



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

DETALHE TÃO PEQUENO:

**A mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias,
estilos de aprendizagem e autonomia**

VANESSA JARDIM FAGUNDES CUSTÓDIO

BRASÍLIA

2015

VANESSA JARDIM FAGUNDES CUSTÓDIO

DETALHE TÃO PEQUENO:

A mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias, estilos de aprendizagem e autonomia

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

BRASÍLIA

2015

CUSTÓDIO, Vanessa Jardim Fagundes

Detalhe tão pequeno: A mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias, estilos de aprendizagem e autonomia/ Vanessa Jardim Fagundes Custódio. Brasília, 2015. 196 f.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Bibliografia

1. Atendimento Educacional Especializado 2. Deficiência Auditiva 3. Estratégias de Aprendizagem 4. Estilos de Aprendizagem 5. Autonomia I. Universidade de Brasília.
II. Título.

Vanessa Jardim Fagundes Custódio

DETALHE TÃO PEQUENO:

A mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias,
estilos de aprendizagem e autonomia.

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada. Defendida em 05 de Agosto de 2015. Banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Prof. Dr. Janaína Soares
Examinadora interna

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Examinador externo

José Carlos Paes de Almeida Filho
Examinador interno-suplente

Brasília, 05 de agosto de 2015

Dedico este trabalho, à minha filha Rafaela, melhor parte de mim, razão da minha vida e determinação. Por você dei início e sigo adiante nesta estrada, na esperança de que continue a trilhar o caminho do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar à frente na minha vida,

Aos meus pais, *Cleusa e Claudionor*, pela vida e pelas boas oportunidades na vida,

Ao meu irmão, *Francys*, pela presença constante em minha vida,

À minha filha, *Rafaela*, pela paciência e amor que não me deixaram desistir durante o percurso,

Ao meu Professor, *Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho*, pela dedicação e paciência,

Às minhas queridas tias, *Marla e Miracy*, por estarem sempre presentes, de ouvidos abertos e por serem sempre companhias maravilhosas, mesmo nos meus dias de reclamações, choro e desespero,

À minha querida prima, *Fúlvia*, pela amizade, pelos bons momentos juntas e por me promover distrações, necessárias durante esse percurso,

À *Patrícia Raquel Braga Diniz*, pela amizade, apoio, incentivo e companheirismo no trabalho e na vida,

Ao meu amigo, *Glauco Wright*, por ser tão amigo, prestativo e por ter se encantado pelo curso de Linguística Aplicada,

À *Almerinda*, por ser tão afetuosa e dedicada,

À SEEDF, pela oportunidade concedida, por meio da licença para estudo,

Ao CILT, pela colaboração e oportunidade para a realização da pesquisa e a todos os meus colegas de trabalho,

A todos os meus alunos e ex-alunos que são a razão do meu trabalho, estudo e dedicação,

À minha aluna, *Victória*, por ter me encantado e inspirado com a sua força, determinação, autonomia e por ter compartilhado comigo as suas experiências e hoje ser a protagonista do meu trabalho,

Aos colegas que conheci e a possibilidade de compartilhar novas experiências,

A todos os professores do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada,

À minha colega, *Priscila Patrícia Paiva*, pelo incentivo e apoio no ingresso do curso,

Aos professores que examinaram este trabalho.

Alguns homens veem as coisas como são, e dizem “Por quê?”
Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo “Por que não?”

George Bernard Shaw

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I	17
1.1 Introdução	17
1.1.1 Minha experiência	18
1.2 Justificativa	20
1.3 Objetivo geral	20
1.3.1 Pergunta de pesquisa.....	20
1.4 Organização da dissertação	21
2 CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE	22
2.1.1 O professor de Atendimento Educacional Especializado	24
2.1.2 As Salas de Recursos Multifuncionais	27
2.1.3 AEE- Produção de materiais.....	28
2.1.4 AEE – Equipamentos.....	29
2.2 Deficiência auditiva – um breve histórico	29
2.2.1 A audição	30
2.2.2 O Som	33
2.2.3 Diagnóstico de deficiência auditiva.....	34
2.2.3.1 Características e desenvolvimento da comunicação oral.....	37
2.2.3.2 A Reabilitação	38
2.2.4 O ambiente escolar	39
2.3 Estratégias de aprendizagem	41
2.3.1 O termo “estratégia”	42
2.3.2 Definições de estratégias de aprendizagem	43
2.3.3 Classificação das estratégias de aprendizagem.....	46
2.3.3.1 A classificação de O’Malley e Chamot	46

2.3.3.2 A classificação de Oxford	47
2.4 O bom aprendiz de línguas	49
2.5 Estilos de aprendizagem.....	54
2.5.1 Estilos de aprendizagem versus estilos cognitivos	54
2.5.2 Definindo estilos de aprendizagem.....	56
2.5.3 Estilos versus estratégias	58
2.5.4 Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem	59
2.5.4.1 Modelo Kolb.....	60
2.5.4.2 Modelo Felder.....	64
2.5.4.3 Modelo Myers-Briggs.....	68
2.5.4.4 Modelo Riding e Rayner.....	70
2.5.4.5 Modelo Grasha – Riechmann	70
2.5.4.6 Modelo Joy Reid.....	72
2.5.4.7 Modelo Cebola.....	73
2.6 Autonomia	75
2.6.1 A Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.....	77
2.6.2 Graus de autonomia	81
2.6.3 A autonomia para Benson.....	83
2.6.4 O papel do professor na aprendizagem autônoma de língua estrangeira.....	85
2.6.5 O papel do aprendiz	86
3 CAPÍTULO III - REFERENCIAL METODOLÓGICO	89
3.1 Natureza da pesquisa.....	89
3.2 Contexto da pesquisa.....	92
3.2.1 O CILT.....	94
3.2.1.1 Sala de Recursos do CILT	95
3.3 Participantes da pesquisa.....	97
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	99

3.4.1 Entrevistas semi-estruturadas	99
3.4.2 Notas de campo.....	100
3.4.3 História de vida:.....	101
3.4.4 Questionários referentes aos estilos e estratégias de aprendizagem.....	101
3.4.5 Análise documental	101
3.4.6 Procedimentos para a coleta de registros.....	102
3.4.7 Procedimentos para a análise de dados.....	103
3.4.7.1 Triangulação de dados	103
4 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	105
4.1 Analisando o questionário de Oxford	106
4.2 Questionários sobre estilos de aprendizagem.....	114
4.2.1 Analisando os resultados obtidos pelo questionário de Joy Reid	115
4.2.2 Analisando o questionário de Grasha-Reichmann.....	117
4.3 Análise das entrevistas e notas de campo	119
5 CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Intrauricular
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
ASSIST	Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students
BIAP	Bureau International d'Audiophonologie
CA	Conceitualização Abstrata
CEAL/LP	Centro de Audição e Linguagem/ Ludovico Pavoni
CIL 1 & 2	Centro Interescolar de línguas de Brasília
CILB	Centro Interescolar de línguas de Brazlândia
CILG	Centro Interescolar de línguas do Guará
CIL - GAMA	Centro Interescolar de línguas do Gama
CILs	Centros Interescolares de Línguas
CIL - SOB	Centro Interescolar de línguas de Sobradinho
CILT	Centro Interescolar de línguas de Taguatinga
CRAPEL	Centre de Recherche et d'Applications in Langue
CSA	Cognitive Style Analysis
CSI	Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index
Db	Decibéis
EA	Experimentação Ativa
EC	Experiência Concreta
EUA	Estados Unidos da America
GRSLSS	Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales
GSD	Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator
HBDI	Herrmann's Brain Dominance Instrument
Hz	Hertz
ILS	Index of Learning Style (Felder e Soloman)
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOF	Leitura Orofacial
KLSI	Kolb's Learning Style Inventory
LSP	Jackson's Learning Styles Profiler
LSQ	Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSP	Apter's Motivational Style Profile
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OR	Observação Reflexiva
RCSA	Riding's Cognitive Styles Analysis
SE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SILL	Strategy Inventory of Language Learning
TAE	Teoria de Aprendizagem Experiencial
TSI	Sternberg's Thinking Styles Inventory
VILS	Vermunt's Inventory of Learning Styles
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Anatomia da Orelha	32
Figura 02 - Níveis de audição em decibéis	33
Figura 03 - Círculo de aprendizagem experimental Kolb (Adaptação estética).....	61
Figura 04 - As questões de Felder e Silverman	70
Figura 05 - Esquema representativo da proposta de Curry (1991) sobre os componentes dos estilos de aprendizagem com a adição do nível sugerido por Claxton e Murrell (1987).....	80
Figura 06 - O aprendiz autônomo: algumas referências conceituais.....	84
Figura 07 - Definindo autonomia: a capacidade de controlar a aprendizagem.....	86

LISTA DE FOTOS

Foto 01 - Sala de Recursos Multifuncionais.....	28
Foto 02 - Sala de Recursos Multifuncionais.....	28
Foto 03 - Sala de Recursos Multifuncionais.....	28
Foto 04 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos.....	28
Foto 05 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos.....	28
Foto 06 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos.....	29
Foto 07 - Equipamentos das Salas de Recursos.....	29
Foto 08 - Equipamentos das Salas de Recursos.....	29
Foto 09 - Equipamentos das Salas de Recursos.....	32
Foto 10 - Equipamentos das Salas de Recursos.....	29
Foto 11 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014.....	95
Foto 12 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014.....	95
Foto 13 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014.....	95
Foto 14 - Fotos da sala de recursos do CILT.....	95
Foto 15 - Fotos da sala de recursos do CILT.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Comparativo de definições de estratégias de aprendizagem	42
Quadro 02 - Sistema de estratégias de aprendizagem de O'Malley e Chamot.....	47
Quadro 03 - Sistema de Estratégia de Aprendizagem de Oxford	47
Quadro 04 - Etapas do ciclo de aprendizagem de Kolb (Adaptação estética).....	62
Quadro 05 - Características das preferências de aprendizagem de Myers	68
Quadro 06 - Tipos de Aprendizagem de Myers - Briggs.....	69
Quadro 07 - Características dos estilos de aprendizagem de Grasha - Riechmann	71
Quadro 08 - Divisões dos cursos em ciclos	93
Quadro 09 - Alunos atendidos nos CILs em 2014.....	93

RESUMO

Esta dissertação trata de uma pesquisa do tipo qualitativo-interpretativista, em que se adota o estudo de caso como abordagem preponderante. Eu busquei investigar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna (inglês) por uma aluna deficiente auditiva, relacionando-o aos construtos de estratégias de aprendizagem, bom aprendiz de línguas, estilos de aprendizagem e autonomia. O estudo foi conduzido com o auxílio do Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Sala de Recursos do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT). O aporte teórico constituiu-se de autores nacionais e internacionais, dentre os quais evidencio: O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990, 2001, 2002), Rubin (1975), Benson (1996, 1997, 2001, 2008), Holec (1981), Little (1991), Littlewood (1996), Paiva (2005), Moura Filho (2005), Vilaça (2003, 2008,2011) e Cohen (2008, 2010). A análise foi feita com base em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, Diretrizes Operacionais da Educação Especial, Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outros que respaldam o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Considerei como participantes da pesquisa a aluna deficiente auditiva, a professora da classe comum e a professora da Sala de Recursos. Esta investigação evidenciou o perfil do aluno autônomo, estratégias de aprendizagem utilizadas por ele, os estilos de aprendizagem predominantes e as características do bom aprendiz de línguas presentes no processo de aprendizagem de língua estrangeira moderna, neste caso, inglês. Os instrumentos da coleta de dados foram o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas, de Oxford (1990), e os inventários de Reid (1984) e Grasha-Reichmann (1974), para a coleta dos dados referentes aos estilos de aprendizagem, além de entrevistas, notas de campo e registros de história de vida. A fim de proceder com a análise, fiz uso da triangulação dos dados, por concebê-la como melhor opção. Os resultados evidenciaram a irrefutável relação entre o uso das estratégias de aprendizagem adequadas para o êxito do aprendiz e a promoção da autonomia e apontou uma dissonância entre os estilos de aprendizagem. Entretanto, a mistura de estilos mostrou-se mais eficiente para a aprendizagem da participante da pesquisa. Com este estudo espero suscitar novas pesquisas na área de autonomia, estratégias e estilos de aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Estilos de Aprendizagem. Bom Aprendiz. Autonomia. Deficiência Auditiva.

ABSTRACT

This is a qualitative-interpretative research, which sets up a case study and seeks to investigate the learning process of a foreign modern language (English) by a hearing impaired student, with a special focus on the learner, in relation to the constructs of learning strategies, good language learner, learning styles and autonomy. It is important to highlight the Specialized Educational Service offered by the Resource Room at CILT, where the survey was conducted. The theoretical framework consists of national and international authors who deal with the themes developed in this dissertation, such as: O'Malley and Chamot (1990), Oxford (1990, 2001, 2002), Rubin (1975), Benson (1996, 1997, 2001, 2008), Holec (1981), Little (1991), Littlewood (1996), Paiva (2005), Moura Filho (2005), Vilaça (2003, 2008.2011), and Cohen (2008, 2010). The analysis of official documents was based on the Law of Guidelines and Bases for Special Education, Operational Guidelines for Special Education, Special Education National Policy in the context of inclusive education, among others which give support to the Educational Specialized Service. I considered as participants for this research the hearing impaired student, the teacher of the regular class and the teacher of the specialized service at CILT. This research shows the autonomous learner's profile, the learning strategies which were used by her, the learning styles which were predominant, and the good language learner's characteristics in the process of modern foreign language learning, in this case, the English language. The instruments adopted for data collection were the Inventory of Language Learning Strategies, by Oxford (1990), and, especially for the collection of data related to the learning styles, I used the inventories by Joy Reid (1984) and Grasha-Reichmann (1974), as well as interviews, field notes and history of life. I chose triangulation as the most adequate option to analyse the data. The results showed the irrefutable relationship between the use of the adequate learning strategies and the promotion of autonomy, and indicated a dissonance among the learning styles, but that does not seem to be negative, since the mixing of styles demonstrated to be more effective for the participant of this research. Hopefully, this study will instigate new research in the area of autonomy, strategies and learning styles in the context of inclusive education.

Key words: Learning Strategies. Learning Styles. Good Language Learner. Autonomy. Hearing Impairment.

1 CAPÍTULO I

1.1 Introdução

O trabalho de investigação que proponho visa a analisar como se dá o processo de aprendizagem de Língua Inglesa por uma aluna deficiente auditiva (definida posteriormente), relatando suas características pessoais, necessidades, limitações, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem, bem como suas peculiaridades como “bom aprendiz de línguas”, convergindo suas implicações para a autonomia. Nessa perspectiva, retomo a afirmação de Brown (1994, p.14), ao caracterizar cada aprendiz como único e cada relacionamento aluno/professor também como único.

Esta dissertação apresenta as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, o realce de um espaço chamado Sala de Recursos Multifuncional, contexto de pesquisa aqui relatada, onde se realiza o referido atendimento para alunos com deficiências sensoriais (visual e auditiva), déficit intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a realização desta investigação, utilizo o estudo de caso, na modalidade qualitativo-interpretativista de um fenômeno observável, mais especificamente uma história de vida, investigando uma única participante. Para levantamento dos registros, escolhi instrumentos que ressaltassem a voz da participante e valorizasse suas respostas acerca dos temas em questão, a saber: narrativa, entrevista com questões semi-abertas, observação das aulas e testes (questionários), abrangendo estilos e estratégias de aprendizagem.

As pesquisas em Linguística Aplicada sobre Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem, Bom Aprendiz e Autonomia formam um campo amplo, pois se faz necessário lidar com aspectos subjetivos tratados em sala de aula, com o propósito de fazer com que o professor reflita sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, além de observar e orientar as particularidades da aprendizagem de cada um de seus aprendizes.

É pertinente conciliar, no mesmo trabalho, esses temas, devido ao encadeamento desses assuntos, pois, por meio das estratégias de aprendizagem, torna-se mais fácil a definição de um estilo de aprendizagem, bem como a explicação das características que identificam um bom aprendiz de línguas e o encaminham ao desenvolvimento de sua autonomia.

As pesquisas em Linguística Aplicada envolvendo estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem, bom aprendiz e autonomia têm crescido muito, sejam em forma de artigos e livros, como Brown (1994), Chamot (2005), Cohen (2002), Little (1991), Oxford (2004), Rubin (1987), Vilaça (2003, 2008, 2011), sejam em dissertações de mestrado, como Malta (2009), Rosário (2006), Cerqueira (2000), ou em teses de doutorado, como Moura Filho (2005), Nicolaidis (2003), Jacobsohn (2003), dentre vários outros.

Realizada esta breve introdução que contextualiza o percurso teórico e a escolha metodológica da investigação realizada, passo agora para a apresentação do meu relato de experiência e a motivação para esta investigação.

1.1.1 Minha experiência

Sou professora de inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2001, na maior parte do tempo, atuando no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT) e desde 2009, como professora de atendimento educacional especializado na sala de recursos do CILT.

Em 2005, em uma curta temporada de atuação no Centro de Línguas do Guará (CILG), tive um aluno com deficiência auditiva. No primeiro momento nem reparei, além do que, não me repassaram nada acerca do histórico do aluno, então, continuava a ministrar as minhas aulas, da mesma maneira tradicional de sempre, até que esse aluno veio falar comigo e contar-me da sua deficiência. Ele me explicou suas dificuldades, o uso de aparelho auditivo, o quanto os ruídos o incomodavam por conta da amplificação sonora do aparelho, a necessidade da leitura labial, enfim um relato completo. Ao término do seu relato, meu pensamento imediato foi: “O que esse menino está fazendo aqui?”, totalmente envolta por um pensamento preconceituoso. No final dessa mesma conversa, ele me diz: “Professora, você precisa estudar sobre alunos com deficiência!” Fiquei indignada e pensei: “Como pode um aluno me mandando estudar!” E nada mudou.

No semestre seguinte, de volta ao CILT, sou informada de que teria dois alunos com necessidades educacionais especiais, em duas das minhas turmas: uma aluna cega e outro aluno com deficiência física e déficit intelectual. A minha primeira reação foi: Ah, eu não vou dar conta! Não sei como fazer! Não aprendi nada sobre isso na minha graduação. Vi-me diante de um desafio do qual eu não tinha como escapar. Decidi estudar e conhecer mais sobre o assunto. Fiz uma especialização em Educação Especial/Inclusão Escolar, cursos nas áreas

de deficiência visual, auditiva e autismo, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Atendimento Educacional Especializado. Li muito a respeito do assunto, dediquei-me de fato e os planejamentos das aulas passaram a ser muito mais bem elaborados.

Esse semestre foi um verdadeiro “divisor de águas” na minha carreira como professora. Aprendi muito e tive muita vergonha do meu comportamento de outrora. Afinal, eu também me vi “deficiente” e rejeitava a perspectiva de mudança do meu comportamento. Fui convidada pela escola a atuar na Sala de Recursos da referida instituição e, desde então, não parei mais de estudar e me especializar cada vez mais no assunto. Hoje atuo na Sala de Recursos e atendo alunos com deficiências sensoriais, físicas e transtornos globais do desenvolvimento. Amo o que eu faço e há muitas razões para amar e me dedicar tanto a esta profissão como professora e, em especial, como professora da Sala de Recursos, onde posso contribuir de modo significativo para o crescimento e aprendizagem de jovens com necessidades educacionais especiais. Busco criar para eles um clima favorável de aprendizagem e segurança para que se sintam capazes de desenvolver todo o seu potencial e, assim, o sucesso de cada um deles vem fácil e espontâneo. Perceber o crescimento dos meus alunos é a minha maior motivação.

Em 2013, depois de seis especializações, achei que já era hora de buscar algo novo, foi então que conheci o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNB, onde tive a oportunidade de estudar, debater, conhecer novos assuntos, relembrar os já guardados na memória e não colocados em prática, ouvir as ricas experiências de vários professores (Doutores), bem como as experiências dos colegas de diferentes instituições e várias partes do Brasil, cada um com uma história de vida a ser compartilhada. Experiências riquíssimas que me fizeram crescer como profissional e pessoa.

Ao término desta Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pretendo continuar atuando na Sala de Recursos com uma bagagem mais aprimorada e compartilhar o meu conhecimento, atuando na área de formação de professores e enfocando os alunos com necessidades educacionais especiais, pois essa foi uma lacuna na minha formação de graduação que não quero superar.

Neste trabalho gostaria que se visse representado cada um dos alunos que passaram pela Sala de Recursos. Cada um me ensinou algo especial, trazendo consigo uma riqueza de detalhes imensurável, ensinou-me um novo jeito de olhar a vida, por meio da superação, determinação, respeito e, acima de tudo, muito amor. Cada um desses alunos traz uma história digna de ser representada e quero que este trabalho contemple, de modo geral, cada um deles.

Como não poderia deixar de reconhecer, tenho que agradecer imensamente àquele aluno que me fez despertar para a necessidade de estudar e conhecer essa realidade.

1.2 Justificativa

Esta investigação justifica-se pelos seguintes motivos:

- pela escassez de pesquisas, associando autonomia a deficiência auditiva e o trabalho de atendimento educacional especializado. Não há muitas pesquisas que tratam do ensino de língua estrangeira moderna para alunos com necessidades educacionais especiais e, em especial, deficientes auditivos oralizados, em um contexto regular de ensino, como um Centro de Línguas;

- sendo a Política Nacional de Educação Especial um tema largamente discutido no Brasil e, em especial, no meio da Educação, somado ao ingresso significativo dos alunos com necessidades educacionais especiais no Centro de Línguas de Taguatinga, faz-se necessário retratar como se dá o processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência auditiva;

- pela importância da integração professor-aluno, que só ocorre de fato quando há uma convivência despida de preconceito, cabendo também aos professores conhecer as estratégias e estilos de aprendizagem que favoreçam a contínua promoção da autonomia para alunos com necessidades educacionais especiais;

- pelo destaque assumido pelo Atendimento Educacional Especializado na atualidade, que representa um fenômeno que merece ser investigado.

1.3 Objetivo geral

O objetivo da pesquisa relatada nesta dissertação é analisar como se dá o processo de aprendizagem de inglês por uma aluna deficiente auditiva, com foco na aprendiz, relacionando-o aos construtos de estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e autonomia.

1.3.1 Pergunta de pesquisa

Como se interrelacionam os construtos de Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem e Bom Aprendiz na promoção da Autonomia da aprendizagem de inglês por uma aprendiz com deficiência auditiva?

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos que, por sua vez, incluem vários tópicos.

No capítulo I, inicio com a introdução, uma visão geral desta pesquisa, incluindo a metodologia (um breve resumo) a ser utilizada e o tipo de pesquisa e o referencial teórico a ser trabalhado. No tópico seguinte relato a minha experiência, com uma exposição dos motivos da escolha do tema, além de como e onde surgiu minha inquietação em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM), por alunos com necessidades educacionais especiais, num contexto de inclusão escolar, ou seja, um Centro de Línguas. Em seguida, apresento as justificativas, o objetivo e a pergunta norteadora.

No capítulo II, apresento o arcabouço teórico deste trabalho, incluindo aspectos do Atendimento Educacional Especializado, além da caracterização e especificidades da Deficiência Auditiva. Também abordo as Estratégias de Aprendizagem dentro da perspectiva de O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990, 2001, 2002), bem como as definições e classificações sugeridas pelos autores. Sigo com a tipificação do Bom Aprendiz de Línguas, embasada principalmente por Joan Rubin (1975). No outro tópico deste capítulo apresento os Estilos de Aprendizagem, encerrando com a seção que aborda a Autonomia fundamentada por autores como Benson (1996, 1997, 2001, 2008), Holec (1981), Little (1991), Littlewood (1996), Paiva (2005), dentre outros.

No capítulo III, exponho a metodologia utilizada e o tipo de pesquisa. No item seguinte, contextualizo a pesquisa, iniciando com uma visão abrangente acerca dos Centros de Línguas e contexto escolhido: o CILT (Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga) Em seguida, destaco a participante da pesquisa e sua história de vida e trato dos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa.

O capítulo IV traz a análise de dados coletados e as conclusões parciais, enfocando o processo de desenvolvimento da Autonomia por parte da aluna, por meio das observações, gravações, entrevistas e questionários.

No capítulo V, apresento as considerações finais, limitações do trabalho, assim como sugestões para futuras pesquisas na área.

2 CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente”.

Roger Von Oech

Nesta seção, apresento a maneira pela qual é concebido o Atendimento Educacional Especializado. Em seguida esclareço algumas questões concernentes à Surdez e introduzo os construtos de Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem e Bom Aprendiz, interrelacionando-os ao conceito de Autonomia.

2.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Desde 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, adotada pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) (BRASIL, 2008), é amplamente perceptível a mudança das escolas, na tentativa de se adequarem às proposições exigidas nesse documento, a fim de adaptar-se ao espaço físico, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, em especial, à formação de sua equipe escolar.

Nesse cenário, a Educação Especial ganha uma nova dimensão, reconfigurando sua forma de atuação, visando a atender alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) que estão matriculados em classes comuns. A orientação das políticas públicas atuais denomina esse serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, vale ressaltar que desde o final da década de 70, quando começou a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns – o então modelo de *integração*¹ – já previa serviços especializados de suporte como salas de recursos e professores itinerantes (GLAT; PLETSCHE, 2010).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica de 2008, considera-se público alvo do AEE os alunos com necessidades educacionais especiais:

- alunos com deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas

¹ A integração pregava a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua posterior entrada no ensino regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas, sem necessidades educacionais especiais (GLAT, 2011; BLANCO, 2011).

- barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
 - alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O termo atendimento educacional especializado aparece na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 2º, do Artigo 59. No contexto desses documentos, há indicações de que se trata de um atendimento específico para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, preferencialmente, em turmas regulares de ensino, podendo acontecer em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua inserção em turmas regulares de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, a fim de proporcionar a transversalidade da educação especial (desde a educação infantil até a educação superior), o Atendimento Educacional Especializado, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística, arquitetônica nos mobiliários e equipamentos nos transportes, na comunicação e informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.8).

As diretrizes nacionais de implantação e implementação do Atendimento Educacional Especializado no cenário brasileiro enfatizam repetidamente a ideia de apoio e de superação das barreiras impostas pela deficiência, para que os alunos possam participar efetivamente da prática escolar e da perspectiva pedagógica do ano escolar em que estão matriculados.

A partir de 2008, o Atendimento Educacional Especializado assume novas características por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que prevê a inclusão desde a educação infantil,

sugerindo que o AEE seja oferecido em turno inverso ao da classe comum, na própria escola, ou em centro especializado, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Conforme a referida política, foi apresentado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) – revogado pelo decreto nº 7.611, de Novembro de 2011 – o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem Atendimento Educacional Especializado. O AEE nesses documentos é entendido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma suplementar ou complementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, Art.1º, § 1º) em consonância com a já citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno contrário ao seu horário escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

2.1.1 O professor de Atendimento Educacional Especializado

No que tange à formação dos professores que trabalham com Atendimento Educacional Especializado, temos como base o Art. 12 da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que determina que esses profissionais tenham formação inicial que os habilite para o exercício da docência, bem como uma formação específica para atuar no campo da Educação Especial.

Para dar suporte a esse novo modelo de atuação na Educação Especial, o MEC tem viabilizado a todas as escolas, de todo o território brasileiro, os materiais específicos, a fim de que todas essas salas sejam equipadas e preparadas para o Atendimento Educacional Especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como investido na formação dos professores que atuarão nessas salas. A respeito disso, Baptista (2011) afirma:

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial, para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na Política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de **não substituição** do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam em conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaços para a discussão curricular necessárias nos processos inclusivos. (BAPTISTA, 2011, p.66). (GRIFO MEU)

É também destacada, no documento que rege a Política Nacional do Ensino Especial, a formação de professores em AEE:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

Considerando as especificidades da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assume-se que esse processo de aprendizagem demanda caminhos e ações educativas que diferem das ações do professor da classe comum, sendo fundamental a atuação e o olhar do professor de AEE na efetivação de novas perspectivas que favoreçam as possibilidades para o aprendizado deste aluno.

Conforme o artigo 13 da Resolução nº04/2009, as ações do professor do Atendimento Educacional Especializado abarcam:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Com base nessa lista de ações acima apresentada, podemos reconhecer a importância do professor do Atendimento Educacional Especializado. Além das atribuições, essa lista indica que a ação desse profissional deve ter um caráter dinâmico e enlaçado com toda a estrutura organizacional da escola, ou seja, no âmbito escolar, as ações que permeiam a prática do professor de AEE têm um caráter forte, por meio da ideia da mediação com o aluno e entre os professores.

Compete ao professor de AEE elaborar o plano de Atendimento Educacional Especializado, previsto na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Esse plano consiste em uma organização do trabalho a ser realizado com o aluno. Ou seja, é uma estratégia de diferenciação/individualização do ensino (PLETSCH e GLAT, 2010, 2012; MARIN e VAQUEIRO, 2011; MASCARO, 2011; NASCIMENTO, 2011; MARIN e MASCARO, 2010; GLAT, 2012). Mesmo sendo tido como responsabilidade do professor de AEE, trata-se de uma produção colaborativa, envolvendo demais setores da escola.

A mediação do professor de AEE, principalmente com o aluno com necessidades educacionais especiais, caracteriza-se como uma ação peculiar que precisa garantir “[...] a incorporação das percepções e interpretações individuais, das informações e conhecimentos, das relações com o mundo em que vivemos, num todo articulado e significativo, que amálgama o conhecimento tornando útil ao fluxo dinâmico da vida” (SPONHLOZ, 2003, p. 205). Ou seja, como aponta a Resolução nº 04/09, são ações que se desdobram muito além do que acontece nos espaços mais direcionados às atividades do currículo escolar, como a sala de aula.

Oliveira (2011, p.14) entende que à escola – e a escola são os professores – cabe atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem de alunos, como os que apresentam necessidades educacionais especiais. Assegura ainda que tais ações deveriam contemplar objetivos e um currículo escolar passível de encaminhar à autonomia, à emancipação e à independência de cada aluno. Na escola, o professor de AEE é o profissional que se ocupa, como um agente direto e colaborativo com o espaço escolar, em pensar, dialogar e propor ações que precisem ser criadas e/ou ampliadas na direção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno em questão.

Contudo, a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado não é uma ação solitária, é crucial que não se abandone a noção de que a escola funciona como um todo e de que o aluno é da escola e que a responsabilidade é de todos e não apenas do professor de AEE. Dessa forma, é importante a articulação entre professor da AEE, classe

comum e demais segmentos, para que se obtenha um trabalho efetivo e capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com necessidades educacionais especiais.

2.1.2 As Salas de Recursos Multifuncionais

O Atendimento Educacional Especializado, que ocorre nas salas de recursos multifuncionais, tem por objetivo proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais um trabalho complementar específico, para que possa superar/compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais (visual e auditivo), físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades.

A Sala de Recursos Multifuncional caracteriza-se como um serviço especializado de natureza pedagógica que conta com auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento, como já dito anteriormente, deve ser realizado no período inverso ao da classe comum. Entretanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, pois se constitui como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção do conhecimento (GLAT e PLETSCHE, 2011).

Em 2006, o MEC publica a obra “*Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*”, conceituando a sala de recursos multifuncional, o atendimento educacional especializado e o público alvo que receberia esse serviço:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2006, p.13)

O detalhamento do espaço multifuncional é explicitado no texto que segue:

[...] se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (MEC, 2006, p.14)

O atendimento educacional especializado possui abrangência e complexidade, conforme descrito a seguir. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (MEC, 2006, p.15).

As fotografias a seguir, ilustram o interior de algumas dessas salas:

Foto 1 - Sala de Recursos Multifuncionais



Foto 2 - Sala de Recursos Multifuncionais



Foto 3 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado, 2006.

2.1.3 AEE - Produção de Materiais

Foto 4 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos



Foto 5 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos



Foto 6 - Materiais produzidos nas Salas de Recursos



Fonte: Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado, 2006.

2.1.4 AEE – Equipamentos

Foto 7 - Equipamentos das Salas de Recursos



Foto 8 - Equipamentos das Salas de Recursos



Foto 9 - Equipamentos das Salas de Recursos



Fonte: Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado, 2006.

2.2 Deficiência auditiva – um breve histórico

A história da educação dos surdos confundiu-se, durante muito tempo, com a polêmica dos ouvintes sobre o uso da língua oral e/ou língua de sinais e durante essa fase os surdos não participavam das discussões, mas sofriam os efeitos no cotidiano, na escola e no trabalho. (SKLIAR, 1994 apud DE MELO, 1999).

No passado, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso não frequentavam escolas. Principalmente os que não falavam eram excluídos da sociedade, sendo

proibidos de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas (Secretaria de Educação Especial/MEC, 1997).

Em meados do século XVII, o abade de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos, em Paris. A passagem da educação individual para a coletiva, permitida com a criação dessa escola, implicou a noção de que as crianças surdas podiam constituir-se em pares e, assim como agentes interativos, reconhecerem a modalidade comunicativa e linguística das pessoas surdas (SKLIAR, 1994 apud DE MELO, 1999).

Em 1857 Hernest Huet (surdo partidário de L'Épée, que usava o método combinado oral/gestual) veio para o Brasil para fundar a primeira escola para meninos surdos: o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo Governo Federal. A partir daí, tiveram a oportunidade de criar a língua brasileira de sinais (LIBRAS), mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades (Secretaria de Educação Especial/MEC, 1997).

Ainda segundo a Secretaria de Educação Especial (MEC, 1997), no século XX, aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo e, aqui no Brasil, surgiram: o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (São Paulo-SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre-RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni-CEAL/LP (Brasília-DF) e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o método oral.

Para melhor entendimento, sigo com alguns conhecimentos técnicos sobre a deficiência auditiva e suas peculiaridades. Convém observar que essa pesquisa possui um embasamento teórico calcado em alguns teóricos da área como: Berro (2008), Perret & Batshaw (1990), Frizanco & Honora (2008), Afonso (2007), além de alguns documentos oficiais.

2.2.1 A audição

Segundo o Censo de 2010, existem no Brasil cerca de 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, ou seja, 5,1% da população brasileira apresenta uma perda auditiva. Temos como definição de Deficiência Auditiva, descrita na Lei nº 5.296/04, “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, 1000 hertz e 2000 hertz”.

O conceito de deficiência auditiva caracteriza-se pela diminuição da capacidade de ouvir, ou seja, quando esta capacidade se torna débil perante as tarefas que o indivíduo realiza (NIELSEN, 2003). Assim, no seu percurso escolar, o deficiente auditivo apresentará necessidades peculiares, como apoios no desenvolvimento da funcionalidade auditiva e oral. (BERRO, 2008, p.44)

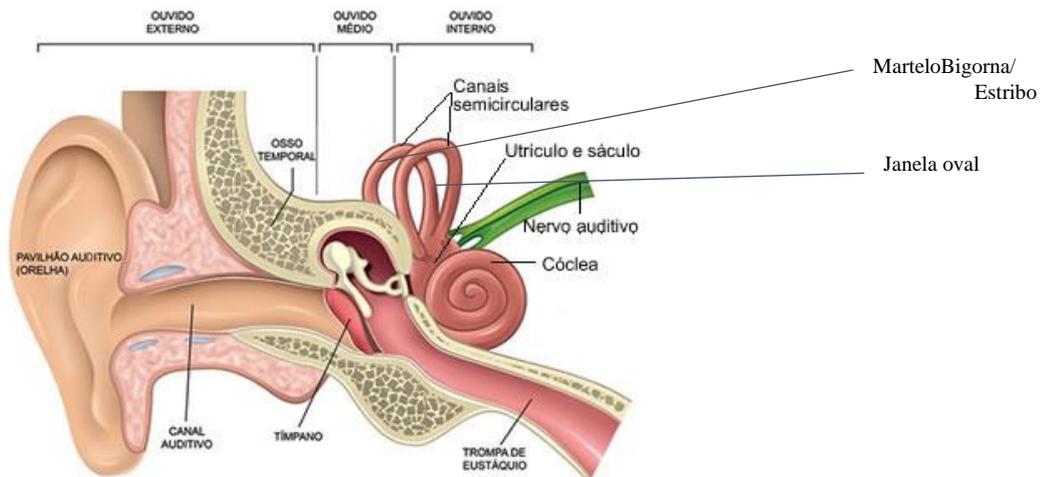
Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A intensidade produzida por um som é medida em decibéis (dB). O som mais delicado que uma pessoa pode ouvir é definido por 0 dB de nível de audição, o som de uma pessoa murmurando registrará 30 dB. O nível normal de conversa mede de 45-50 dB de nível de audição, e um concerto de rock pode medir cerca de 100 dB, que podem até causar uma surdez temporária (PERRET e BATSHAW, 1990).

Existem dois tipos de problemas auditivos, o primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutivas, normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo e chama-se surdez neurossensorial. A surdez neurossensorial pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. Por exemplo, um parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, pode causar surdez neurossensorial. Ao nascer, a criança está sujeita a icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar à perda de audição. (Secretaria de Educação Especial, 1997)

De acordo com Frizanco e Honora (2008), é por meio da audição que conseguimos identificar e receber os diferentes sons do ambiente, além de podermos nos comunicar com nossos semelhantes.

A orelha é composta por três partes: orelha externa, orelha média e orelha interna, conforme podemos observar na Figura 1 que corresponde à anatomia da orelha:

Figura 1 - Anatomia da Orelha



Fonte: Esclarecendo as deficiências Marcia Honora & Mary Frizanco. Princípios. 2008p.35

De acordo com Bonaldi *et al.* (1998, p. 2-3 apud Frota), a orelha externa é composta de duas estruturas: a orelha, que também é conhecida como ouvido, ou pavilhão auricular, tem a função de captar as ondas sonoras e desviá-las para dentro do conduto auditivo externo, que é um corredor que encaminha, amplificando a onda sonora até o tímpano que vibra.

No conduto auditivo externo, há presença de pelos e de certas glândulas que produzem cera para proteger a orelha; na face interna do tímpano está a orelha média, que é uma câmara de ar com três pequenos ossos (os menores do corpo humano), conectados entre si. São eles: martelo, bigorna e estribo (ver figura 1). Ainda na orelha média está localizada a tuba auditiva, que é a nossa ligação entre ouvido, nariz e garganta.

A cóclea é a estrutura do ouvido pela qual ouvimos, é do tamanho de uma ervilha e nela estão localizados os receptores auditivos. Quando as ondas sonoras fazem o tímpano vibrar, essas vibrações são transmitidas para os ossículos que, por sua vez, produzem uma ação semelhante à de uma alavanca, transmitindo e amplificando as vibrações para a janela oval da cóclea.

Conforme Frizanco e Honora (2008, p. 38):

O processo funciona da seguinte forma: o som entra pela orelha externa, passa pelo conduto auditivo externo, onde é amplificado e faz com que a membrana timpânica vibre. Na cóclea, as células ciliadas se movimentam e transformam os sons recebidos em impulsos elétricos que caminham até o cérebro pelo nervo auditivo, no cérebro, estes impulsos elétricos são codificados e “entendidos” pela pessoa.

2.2.2 O som

O Dicionário Aurélio define som como: “*Vibração que se propaga num meio elástico com uma frequência entre 20 e 20.000 Hz, capaz de ser percebida pelo ouvido humano*”.

A frequência refere-se aos números de ciclos de uma onda, completados em um determinado período. As frequências das ondas sonoras são medidas em unidades de ciclo por segundo, denominada Hertz (Hz), nome dado em homenagem ao físico alemão Heinrich Rudolph Hertz. (FRIZANCO e HONORA, 2008, p.36)

“A escala auditiva do ouvido normal vai dos 20 Hz até aos 20.000 Hz, aproximadamente” (Afonso, 2007 p.20). Assim, para o entendimento da fala, as frequências necessárias estabelecem-se entre os 250 Hz e os 4.000 Hz. Se tal acontecer, a fala progride, sem que outras dificuldades existam.

A amplitude dos sons é medida por decibéis (dB), medida que descreve a potência de um som em relação à intensidade de referência padronizada. Sons superiores a aproximadamente 70 decibéis são considerados altos, enquanto que sons inferiores a 20 decibéis são considerados baixos. Os sons da fala normal estão em cerca de 40 decibéis, conforme podemos observar na Figura 2, níveis de audição em decibéis:

Figura 2 - Níveis de audição em decibéis



Fonte: Marcia Honora Mary Frizanco (2008, p.40)

2.2.3 Diagnóstico de deficiência auditiva

Há que fazer uma distinção entre dois termos comumente utilizados, deficiência auditiva e surdez, segundo Afonso (2007, p. 22):

- **Deficiência auditiva:** é quando alguma das estruturas da orelha apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Geralmente, o deficiente auditivo se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado;
- **Surdez:** também é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Geralmente o surdo se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo.

A deficiência auditiva e a surdez apresentam características bem diferentes, porém ambas ocasionam uma limitação para o desenvolvimento do indivíduo. Atualmente existem testes feitos, ainda na maternidade, para detectar problemas na audição do bebê. Porém, ainda vemos, com frequência, crianças sendo diagnosticadas somente no momento de sua inserção na escola, aos seis anos de idade, perdendo assim um tempo precioso para o desenvolvimento como um todo. (NIELSEN, 2003)

Em muitos casos, o diagnóstico médico consegue identificar a causa mais provável da perda auditiva, mas nem sempre isso é possível, por causa da falta de dados da família. Assim, cerca de 50% dos casos, a origem da deficiência auditiva é atribuída a “causas desconhecidas”.

Para Maspetioli (apud COSTA, 1994, p.12), as causas da deficiência auditiva podem ser hereditárias, adquiridas no pré-natal e pós-natal. Dentre os fatores ambientais que acarretam a deficiência auditiva destacam-se as infecções, drogas e traumatismo craniano:

- **Causas pré-natais:** desordens genéticas ou hereditárias; relativas a consanguinidade; relativas ao Rh; relativas a doenças infectocontagiosas, como rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes, exposição a radiação;
- **Causas peri-natais:** pré-maturidade, pós-maturidade, anóxia, fórceps, infecção hospitalar;

- **Causas pós-natais:** meningite, remédios ototóxicos, em excesso, com ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismo craniano (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1997). Os graus de perda variam muito, isto é, existem pessoas que escutam muito pouco, sendo incapazes de ouvir um avião, por exemplo, e outras que conseguem ouvir a voz humana, mas apresentam problemas em discriminá-la, não entendendo o que as pessoas falam (NIELSEN, 2003, p.44).

Ao analisar-se o DECRETO nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, verifica-se que ele considera pessoa com deficiência a que se enquadra nas categorias estipuladas. A deficiência auditiva, segundo esse decreto, é assim definida:

- perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:
 - a) de 25 a 40 decibéis – surdez leve
 - b) de 41 a 55 decibéis – surdez moderada
 - c) de 56 a 70 decibéis – surdez severa
 - d) de 71 a 90 decibéis – surdez profunda

Segundo o MEC/Secretaria de Educação Especial – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (1997, p. 31), deficiência auditiva “é a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva”.

Nesse sentido, o MEC, em seu documento normativo, “Parâmetros Curriculares Nacionais/1999”, adotou a seguinte definição para deficiência auditiva: “Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.” E apresenta as seguintes características:

- **Surdez leve / moderada:** perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede, o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- **Surdez severa / profunda:** perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral.

Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau Internacional d’Audiophonologie – BIAP, e na Portaria interministerial nº 186 de 10/03/78, vale destacar a conceituação utilizada pelo MEC, no tocante à deficiência auditiva. Nesse sentido, considera-se:

- **Parcialmente surdo:**

- a) **Surdez leve** – apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita;

- b) **Surdez moderada** – apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade, para que seja convenientemente percebida. São frequentes o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, mas tem dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual;

- **Surdo**

- a) **Surdez severa** – apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações;

- b) **Surdez profunda** – apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da

linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo um retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

Das denominações utilizadas no país, é pertinente ainda citar a Resolução SE/SP nº 95, de 21 de novembro de 2000, que considera, em seu artigo 1º, alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3.1 Características e desenvolvimento da comunicação oral

Frizanco e Honora (2008) diferenciam e definem as características da comunicação oral nas deficiências auditivas leve, moderada, severa e profunda:

1) Características da comunicação oral na deficiência auditiva leve:

- percebe todos os sons da fala;
- adquire linguagem oral de forma natural;
- o problema é descoberto mais tarde;
- raramente é necessário o uso de Aparelho de Amplificação Sonora (Doravante, AASI);

2) Características da comunicação oral na deficiência auditiva moderada:

- há atraso na aquisição da linguagem oral;
- apresenta trocas na fala;
- não percebe com clareza todos os sons da fala;
- muita dificuldade em compreender os sons da fala em um ambiente ruidoso;
- indicação de AASI;
- geralmente são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita;

3) Características da comunicação oral na deficiência auditiva severa:

- dificilmente adquire fala e linguagem espontaneamente;

- pode adquirir vocábulos isolados;
- é capaz de perceber sons fortes;
- utiliza-se da leitura orofacial (LOF);
- tem indicação do uso de AASI;

4) Características da comunicação oral na deficiência auditiva profunda:

- não percebe os sons da fala, conseqüentemente compromete o desenvolvimento da linguagem oral;
- detecta ruídos muito intensos;
- usa gestos representativos;
- indicação AASI e LIBRAS.

2.2.3.2 A reabilitação

Segundo Frizanco e Honora (2008), nas décadas de 1970 e 1980, a abordagem mais utilizada era o oralismo, na qual a comunicação se baseava principalmente na fala e não se aceitava a utilização de sinais ou gestos. No oralismo, o resíduo auditivo (som remanescente) é muito valorizado, devendo ser feito o uso de bons aparelhos de amplificação sonora individual, associado à leitura labial (capacidade desenvolvida por meio de treinamento para compreender o movimento dos lábios para entender o que está sendo dito).

A abordagem utilizada atualmente na educação de surdos é o bilinguismo, que se iniciou na Suécia, em finais da década de 80 e preconiza a aquisição de duas línguas, sendo a primeira (L1) a de sinais, língua materna dos surdos, e a segunda (L2), a língua da comunidade, oral ou escrita. No bilinguismo, a criança surda é exposta à língua de sinais, desde pequena, por uma pessoa que domina essa forma de comunicação, de preferência um surdo adulto.

A língua de sinais não é uma língua universal. Aqui no Brasil é usada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é uma língua visomotora (relação entre o comando dos olhos e a coordenação, no caso, das mãos).

A segunda abordagem utilizada até meados dos anos 1990 foi a Comunicação Total, que defendia a utilização simultânea de todos os recursos linguísticos, ou seja, a comunicação feita por meio da oralização, de prótese auditiva, de gestos naturais, de língua de sinais, de expressão facial, de alfabeto manual, de leitura labial, de escrita, enfim, de tudo aquilo que

serviria de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e o conceito de ideias entre o indivíduo com deficiência auditiva e o outro.

Algumas crianças surdas têm possibilidade de adquirir e desenvolver a linguagem oral, utilizando a fala para se comunicar. Outras, por características pessoais e também em decorrência do ambiente familiar em que cresceram, apresentam linguagem oral mínima e utilizam-se de outras formas de comunicação, como os sinais ou gestos. O mais importante é que cada caso é único e deve ser tratado individualmente no que se refere à melhor forma de comunicação que o indivíduo utilizará.

A criança também pode desenvolver a leitura orofacial, isto é, a leitura labial e a fisionômica, ou melhor, a capacidade de ler os lábios e a expressão facial de quem fala. Mesmo quando usam o aparelho auditivo corretamente, os deficientes auditivos desenvolvem essa capacidade para lhes auxiliar no entendimento do que está sendo falado. A leitura labial é uma capacidade inata e deve ser trabalhada em terapia fonoaudiológica, para que o deficiente auditivo possa explorar melhor esse recurso.

É certo que todo indivíduo surdo ou deficiente auditivo precisa desenvolver uma forma de comunicação, seja ela a fala ou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois essa comunicação fará um elo entre o mundo e o indivíduo.

2.2.4 O ambiente escolar

A inclusão da criança com deficiência auditiva/surdez na escola regular requer uma boa preparação, tanto do aluno como do professor e da escola como um todo, para que todos se sintam capazes de participar ativamente do processo de inclusão.

Somente colocar o aluno na sala de aula de uma escola regular não garante sua inclusão, o trabalho é constante, diário e de perseverança e é necessária a participação de todos: família, colegas e professores para o sucesso da inclusão escolar. O aluno não deve ser categorizado pela sua deficiência, e sim pela sua capacidade de aprender. Existe um potencial em cada aluno, o qual se deve trabalhar e investir.

O conteúdo curricular ministrado pelo professor deve ser o mesmo para todos os alunos ouvintes ou com deficiência auditiva, o que difere são as adaptações curriculares necessárias para atingir também o aluno com deficiência. A educação para todos deverá ser realizada num ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social.

A escola deverá ter em conta a elaboração da planificação, que deve ser ajustada, possibilitando troca de ideias entre o aluno com necessidades educacionais especiais, o professor, os pais e a comunidade. A escola deve prestar apoio aos pais e à comunidade, para a adequada integração do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). A escola deve ter a consciência e aceitar os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, fomentando a diversidade curricular nas características de cada um e, finalmente, apostar na formação dos seus intervenientes, quer professores, quer outros técnicos que nela participem, para que a inclusão seja feita em todos os níveis, compreendida e aceita por todos. (CORREIA, 2008, p.28)

Ações como a proposta no capítulo V – “A educação especial”- da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), vêm demonstrando a abertura do processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, objetivando assegurar maiores possibilidades de integração do deficiente à sociedade.

Na verdade, a integração efetiva implica uma mudança total de atitude. Implica desmistificar a questão do convívio e da educação da criança com necessidades especiais e, para isso, é da maior importância o papel dos profissionais e especialistas no assunto.

É preciso olhar para o deficiente auditivo/surdo como uma pessoa capaz, repleta de possibilidades e concebê-lo como um cidadão que pode produzir e deve ser aceito em todos os meios sociais. Essa nova realidade depende de um compromisso social, que precisa ser assumido não só pela pessoa com deficiência, mas também por sua família, comunidade, empresas públicas e privadas e pela sociedade como um todo.

Por fim, o Estado, na função de inclusão, deve implementar legislações que permitam o conhecimento e prática da inclusão. Deve garantir recursos humanos e materiais essenciais para a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Doravante, NEE), fomentando a prática inclusiva de acordo com as condições e o meio onde a escola se insere. Assegurar uma formação direcionada para as práticas inclusivas nas instituições de ensino superior e dar a conhecer à população em geral as vantagens que a inclusão pode apresentar, no desenvolvimento e educação da criança com NEE's. (CORREIA, 2008, p.30)

A prática da inclusão resultará num grande apoio para as crianças, uma vez que elas serão apoiadas nas suas necessidades, valorizadas pelas suas capacidades e competências e, se tornarão compreendidas e aceitas por toda a comunidade. Nesse sentido, será essencial que se crie um ambiente de ajuda, cooperação, reconhecimento, igualdade, justiça no meio escolar e no meio em que a criança se insere, com o objetivo de se atingir a aceitação pela diversidade,

que é cada vez maior e que exige cada vez mais, uma visão integradora e inclusiva. (CORREIA, 2008, p.30)

Dentre as possibilidades de ações a serem utilizadas para benefício dos aprendizes, destaco a seguir as estratégias de aprendizagem, com algumas definições e classificações mais importantes na área da Linguística Aplicada, ressaltando a teoria de Oxford.

2.3 Estratégias de aprendizagem

No primeiro momento apresento uma visão breve do surgimento das estratégias de aprendizagem como uma área de pesquisa e estudo da Linguística Aplicada, particularmente no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, exponho as definições de estratégias de aprendizagem e as classificações propostas pelos autores mais destacados da área (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; COHEN, 1998). E, para concluir, apresento os pontos de convergência entre os autores aqui citados.

O início das pesquisas acerca das estratégias de aprendizagem deu-se nos anos 60 e estavam, a princípio, relacionadas à Psicologia, sobretudo em trabalhos ligados à orientação cognitivista (WENDEN, 1985; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; HISMANOGLU, 2000; RUIZ e GARCÍA, 2005). Nos anos 70, a área teve mais destaque com os trabalhos de Rubin (1975), que investigava as estratégias usadas pelos bons aprendizes de línguas para que fossem bem sucedidos na aprendizagem de línguas.

A partir da década de 90, os autores passaram a ser influenciados por novas teorias e por novos modelos de pesquisa que afirmavam que diferentes fatores, além dos cognitivos, deveriam ser discutidos e pesquisados. (OXFORD, 1990 e 2003; COHEN, 1998; 2002, ELLIS, 2000; CHAMOT, 2004 e 2005).

Para Vilaça (2011, p. 227), o interesse e valorização, por parte dos pesquisadores, de elementos sociais, interacionais, contextuais, afetivos e de identidade, entre outros, representam alguns dos sinais de transformações dos estudos de estratégias de aprendizagem, permitindo que o assunto seja abordado e pesquisado em diferentes teorias de ensino/aprendizagem, conforme defendem Oxford (1990), Griffiths e Parr (2001) e Chamot (2004), entre outros.

Pesquisas pretendiam analisar porque alguns estudantes alcançavam bons resultados nos estudos de língua estrangeira enquanto outros não e assim percebeu-se a necessidade de pesquisas acerca do tema. O ponto principal dessas pesquisas foi identificar quais as

estratégias utilizadas pelo aprendiz bem-sucedido e torná-las disponíveis aos de menor sucesso, aumentando assim as chances de sucesso entre eles. O aumento de interesse acerca do assunto fez com que surgisse e se consolidasse uma base de pesquisa sobre o assunto.

As estratégias de aprendizagem são estudadas em diversos campos da Educação, porém, este trabalho dá ênfase à área de Linguística Aplicada, especificamente à aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentro desse campo, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Rubin (1975, 1987), Wenden (1991); Oxford (1990, 2001, 2002), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998, 2002, 2003).

2.3.1 O termo “estratégia”

Para dar continuidade a este estudo faz-se necessária uma definição mais precisa do termo “estratégias”. Pesquisadores e autores afirmam que estratégias são *passos* (RUBIN 1975, p.43; OXFORD, 1990, p.1), *comportamentos* (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), *pensamentos* (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), *atividades* (ELLIS, 2002), *processos* (COHEN, 1998, p.5), *ferramentas* (OXFORD, 1990, p.1), *dispositivos* e *técnicas* (RUBIN, 1975; ELLIS, 2002) usadas pelos alunos durante a aprendizagem e uso de uma língua.

O Quadro 1, Comparativo de Definições de Estratégias de Aprendizagem, explicita a questão terminológica que as envolve:

Quadro 1 - Comparativo de Definições de Estratégias de Aprendizagem

Termos	Rubin (1975)	O'Malley e Chamot (1990)	Oxford (1990)	Cohen (1998)	Ellis (2000)	Brown (1994)	Weden (1987)
Ações				✓			
Atividades					✓		
Comportamentos		✓					✓
Dispositivos	✓						
Ferramentas			✓				
Métodos						✓	
Modos de Operação		✓					
Passos			✓			✓	
Pensamentos		✓					
Processos				✓			
Técnicas	✓			✓			

Fonte: Vilaça (2003, p. 156)

A variedade das definições para o termo pode gerar complicações para a compreensão. Conforme aponta Griffiths (2004), a opção pelo termo *estratégia* deve-se em grande parte ao trabalho de Joan Rubin (1975) e ao reconhecimento alcançado pelo termo no campo de

ensino-aprendizagem de línguas, destacando-se também os trabalhos de Wenden e Rubin (1987); O'Malley e Chamot (1990); Oxford (1990) e Wenden (1991).

Nesta investigação, opto por apresentar duas dessas definições que são usadas com mais frequência. Muitas outras poderiam ter sido usadas; entretanto, as duas citadas a seguir definem de maneira mais prática como as estratégias empregadas pelos alunos facilitam no desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem. A primeira definição é a de Oxford (1990, p.1): “As estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem” e complementa, afirmando que “elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autogerido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa” (OXFORD, 1990, p.1). Rubin (1975, p.43) define as estratégias como “técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento”.

Não há, entre os autores estudiosos da área, concordância quanto à definição do termo “estratégia”, percebe-se também diferenças acerca de suas características e classificações. Entretanto, Vilaça (2003, p.158) indica que os autores concordam nos seguintes aspectos:

- 1) as estratégias buscam influenciar a aprendizagem positivamente, facilitando e/ou acelerando a aprendizagem;
- 2) as estratégias são empregadas de acordo com o contexto e com a situação pedagógica para a realização de uma tarefa ou para o uso de uma língua;
- 3) diversos fatores de natureza variada influenciam o uso das estratégias;
- 4) as estratégias de aprendizagem lidam com dimensões metacognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, e não apenas com a cognitiva.

Ainda de acordo com Vilaça (2008), outro fator que representa grande unidade entre os pesquisadores é a possibilidade de ensino das estratégias de aprendizagem, como forma de melhor instrumentalização dos alunos para a aprendizagem de uma língua (WEDEN, 1991; DICKINSON, 1994; NUNAN, 1995; COHEN,1998; SCHARLE e SZABÓ, 2000; BROWN,2000; OXFORD,1990, 2002 e 2004; CHAMOT, 2004), resultando assim na mudança do papel do aluno gerando uma maior autonomia no mesmo.

2.3.2 Definições de estratégias de aprendizagem

Há na literatura sobre aquisição de segunda língua/aprendizagem de língua estrangeira uma grande variedade de definições para as estratégias de aprendizagem. Com as variadas definições podemos notar os diferentes ângulos e perspectivas teóricas sob as quais elas são

estudadas. Muitos autores utilizam termos como estratégias, estilos, técnicas, movimentos e táticas para se referirem a conceitos semelhantes (WENDEN, 1987, p.7).

Apresento a seguir algumas definições usadas por linguistas aplicados e por pesquisadores estudiosos da área de estratégias de aprendizagem. Na área da Linguística Aplicada destacam-se os trabalhos de Rubin (1975, 1987), Wenden (1987e 1991), Oxford (1990 e 2002), Chamot e O'Malley (1990), Cohen (1998, 2000, 2002) e Brown (1994).

Foi a partir dos trabalhos realizados por Rubin (1975) que o campo das estratégias de aprendizagem passou a despertar maior atenção dos linguistas aplicados e a se separar progressivamente da psicologia cognitiva. Rubin (1975, p.43 apud Coscarelli, 1997) apresenta a seguinte definição para “estratégias”: “Técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento”. Para Coscarelli (1997), embora essa definição possa ser considerada muito genérica, ela não poderia deixar de ser citada devido à importância dada por pesquisadores ao estudo inicial de Rubin sobre estratégias de aprendizagem.

Segundo Coscarelli (1997, p.2), a conceituação de Rubin, permite “abarcando tudo o que se entende por estratégia”. Nessa breve definição Rubin (1975) destaca o papel das estratégias para a aquisição de conhecimento. Ela (ibidem) afirma que “é notório que alguns aprendizes absorvem com sucesso algumas estratégias de aprendizagem, enquanto outros não têm as mesmas habilidades para absorver tais estratégias”. Para Brown: “As estratégias são métodos específicos de se abordar um problema ou uma tarefa, modos de operação para a obtenção de um fim particular, designs planejados para o controle e manipulação de certa informação”. (BROWN, 1994, p.104)

Brown (1994, p.104) sustenta a idéia de que as estratégias de aprendizagem são usadas para a resolução de problemas ou para um determinado fim. O autor considera as estratégias de aprendizagem como métodos exclusivos de abordagem de um determinado problema. O autor ressalta os seguintes usos para as estratégias de aprendizagem: resolução de problemas, planejamento, controle e manipulação de uma informação, função esta compartilhada por O'Malley e Chamot (1990). Assim, sugere-se que as estratégias não servem apenas para a obtenção de conhecimento, mas também para impulsionar o conhecimento prévio do aluno. Rubin (1975), Wenden (1987), Oxford (1990), Cohen (1998) e Ellis (1994, 2001, 2002) também consideram as estratégias voltadas para a resolução de tarefas ou problemas.

Oxford (1990, p.1) com a definição mais citada na literatura, afirma que as estratégias de aprendizagem são:

... passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

A definição de Oxford (1990, p. 1-10) é uma das mais usadas pelos pesquisadores da área. A autora afirma que as estratégias são ações ou comportamentos específicos empregados pelos aprendizes para apreensão, internalização e uso da segunda língua. Conforme apontado por Oxford (2001), a maioria dos estudos acerca das estratégias de aprendizagem ocorre em contextos de aquisição de segunda língua, contextos nos quais os aprendizes têm maior contato com a língua e, conseqüentemente, maior possibilidade de empregar as estratégias de aprendizagem, em especial em situações de comunicação.

Oxford (apud NUNAN, 1999) afirma que elas são importantes por duas razões: em primeiro lugar, as estratégias são ferramentas usadas para se ativar e se autoenvolver no processo de desenvolvimento da competência comunicativa. Em segundo, os aprendizes as desenvolvem de forma apropriada para auxiliar e estabelecer sua autoconfiança, levando-os a uma aprendizagem mais eficaz.

Para O'Malley e Chamot (1990, p.1), estratégias de aprendizagem são “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova informação” e ainda sugerem que “as estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou retenção de informações”.

Segundo Cohen (1998), em uma das mais completas definições de estratégias de aprendizagem, essas podem ser definidas como:

...processos que são **conscientemente** selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em ação tomada para aperfeiçoar a aprendizagem ou uso de uma segunda língua ou língua estrangeira, através do armazenamento, retenção, retorno e aplicação de informação sobre aquela língua. (COHEN, 1998, p.4)

Para Vilaça (2011, p.232), o uso consciente das estratégias de aprendizagem é um dos diferenciais da definição de Cohen, que afirma que apenas os processos conscientes devem ser considerados como estratégias. Cohen reconhece, no entanto, que o uso consciente ou inconsciente das estratégias representa uma das questões problemáticas do campo das estratégias de aprendizagem (COHEN, 1996 e 1998). Para autores como Oxford (1990), Ellis (2000), entre outros, as estratégias de aprendizagem podem ser empregadas tanto de forma consciente quanto inconsciente.

Wenden (1991, p.18) aponta que as estratégias são “passos e operações mentais que os aprendizes empregam para aprender uma nova língua para regular seus esforços para isto”. A autora destaca a relação entre as estratégias e a aprendizagem autônoma, Wenden defende que as estratégias são orientadas por problemas.

De acordo com Holec (1981, apud WENDEN, 1987), para que a aprendizagem totalmente autodirigida seja bem sucedida, o aprendiz deve ser capaz de fixar objetivos, definir os conteúdos e a progressão, selecionar os métodos e técnicas a serem usados, monitorar e avaliar a aquisição.

Concebo, neste trabalho, as estratégias de aprendizagem como processos e comportamentos intrapessoais e interpessoais utilizados de forma consciente ou inconsciente para a aprendizagem de uma língua. Elas são aplicadas de modo a promover ou agilizar a construção e o uso de conhecimentos, bem como colaborar para a comunicação.

Há na literatura uma grande diversidade de definições de estratégias de aprendizagem, outras definições poderiam ser citadas neste trabalho, o que não nos remete a uma vulnerabilidade do construto e sim uma flexibilidade, o que sustenta que as estratégias de aprendizagem podem ser analisadas ou fundamentadas por diferentes teorias. Ademais, as definições apresentadas acima permitem a compreensão do conceito de forma clara e suficiente aos nossos propósitos neste trabalho.

2.3.3 Classificação das estratégias de aprendizagem

Há diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem. Tais classificações são visões diferenciadas de autores/pesquisadores. As classificações mais conhecidas são defendidas por O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), sendo esta última a mais conhecida e usada como fonte para diversas pesquisas.

2.3.3.1 A classificação de O'Malley e Chamot

No Quadro 2, apresento o Sistema de estratégias de aprendizagem de O'Malley e Chamot:

Quadro 2 - Sistema de Estratégias de Aprendizagem de O'Malley e Chamot

Tipos (O'Malley & Chamot, 1990)	Exemplos:
Estratégias Metacognitivas	Atenção seletiva; planejamento; monitoração e avaliação.
Estratégias Cognitivas	Repetição, memorização, organização, inferência, sumário, dedução, uso de imagens, transferência, elaboração.
Estratégias Sócio-afetivas	Cooperação, perguntas para esclarecimento, autossugestão.

Fonte:(O'Malley e Chamot, 1990)

O quadro acima mostra que O'Malley e Chamot (1990) dividem as estratégias de aprendizagem em três grupos, quais sejam eles:

- Estratégias Metacognitivas: requerem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem. São responsáveis pelo emprego consciente dos processos cognitivos e de uma aprendizagem mais consciente. Além de identificar e planejar soluções para possíveis problemas;
- Estratégias Cognitivas: estão diretamente relacionadas à realização de tarefas específicas de aprendizagem e envolvem a manipulação direta do conteúdo em estudo, visam possibilitar a aprendizagem, a retenção e o uso dos conhecimentos linguísticos em contextos educacionais e comunicativos.
- Estratégias Sócio-afetivas: relacionadas à interação social e ao controle dos aspectos afetivos. Essas estratégias podem contribuir para uma aprendizagem mais bem-sucedida e prazerosa.

2.3.3.2 A classificação de Oxford

A seguir no Quadro 3, o Sistema de Estratégias de Aprendizagem de Oxford:

Quadro 3 - Sistema de Estratégia de Aprendizagem de Oxford

Tipos (Oxford, 1990)	Exemplos:
Influenciam a aprendizagem diretamente.	1) Estratégias de Memória 2) Estratégias Cognitivas 3) Estratégias de Compensação
Influenciam a aprendizagem indiretamente.	1) Estratégias Metacognitivas 2) Estratégias Afetivas 3) Estratégias Sociais

Fonte: Oxford, 1990

Oxford (1990, p.43) divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas referem-se ao contato direto com a língua alvo por meio de situações e tarefas de aprendizagem. As estratégias diretas são subdivididas em três grandes grupos:

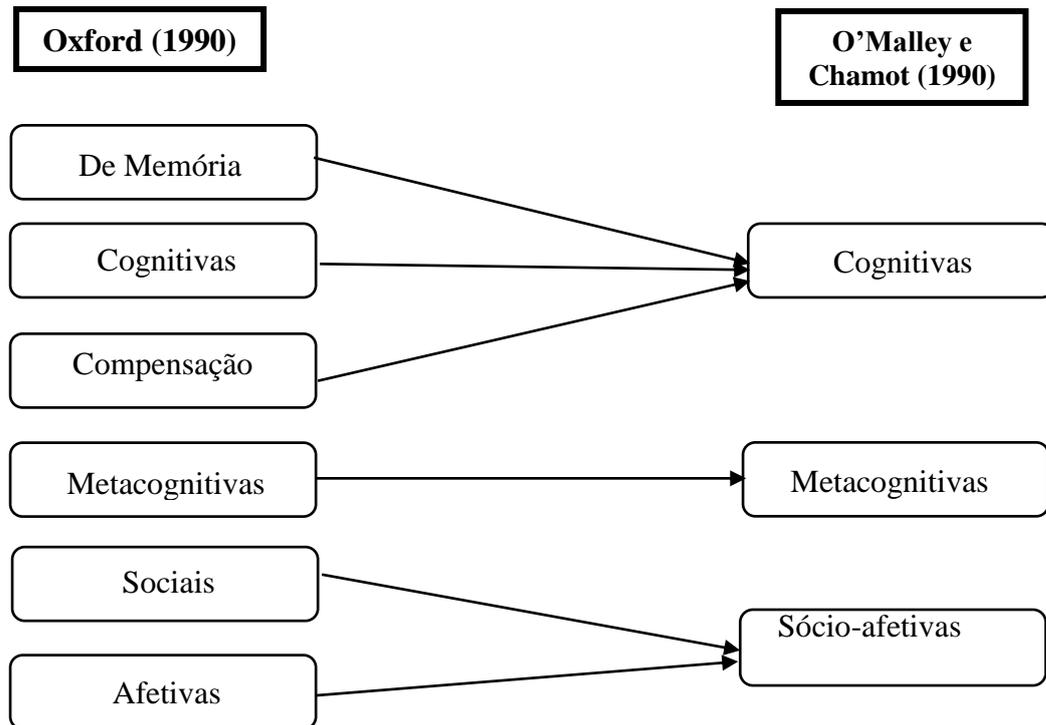
- Estratégias de Memória - usadas para memorização e recuperação de informações; são consideradas por alguns pesquisadores de difícil observação;
- Estratégias Cognitivas - têm como função principal a manipulação ou transformação da Língua Estrangeira pelo aprendiz, e geralmente, são apontadas como as mais usadas;
- Estratégias de Compensação - Possibilitam que, apesar de limitações ou problemas de conhecimento, as pessoas usem a língua estrangeira tanto para compreensão quanto para a produção linguística.

Já as estratégias indiretas, que estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, na classificação de Oxford (1990), dividem-se em três grupos diferentes, conhecidos por:

- Estratégias de Metacognição: “permitem que os aprendizes controlem sua própria cognição, ou seja, que eles coordenem o processo de aprendizagem por meio do uso de funções, tais como: concentrar, organizar, planejar e avaliar (tal processo)” (Oxford, 1990, p.136);
- Estratégias de Afetividade: “ajudam a controlar as emoções, motivações e atitudes” (Oxford, 1990, p.140). Segundo Oxford (ibidem), o aspecto afetivo do aprendiz, provavelmente, é uma das maiores influências no sucesso ou no insucesso da aprendizagem de línguas;
- Estratégias de Socialização: evidenciam “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas” (Oxford, 1990, p.144).

As duas classificações anteriormente dispostas apresentam semelhanças e diferenças, ambas englobam as dimensões cognitiva, metacognitiva, social e afetiva da aprendizagem, como se percebe na Figura 3, a comparação das classificações de O’Malley e Chamot e Oxford:

Figura 3 – Comparação das classificações de O’Malley e Chamot e Oxford



Fonte: Villaça, 2011, p.53. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos.

O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) reconhecem a importância da interação social nas estratégias de aprendizagem, apesar de incluí-las em categorias diferentes. Para O'Malley e Chamot, essas estratégias encaixam-se juntamente às estratégias sócio-afetivas, enquanto Oxford separa essa estratégia em duas categorias: sociais e afetivas. Além disso, a categoria definida por O'Malley e Chamot como cognitiva é subdividida por Rebecca Oxford em três categorias: memória, cognitivas e de compensação.

Entendo que, para potencializar os resultados da pesquisa relatada nesta dissertação, ser conveniente agregar as contribuições das pesquisas relativas ao “bom aprendiz de línguas”, com o objetivo de desvendar as principais características que possam contribuir com os aprendizes durante o processo de aprendizagem.

2.4 O bom aprendiz de línguas

As pesquisas na área de estratégias de aprendizagem se fortaleceram mediante o surgimento de fatores tais como, a estreita relação entre o emprego das estratégias de aprendizagem e o sucesso dos aprendizes. Pesquisas indicam que os aprendizes que usam de maneira apropriada as estratégias de aprendizagem tendem a ter mais sucesso na

aprendizagem de línguas (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; COHEN,1998; VILAÇA, 2003; entre outros).

O segundo fator refere-se ao argumento da autonomia, por parte do aluno. Autores debatem acerca da íntima relação entre o emprego de estratégias por parte dos alunos e seu comportamento autônomo. O terceiro fator implica o ensino das estratégias de aprendizagem.

Aprendizes bem-sucedidos na aprendizagem de língua estrangeira despertaram o interesse por parte dos pesquisadores, uma vez que se tornou um desafio descobrir como alguns alunos aprendem e usam melhor a língua estrangeira do que outros e quais eram as habilidades desenvolvidas por esses alunos. Pesquisas apontam que muitas vezes o maior ou menor nível de sucesso na aprendizagem está estritamente relacionado ao melhor e maior emprego de diversas e apropriadas estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975; STERN, 1975; OXFORD, 1990, 2002; BROWN, 1994).

As pesquisas de Rubin (1975) contribuíram, de forma expressiva, para despertar nos pesquisadores o interesse nos bons aprendizes de línguas. Em seus trabalhos, Rubin destaca características identificadas em bons alunos. O escopo de sua pesquisa era oferecer aos aprendizes malsucedidos o conhecimento de estratégias de aprendizagem usadas pelos bons aprendizes. Essa instrumentalização aconteceria por meio do ensino das “estratégias produtivas” (RUBIN, 1975, p.41).

Rubin apresenta sete características dos bons aprendizes:

1. O bom aprendiz é um adivinhador preciso e bem disposto que se sente confortável com a incerteza. Por meio do contexto, das experiências prévias, e do seu conhecimento de mundo e das relações sociais, o aluno busca entender coisas que estão além do seu conhecimento presente;
2. O bom aprendiz tem grande motivação para se comunicar e para aprender através da comunicação. Está, portanto, disposto a interagir, até mesmo quando sabe que terá que enfrentar obstáculos e dificuldades, como por exemplo, limitação de vocabulário ou pequeno conhecimento formal da língua;
3. O bom aprendiz frequentemente não é inibido;
4. O bom aprendiz, além de procurar se comunicar, está atento às características formais da língua. Geralmente busca aprender padrões e estruturas linguísticas;
5. O bom aprendiz pratica;
6. O bom aprendiz monitora a sua fala e as falas dos outros;
7. O bom aprendiz está atento ao significado e não apenas à gramática.

Rubin (1975 apud MOURA FILHO, 2005, p.7) afirma que o emprego das estratégias pelos bons aprendizes de línguas reforça a possibilidade do aumento do uso pelos mesmos, uma vez que os bons aprendizes já utilizam esse recurso, a tendência é de que continuem a aprender a como utilizá-las. A autora sugere três variáveis frequentemente associadas aos bons aprendizes: atitude, motivação e oportunidade. Sendo a atitude a característica que se

apresenta como menos passível de manipulação, porém, pode ser potencializada com cursos de formação e está relacionada à motivação. Para Rubin, a motivação é vista como primordial no aprendiz autônomo. Já a oportunidade, é caracterizada por todas as atividades oferecidas ao aprendiz, tanto dentro quanto fora de sala de aula e o deixa em contato com a língua alvo.

O bom aprendiz de línguas, na pesquisa realizada por Stern (1975, p.311-316), apresenta as seguintes características:

1. desenvolve seu próprio estilo de aprender;
2. inicia o processo de aprendizagem e adota uma postura de responsabilidade por ela;
3. não tem medo da nova língua e, diante dela, tem uma atitude de descontração;
4. tem conhecimento linguístico suficiente para encarar as dificuldades e complexidades relativas à língua que está aprendendo;
5. elabora e testa hipóteses sobre a língua que está aprendendo a fim de potencializar sua aprendizagem;
6. fica constantemente procurando significados para que possa entender os atos de comunicação na totalidade deles;
7. tem disposição para praticar o que está aprendendo e assim internalizar a nova língua;
8. automonitora-se e tem uma sensibilidade crítica no uso da língua;
9. desenvolve mais e mais a língua que está aprendendo e aprende a pensar nessa língua

Na década de 80, Rubin e Thompson , apresentam um trabalho intitulado: “*How to be a more successful language learner*” relacionado ao bom aprendiz de línguas, dessa vez sob uma nova perspectiva de ensinar os aprendizes a terem mais sucesso em sua aprendizagem de línguas e não mais categorizar o bom aprendiz de línguas.

Rubin e Thompson (1994) descrevem o bom aprendiz como sendo aquele que é capaz de avaliar sua própria aprendizagem, seus processos mentais e agir conscientemente para dirigir esse processo. Segundo Cohen (1996) e O’Malley e Chamot (1990), o bom aprendiz é capaz de utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, para “tornar a aprendizagem mais rápida, prazerosa, direcionada, eficaz e facilmente transferível a novas situações”(Oxford, 1990). Porém, sem orientação, aprendizes tendem a repetir seus estilos de aprendizagem sem refletir de maneira crítica e consciente, sobre porque os adotam. E assim, esses aprendizes não conseguem ir além de suas limitações naturais e continuam a usar as mesmas estratégias.

Para Brown (1994, p.192), não há “uma” maneira de ser um bom aprendiz de línguas, mas sim, um conjunto de boas características. Ele sugere que os estudos voltados para o bom aprendiz de línguas façam parte do papel do professor, pois a partir desses estudos os alunos são preparados para a autonomia.

Já as pesquisas realizadas por Brown (1994, p.114-115) apontam que o avanço no conhecimento do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dos anos 70 fez com que os professores e pesquisadores percebessem que não existe um único método que garanta sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. As pesquisas realizadas por Brown sugerem que alguns aprendizes pareciam ter sucesso independentemente dos métodos e das técnicas de ensino.

Para Ellis e Sinclair (1989, p.7), a apresentação de uma lista categorizando o bom aprendiz de línguas é arbitrária, pois “... cada aprendiz desenvolve estratégias e técnicas que sirvam melhor às suas necessidades pessoais e à sua personalidade e as implementam de diferentes maneiras...”

Ellis e Sinclair (1989) também apresentam uma lista de características do bom aprendiz, porém não destacam os aspectos lingüísticos, como fez Rubin (1975), mas buscam dar mais “ênfase” aos traços psicológicos do aprendiz. Para Ellis e Sinclair, as características são:

1. conscientes: conhecem e compreendem as razões de suas atitudes e sentimentos em relação à aprendizagem de línguas e a si mesmos como aprendizes de língua;
2. questionadores e tolerantes: interessados em descobrir mais sobre como a língua funciona e como eles podem aplicar esse conhecimento para ajudá-los a aprender mais efetivamente, além de aceitarem bem as diferenças existentes entre as línguas e suportarem a ambiguidade e incertezas;
3. autocríticos: se autoavaliam e monitoram seu progresso regularmente;
4. realistas: sabem que aprender uma língua estrangeira exige muito trabalho e tempo;
5. experimentadores: sempre querem experimentar diferentes estratégias de aprendizagem e escolher a mais adequada;
6. envolvidos ativamente: envolvem-se ativamente na aprendizagem e não têm medo de arriscar;
7. organizados: organizam seu tempo e materiais da maneira que julgam mais adequada à sua personalidade e exploram completamente os recursos de aprendizagem de segunda língua disponíveis dentro e fora da sala de aula.

Nunan (1999), baseado em Rubin e Thompson (1994) reforça as características dos bons aprendizes de línguas. Segundo os autores eles:

1. encontram seus próprios caminhos;
2. organizam informações sobre a língua;
3. são criativos e fazem experiências com a língua que estão aprendendo;
4. criam suas próprias oportunidades e buscam oportunidades para usar a língua dentro e fora da sala de aula;
5. aprendem a lidar com incertezas e desenvolvem estratégias para dar sentido à língua alvo sem querer compreender cada palavra;
6. usam a mnemônica (rimas, associação de palavras e, assim, por diante) para recordarem-se do que aprenderam;
7. tiram proveito dos erros que cometem; usam conhecimento lingüístico, inclusive conhecimento de sua primeira língua, para dominar a segunda;
8. deixam o contexto ajudá-los na compreensão;

9. aprendem a fazer descobertas inteligentes sobre a nova língua;
10. assimilam partes da língua como um todo e adotam rotinas formais para ajudá-los a desempenhar além de suas competências;
11. aprendem técnicas de produção;
- 13 aprendem diferentes estilos de fala e escrita para adequar a sua linguagem de acordo com a formalidade da situação.

Segundo Nunan (1999), os alunos que aprendem a usar estratégias para sua aprendizagem, se tornam altamente motivados. Porém, vale ressaltar que não são todos os aprendizes que automaticamente sabem quais estratégias trabalham em seu favor, por essa razão, é importante que o professor apresente novas estratégias, levando-os a experimentá-las e perceber que diferentes estratégias podem tornar a aprendizagem mais produtiva.

De acordo com Coscarelli (2008) as listas acima apresentadas, devem ser usadas com cautela, pois não são verdades absolutas, dependem de fatores que muitas vezes são variáveis, refiro-me às diferenças individuais e à livre escolha do aprendiz em saber o que melhor lhe convém. As listas mostram, de forma generalizada, as peculiaridades dos bons aprendizes, o que não nos permite dizer que o bom aprendiz tenha necessariamente todas essas características, ou o contrário, de quem não tenha algumas delas seja um mau aprendiz. Essas listas devem ser vistas apenas como modelo preliminar para que os aprendizes encontrem seus próprios caminhos.

Ainda segundo Coscarelli (2008), é de responsabilidade do professor fazer com que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem mais efetivas, é nosso papel “ajudar o aluno a aprender a aprender”. Algumas características do bom aprendiz de línguas que foram citadas anteriormente dão suporte ao professor a ter uma noção de como ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Devemos ser sensíveis às estratégias usadas por eles para podermos intervir da melhor maneira, facilitando o aprendizado.

Uma vez conhecendo as estratégias de aprendizagem e características básicas, inerentes ao bom aprendiz de línguas, podemos traçar o perfil de nossos alunos, para assim ajudá-los a vencer obstáculos quanto ao aprendizado de uma segunda língua. Depois de traçado o perfil de cada aluno, devemos colocá-lo no grupo e daí partir para a intervenção, ou seja, aplicar a melhor maneira de passar o conteúdo. Para isso, devemos também preparar o aluno para receber tal conteúdo, criando uma atmosfera positiva em sala de aula.

As pesquisas relativas ao “bom aprendiz de línguas”, às estratégias de aprendizagem e aos estilos de aprendizagem, como apresentados a seguir, são considerados como as três bases de conhecimento que afluem para a autonomia de aprendizagem, construto principal desta pesquisa.

2.5 Estilos de aprendizagem

Os estudos sobre estilos de aprendizagem foram desenvolvidos a partir de interesses nas diferenças individuais. Os estilos de pensar e aprender se propõem a explicar a forma como as pessoas percebem, processam e transformam a informação, ou seja, a maneira como elas interagem com as condições de aprendizagem.

Considerando os propósitos da pesquisa aqui relatada, será ressaltada a atenção apenas no nível do estilo de aprendizagem que considera a forma como os indivíduos processam as informações recebidas, visto que é nesse nível que se inserem os inventários de estilos de aprendizagem apresentados por Reid e Grasha-Reichmanne aplicados à aluna participante da pesquisa.

Pesquisas sobre os estilos de aprendizagem são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para o aprimoramento de métodos instrucionais e para mudanças no comportamento de quem aprende: podem influenciar as condições de ensino e da aprendizagem, bem como as estratégias de pensamento e ação do aluno. Além do que, possibilitam a expansão da ampliação das metas educacionais e o aperfeiçoamento dos estilos de aprendizagem mais adequados às demandas educacionais e sociais. Consequentemente, identificar os estilos de aprendizagem dos alunos pode viabilizar práticas educativas mais eficazes. (SANTOS *et al*, 2000)

Destaco mais detalhadamente as teorias que fundamentam os instrumentos que têm sido mais aceitos e utilizados na avaliação de estilos de aprendizagem, que são as propostas de Felder – Salomon; Kolb; Myers – Briggs; Grasha – Riechman; Riding, Rayner e Reid.

2.5.1 Estilos de aprendizagem versus estilos cognitivos

Riding e Cheema (1991) apud Cerqueira (2000, p.38) apontam que o conceito de estilos de aprendizagem surgiu nos anos 70, baseado nos estudos sobre os estilos cognitivos, e seus pesquisadores eram mais voltados para uma orientação para a ação, ou seja, aplicações mais práticas na área educacional.

A partir das diferenças individuais foram desenvolvidos estudos sobre os estilos cognitivos e estilos de aprendizagem que derivam de diversos referenciais teóricos, gerando dificuldades para conceituação e operacionalização desses conceitos. Portanto, neste primeiro momento torna-se imprescindível um enfoque tanto nas abordagens que dizem respeito ao que se denominam estilos de aprendizagem quanto as que se denominam estilos cognitivos.

Para Cerqueira (2000, p.31) esses dois termos têm sido utilizados pelos pesquisadores e teóricos sem uma diferenciação em seus conceitos: “Enquanto alguns acreditam que os dois conceitos podem ter o mesmo significado e possam ser usados indistintamente, outros os consideram diferentemente e se dedicam a defini-los distintamente”.

Apesar de a pesquisa relatada nesta dissertação abordar os estilos de aprendizagem, entendo ser necessária uma breve referência aos estilos cognitivos por meio dos trabalhos de Lopes (2002), Riding e Cheema (1999), Curry (1983) e Bariani, Sisto e Santos (2000).

Os trabalhos de Lopes (2002, p.32) apontam que os estilos cognitivos não têm relação com a eficácia e a eficiência; podem ou não ser considerados mais ou menos adequados a determinadas situações, diferenciando-se das habilidades cognitivas, que podem levar a diferentes níveis de desempenho. Não se trata de uma habilidade, mas se referem ao modo preferencial de alguém usar habilidades, ou uma preferência individual no processamento da informação. Descrevem, portanto, o modo típico de uma pessoa pensar, recordar ou resolver problemas. Os estilos cognitivos são considerados como uma dimensão bipolar, enquanto as habilidades cognitivas são unipolares.

Riding e Cheema (1999) (apud ROSA, 2000), admitem que os estilos cognitivos estariam relacionados às estratégias de processamento das informações na solução de problemas, enquanto os estilos de aprendizagem se relacionariam à forma como interagem com as condições sob as quais processam as informações, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais.

Para Curry (1983), “estilo de aprendizagem e estilo cognitivo são concebidos como sendo maneiras apresentadas por cada indivíduo, que correspondem ao modo preferencial de se apropriar das informações, processá-las e, a partir deste ponto, construir conhecimento”.

Conforme Lopes (2002, p.33):

Ter uma habilidade em quantidade elevada é frequentemente considerado útil, mas ter um estilo cognitivo particular simplesmente revela uma tendência para comportar-se de certa maneira. Dessa forma, não cabe a pergunta: “Qual é o melhor tipo de estilo?” A pergunta correta parece ser: “Qual estilo é mais adequado para determinada proposta?” [...] mas identificar o estilo não é suficiente e a pergunta necessária passa a ser: “Como podemos usar o que nós conhecemos a respeito dos estudantes para ajudá-los a aprender melhor?”

Messick (1984; 1994) (apud LOPES 2002, p.33) aponta que “os estilos cognitivos se desenvolvem de modo compatível com as tendências subjacentes à personalidade”. O autor afirma que os estilos cognitivos, além de influenciarem o processo de aprendizagem e a

organização do conhecimento, colocam em evidência suas implicações na própria natureza do comportamento social e das interações humanas nos diferentes grupos sociais.

De acordo com Bariani, Sisto e Santos (2000, p.175) “o estudo dos estilos cognitivos tem como desafio o desenvolvimento de instrumentos válidos, capazes de medir conjuntos de diferentes dimensões de estilos cognitivos e que sejam apropriados para a avaliação de grandes grupos de pessoas em situações educacionais”.

Nesta investigação entende-se que “os estilos cognitivos estão relacionados ao modo típico ou habitual de uma pessoa resolver problemas, pensar, perceber e lembrar” (RIDING; CHEEMA, 1991, p.197), enquanto os estilos de aprendizagem “se relacionam às preferências dos sujeitos em relação às estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento” (PENNING; SPAN, 1991, p.8).

Quanto a estilos cognitivos e estilos de aprendizagem, opto por trabalhar separadamente, com os estilos de aprendizagem, apesar de alguns autores acreditarem que os dois termos têm o mesmo significado e podem ser usados indistintamente, enquanto outros entendem os estilos de aprendizagem como uma subcategoria dos estilos cognitivos. Todavia, outros trabalhos dedicam-se a defini-los e distingui-los, como por exemplo, na tese de Doutorado de Bariani (1998) encontra-se um espaço dedicado à exploração das definições de estilos cognitivos e estilos de aprendizagem.

2.5.2 Definindo estilos de aprendizagem

Sob a perspectiva de Schmeck (1982, p.80 apud CERQUEIRA, 2000, p.36), estilo de aprendizagem é:

O estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica, afirmando que é, também uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas.

Considerando o contexto apresentado, pode-se dizer que os estilos de aprendizagem relacionam-se à maneira pela qual as pessoas integram as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais que possam favorecer o processamento de informações tanto na busca de alternativas facilitadoras para o desencadear do próprio processo de aprendizagem, quanto para o desvendar dos mecanismos das práticas educativas, que produzem o sucesso ou o chamado fracasso escolar. (BORDENAVE e PEREIRA, 2001, p.38)

Os estilos de aprendizagem fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar estratégias pedagógicas mais responsáveis, em relação às necessidades dos estudantes, proporcionam oportunidades melhores de aprendizado, dando assim um novo sentido ao ensino alternativo. (LOPES, 2002, p.42)

Para Cavellucci:

Os estilos de aprendizagem são a maneira com o que o aprendiz utiliza estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Tais estratégias são ferramentas que o sujeito desenvolve para lidar com diferentes situações de aprendizagem incompatíveis com seu estilo (CAVELLUCCI, 2006, p.10-11).

Conforme Given:

A identificação dos estilos de aprendizagem é importante no sentido de incitar uma ligação entre o ensino e os modos como os alunos preferem aprender e, se assim for, os alunos demonstram melhores resultados e um desejo mais forte de aprender (GIVEN, 2002, p. 175).

Por sua vez, Pereira (2005, p.52) faz algumas recomendações gerais aos professores, no sentido de aplicarem os estilos de aprendizagem em suas salas de aula:

1. cada pessoa é única, pode aprender, e tem um estilo de aprendizagem individual;
2. os estilos de aprendizagem devem ser conhecidos e respeitados, são uma função da hereditariedade e experiência, impõem barreiras e limitações;
3. os estudantes absorvem conhecimentos de seus próprios estilos e dos outros;
4. os estudantes aprenderão melhor quando forem trabalhadas as preferências em que eles são bem-sucedidos;
5. os estudantes serão mais completos e, portanto, melhores quando puderem expandir suas preferências;
6. quando o ensino acomodar várias preferências, mais alunos serão bem-sucedidos.

Pereira (2005, p.52) também destaca que ao professor adquirir consciência de que cada docente tem seu próprio estilo de aprendizagem, este torna-se capaz de promover um ensino lastreado nesses parâmetros, utilizando estratégias que promovam um aprendizado mais eficaz.

Nessa perspectiva, Cerqueira (2000, p.37) afirma que quando os professores conhecem e respeitam os estilos de aprendizagem peculiares de seus alunos, proporcionando instrução em consonância com os mesmos, verifica-se um aumento de aproveitamento acadêmico e um decréscimo de problemas de ordem disciplinar, bem como melhores atitudes em relação à escola.

Todavia, Pereira (2005, p.22) afirma que:

...quando o estilo de ensino é diferente do estilo de aprendizagem do aluno, este se torna um aluno desinteressado, desatento ou um desagregador em classe. Além disso, apresenta baixo desempenho em seu processo de avaliação desmotivando-se

com a disciplina, com o curso e consigo mesmo. Daí a importância dos modelos de estilos de aprendizagem durante o planejamento de um curso.

De acordo com Curry (1983), o estilo de aprendizagem pode ser visto como a evolução entrelaçada e interdependente de características próprias do indivíduo: sua personalidade, a forma como ele processa as informações recebidas, suas preferências nas interações sociais, o ambiente em que se dá o aprendizado, as preferências pessoais de aprendizagem, como cada pessoa se concentra, processa, internaliza e retém as informações.

Para Dunn e Dunn (1999), mais de três quintos dos estilos de aprendizagem devem-se a fatores biológicos, enquanto menos de um quinto pode ser desenvolvido ou adaptado e é a intensidade como cada pessoa aprende de forma diferente das outras que faz com que determinados métodos sejam efetivos para um dado público, enquanto não o são para outro.

Reconhecer os estilos de aprendizagem dos alunos pode render importantes informações para o professor, uma vez que este pode, a partir delas, aperfeiçoar seus métodos instrucionais e modificar seu comportamento. E assim, podem ser criadas as condições que privilegiam a aprendizagem e a aquisição de estratégias de aprendizagem pertinentes.

Para Jacobsohn (2003, p.32), os estilos de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo, em função da maturidade do indivíduo. Quanto mais forte for determinada preferência, mais importante será atendê-la, para obter-se maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se que o estudo dos estilos de aprendizagem, aliados ao perfil dos alunos propiciam indicadores que ajudam a perceber a prática existente em cada indivíduo, propiciando a esses alunos um caminho para o autoconhecimento.

A esse propósito, refere-se ainda no âmbito do estudo realizado por Cerqueira (2000, p.9), que dentre as diversas teorias de aprendizagem, existem divergências e ao mesmo tempo pontos em comum. Nessa perspectiva, nenhuma delas responde plenamente às questões colocadas a respeito dos estilos de aprendizagem devido à vasta diversidade de tipos e resultados de aprendizagem nos variados contextos, além da heterogeneidade dos conceitos.

2.5.3 Estilos versus estratégias

Entendo que os estilos de aprendizagem podem transmitir uma ideia de “condição” definitiva, que determina uma abordagem individual no modo de aprender, porém nem

sempre adaptável às situações de aprendizagem a qual o aluno é exposto. (CAVELLUCI, 2006, p. 10)

As estratégias de aprendizagem, por outro lado, se apresentam como diferentes formas de operar os conteúdos aprendidos e a organização das situações de aprendizagem, além da responsabilidade de desviar as dificuldades e minimizar os aspectos contrários entre o modo que os conteúdos são apresentados e a melhoria da aprendizagem. Portanto, quanto mais estratégias o aprendiz tiver desenvolvido, maiores serão suas chances de potencializar sua aprendizagem, nas situações de aprendizagem vivenciadas por ele. (CAVELLUCI, 2006, p. 10-11)

2.5.4 Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem

Em uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem realizada por Coffield *et al* (2004) foram identificados setenta e um inventários de estilos. Dentre os quais foram selecionados treze como os principais e mais importantes modelos, pois, para os pesquisadores, os outros 58 modelos eram pequenas adaptações dos principais. Os treze modelos selecionados foram considerados como mais influentes nas pesquisas e amplamente utilizados. São nomeados a seguir:

- Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI): utiliza apenas duas dimensões, sendo em um extremo a intuição e no outro a análise;
- Apter's Motivational Style Profile (MSP): mensura quatro dimensões da motivação: finalidades, regras, operações e relações;
- Dunn and Dunn model and instruments of learning styles: Neste modelo o Estilo de Aprendizagem é definido por cinco estímulos básicos: ambiental, emocional, sociológico, físicos e psicológico;
- Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): Este modelo visa a captar as abordagens do aprendizado, estratégias de estudo e desenvolvimento intelectual das competências e atitudes no ensino superior;
- Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD): Modelo dividido em duas dimensões, uma da percepção e outra da ordenação da informação. A percepção pode ser concreta ou abstrata e a ordenação pode ser sequencial ou aleatória;
- Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI): Modelo dividido em quatro estilos: teóricos, organizadores, inovadores e humanistas;

- Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ): Este modelo classifica os alunos em quatro estilos: Ativos, Reflexivos, Teóricos e Pragmáticos;
- Jackson's Learning Styles Profiler (LSP): Classifica os Estilos de Aprendizagem em quatro: iniciador, pensador, analista e implementador;
- Kolb's Learning Style Inventory (KLSI): Classifica os Estilos em quatro: Acomodador, Assimilador, Convergente e Divergente;
- Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): é composto de quatro dimensões: orientação para a vida, percepção, abordagens de julgamento e orientação em relação ao mundo externo;
- Riding's Cognitive Styles Analysis (RCSA): este modelo divide o estilo de aprendizagem em quatro tipos de ênfase: aprendizagem experimental; orientação para o estudo; preferência instrucional e desenvolvimento de tipos cognitivos e estratégias de aprendizagem;
- Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI): treze estilos são propostos baseados nas funções (legislativo, executivo e judiciário), formas (monarquia, hierárquica, oligarquia e anarquia), níveis (global e local), âmbito (interno e externo) e tendências (liberal e conservadora) governamentais;
- Vermunt's Inventory of Learning Styles (VILS): classifica-se em quatro estilos: pensamento direto, aplicação direta, reprodução direta e indireta.

No campo da Linguística Aplicada, opto por destacar e detalhar seis modelos dos seguintes autores: Felder, Kolb, Myer e Briggs, Riding e Rayner, Grasha-Reichmann e Reid. E escolho como aporte teórico e utilização dos questionários de Grasha-Reichmann e Reid.

2.5.4.1 Modelo Kolb

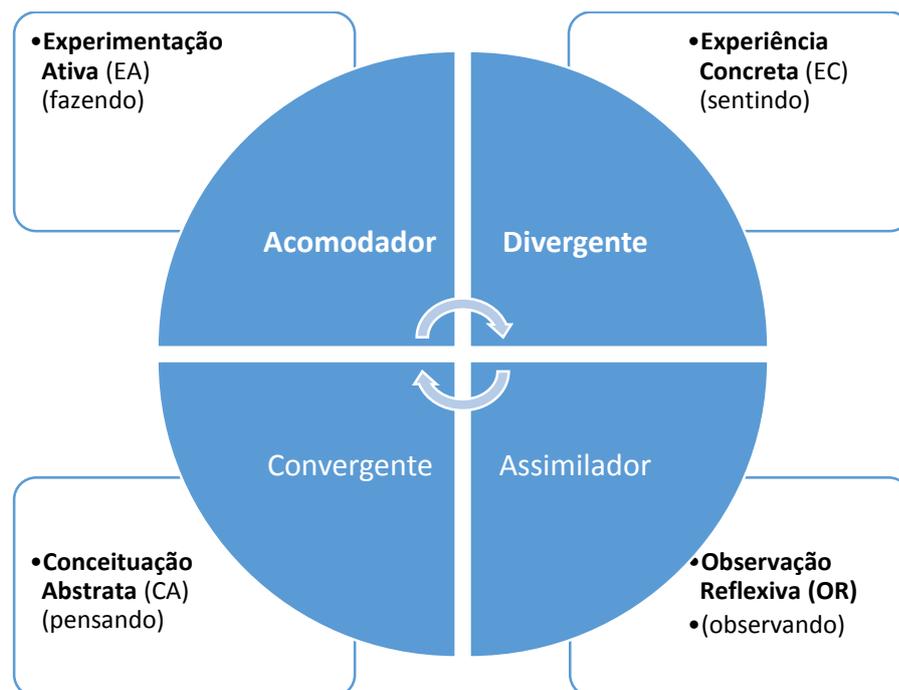
Kolb (apud RIDING e RAYNER, 2007, p.53) iniciou seus estudos sobre os estilos de aprendizagem em 1976, demonstrando que cada pessoa enfoca a aprendizagem de maneira específica. Por meio de suas pesquisas, ele desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), que é fundamentada nos trabalhos de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Carl Jung, Paulo Freire e Carl Rogers. A teoria é chamada de Aprendizagem Experiencial para enfatizar o papel que a experiência desempenha no processo de aprendizagem.

Para Kolb, a aprendizagem depende de quatro etapas: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experimentação ativa (EA). A partir de uma experiência concreta, o aluno refletirá sobre o ocorrido sob diferentes perspectivas, conceituando o problema, criando generalizações ou princípios que integrem sua observação e assim os estudantes usarão essas generalizações ou teorias como um guia para futuras ações, a experimentação ativa, quando os aprendizes testam o que aprenderam em situações mais complexas. Segundo Kolb, o resultado será outra experiência concreta e o ciclo se repetirá. Desse modo, a teoria de Kolb propõe a existência de duas dimensões para a aprendizagem:

A aprendizagem pode ser imaginada como um processo de duas fases, envolvendo a percepção (*aprehension*) e o processamento da informação (*transformation*). Na fase da percepção, algumas pessoas preferem aprender pela impressão que a nova informação lhes causa (*aprehension*), enquanto outras preferem aprender relacionando ou ponderando sobre a nova experiência (*comprehension*). No processamento da informação, algumas pessoas preferem prestar atenção e observar (*intention*), enquanto outras preferem se tornar pessoal e ativamente envolvidas (*extension*) (KOLB, 1984, p.42).

Kolb e Fry (1975) e Kolb (1975, 1993) sustentam que as diferenças estão na intensidade com que cada indivíduo se dedica a cada parte do ciclo. Enquanto alguns aprendizes preferem as experiências concretas, outros se atêm às mais abstratas. Na figura 4, pode-se perceber uma síntese do círculo de aprendizagem experimental criado por Kolb e Fry (1975).

Figura 4 - Círculo de aprendizagem experimental Kolb (Adaptação estética)



Fonte: Adaptado de Kolb e Fry (1975)

Segundo a TAE, no processo de aprendizagem pela experiência o conhecimento surge a partir da captação e transformação da experiência (KOLB, 2005). Dessa forma, o ciclo de aprendizagem é ainda dividido em duas dimensões estruturais (representadas pelos dois eixos do gráfico), em que a primeira dimensão diz respeito à captação ou percepção da experiência e a segunda à transformação da experiência.

A segunda dimensão refere-se ao processo de transformação da experiência que foi captada pela primeira dimensão, é a dimensão da reflexão/ação, porque é composta pelas habilidades de Observação Reflexiva (OR), que envolve observar e refletir sobre a experiência a partir de diferentes pontos de vista, e da Experimentação Ativa (EA), que possibilita testar e aplicar a conceituação teórica na resolução prática de problemas (LEITÃO, 2006).

A descrição mais detalhada das habilidades das dimensões de captação e transformação da experiência podem ser analisadas no Quadro 4, etapas do ciclo de aprendizagem de Kolb:

Quadro 4 - Etapas do ciclo de aprendizagem de Kolb (Adaptação estética)

ETAPAS DO CICLO DE APRENDIZAGEM	PONTOS FORTES NA APRENDIZAGEM
<p>Experiência Concreta (EC) Enfatiza-se a relação pessoal do estudante com outras pessoas nas situações diárias. Nessa etapa, o estudante tende a confiar mais em seus sentimentos do que em um enfoque sistemático dos problemas e das situações. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia mais em seu critério amplo e em sua capacidade de adaptação de mudanças.</p>	<p>Aprendizagem como resultado dos sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender como resultado de experiências específicas. • Relacionar-se com as pessoas. • Ser sensível aos sentimentos e às pessoas.
<p>Observação Reflexiva (OR) São compreendidas as ideias e as situações provenientes de diferentes pontos de vista. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia na paciência, na objetividade e em um juízo cuidadoso, porém, não toma necessariamente nenhuma atitude ou ação. Confia nos próprios pensamentos e sentimentos para formular opiniões.</p>	<p>Aprendizagem por meio da Observação e Audição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar cuidadosamente antes de fazer um juízo. • Ver as coisas de diferentes perspectivas. • Buscar o significado das coisas
<p>Conceituação Abstrata (CA) Compreende o uso da lógica e das ideias, mais que o uso dos sentimentos, para os estudantes compreender os problemas ou as situações. Em geral, confia na planificação sistemática e desenvolve teorias e ideias para resolver os problemas.</p>	<p>Aprendizagem por meio do raciocínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar com lógica as ideias. • Planificar sistematicamente. • Atuação baseada na compreensão intelectual de uma situação.

<p style="text-align: center;">Experimentação Ativa (EA)</p> <p>A aprendizagem toma forma ativa – o estudante experimenta com a intenção de influenciar ou modificar situações, e tem um enfoque prático e um interesse pelo que realmente funciona, em oposição à mera observação de uma situação. Aprecia o cumprimento das coisas e gosta de ver os resultados de sua influência e engenhosidade.</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizagem por meio da ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para cumprir tarefas. • Envolver riscos. • Influenciar pessoas e acontecimentos por meio da ação.
---	--

Fonte: Kolb, 1993 (Adaptação estética)

Acerca das descrições feitas no quadro 4, sobre Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa, pode-se inferir que nenhuma delas descreve completamente o estilo de aprendizagem específico de um aprendiz, pois os estilos compõem-se pela combinação desses quatro modos básicos de aprendizagem (CERQUEIRA, 2000, p.53). Dessa forma, Kolb elaborou seu Learning Style Inventory (KLSI), visando obter a combinação dos modos básicos para assim identificar os estilos de aprendizagem.

Ainda conforme Kolb e Fry (1975), são definidos quatro estilos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador:

- **Aprendizes divergentes:** partem da experiência concreta e a transformam por meio de observação reflexiva, possuem grande habilidade imaginativa e gostam de analisar as situações sob diferentes pontos de vista. São pessoas que percebem as informações pela impressão que elas lhes causam via sensorial (EC) e as processam de modo reflexivo (OR), sem a necessidade da experimentação ativa. São pessoas que atuam melhor quando se trata de observar situações concretas de diferentes pontos de vista e em sua maneira de enfrentar as situações, consiste mais em observar do que em atuar. (CERQUEIRA, 2000; LIMA, 2007; LEITÃO, 2006; MORGAN, 2007; LEITE FILHO *et al*, 2008; HARB, 2001);
- **Aprendizes assimiladores:** partem da experiência abstrata e a transformam por meio da observação reflexiva, possuem habilidade em criar modelos teóricos e não se prendem aos padrões práticos. São pessoas que se destacam pelo raciocínio indutivo e por sua habilidade de criar modelos abstratos ou teóricos. Para pessoas desse estilo, é mais importante que uma teoria tenha um sentido lógico do que um valor prático (CERQUEIRA, 2000; LIMA, 2007; LEITÃO, 2006; MORGAN, 2007; LEITE FILHO *et al*, 2008; VALENTE *et al*, 2008);

- **Aprendizes convergentes:** partem de uma contextualização abstrata e a consolidam por meio de uma experimentação ativa/prática. São indivíduos particularmente bons em convergir conhecimentos teóricos em aplicações práticas. Resolução de problemas e tomadas de decisão são seus pontos fortes, pois são pragmáticos. Preferem manejar situações ou problemas técnicos, a temas sociais e interpessoais. Gostam de ter oportunidade de trabalhar ativamente em tarefas bem definidas, e de aprender por tentativa e erro, em um ambiente que lhes permita errar com segurança. (CERQUEIRA, 2000; LIMA, 2007; LEITÃO, 2006; MORGAN, 2007; LEITE FILHO *et al*, 2008);
- **Aprendizes acomodadores:** partem da experiência concreta e a transformam em experimentação ativa. Usam o método “tentativa e erro” para resolver problemas. São pessoas que possuem capacidade de aprender, principalmente, com a experiência prática. Seus maiores potenciais residem em realizar coisas, executar planos e envolver-se em novas experiências. A tendência é que pessoas que se encaixam nesse estilo atuem mais guiadas pelos sentidos e sentimentos do que por uma análise lógica. (CERQUEIRA, 2000; LIMA, 2007; LEITÃO, 2006; MORGAN, 2007; LEITE FILHO *et al*, 2008; VALENTE *et al*, 2006).

A estrutura teórica de Kolb (1993) veio intensificar ainda mais as pesquisas sobre estilos de aprendizagem. Para que fosse possível verificar as preferências de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte definir qual o estilo de aprendizagem individual, Kolb desenvolveu seu *Learning Style Inventory* (KLSI) ou Inventário dos Estilos de Aprendizagem (IEA), pelo qual é possível obter as respostas das preferências de aprendizagem dos alunos e, a partir daí, determinar seu estilo de aprendizagem.

Enquanto pesquisava e fazia distinção entre os indivíduos, Kolb acreditava que ninguém aprende em um estilo exclusivo, ou seja, o estilo de determinado indivíduo pode variar ao longo de sua vida e nenhum estilo é melhor ou pior que outro. Estilos de aprendizagem não são absolutos e todos os alunos podem aprender, utilizando todos os estilos de aprendizagem quando necessário. (LUM, BRADLEY e RASHEED, 2011)

2.5.4.2 Modelo Felder

Richard Felder, professor de Engenharia Química da Universidade do Estado da Carolina do Norte (EUA), preocupado com os altos índices de desistência e reprovação dos

alunos das séries iniciais do curso de engenharia, optou, com a colaboração da psicóloga educacional Dra. Linda K. Silverman, por pesquisar quais alternativas deveriam ser usadas para atingir esses alunos. O modelo Felder-Silverman surgiu em 1988 e sofreu algumas alterações posteriores.

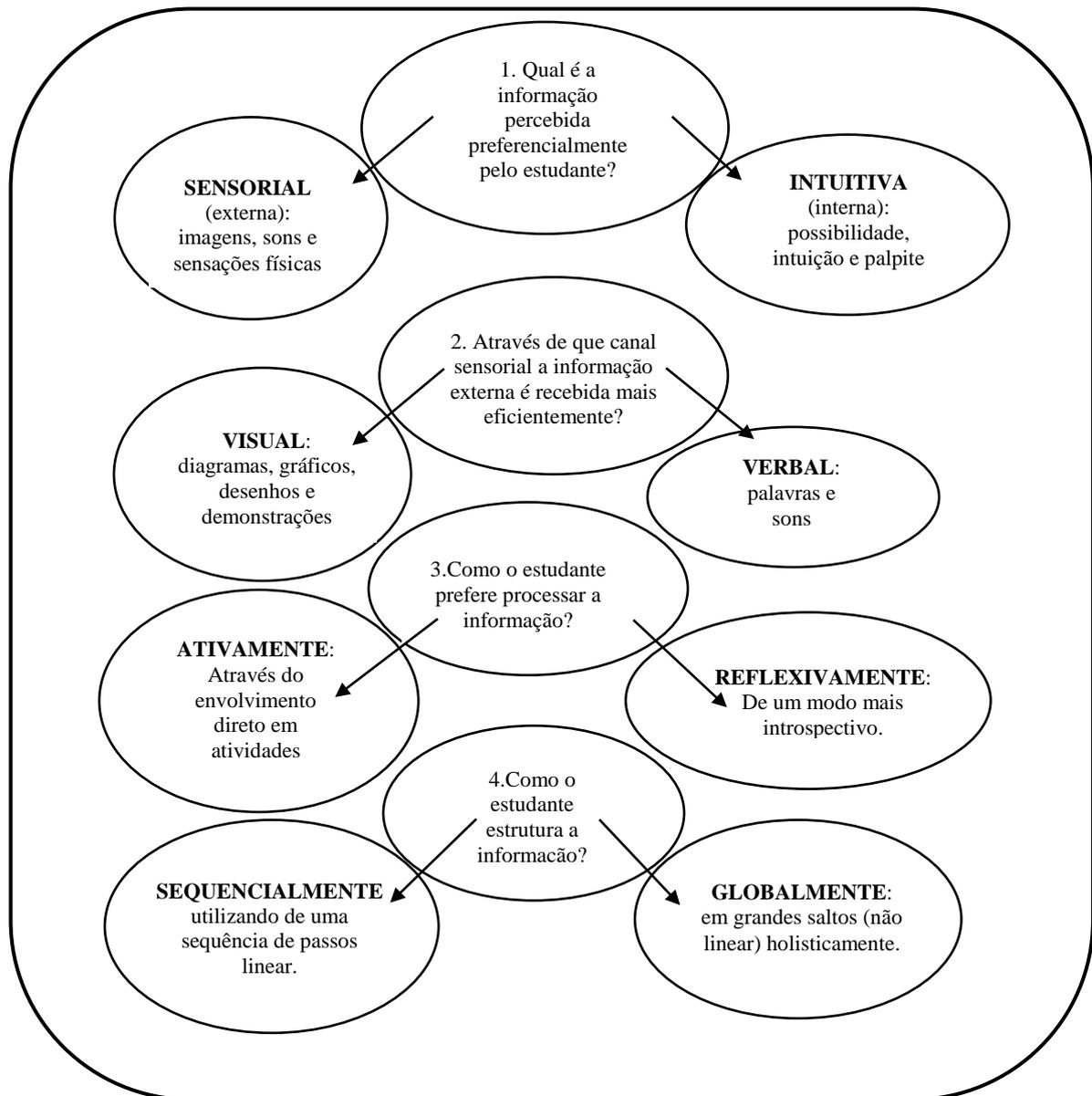
Por meio dessa pesquisa, evidenciou-se que os alunos estão caracterizados por estilos de aprendizagem diversificados: enfocam diferentes tipos de informação, conduzem de maneira diferente a informação recebida e, principalmente, compreendem a informação com velocidades diferentes. Ademais, verificou-se que, quando o aluno tem empatia com o modo de ensinar do professor, a internalização do conteúdo acontece de forma mais produtiva.

Felder e Spurlin (2005) afirmam que duas das dimensões utilizadas no modelo Felder-Silverman são réplicas ou apresentam semelhanças com o ponto de vista dos Modelos Kolb e Myers-Briggs, sendo que a dimensão da percepção é encontrada nos dois modelos e a dimensão do processamento é encontrada no modelo de Kolb, corroborando, assim, a pesquisa de Coffield et al (2004), que declaram ser o modelo de Felder-Silverman uma adaptação dos outros modelos.

Felder (2002) explica que o modelo elaborado por ele, em 1988, depois de algumas revisões, foi alterado de cinco para quatro dimensões, sendo retirada a dimensão da organização (indutivo/dedutivo) e alteradas as nomenclaturas na dimensão da entrada de visual/auditivo para visual/verbal.

Para Felder o modelo com quatro dimensões poderá ser definido pelas respostas às quatro questões explicitadas na figura a seguir:

Figura 3 - As questões de Felder e Silverman



Fonte: Adaptado de Felder e Silverman (1988)

E assim, após responder as questões básicas de Felder e Silverman (1988), pode-se especificar as características dos aprendizes de acordo com as suas preferências de aprendizagem.

Felder e Silverman formularam um modelo de estilos de aprendizagem com dimensões relevantes para o processo de ensino/aprendizagem. São cinco as dimensões de estilos de aprendizagem:

- **Visual/verbal:** os aprendizes visuais são mais propensos a se lembrarem do que viram, figuras, diagramas, fluxogramas, entre outros, e, conseqüentemente, tendem a

esquecer com maior facilidade aquilo que lhes foi apenas falado. Enquanto os aprendizes verbais absorvem melhor as palavras – explicações orais ou escritas. Gostam de ouvir e anotar. Recordam com maior facilidade aquilo que escutam ou lêem e lembram ainda mais do que ouvem e falam (SILVA, 2006; LOPES, 2002; FELDER; SILVERMAN, 1988);

- **Sensorial /intuitivo:** os aprendizes sensoriais gostam de aprender fatos, dados, observações e experimentos. Gostam de resolver problemas seguindo métodos padronizados. Não gostam de disciplinas que não tem ligação com o mundo real. Enquanto os aprendizes intuitivos gostam de inovação e desprezam a repetição ou a rotina diária. Não gostam de detalhamentos; apreciam as complicações e são bons para aprender novos conceitos. São rápidos no trabalho e sentem-se confortáveis com formulações matemáticas e abstrações (SILVA, 2006; LOPES, 2002; FELDER; SILVERMAN, 1988);
- **Ativo/reflexivo:** os aprendizes ativos tendem a compreender melhor as informações – discutindo, explicando para outras pessoas ou aplicando conceitos. Participando ativamente. Gostam de trabalhos em grupos e são rápidos para desenvolver atividades. Enquanto que os aprendizes reflexivos precisam de um tempo para absorver o conteúdo sozinhos, refletir sobre o conteúdo recebido. Preferem trabalhar em projetos e pesquisas individuais. (SILVA, 2006; LOPES, 2002; FELDER; SILVERMAN, 1988; PEREIRA, 2005);
- **Sequencial /global:** os aprendizes sequenciais optam por caminhos lógicos, aprendem melhor com os conteúdos apresentados de forma linear e encadeada. É um aluno que aprende na modalidade passo a passo. Aprendem melhor quando a matéria é apresentada em uma progressão contínua de complexidade. Já os aprendizes globais lidam muito bem com os conteúdos vistos de maneira aleatória e depois montam uma visão do todo. Aprendem em grandes saltos, holisticamente, sem enxergar conexões entre os conteúdos, para então, de imediato, compreenderem tudo. São aprendizes hábeis para resolver problemas, mas têm dificuldade para explicar como fizeram. (SILVA, 2006; LOPES, 2002; FELDER; SILVERMAN, 1988; PEREIRA, 2005; ROSÁRIO, 2006).

Após a definição das quatro dimensões sob a perspectiva de Felder e Silverman, tornou-se imprescindível a criação de algum instrumento que aferisse as preferências de aprendizagem dentro dessas dimensões. E assim, surgiu o Index of Learning Style (ILS), de

Felder-Soloman, criado por Felder e Soloman, em 1991 (SILVA, 2006). O ILS de Felder e Soloman, disponível em: <<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>.

2.5.4.3 Modelo Myers-Briggs

Segundo Kuri (2004), Briggs pesquisou, ao longo de sua vida, as diferenças entre os indivíduos. O interesse por essa temática surgiu a partir dos estudos sobre os tipos psicológicos de Jung, que Briggs pesquisou juntamente com sua filha Isabel Briggs Myers.

Para a criação do Modelo Myers-Briggs, as pesquisadoras trabalharam as ideias de Jung e agregaram mais uma dimensão na identificação dos tipos psicológicos, sendo uma escolha entre uma atitude “perceptiva” e uma atitude “julgadora”, como uma forma de viver e lidar com o mundo exterior (SILVA, 2006).

Para as autoras, as características de Percepção e Julgamento são usadas nos aspectos externos da vida do indivíduo, sendo as pessoas definidas como perceptivas mais flexíveis e com maior capacidade de adaptação às mudanças. As pessoas que encaixam na dimensão do julgamento tendem a ser mais organizadas e conduzidas conforme um plano previamente estabelecido e planejado. (TREVELIN, 2007)

O inventário Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) foi embasado na teoria de Jung, somado à preferência da percepção ou julgamento. O inventário é composto por quatro dimensões: 1. Orientação para a vida (extrovertido/introvertido); 2. Percepção (sensorial/indutivo); 3. Abordagens contrastantes ao julgamento (reflexivos/sentimentais); 4. Orientação em relação ao mundo externo (julgadores/perceptivos). No quadro abaixo, pode-se verificar características das preferências de aprendizagem de Myers:

Quadro 5 - Características das preferências de aprendizagem de Myers

Tipo	Características
Extrovertido (E)	Foco no mundo externo, experimenta as coisas, busca interação em grupos.
Introvertido (I)	Foco no mundo interno e das ideias, pensa sobre as coisas, prefere trabalhar sozinho.
Sensorial (S)	É prático. Seu foco está direcionado para fatos e produtos. Mostra-se mais confortável com a rotina.
Intuitivo (N)	É imaginativo. Seu foco está voltado para significados e possibilidades. Prefere trabalhar mais a nível conceitual. Mostra-se avesso a rotina.
Reflexivo (T)	É objetivo. Tende a tomar decisões baseadas na lógica e regras.
Sentimental (F)	É subjetivo. Tende a tomar decisões baseadas

	em considerações pessoais e humanísticas.
Julgador (J)	Suas ações são planejadas e controladas. Prefere seguir agendas.
Perceptivo (P)	Suas ações são espontâneas e procura se adaptar de acordo com as circunstâncias.

Fonte: LOPES (2002, p. 44)

As teorias de Jung e Myers partem do princípio de que cada indivíduo usa todas as oito preferências (E, I, S, N, T, F, J e P), porém uma de cada par se evidencia mais do que a outra (WOLK; NIKOLAI, 1997). Sendo assim, um indivíduo de preferências Introverso, Intuitivo, Reflexivo e Julgador é classificado como do tipo INTJ; dessa forma, para cada preferência será adotada sua letra inicial para a caracterização do seu tipo de personalidade.

Salienta-se que as siglas que definem os perfis psicológicos são derivadas das palavras da língua inglesa, por isso percebe-se a diferença entre a letra utilizada para definir a preferência e a letra inicial da palavra em português que a caracteriza.

O Inventário de Myers-Briggs é combinado em dezesseis possíveis fórmulas, baseadas nos escores das quatro dimensões, que apresentam combinações de letras de preferência em cada uma das dimensões (LOPES, 2002). Os dezesseis tipos possíveis podem ser visualizados no Quadro 6, Tipos de aprendizagem de Myers – Briggs:

Quadro 6 - Tipos de Aprendizagem de Myers - Briggs

	Reflexivo	Sentimento	Sentimento	Reflexivo	
	ST	SF	NF	NT	
Introvertido (I)	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ	Julgamento (J)
	ISTP	ISFP	INFP	INTP	Percepção (P)
Extrovertido (E)	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP	Percepção (P)
	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ	Julgamento (J)

Fonte: Kuri (2004, p.54)

E assim, uma pessoa com o tipo de Aprendizagem ESTJ, será uma pessoa Extrovertida, Sensorial, Reflexivo e Julgadora. As características determinadas pelo inventário, podem servir de delineamento para os professores, pois, sabendo a preferência dos alunos dentro das quatro dimensões, o professor pode utilizar de técnicas que correspondam aos estilos dos alunos.

Nesta seção foram apresentados os diferentes tipos psicológicos e as suas características e vale ressaltar que não há um estilo certo ou errado, existem diferentes estilos que se completam e são necessários para uma aprendizagem eficaz.

2.5.4.4 Modelo Riding e Rayner

Segundo Riding e Rayner (1998), o estilo de aprendizagem de um aluno é visto como um modo habitual de responder a informações ou a situações, de modo a resolver problemas. Os autores afirmam que estilos de aprendizagem são aspectos fixos dos aprendizes, algo definido desde o seu nascimento ou de seus primeiros anos na infância, independentemente da inteligência, personalidade e gênero e que influencia de modo determinante seu processo de aprendizagem.

Para Riding e Rayner, esses estilos podem ser agrupados em duas dimensões: Holístico-Analítica: tendência individual para organizar informações em partes, ou como um todo. Fazem parte desse grupo as dimensões:

- Dependência/independência de campo;
- Impulsivo/reflexivo;
- Divergência/convergência;
- Sequencial/global; Verbal-Imagético: tendência individual para representar informações enquanto pensam, verbalmente ou por meio de imagens mentais. Nessa dimensão os autores referem-se ao estilo visual e verbal.

Riding e Rainer (1991), dando prosseguimento a seus estudos, elaboraram um instrumento denominado de Cognitive Style Analysis (CSA), análise do estilo cognitivo para identificar os estilos de aprendizagem propostos em seu modelo.

2.5.4.5 Modelo Grasha – Riechmann

Anthony Grasha e Sheryl Hruska Riechmann criaram um instrumento, a fim de pesquisar as diferenças dos estilos de aprendizagem entre os alunos de nível médio e de nível superior. Esse modelo assume um caráter distinto, uma vez que não adota nenhuma bipolaridade em sua escala (dentre os seis estilos, somente o participativo e o evasivo representam uma dicotomia), outra diferença é que o modelo está baseado nas respostas às atividades atuais dos estudantes em relação à sala de aula, não contemplando traços cognitivos ou de personalidade. Sendo objetivo do questionário revelar como os estudantes interagem com os professores e com os colegas.

O quadro a seguir apresenta as características dos estilos de aprendizagem de Grasha – Riechmann e as preferências na sala de aula:

Quadro 7 - Características dos Estilos de Aprendizagem de Grasha - Riechmann

ESTILO	CARACTERÍSTICA	PREFERÊNCIA NA SALA DE AULA
Competitivo	Compete com os outros estudantes, procurando ser o melhor e ganhar sempre. Não gosta de compartilhar as ideias, almeja a liderança em suas turmas.	Prefere métodos de ensino centrados no professor e atividades em sala de aula.
Colaborador	Compartilha suas ideias e capacidades com os outros. Colabora com o professor e colegas e percebe a sala de aula como um lugar de interação e aprendizagem.	Gosta de trabalhar em grupos pequenos e seminários.
Evasivo	Mostra-se desinteressado não se envolvendo nos trabalhos e projetos. Desmotivado não consegue direcionar os conteúdos do curso no sentido de maior proveito para sua vida.	Acredita que seu desempenho tende a ser melhor quando o professor orienta as atividades que vão ao encontro de suas preferências, daquilo que deseja.
Participante	Participa ativamente das aulas, é ansioso em aprender e tirar proveito do conteúdo que está sendo apresentado. É assíduo às aulas e responsável e está sempre envolvido nos diálogos e discussões em sala de aula.	Prefere professor que apresenta uma boa capacidade de análise e síntese.
Dependente	Recorre a figura de autoridade, se frustra frente ao primeiro obstáculo ou dificuldade. Mostra pouca curiosidade se limitando a aprender o que é passado. Prefere leituras acompanhadas de discussão.	Prefere métodos de ensino centrados no professor e dele espera apoio e orientação.
Independente	Prefere pensar por si mesmo. Gosta de trabalhar no seu próprio ritmo, embora consiga ouvir as ideias dos colegas. É bastante confiante na sua capacidade pessoal de aprender e se interessa por conteúdo que considera relevante.	Prefere métodos de ensino centrados no próprio aluno, gosta de estudar sozinho.

Fonte: Montgomery e Groat, 2001; Cerqueira e Santos, 2001.

Existem duas versões do instrumento GRSLSS (Grasha – Riechmann Student Learning Style Scales). A primeira versão é o “General Class Form” onde as perguntas referem-se a todas as disciplinas. A segunda, “Specific Class Form”, identifica os estilos relacionados a uma disciplina específica. As duas versões visam a identificar seis estilos de aprendizagem: Evasivo/Participativo; Competitivo/Colaborador; Dependente/Independente (Cerqueira e Santos, 2001). O questionário GRSLSS é composto de noventa itens, sendo quinze itens referentes aos seis estilos. Os alunos devem avaliar, numa escala de cinco pontos, em que grau estão, de acordo ou não com cada item (Grasha; 1972; Grasha e Riechmann, 1974 apud Montgomery e Groat, 2001).

2.5.4.6 Modelo Joy Reid

Reid (1987, p.89) identificou quatro estilos básicos de aprendizagem: o visual, auditivo, sinestésico e tátil. Em sua pesquisa, Reid afirma que diversos fatores influenciam a tendência de um aprendiz para um determinado estilo de aprendizagem, inclusive a própria nacionalidade do aluno. Para Reid, o mais comum é o fato de um aprendiz ter um estilo de aprendizagem predominante, mas pode também acumular outros estilos de aprendizagem. E sugere que: “embora as preferências de estilo sejam relativamente estáveis, os alunos precisam ser adaptáveis, uma vez que as pesquisas mostram que a capacidade dos alunos empregarem vários estilos de aprendizagem resulta em maior sucesso em sala de aula” (Reid apud Griffiths, 2008, p.51).

Ainda segundo Joy Reid (1998), algumas dificuldades apresentam-se a um professor determinado a usar em suas aulas uma abordagem baseada nos estilos de aprendizagem de seus alunos.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato desse construto ser muito fragmentado e passível de diferentes abordagens, indicando assim uma complexidade no processo de aprendizagem, além de que, este tópico apresenta-se como uma área vasta e pouco limitada.

Em segundo lugar, considerar o fato de o estilo de aprendizagem de um aluno mudar com o tempo e em função da situação de aprendizagem, e ainda o risco de um aluno ser erroneamente caracterizado, limita o seu potencial de aprendizagem.

O terceiro e último aspecto ressaltado por Reid (1999) aponta para o estabelecimento da diferença entre a identificação de comportamentos/tendências em estereótipos socioculturais.

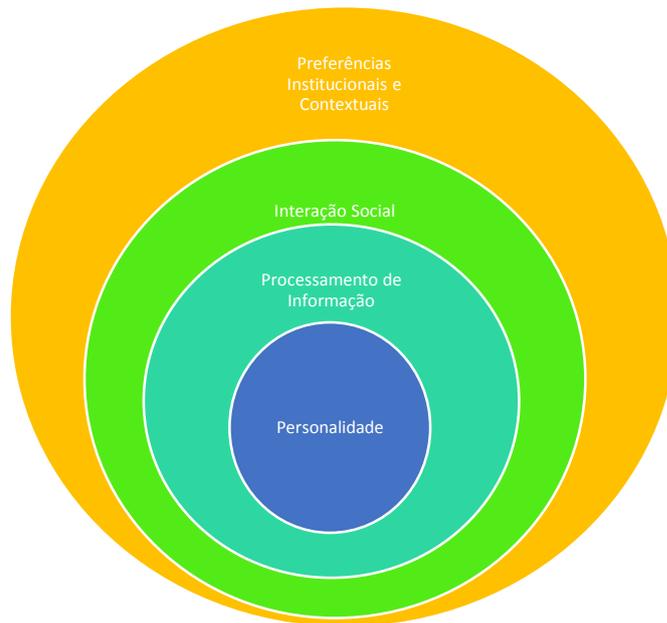
Na pesquisa relata nesta dissertação, o questionário aplicado é proveniente do livro “Preferências Perceptuais em Estilos de Aprendizagem”, de Reid. A participante deveria responder a trinta perguntas, dizendo “concordo plenamente; concordo; não tenho certeza; discordo e discordo totalmente” para cada questão, podendo haver uma resposta para cada pergunta, mas várias respostas para cada estilo, ou seja, a participante pode ter a mesma pontuação no estilo tátil e visual, por exemplo. Após somarem os resultados, os estilos eram classificados como principais (de 38-50 pontos), menores (de 25-37 pontos) e indiferentes (de 0-24 pontos). É importante salientar que a pontuação na classificação menor ou indiferente não significa que os estilos ali marcados não sejam importantes, mas que eles não são tão significativos quanto os estilos principais.

2.5.4.7 Modelo Cebola

Uma das distinções mais aceitas entre estilos cognitivos, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem foi proposta por Curry (1983, p. 18), a qual se enquadra na metáfora da cebola, na tentativa de promover uma melhor compreensão e organização das variáveis explicitadas e mensuradas nos diversos modelos teóricos e seus instrumentos. Lynn Curry apresentou uma proposta de classificação em três níveis: estilo cognitivo da personalidade, estilo de processamento da informação e preferências instrucionais. Mais tarde, Curry (1991) incluiu em sua proposta um quarto nível – preferência de interação social sugerido por Claxton e Murrell (1987).

A metáfora da cebola, utilizada por Curry, indica que cada camada representa os elementos constituintes do estilo de aprendizagem. A posição da camada indica o nível de interferência ou mutabilidade na formação dos estilos.

Figura 4 - Esquema representativo da proposta de Curry (1991) sobre os componentes dos estilos de aprendizagem com a adição do nível sugerido por Claxton e Murrell (1987)



Fonte: Curry (1991) (Adaptações estéticas)

Assim, para Curry (1983, p.19), é possível, nessa metáfora da cebola, encontrar quatro camadas concêntricas que representam diferentes níveis de características pessoais que são vistas como o campo onde se “cultivam” os estilos de aprendizagem e as variáveis intervenientes na aprendizagem. Para melhor compreensão da metáfora da cebola apresentada, temos as seguintes partes: na parte mais interna, a personalidade; na camada seguinte, processamento de informação; a terceira camada, interação social e, por último, as preferências institucionais e contextuais.

Entre essas quatro camadas, tal como sugere o autor, há um fluxo de conexões entre si que se influenciam mutuamente. De acordo com Moura Filho (2005,p.20), observa-se que:

1. **Dimensões da personalidade:** nesta camada encontram-se os elementos ligados à personalidade do aprendiz na constituição dos estilos. Nessa camada estão incluídos, entre outros, a Teoria dos Tipos Psicológicos de Myers – Briggs, relacionando a aspectos como extroversão e introversão; sensação e intuição; pensamento e sentimento; julgamento e percepção;
2. **Processamento de Informação:** engloba os aprendizes caracterizados por adotarem uma postura que envolve o processamento de informações. O modelo de Kolb encaixa-se nesta camada, uma vez que esse construto permitiu a identificação das dimensões individuais abstrato/concreto e

ativo/reflexivo dos aprendizes, características já explicadas anteriormente;

3. **Interação social:** nesta camada estão englobados os estilos de aprendizagem caracterizados pela forma como os estudantes agem em sala de aula, e o modelo Grasha & Reichmann, representa bem essa categoria, em que são apresentados três pares bipolares: aprendizes competitivos x aprendizes colaborativos; aprendizes evasivos x aprendizes participativos; aprendizes dependentes x aprendizes independentes;
4. **Preferências instrucionais e contextuais:** nesta camada, estão englobados os estilos de aprendizagem que destacam a importância de serem identificadas e trabalhadas, durante o processo de aprendizagem, as diferenças individuais dos aprendizes. O modelo mais representativo dessa camada é o de Dunn & Dunn (1978), ao considerar que cada aprendiz é único, com diferenciados mecanismos de motivação e estímulo, os autores entendem que quanto maior a variedade de métodos de aprendizagem empregados maior será a possibilidade de se contemplar os diversos estilos de aprendizagem, e sucessivamente maior possibilidade de sucesso dos aprendizes, este modelo agrega as seguintes variantes: preferências sociológicas, preferências ambientais, preferências emocionais, preferências físicas e preferências psicológicas.

Essas são apenas algumas das referências teóricas acerca de estilos de aprendizagem e não necessariamente as mais importantes. Porém, os autores que apresento são os mais citados na maioria dos trabalhos sobre o assunto a que pude ter acesso, e suas teorias fazem intersecções significativas.

Na próxima seção apresento algumas das mais representativas teorias acerca de Autonomia.

2.6 Autonomia

A palavra “autonomia” vem do grego, formada pelo adjetivo *autos-* que significa “o mesmo”, “ele mesmo” e “por si mesmo” - e pela palavra *nomos-* que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “instituição”, “uso”, “lei”, “convenção”. Neste

sentido, autonomia significa propriamente a competência humana em “dar-se suas próprias leis” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM, 2005).

Nos países ocidentais, os anos finais da década de 60 refletiram um progresso social e político que se traduziu numa melhoria da qualidade de vida. A esfera sociopolítica contribuiu, em larga medida, para o desenvolvimento da autonomia, ao outorgar um maior respeito pelo indivíduo no seio da sociedade. No campo educativo, a promoção da autonomia aparece ligada à educação para adultos, por meio do desenvolvimento das aptidões que procuravam capacitar o indivíduo a atuar de forma mais responsável (JIMÉNEZ RAYA, 1994, p. 42). Benson e Voller (1997, p.4) associam o conceito de autonomia, assim como o de independência, ao pensamento liberal ocidental do século XXI, considerando-as palavras-chave nas áreas da filosofia, psicologia, política e educação. Segundo os autores, em filosofia e psicologia, os termos autonomia e independência estão relacionados à "capacidade de o indivíduo agir como membro responsável da sociedade". Na área da educação, esses termos dizem respeito à "formação do indivíduo como centro de uma sociedade democrática". Já na área política, autonomia e independência significam "liberdade em relação a um controle externo".

O conceito de autonomia surgiu no campo do ensino-aprendizagem de línguas, pela primeira vez, em 1971, no Conselho da Europa em um Projeto de Línguas Modernas e um de seus resultados foi a criação do CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications em Langue) na Universidade de Nancy, França. Teve como fundador Yves Chalon, considerado por muitos o pai da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que impulsionou os primeiros sistemas de aprendizagem autodirigida. Por meio da criação desse projeto, o conceito de autonomia tornou-se componente central dos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho da Europa.

A liderança do CRAPEL foi passada a Henri Holec, após a morte de Yves Chalon. Henri Holec atua, ainda hoje, como um conceituado investigador no campo dos estudos sobre autonomia (Benson, 2001, p.8). No entanto, outros investigadores têm opiniões diferentes no que concerne às origens da aprendizagem autônoma. David Little (1999, p.11) atribuiu a origem do debate que atualmente envolve o conceito de autonomia ao relatório para o Conselho da Europa de Henri Holec, *Autonomy and Foreign Language Learning*, publicado em 1979. Nesse relatório, Holec expõe o ponto de vista de que a educação para adultos se prende ao propósito de preparar os indivíduos a serem autônomos, a fim de que sejam capazes de participar no processo democrático, de forma livre, e que desenvolvam capacidades que

lhes permitam atuar, de maneira responsável, na sociedade de que fazem parte. Desse modo e dessa perspectiva, facilmente podemos depreender a origem política que subjaz ao conceito de autonomia.

Morrison (2008) aponta que, antes da década de setenta, pesquisas relacionadas às áreas de ensino focavam essencialmente métodos de ensino, descuidando-se, assim, dos aspectos relacionados ao aprendiz. Entretanto, com o fortalecimento da Abordagem Comunicativa, o foco mudou, passando a considerar o processo de aprendizagem, os currículos e o aprendiz. Com essa mudança de perspectiva:

Educadores argumentaram em favor de uma abordagem de ensino de línguas mais centrada no aprendiz, mais reflexiva e menos prescritiva, com aprendizes assumindo mais responsabilidade pelo próprio aprendizado e por um foco no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes. (MORRISON, 2008, p.124)

No final da década de 70, logo após o aparecimento do comunicativismo, enquanto abordagem metodológica, os debates acerca do conceito de autonomia aplicada ao ensino de línguas permaneceram em um estágio indefinido, ao contrário do que aconteceu com a abordagem comunicativa, que facilmente passou da teoria para a prática.

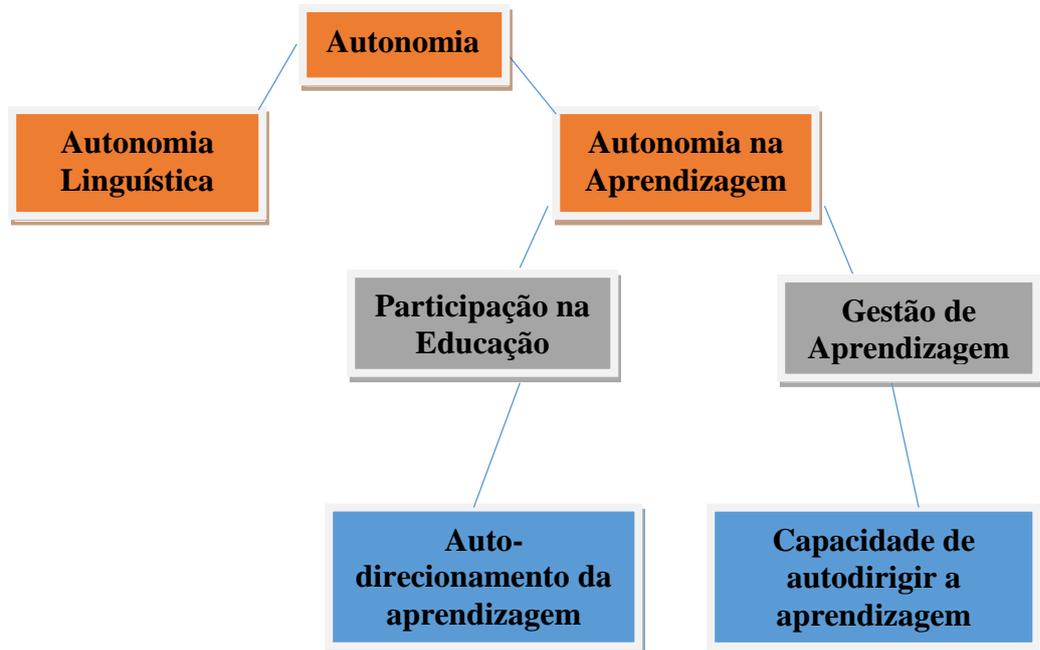
Os estudos sobre autonomia no escopo do ensino e aprendizagem de línguas ganham destaque na Linguística Aplicada, a partir da década de 1980. A autonomia passa a ser considerada, pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de LE, como meta a ser alcançada e é vista como uma ferramenta a ser utilizada para uma aprendizagem mais eficaz (BENSON, 1997).

2.6.1 A autonomia na aprendizagem de língua estrangeira

“A autonomia refere-se à conduta adotada pelo aprendiz em relação à sua própria aprendizagem”, porém esse construto torna-se de difícil conceituação, devido à sua complexidade e sua capacidade multidimensional que indivíduos diferentes aplicam de maneiras diferentes. (BENSON, 2001, p.47)

A noção de aprendizagem autônoma, apresentada por Holec no relatório para o Conselho da Europa em 1979, é ainda essencial quando afirma que “autonomia é a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1981, p. 3).

Figura 5 - O aprendiz autônomo: algumas referências conceituais



Fonte: Holec, 1981, p.43

A interpretação feita por Holec (1981) sugere que o aprendiz autônomo é capaz de tomar decisões acerca de sua aprendizagem, tanto na gestão quanto na organização dela. Esses fatores referem-se aos seguintes aspectos:

1. determinação de objetivos;
2. definição o conteúdo e progressões;
3. seleção de métodos e técnicas a serem usadas;
4. acompanhamento do processo de aquisição propriamente dito (ritmo, tempo, lugar);
5. acompanhamento do que já foi adquirido. (HOLEC, 1981, p.9)

Para adotar essas proposições e, conseqüentemente, se responsabilizar pela própria aprendizagem, é essencial que o aluno esteja motivado e que tenha disposição para desenvolver sua capacidade de autonomia, pois “essa capacidade não é inata, ela deve ser adquirida de modo mais ou menos natural ou pela aprendizagem formal, de modo sistemático ou reflexivo” (Holec, 1981, p. 31).

Ainda que a definição de Holec seja um marco fundamental para os estudiosos do conceito de autonomia, estes não consideram que todos os aspectos relativos à autonomia na aprendizagem sejam contemplados. Com base nas leituras realizadas, percebe-se que não é clara a compreensão dos excertos nos quais está implícito o termo responsabilidade, utilizado por Holec. Benson (2001, p.47) opta por definir autonomia como capacidade do indivíduo em

controlar sua própria aprendizagem, dado que o conceito de ‘controle’ oportuniza uma comparação mais abrangente quando comparado ao conceito de ‘responsabilidade’.

Little, por sua vez, entende que o conceito de responsabilidade associado ao de autonomia, e se apresenta da seguinte forma:

...base da autonomia do aluno é a aceitação da responsabilidade por sua própria aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia do aluno depende do exercício dessa responsabilidade, num esforço sem fim para entender o que se está aprendendo, por que alguém está aprendendo, como se está a aprender, e com que grau de sucesso; e o efeito da autonomia do aluno é remover as barreiras que tão facilmente erguem-se entre a aprendizagem formal e o ambiente em geral em que o aluno vive. (LITTLE,1999, p.11)

Little propõe uma definição de autonomia, complementando a já apresentada por Holec, porém acrescentando as capacidades cognitivas do indivíduo envolvidas na aprendizagem autônoma:

Essencialmente, a autonomia é uma capacidade - para o desapego, a reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Ela pressupõe, mas implica também, que o aluno irá desenvolver um tipo particular de relação psicológica para com o processo e o conteúdo da sua aprendizagem. A capacidade de autonomia será exibida tanto na forma como o aluno aprende e na forma como ele ou ela transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos. (LITTLE, 1991, p.4 apud BENSON, 2001, p. 49)

Com base nas definições apresentadas, pode-se perceber que tanto Holec como Little defendem que o aprendiz autônomo tem que tomar várias decisões, acerca de sua aprendizagem, conferindo assim uma dimensão social ao conceito de autonomia, visto que os aprendizes devem interagir uns com os outros.

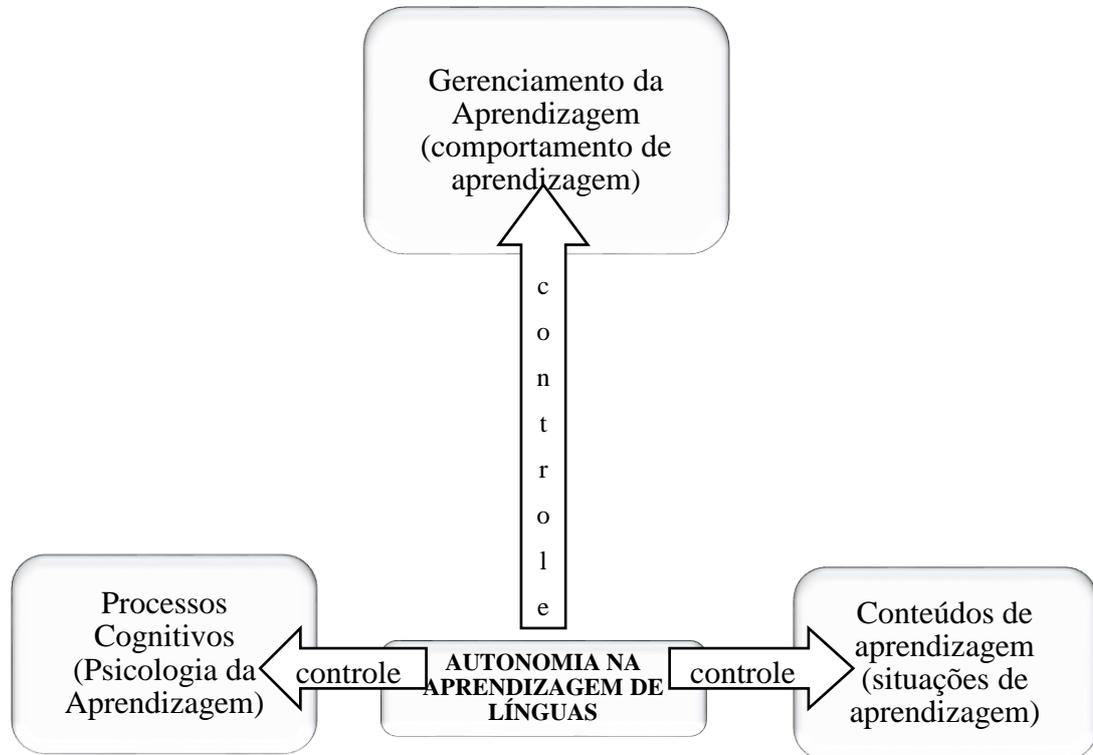
Para Holec, responsabilizar-se pelo próprio aprendizado é:

- determinar objetivos;
- definir conteúdos e progressões;
- selecionar métodos e técnicas a serem usadas;
- monitorar o processo de aquisição de linguagem;
- avaliar o que foi adquirido. (HOLEC, 1981, p. 3-4)

Apesar de o conceito de autonomia apresentar-se como algo tão complexo, Benson aponta que uma descrição adequada de autonomia deve contemplar três aspectos interdependentes, a partir dos quais o aprendiz autônomo pode controlar sua aprendizagem: “a gestão da aprendizagem”, “os processos cognitivos” e os “conteúdos da aprendizagem” (BENSON, 2001, p.50). Para Benson (1996, p.33), o maior controle do aluno ao longo do processo de aprendizagem, recursos e linguagem, não pode ser alcançado por cada indivíduo

agindo sozinho, de acordo com suas próprias preferências. O controle é uma questão de coletivo, em vez de uma escolha individual de tomada de decisão.

Figura 6 - Definindo autonomia: a capacidade de controlar a aprendizagem



Fonte: Benson, 2001, p.50 (tradução minha)

Adaptações estéticas

Segundo Benson (1997), as palavras autonomia e independência têm sido usadas, no ensino de línguas, de pelo menos cinco maneiras:

1. em situações em que os aprendizes estudam totalmente por si só;
2. para descrever um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas ao aprendizado autodirecionado;
3. para descrever uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional;
4. no exercício da responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem;
5. no direito dos aprendizes de determinar a direção de seu aprendizado. (BENSON, 1997, p. 1-2)

Se, por um lado destaca-se o conceito de autonomia englobando diversos fatores, por meio de diferentes perspectivas, por outro lado, observa-se consenso entre os estudiosos, como Little (1999), em definir o que não é autonomia:

1. a autonomia **não** é sinônimo de auto-instrução; em outras palavras, **não** é limitada a aprendizagem sem um professor;
2. no contexto de sala de aula, a autonomia **não** implica uma abdicação da responsabilidade por parte do professor; **não** é uma questão de deixar com que os alunos façam as coisas da maneira que querem;

3. por outro lado, a autonomia **não** é algo que os professores fazem para os alunos; ou seja, não é um outro método de ensino;
4. a autonomia **não** é um único comportamento, facilmente descrito;
5. a autonomia **não** é um estado de equilíbrio alcançado pelos alunos.
(LITTLE, 1990, apud BENSON, 2001, p. 48)

Ter autonomia não é simplesmente ter liberdade de se comportar sem restrições; não se restringe ao contexto de aprendizagem, não diminui a importância do trabalho do professor (DICKINSON, 1994); não é sinônimo de autoinstrução; não é uma nova metodologia de ensino; não é fácil de descrever e não é algo permanente e imutável (LITTLE, 1991). Também não é sinônimo de autoacesso, autoeducação, aprendizado fora da sala de aula, ou ensino a distância (BENSON, 2008).

2.6.2 Graus de autonomia

Como justifica Benson (2001, p.51-52), o domínio de uma determinada habilidade pode ser mensurada em termos lingüísticos, por meio do desempenho da atuação dos aprendizes. Assim, a medição da oralidade, por exemplo, pode ser feita por meio de uma determinada atividade oral, mediante a qual o aprendiz demonstra sua capacidade de executá-la. Porém, em termos práticos, essas ideias são difíceis de serem aplicadas. Quando se trata de medir a autonomia de um aprendiz, essa medição revela-se consideravelmente problemática por diversas razões, uma vez que autonomia é um conceito suscetível de ser definido enquanto capacidade para controlar a própria aprendizagem.

Como dito anteriormente, a autonomia é uma capacidade que assume formas diversas e é passível de que se estabeleça uma série de fatores que possibilitam aos aprendizes controlar sua própria aprendizagem, a fim de que se tornem mais autônomos, tais como: capacidade para definir objetivos, capacidade para planificar a aprendizagem, mediante a seleção de conteúdo, capacidade para selecionar estratégias adequadas, capacidade para monitorizar o grau de aquisição dos conteúdos aprendidos, etc. Portanto, se é possível observar o grau de controle do aprendiz sobre sua aprendizagem, em princípio é possível medir a autonomia. Contudo, como pontua Benson (2001, p.51), não existem evidências empíricas que demonstrem que a autonomia resulta em qualquer tipo de combinação desses fatores.

Para Benson (2001, p.52), embora a autonomia seja uma capacidade passível de ser utilizada, o fato de os alunos a possuírem não significa que a exercitem, isto explica porque a

autonomia do aluno é um comportamento que se desenvolve a partir da iniciativa/disposição do próprio aluno.

Segundo Holec (1981, p.3), a autonomia é a capacidade do aprendiz em se responsabilizar pela sua própria aprendizagem e se concretiza por meio da capacidade de tomar decisões. Littlewood, (1996) defende a autonomia como capacidade, englobando dois fatores ‘disposição’ e ‘aptidão’:

Disposição 'depende de ter ambos: motivação e confiança para assumir a responsabilidade pelas escolhas necessárias'. Nesse sentido, vontade e capacidade são interdependentes, uma vez que quanto mais conhecimentos e habilidades os alunos possuem, mais confiantes se sentem, quando solicitados a atuar de forma independente; mais eles (alunos) tendem a ser capazes de mobilizar seus conhecimentos e habilidades, a fim de realizar as atividades de forma eficaz; e assim por diante" (LITTLEWOOD, 1996, p. 426 apud BENSON, 2001, p. 53).

Nunan (1997) afirma que existem graus de autonomia e que o potencial do aprendiz para alcançar diferentes graus depende de sua personalidade, objetivos, filosofia institucional e contexto cultural. Assim sendo, jovens aprendizes desenvolverão sua autonomia na aprendizagem de língua estrangeira em graus diferentes de adultos e diferentes entre si, pois possuem personalidades e objetivos diferentes e estão inseridos em diferentes contextos.

Little (1991, p.3-4) lembra-nos que autonomia não é “um comportamento único e facilmente descrito”, pois ele “pode manifestar-se de várias formas, uma vez que há vários graus de autonomia.

A autonomia não deve ser considerada simplesmente um atributo; ela pode ser uma característica inata, mas é desenvolvida ou reprimida por condições internas e externas. Ela não é um processo linear e se mostra em diferentes graus de independência, em que alguns aprendizes mostram-se mais dispostos a se responsabilizar pelo aprendizado (PAIVA, 2005; NUNAN, 1997).

A dificuldade para medir os graus de autonomia também se deve “à natureza da aquisição da autonomia enquanto processo de desenvolvimento”. Benson (2001, p. 53) comenta que ainda não há estudos que demonstrem as fases pelas quais passam os alunos para se desenvolverem como aprendizes autônomos. Por essa razão, não se pode garantir que o grau de autonomia adquirido por um aluno se mantenha ao longo do seu percurso escolar e, além do mais, um aluno pode ser autônomo numa determinada área e não o ser em outras.

2.6.3 A autonomia segundo Benson

Por meio do termo “responsabilidade”, Benson (1997, p. 18-34) apresenta sua versão para o conceito de autonomia. Ele sugere três versões de autonomia: a técnica, a psicológica e a política e as relaciona com as vertentes do Positivismo, Construtivismo e a Teoria Crítica, respectivamente.

A primeira versão, a **técnica**, é estabelecida como a ação de se aprender uma língua estrangeira fora de uma instituição e sem a intervenção do professor. Nesse caso, não há retorno do professor, visto que ele não está presente, o foco nessa perspectiva é o aprendiz, suas crenças e características individuais. Segundo Benson (1997), a perspectiva positivista do conhecimento oferece sustentação à versão técnica da autonomia, pois, a aprendizagem é vista como um processo de transmissão de conhecimentos e informações entre indivíduos e a construção do conhecimento é entendida como a testagem de hipóteses sobre o mundo real. A aprendizagem de línguas é vista como a aquisição de estruturas e formas linguísticas pré-determinadas. Portanto, o relacionamento entre professor e aluno é tradicional, ou seja, o primeiro detém o conhecimento que é passado e absorvido pelo segundo. O Positivismo acredita que a língua é apolítica, além de ser neutra. (Benson, 1997)

A segunda versão, a **psicológica**, é definida como uma capacidade constituída por habilidades e atitudes que permitem ao aprendiz ser responsável por sua aprendizagem e a reconhecer essa autorresponsabilidade como fundamental para o sucesso da aprendizagem. Benson (1997) relaciona a autonomia em sua versão psicológica, com o que ele denomina uma abordagem construtivista do conhecimento. Para Benson (1997), essa visão implica uma leitura sobre a experiência de aprendizagem, segundo a qual o conhecimento não pode ser ensinado puramente como transmissão de informações, e sim como uma reorganização e reestruturação das experiências dos aprendizes, ao contrário do Positivismo, onde a base é a transmissão de conhecimento. Assim, o aprendiz é livre para pensar como quiser e fazer escolhas. A língua serve de base para a construção de outras realidades subjetivas.

Já na versão **política**, a autonomia é definida como controle do processo, conteúdos de aprendizagem e do contexto educacional onde a aprendizagem esteja acontecendo. Benson (1997) articula a versão política de autonomia com a abordagem do conhecimento trazida pela Teoria Crítica. Ainda segundo o autor, das abordagens críticas resulta uma concepção de aprendizagem semelhante à abordagem Construtivista, uma construção do conhecimento e não transmissão de conteúdos acabados pela aquisição dos aprendizes. A principal perspectiva

trazida pela Teoria Crítica contempla a dimensão ideológica dos usos da linguagem. Portanto, a aprendizagem de línguas é vista também como aprendizagem sobre os contextos sociais nos quais está inserida, uma possibilidade de se adaptar a autonomia à cultura. A língua, para Benson (1997, p. 22), não pode se separar do social. Segundo Benson, “As abordagens críticas da língua argumentam que a língua é ideológica. A forma linguística é inseparável do significado social que expressa e dos interesses sociais que traz.” Benson afirma que uma versão política da autonomia do aprendiz implica sua consciência sobre o potencial para a mudança social implícita na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Benson destaca a autonomia como um conceito essencialmente político, trazido para a Linguística Aplicada, sendo flexível e adaptável às diferentes abordagens. Um dos aspectos mais importantes destacados por Benson (2001, p.49) é que os aprendizes devem ter a liberdade de escolha, de seus objetivos e metas e se o aprendizado deve ser de fato autodirecionado.

Benson (1997, p.32) sugere uma série de ações que levam ao exercício da autonomia:

- interação autêntica com a língua-alvo e seus falantes;
- participação em trabalhos em grupos e decisões coletivas;
- participação com respostas não definidas;
- aprendizagem sobre língua em seu contexto;
- exploração de objetivos de aprendizagem de maneira crítica e social;
- crítica a materiais e tarefas na aprendizagem;
- produção de materiais e tarefas pelos alunos;
- controle sobre a administração de aprendizagem;
- controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
- controle dos recursos;
- discussão e crítica às normas da língua alvo.

Completando a teoria de Benson, Paiva (2005, p. 139) inclui a visão de autonomia **econômica**, que se refere à questão das condições econômicas e escolhas, como onde estudar e que suportes (materiais didáticos e tecnologias) estão disponíveis para o aprendizado. A autora (ibidem) define autonomia como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolha e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p.139)

Convém ressaltar, que autonomia não é vista apenas como uma técnica, uma capacidade ou um direito. A autonomia é uma das formas pelas quais o aprendiz tem a possibilidade de conhecer e aprender outra língua e uma outra cultura.

2.6.4 O papel do professor na aprendizagem autônoma de língua estrangeira

As pesquisas sobre a autonomia do professor no campo de ensino de língua estrangeira têm uma história recente. De acordo com Little (1991, p.9-13), professores genuinamente exitosos têm sido autônomos na sua ideia de ter um forte senso de responsabilidade pessoal no seu modo de ensinar, exercitando pela reflexão contínua e pela análise do mais alto grau do controle afetivo e cognitivo do processo de ensinar e explorar a liberdade que isso confere.

Segundo Aoki (2000), a autonomia do professor deve envolver a capacidade, a liberdade e/ou responsabilidade de fazer escolhas de seu próprio ensino. Little (1991, p.8) enfatiza que a autonomia do aluno precisa ser vista como uma capacidade para tomar o controle da aprendizagem, que pode ser desenvolvida de diversas formas e implantada em várias situações, inclusive na sala de aula.

Para Feldmann (2005), cabe ao professor o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno. E esse processo de mediação só será possível, tendo como base uma formação docente pautada em princípios interativos, tomando como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional.

A autonomia do aprendiz depende da autonomia do professor em dois sentidos, segundo Little (1991, p.11). Portanto não é razoável pensar que os professores desenvolvam a autonomia dos seus alunos, se eles mesmos não sabem o que é ser um aprendiz autônomo e que os processos de reflexão e autogestão que os professores usaram no seu aprendizado determinam as iniciativas que eles utilizam em sala de aula.

Nessa perspectiva, é interessante perceber ainda que o professor só pode desenvolver a autonomia do aluno se ele mesmo for autônomo. Segundo Little (2000, p.45):

1. o professor aprende como desenvolver autonomia como profissional, por meio de uma reflexão profissional;
2. o professor tem o comprometimento de empoderar seus aprendizes para criarem espaços de aprendizagem apropriados e desenvolver sua capacidade de autonomia;
3. o professor introduz intervenções nas quais apoia princípios e valores que sustentam a sua autonomia e a do aprendiz.

Wright (1987) define o papel do professor como tendo duas funções:

Função de gestão: relacionada com o lado social de ensinar, particularmente com motivação e controle dos aprendizes e

Função instrutiva: relacionada com a orientação de tarefas.

Breen e Mann (1997, p.98) descrevem o professor de uma sala de aula autônoma como tendo, um explícito reconhecimento de si mesmo como aprendiz; crença na capacidade de aprendizagem e confiança na capacidade de afirmação da autonomia dos aprendizes; vontade de encorajar o desenvolvimento da autonomia em sala de aula buscando estar preparado para as consequências na sua prática pedagógica. Para os autores, esse professor atua como um recurso, compartilhando as decisões, facilitando a avaliação colaborativa, gerenciando riscos, sendo paciente e oportunista e buscando suporte sempre.

Os professores devem, por sua vez, promover um ambiente adequado e prover ferramentas apropriadas e oportunidades para o uso dessas ferramentas. Dickinson (1992, p.5-12) identifica seis maneiras pelas quais o professor pode promover autonomia:

1. encorajar os alunos a serem mais independentes;
2. promover aos alunos experiências positivas para a autonomia;
3. dar aos alunos oportunidades para exercitar a independência;
4. ajudar os aprendizes a desenvolver técnicas de aprendizagem;
5. ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes do sistema da língua;
6. compartilhar com outros aprendizes o que eles sabem da língua e compartilhar dúvidas e reações, assim serão mais conscientes do processo de aprendizagem.

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades. Além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente (SACRISTAN,2000, p. 45).

Diante desse contexto, entende-se que a formação de professores ocupa papel preponderante. Nóvoa (1992) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

2.6.5 O papel do aprendiz

De acordo com Little (1999, p.4), autonomia não é um comportamento singular de aprendizagem, ela envolve vários aspectos, sendo multidimensional, ou seja, a autonomia terá diferentes formas para pessoas diferentes, e também para o mesmo indivíduo, terá diferentes contextos ou diferentes tempos. Engajados no processo, o aprendiz pode desenvolver habilidades de aprendizado independentes, tendo a oportunidade de encontrar no ensino de

línguas aspectos que correspondam às suas preferências. Para ser considerado autônomo, o aprendiz precisa determinar vários pontos concernentes à aprendizagem, como seus objetivos, propósitos pessoais, escolha de materiais, tarefas e critérios de avaliação, assumindo o controle desse processo e sendo responsável por ele (DAM, 2003; HOLEC, 1981; LITTLE, 1991).

Para Littlewood (1996, p.427-428):

Pode-se definir o aprendiz autônomo como aquele que tem capacidade independente de fazer e conduzir escolhas que direcionam suas ações. Essa capacidade depende de dois componentes principais: habilidade e vontade. A habilidade depende de conhecimento das alternativas à escolha e da capacidade de gerenciar as escolhas que pareçam mais apropriadas. Vontade depende tanto de motivação como da confiança para se responsabilizar pelas escolhas necessárias.

Breen e Mann (1997, p.134-136) defendem que um aprendiz autônomo se caracteriza por oito qualidades diferentes:

1. pela postura dele em relação ao mundo, em que nessa perspectiva autonomia não é um processo que pode ser aprendido por meio de utilização de regras e estratégias, mas é a maneira dele de ser no mundo;
2. pelo desejo de aprender, em que eles têm uma relação autêntica com a língua que estão estudando, com motivações intrínsecas e extrínsecas;
3. por ter consciência de si mesmo;
4. por ter capacidade metacognitiva para refletir e tomar decisões relacionadas com seu aprendizado, como: o que, quando e como aprender;
5. por ter gerenciamento de mudança, em que o aprendiz avalia seu aprendizado e elabora mudanças de acordo com as necessidades por ele encontradas;
6. pela sua independência no processo educacional em que o foco está no aluno;
7. pelo seu envolvimento estratégico com o aprendizado, tomando decisões que julga essenciais para o mesmo;
8. pela capacidade de negociação, pois eles não trabalham sozinhos, estão envolvidos socialmente no processo e precisam trabalhar colaborativamente com todos os comprometidos nele.

Compartilho a visão de Domiciano e Santos (2003, p. 60):

[...] aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre a própria aprendizagem, traçando objetivos de acordo com suas necessidades, e assumindo a tarefa de decidir sobre o que, como e quando estudar para alcançar os objetivos desejados.

E assim pode-se acrescentar a ideia de Nicolaidis (2003, p. 38), que afirma que para ser autônomo, o aprendiz deve ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para elas. Ela também nos chama a atenção para a importância de considerarmos aspectos culturais e contextuais, que a autora acredita serem fundamentais para a

construção/desconstrução ou desenvolvimento/não desenvolvimento da aprendizagem autônoma, enfatizando a importância de estudos etnográficos sob essas perspectivas.

Nicolaides (2003) sustenta que há definição entre os termos autonomia, independência e responsabilidade. A autora considera que o termo independência é mais uma questão de atitude e que, para ser autônoma, a pessoa precisa ser independente e agir de forma responsável, bem como ter consciência do contexto social em que está inserida, podendo consequentemente transformá-lo. A autora afirma que os termos não são sinônimos, mas, estão interligados.

Mesmo sendo contraditórias em alguns aspectos, todas as definições e considerações sobre autonomia levantadas nesta dissertação são relevantes para esta pesquisa, considerando que todas as definições englobam o sentido de responsabilidade pela aprendizagem.

No próximo capítulo, esclareço a natureza e o contexto da pesquisa, informo sobre os participantes da investigação relatada neste texto, aponto as estratégias e as práticas de coleta de dados e indico a metodologia de análise de dados.

3 CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo tem a finalidade de descrever os procedimentos metodológicos que viabilizaram a realização da pesquisa relatada nesta dissertação.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza interpretativista; portanto, fundamentada na tradição hermenêutica que registra a incompatibilidade de se pensar o mundo social independentemente de nós mesmos, partindo do princípio que somos construídos por ele e também o construímos (Moita Lopes, 1994).

Conforme aponta Denzin (2003; 2006), na pesquisa qualitativa interpretativista, o papel do pesquisador não é o de observar dados e quantificá-los, como um espectador. Pelo contrário, o pesquisador deve ser analisado como participante de seu próprio material de estudo, já que levamos em consideração todos os elementos contextuais e situacionais que fazem parte da interação entre indivíduos. Como afirma Denzin, “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação” (2003, p.16).

Além disso, esta pesquisa é considerada também interpretativista, pois a pesquisadora que a realiza não apenas é participante na interação, mas também, e principalmente, é ela quem interpreta os dados gerados na pesquisa.

Já não se busca a neutralidade do pesquisador, antes, transforma-se a subjetividade em um recurso a mais. O rigor passa a ser explicitação da posição do pesquisador. A perspectiva interpretativa é fruto da crítica recente à naturalização dos fenômenos sociais, e destaca o entendimento de que conceitos e teorias são fenômenos culturais, socialmente construídos e legitimados. Entende-se o conhecimento não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente (SÁ, 2001, p. 40).

A partir dos anos 2000, vive-se um novo momento na área da pesquisa qualitativa. Os estudos envolvendo as ciências sociais tendem a tratar de assuntos relacionados à democracia, raça, gênero, classe, globalização e liberdade, entre outros (Denzin [2003] 2006). Como minha pesquisa pretende observar o processo de aprendizagem de inglês por uma aluna deficiente auditiva, envolvendo os construtos de estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e autonomia, é importante que ela tenha um caráter qualitativo. Esse modo de fazer ciência parece mais adequado para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo

tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (Moita Lopes, 1994, p.334).

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), possui cinco características, não sendo necessário que toda e qualquer investigação as incorpore na sua totalidade:

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador arroga-se como instrumento principal;
2. a investigação traduz-se numa descrição, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens;
3. os investigadores têm maior interesse nos processos do que nos resultados;
4. os investigadores buscam a análise de dados de forma indutiva, não recolhem dados visando a confirmação ou refutação de uma hipótese previamente definida;
5. o significado assume um papel fundamental na investigação, pretende-se apreender adequadamente os diferentes panoramas de um fenómeno.

Para Silverman (2000, p.1) a escolha do método de pesquisa depende do que queremos descobrir, contudo se propomos as narrativas e comportamentos das pessoas a metodologia qualitativa é a mais adequada. Nesse sentido, a escolha desta prática metodológica se dá pelos seguintes motivos:

- a) a participante desta pesquisa é uma aluna deficiente auditiva oralizada, aprendendo inglês como língua estrangeira, com características que a diferenciam dos demais alunos. Nesse caso, a mitigação da deficiência auditiva, caracteriza-se como um caso a ser investigado;
- b) pelo preceito que estabelece que a escolha de um caso em especial se dá pelo nível de instigação que causa no investigador no sentido de desvelar, descrever e compreender profundamente um fenómeno em questão (Merrian, apud Moura Filho, 2005, p.105);
- c) pela premissa de que este tipo de pesquisa qualitativa, conforme apontam Denzin & Lincoln (2006, pp. 20-21), é vista como um conjunto de atividades interpretativistas, não privilegiando nenhuma prática metodológica em detrimento de outras, podendo o pesquisador utilizar-se de diversos procedimentos e instrumentos, adequando-os aos objetivos da investigação proposta;
- d) por estabelecer um estilo mais informal e pelo uso de uma linguagem mais compreensível do que as linguagens de outras formas de pesquisa, segundo Ludke e André (1986, p.20), permitindo uma leitura mais acessível tanto para o meio acadêmico quanto para o leitor comum;
- e) o cenário oferecido pelo estudo de caso permite ao investigador descrever e analisar um caso em especial, sem intervir nele, permitindo uma compreensão indutiva de como a

participante da pesquisa relatada nesta dissertação utiliza-se, ou não, das estratégias de aprendizagem para a promoção da autonomia.

Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma investigação empírica que busca investigar um fenômeno dentro de seu contexto real. Podem ser realizados estudos de casos únicos e/ou múltiplos. O estudo de caso aqui proposto é validado pela necessidade de se desvelar como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem de inglês por uma aluna deficiente auditiva. Segundo McMillan & Shumacher (1993), podemos afirmar que este tipo de estudo toma como unidade de análise um fenômeno que o investigador seleciona para compreendê-lo em profundidade.

Segundo Santín Esteban (2010 apud GÓMEZ, 1996), em uma revisão de conceituações tradicionais sobre o estudo de caso, esse enfoque envolve um processo de indagação caracterizado pelo exame detalhado, sistemático e em profundidade do caso do objeto de estudo. Stake (1998 apud SANTÍN ESTEBAN 2010) destaca que na educação e no serviço social os casos são em sua maioria pessoas e programas que, por sua vez, nos interessam por sua particularidade:

De um estudo de caso se espera que abranja a complexidade de um caso particular (...) é o estudo da particularidade e da complexidade em um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (...). O caso pode ser uma criança, um professor também (...). Pretendemos compreendê-los. Nós gostaríamos de escutar suas histórias. (STAKE, 1998 apud SANTÍN ESTEBAN 2010. p. 182)

Assim sendo, como afirma André (2005, p. 18), o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse é selecionar uma determinada unidade e compreendê-la “em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão” (ANDRÉ, 2005. p. 49). Em consonância com essa colocação, Adelman (1980 apud COHEN; MANION; MORRISON, 2000) assegura que o estudo de caso é “o estudo de uma instância em ação”.

O presente estudo cumpre condições apontadas na literatura para o estudo de caso (Yin, 1994; Bogdan & Biklen, 1997) e referidas por Moreira (2001, p.103), e possui ligação direta com uma realidade contextualizada (sala de aula); tem uma “natureza prática” no seu esforço de integração da investigação e ensino, gerando ideias que são utilizadas pelos participantes e que constituem uma base para a tomada de decisões pedagógicas; procura uma perspectiva “holística” que busca descrever os fenômenos no seu contexto, respeitando a

complexidade das situações educativas. Há uma participação efetiva de todos os participantes do caso na construção do conhecimento, embora com papéis distintos; não há manipulação de variáveis, uma vez que os fenômenos estudados não podem ser isolados do seu contexto natural.

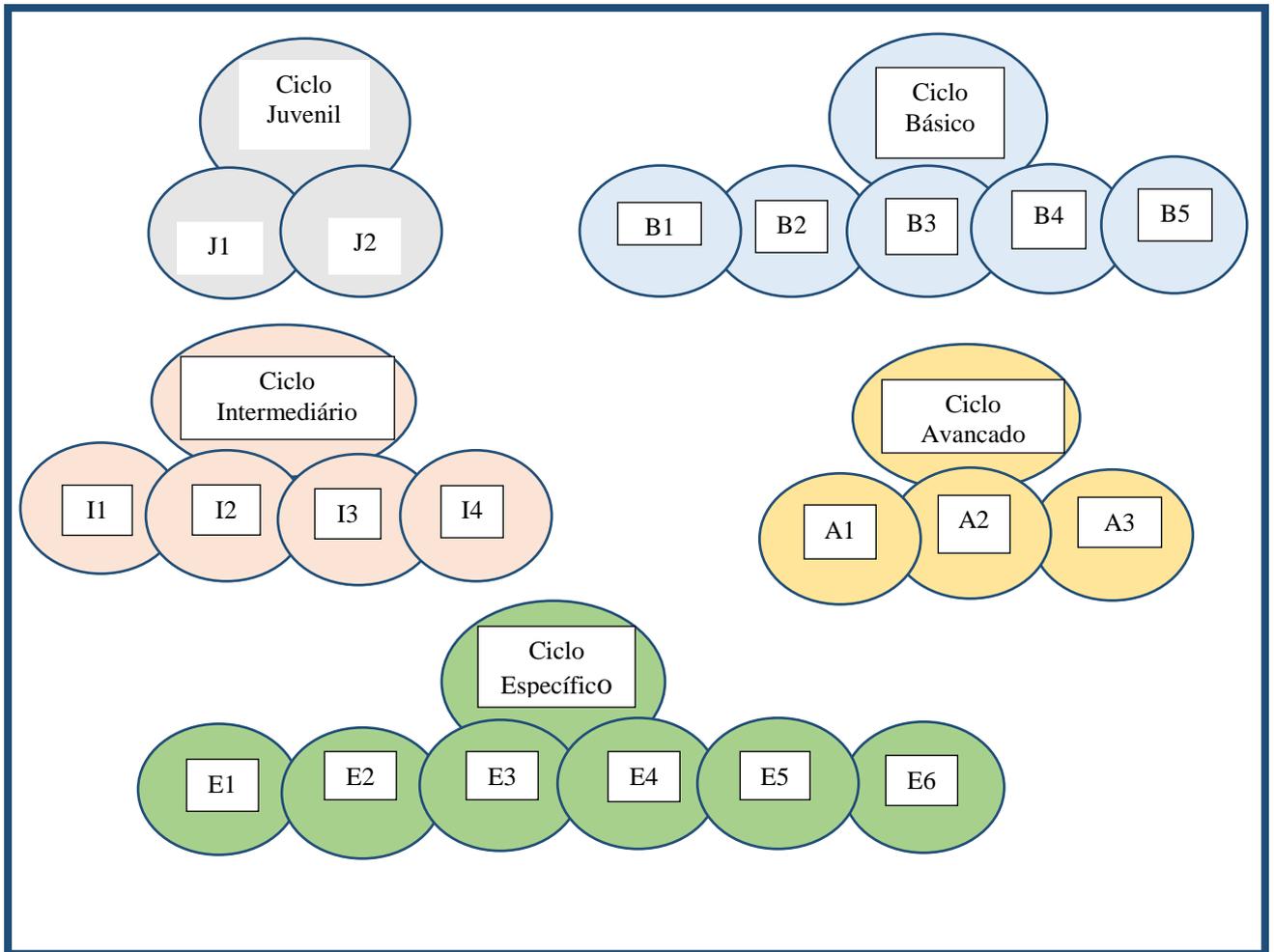
A confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes foram objeto de negociação, procurando não prejudicar as pessoas envolvidas. O total anonimato dos participantes foi garantido mediante termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4). Apesar das limitações apontadas no estudo de caso, qualitativo, como a falta de rigor e a impossibilidade de generalizações estatísticas, ele apresenta validade pela riqueza das informações recolhidas, permitindo descrever e compreender em profundidade os contextos do ensino/aprendizagem, por meio de processos de interpretação e reflexão sobre a informação recolhida.

Haja vista que esse tipo de investigação envolvendo deficientes auditivos oralizados aprendizes de Língua Estrangeira, em um contexto de inclusão escolar, como no caso, o CILT, aliada à Linguística Aplicada, ainda é raro de se encontrar, as informações e registros coletados são de grande valia para outras instituições de ensino, professores que atendam alunos com necessidades educacionais especiais e futuras pesquisas na área.

3.2 Contexto da pesquisa

Os CILs (Centros Interescolares de Línguas) são instituições de ensino do Governo do Distrito Federal, especializadas no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), entre elas: Inglês, Francês, Espanhol, Japonês e Alemão. Nos CILs há um número reduzido de alunos por turma, em média 20 e uma carga horária semanal de 200 minutos para os ciclos juvenil, básico, intermediário, avançado e específico, divididos em duas aulas por semana e de 300 minutos para o ciclo avançado, divididos em três aulas por semana. Atende exclusivamente aos alunos da rede pública do Distrito Federal, o ingresso se dá em dois momentos distintos, no 6º ano do Ensino Fundamental, quando o aluno inicia o curso no ciclo juvenil e finaliza no ciclo avançado, sendo esse o curso pleno com duração de seis anos, a outra forma, no 1º ano do Ensino Médio iniciando no ciclo específico, com duração total de 3 anos como se apresenta a seguir:

Quadro 8 - Divisões dos cursos em ciclos



Fonte: Autoria própria

Os Centros Interescolares contam oito unidades, em seis regiões administrativas² do Distrito Federal, localizadas em Taguatinga (CILT), Ceilândia (CILC), Gama (CIL-GAMA), Guará (CILG), Brazlândia (CILB), Sobradinho (CIL-SOB) e duas unidades em Brasília (CIL1 e 2). O quadro a seguir mostra o quantitativo de alunos atendidos no ano de 2014, nos oito centros:

Quadro 9 - Alunos atendidos nos CILs em 2014

CIL	INGLÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	JAPONÊS	ALEMÃO	TOTAL
CIL 1	4.018	1.005	578		220	5.821
CILC	3.789	700	796	66		5.351
CIL-GAMA	3.097	1.570	393			5.060
CIL-SOB	1.380	1.094	516	72		4.096
CILT	2.800	595	558	84		4.037

² **Regiões Administrativas:** As regiões administrativas são unidades de divisão territorial e de divisão administrativa do [Distrito Federal](#), cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. (Fonte: Wikipédia)

CIL2	1.780	660	207			2.647
CILG	1.838	551	205			2.594
CILB	1.572	530	55			2.156
TOTAL	20.274	6.705	3.308	222	220	31.762

Fonte: Mesquita, 2014, p.84

3.2.1 O CILT

O CILT faz parte de uma visão inovadora iniciada na década de 70, no CIL do Plano Piloto que, após consolidação como uma escola duradoura e de relevância social, outras cidades-satélites do Distrito Federal reivindicaram ter uma mesma escola que pudesse dar conta do aprendizado da língua estrangeira de forma sistematizada e aprofundada, com o estudo baseado em competências comunicativas orais e escrita.

Em 1988, o CILT foi inaugurado em um espaço provisório no “Centrão” (Centro de Ensino Médio 02, Taguatinga-DF), mas já no 2º Semestre do mesmo ano, passou para o endereço fixo e sede própria à QSB 2, Área Especial 3 e 4, onde funcionava o antigo Complexo B de Taguatinga. Assim, esse endereço se tornou a referência física do CILT, saindo dali apenas no ano de 2012 para construção de um prédio novo, com dimensões maiores e mais confortáveis para o aprendizado do aluno. Nesse período de 2012, 2013 a março de 2014, o CILT provisoriamente se situou à QNB 1 Área Especial, onde era a antiga Regional de Ensino de Taguatinga e onde funciona o CEMEIT (Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga).

O CILT é reconhecido como um espaço institucional voltado para o ensino de língua estrangeira, pela comunidade e pelas autoridades do Governo do Distrito Federal. Todas as ações se direcionam para melhorar os cursos de idiomas, tanto na busca do espaço físico ideal, quanto na composição de um corpo de profissionais compatíveis com as necessidades dos cursos, como a inclusão de alunos especiais ou pela captação de recursos financeiros e modelos de aprimorada gestão, tudo o que possibilite o desenvolvimento pleno dos alunos e dos profissionais que atuam nesta Instituição Escolar.

Foto 10 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014



Foto 11 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014



Foto 12 - Fotos da nova sede do CILT, inaugurada em 2014



Fonte: blogdocilt

3.2.1.1 Sala de Recursos do CILT

Foto 13 - Fotos da sala de recursos do CILT



Foto 14 - Fotos da sala de recursos do CILT



Fonte: Acervo pessoal

A sala de recursos do CILT, foi inaugurada em 2008, fruto de um projeto idealizado pela professora Patrícia Raquel Braga Diniz Pevidor, com o intuito de disponibilizar aos alunos com necessidades educacionais especiais um espaço, bem como o atendimento educacional especializado que lhes dessem suporte para o acompanhamento das aulas de língua estrangeira moderna na classe comum. Dessa forma, realizou-se a complementação ou suplementação curricular, por meio do uso de procedimentos e materiais adequados à demanda específica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores escolhidos para atuar na sala de recursos eram formados em inglês com noções básicas de espanhol e francês.

O CILT (pais, alunos, professores, gestores, supervisores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar) colabora, incentiva e participa ativamente das atividades promovidas pela sala de recursos que, além de atender aos alunos, proporciona aos professores um acompanhamento sistemático no planejamento das aulas, promove palestras e debates com temas referentes à inclusão escolar, esclarecimento de dúvidas sobre as deficiências, trabalhos de sensibilização com toda a comunidade escolar, além do desenvolvimento de projetos e ações que visam:

- oferecer melhores oportunidades que atendam ao perfil de cada aluno, tais como: mediar as avaliações, trabalhos e exercícios quando necessário;
- desenvolver um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade;
- estimular o nível de motivação, favorecendo a aprendizagem da língua estrangeira moderna;
- ampliar a discussão e troca de experiências entre as escolas que já utilizam as salas de recursos;
- orientar os professores quanto às adaptações curriculares necessárias ao atendimento pedagógico adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma compartilhada com os pais dos alunos em questão, priorizando a melhor forma de atendimento, tanto na escola quanto na família;
- estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas;
- adaptar e mediar avaliações, exercícios, trabalhos para cada aluno, de acordo com sua necessidade específica;
- realizar atividades diversificadas, explorando jogos, livros, portfólio e produção de um dicionário ilustrativo;
- desenvolver projetos dentro dos interesses dos alunos, envolvendo a aprendizagem de sala de aula;
- participar de cursos de capacitação na área de educação especial promovidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal;
- visitar as escolas que possuem sala de recursos para compartilhar experiências;
- realizar reuniões com os pais e as professoras da sala de recursos, bem como algum membro da direção para compartilharem experiências e estudarem aspectos característicos de cada aluno. Essas reuniões são sempre registradas em livro ata;

- fortalecer as parcerias já existentes na escola e estimular outras instituições a participarem como parceiros, no que diz respeito à melhoria do espaço físico, visando atender adequadamente os alunos em questão;
- promover encontros e palestras sobre educação inclusiva voltadas para toda a comunidade escolar;
- encaminhar esses alunos, quando necessário, à alguma instituição pública ou privada da área da saúde.

3.3 Participante da pesquisa

Esta investigação tem como participante uma aluna que me despertou a atenção desde os nossos primeiros encontros no início do ano de 2009. Victória A. Silva, nascida em 27/05/1998, tem perda auditiva moderada/severa bilateral, tem recomendação para uso de AASI, porém não o faz, uma vez que faz uso de leitura labial e é oralizada. É a filha mais nova de uma prole de três meninas.

A menina iniciou sua vida escolar na Escola Parque 308 Sul, onde cursou o Ensino Fundamental I e gostava de escrever redações e poesias. Ganhou prêmios, como o de melhor redação das escolas públicas do Distrito Federal. A aluna sempre se destacou na habilidade escrita. Em 2009, foi transferida para o Centro de Ensino Fundamental 08 de Taguatinga, que funcionava em regime de tributariiedade com o CILT, isto é, os alunos desse referido Centro de Ensino eram compelidos a matricular-se no CILT também, no turno contrário das aulas da escola, pois, na escola de origem, esses alunos não tinham aulas de língua estrangeira moderna.

Victória optou pelo curso de Inglês e começou no nível Juvenil I, foi quando teve seu primeiro contato com a língua aos 11 anos de idade. A aluna conta que, no primeiro momento, teve medo de não conseguir, mas o acolhimento por parte das professoras dos níveis J1 e J2 foi sempre muito afetuoso e encorajador. A aluna frequentava assiduamente a Sala de Recursos do CILT e nesses atendimentos eram trabalhadas as suas principais dificuldades, particularmente a oralidade, pois no inglês a aprendiz percebeu alguns sons novos, não utilizados no português. Na Sala de Recursos eram enfatizados tanto a produção da oralidade quanto os estímulos necessários para a percepção desses sons.

Ao longo dos anos, a aluna apresentou-se sempre muito comprometida com sua aprendizagem, adaptou-se bem aos níveis e aos professores seguintes, obteve sempre em

todos os semestres as melhores notas da turma e, aos poucos, foi descobrindo por si só os melhores caminhos para sua aprendizagem e se tornando cada dia mais independente da Sala de Recursos, até quando parou de frequentá-la e passou a ir lá somente para visitas.

Na escola regular, tudo continuava muito bem, notas e aprendizagem sempre surpreendendo a todos, continuava empenhada na participação dos concursos de redação e ganhou mais de uma vez o prêmio de melhor de redação em um concurso promovido pelo Correio Brasileiro. Participou e ganhou por duas vezes as Olimpíadas de Matemática, organizada pelo Ministério de Educação; enfim, destacava-se em tudo que se propunha a fazer. No ensino médio, ganhou uma bolsa de estudos de cem por cento, no Colégio Leonardo da Vinci, por meio de concurso.

Ao término do ciclo básico, início do nível Intermediário, as cobranças aumentaram, principalmente acerca da oralidade, o que a aluna destaca como aspecto positivo, uma vez que sentia necessidade constante de se aperfeiçoar nesse quesito, pois percebia que seu conhecimento sobre a língua resumia-se apenas ao contexto escolar. Para aprimorar seu desempenho, buscou auxílio em recursos como: Duolingo (aplicativo para aprendizagem de línguas em celular), leitura de livros na língua alvo, dicionário para tradução, consulta de sinônimos e escuta da pronúncia, também no celular, assistiu a filmes com legendas e som em inglês, entre outros.

A participante colocou seus conhecimentos em xeque quando teve uma oportunidade de fazer uma viagem aos Estados Unidos no ano passado. Avalia como exitosa essa experiência e reconhece que “perdia” algumas palavras nas conversas, pela dificuldade em ouvir, mas conseguia compreender pelo contexto de modo geral e por leitura labial.

A participante atualmente está cursando o nível Avançado 2 e reconhece que faz parte do seu papel como aluna identificar e minimizar suas dificuldades. Cita como principal dificuldade a pronúncia e busca estratégias para mitigar esse déficit, está sempre à procura de diferentes fontes de informação, dedica-se muito ao aprendizado de inglês e considera a aprendizagem da língua como algo prazeroso, espontâneo e não como obrigação.

Victória percebe hoje que seu aprendizado está internalizado e sente mais facilidade com o vocabulário, o que também a incomodava outrora. Diz já ter se acostumado à língua, tem mais facilidade na escrita e já não comete mais erros “bobos”. Por outro lado, ainda se sente às vezes um pouco insegura quando se vê diante de situações em que tem que colocar a língua em uso, mas diz que gosta de ter seu conhecimento colocado à prova e vê esse

momento como uma oportunidade de testar-se e estar sempre se aprimorando como aprendiz. Atribui essa busca constante de aperfeiçoamento à sua própria personalidade.

Como perspectivas futuras, a participante destaca o desejo de dar aulas de inglês em pequenos institutos inicialmente, pois vê aí uma possibilidade de aprender mais e ter mais conhecimento acerca das peculiaridades da língua. No ano de 2014, em virtude de suas excelentes notas e por meio de indicação da sua professora regente foi convidada a ser monitora no CILT, atendendo em plantões de dúvidas aos alunos dos níveis básico e intermediário. Desenvolveu muito bem essa função, porém, neste ano de 2015, não conseguiu conciliar a monitoria com o 3º ano do Ensino Médio, pois tem aulas nos turnos matutino e vespertino e cursa inglês à noite.

E por fim, a participante declara a importância da Sala de Recursos do CILT/AEE, no percurso de sua aprendizagem de LEM e de um acompanhamento personalizado para melhor compreensão da língua nos primeiros anos em que eram trabalhados seus déficits. Suas habilidades foram estimuladas, a fim de que resultassem em uma maior produtividade e autonomia da aluna em sala. A participante classificou o apoio da Sala de Recursos como fenomenal e imprescindível e reconhece ter sido um privilégio receber esse acompanhamento nos primeiros anos, pois logo aprendeu a caminhar sozinha.

3.4 Instrumentos da pesquisa

Para coleta e organização dos registros, fez-se necessário a utilização de diferentes tipos de instrumentos: entrevistas (semi-estruturadas), notas de campo, história de vida e questionários.

3.4.1 Entrevistas (semi-estruturadas³):

Opto pela entrevista semi-estruturada, pois essa permite que o entrevistado proporcione respostas mais naturais, sem que o pesquisador perca seus objetivos. Esse um dos modelos mais utilizados, guiado por um roteiro de questões, o qual permite uma organização

³Nunan (1992, p. 149) classifica as entrevistas em estruturadas (questões completamente fechadas e pré-determinadas) semi-estruturadas (há um roteiro ou guia a ser seguido pelo entrevistador) e não estruturadas (não há roteiro nem questões fechadas, a entrevista segue de acordo com as respostas do entrevistado).

flexível e ampla dos questionamentos, à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

Segundo Nunan (1992 p. 149), na entrevista semi-estruturada o entrevistador possui uma ideia geral do direcionamento que deverá seguir o encontro, o que deveria sair, sem uma bateria específica de perguntas. O que orienta o processo são tópicos ou elementos que guiam o encontro.

A vantagem deste tipo de ferramenta flexível é a possibilidade de direcionar o encontro, sem submeter o entrevistado a pressões desnecessárias. Igualmente, o tipo de dado proporcionado é mais profundo, de modo que o entrevistador tem um acesso privilegiado aos pensamentos do interlocutor (Nunan, p. 150). Sobre esse ponto, Rosa & Arnoldi (2007, p.30 – 31) explicam que, na entrevista semi-estruturada, as questões deverão permitir que o participante “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema apresentado”.

3.4.2 Notas de campo

Uma observação controlada e sistemática torna-se um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador. (LUDKE, 1986)

Deve ser antecedida de uma fundamentação teórica. Consiste em um exame meticuloso que requer envolvimento e atenção do pesquisador na coleta e na análise dos dados. Martins (2008, p. 24) salienta que o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador. A observação participante, para Yin (2005, p.68), é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. O autor destaca alguns cuidados relativos a essa técnica: apoio do pesquisador ao fenômeno estudado, que pode quebrar a imparcialidade; a função de participante se sobressair à de observador, restringindo o tempo de registro das informações; a dispersão do fenômeno pode dificultar a observação e a participação do pesquisador.

O objetivo central era registrar fatos relevantes sobre os aspectos relevantes de aprendizagem da aluna participante da pesquisa.

3.4.3 História de vida

A história de vida pode ser entendida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2011, p.101). Como estratégia de pesquisa, insere-se no contexto da abordagem qualitativa de investigação, sendo utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento humano: antropologia, história social, psicologia, social, educação e, ainda pelas mais diferentes escolas de pensamento tais como: empirismo, marxismo, fenomenologia, dramaturgia, dentre outras (CHIZZOTTI, 2011).

Conforme aponta o autor:

...a história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto. No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definir-se como relatos práticos das relações sociais (CHIZZOTTI, 1991, p. 96).

De acordo com Moura Filho (2005, p. 111), as entrevistas de história de vida podem envolver muitas horas de gravações, o que produziria muitas páginas de transcrições. Entretanto, ainda segundo Moura Filho (2005), alguns excertos podem ser direcionados, visando retratar os dados mais significativos concernentes à vida da participante. Como neste trabalho utilizo outros instrumentos de coleta de dados, além da história de vida, adoto uma interpretação mais limitada, salientando, em especial, etapas importantes da vida da participante de pesquisa, de acordo com o referencial teórico.

3.4.4 Questionários referentes aos estilos e estratégias de aprendizagem

Para coletar os dados referentes aos estilos de aprendizagem, utilizo os Inventários de Joy Reid (1984), “*Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*” (Anexo 1) e Grasha-Reichmann (1974), “*Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales*”(Anexo 3). Para a coleta de dados referentes às Estratégias de Aprendizagem, utilizo o questionário proposto por Rebecca Oxford (Anexo 2).

3.4.5 Análise documental

Para fazer o levantamento dos dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado, descrito na subseção 2.1 desta dissertação, utilizei a análise documental que,

segundo Moura Filho (2005), pode ser utilizada como ferramenta para levantamento de dados bibliográficos para fins analíticos.

3.4.6 Procedimentos para a coleta de registros

A coleta de registros junto às participantes (aluna, professora da classe comum e professora da sala de recursos) foi feita, de início, de modo informal, com conversas não gravadas. Não havia também, nesse primeiro momento, anotações de campo imediatas. Conversamos sobre assuntos diversos, incluindo o assunto a ser tratado na pesquisa e a disponibilidade em participar.

As entrevistas estabeleceram-se como diálogos espontâneos, porém, a utilização de um questionário como guia proporcionou um direcionamento centrado nos tópicos específicos. Os encontros deram-se sem muitos detalhes a serem descritos. Os participantes foram avisados de que seriam gravados e todos concordaram.

As entrevistas foram realizadas no CILT, em dias diferentes, sempre na sala de recursos. Ao finalizar cada entrevista, fiz a transcrição (APÊNDICE 1). Segundo Szymanski (2004, p.7), a fala do entrevistado deve ser registrada da forma como ela se deu. O processo de transcrição também serviu como análise, identificando o registro e estabelecendo relação com a teoria da fundamentação teórica.

Após quatro encontros informais com a aluna participante da pesquisa, marcamos um encontro para realizar o registro da entrevista para coletar dados sobre os estilos e estratégias de aprendizagem. A entrevista com a participante aconteceu no dia 01 de Outubro de 2014, na sala de recursos do CILT, no período vespertino. Teve duração média de dez a quinze minutos, a participante se mostrou disposta a colaborar e respondeu a todas as perguntas de forma bem espontânea e direta.

Na semana seguinte nos encontramos novamente para a aplicação dos questionários. Essa segunda seção foi um pouco mais longa, cerca de uma hora e trinta minutos. Novamente a aluna se mostrou muito participativa.

As professoras da classe comum e da sala de recursos foram avisadas da minha intenção de observar suas aulas e atendimentos, respectivamente, e não houve resistência. Na primeira semana de outubro, observei a primeira aula (na classe comum) e depois mais duas nas duas semanas seguintes, optei por não gravar e realizar apenas notas de campo, pois senti

que os alunos estranharam a minha presença e ficariam ainda mais desconfortáveis e menos espontâneos com uma filmadora.

Na segunda semana de outubro, acompanhei o atendimento da participante da pesquisa na sala de recursos, este já bem conhecido por mim, uma vez que atendi a aluna por dois anos consecutivos, tanto a professora quanto a aluna se mostraram bem à vontade com a minha presença, e assim também foi na observação seguinte na primeira semana de novembro. Os atendimentos duraram em média uma hora e não foram gravados, somente observados.

3.4.7 Procedimentos para a análise de dados

Com base nos estudos apresentados na fundamentação teórica, apresento, no próximo capítulo, a análise dos dados coletados e resultados obtidos neste estudo. No primeiro momento, analiso as aulas observadas, em seguida as entrevistas realizadas com as professoras da classe comum e da sala de recursos, a entrevista realizada com a aluna, as notas de campo, a história de vida da participante da pesquisa e, por fim, os questionários específicos referentes aos estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. Após essas análises, apresento as conclusões parciais e logo a comunhão de todos os dados analisados.

A análise das informações foi realizada de acordo com o tipo de dado gerado pelo instrumento de pesquisa. Assim, os conteúdos obtidos por meio das entrevistas gravadas foram inicialmente transcritos na sua íntegra. Em seguida, procedeu-se uma leitura detalhada e cuidadosa de todo o material, a fim de destacar os conteúdos evocados que respondiam de forma mais direta às perguntas iniciais da pesquisa.

Após a leitura, procedeu-se a organização do material por categorias, para identificar as que mais contribuem para uma melhor compreensão das taxionomias destacadas na fundamentação teórica. Outra análise importante, feita a partir da leitura dos conteúdos transcritos, foi a busca de relações entre os construtos, por meio das articulações que os próprios participantes realizam e o confronto destas com a literatura disponível acerca deste mesmo tema pesquisado.

3.4.7.1 Triangulação de dados

Adoto a triangulação de dados como estratégia de investigação, utilizando de diferentes métodos para a obtenção de informações, surgindo como forma de reduzir problemas de confiabilidade. Para Maxwell (1996), a triangulação reduz o risco de que as

conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações, próprios de um único método que conduz a conclusões mais credíveis.

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados, tais como: entrevistas, questionários, observações, notas de campo, enfim, mais de uma fonte de análise de dados. Seu objetivo é contribuir, não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de diferentes perspectivas, mas também para enriquecer a compreensão do leitor, permitindo novas e profundas análises e dimensões.

Conforme Azevedo et. al. (2013, p.1), “a triangulação surge como forma de amenizar problemas de credibilidade em pesquisas, ao adotar, como estratégia de investigação, múltiplas visadas e métodos de obtenção de informações” e para buscar informações, muito utilizada em pesquisas qualitativas, como afirma o autor. Denzin (1978, apud AZEVEDO et. al., 2013, p.4), define que a triangulação é uma “combinação de métodos de estudo de um mesmo fenômeno”. Decrop (2004, apud AZEVEDO et. al., 2013) define triangulação como:

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo (DECROP, 2004, p.4).

No próximo capítulo apresento a análise e a triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, conforme metodologia apresentada.

4 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A constituição deste capítulo inicia-se por meio da análise do inventário de estratégias para a aprendizagem de língua estrangeira, de Oxford (1990), utilizado com o propósito de analisar as estratégias apontadas pela participante da pesquisa e a interdependência aos estilos de aprendizagem e autonomia.

Em seguida, apresento a interpretação e análise dos questionários referentes aos estilos de aprendizagem de Joy Reid e Grasha- Riechmann, utilizados especificamente para traçar o perfil da participante da pesquisa.

As análises dos inventários dos estilos de aprendizagem serão relacionadas às entrevistas da participante da pesquisa e das professoras e as observações realizadas em campo. É discutido o impacto dos resultados observados no processo de ensino-aprendizagem e sugeridas algumas estratégias instrucionais julgadas mais eficientes aos estilos identificados. Essa análise demonstra como o ensino de língua estrangeira moderna pode ser favorecido, a partir do conhecimento dos estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem para o alcance da autonomia do aluno.

A análise das observações (notas de campo) e das gravações foram baseadas nos dados coletados em sala de aula e na sala de recursos, para que assim fosse possível estabelecer as igualdades e diferenças encontradas nos atendimentos de ambos os contextos. Por meio dessas observações pude avaliar a importância e as influências das professoras tanto na classe comum, quanto na sala de recursos sobre estilos e estratégias de aprendizagem nos ambientes citados.

Durante a observação em sala de aula, ficou clara a prevalência da competência implícita dos professores em relação ao ensino de LE aos alunos com necessidades educacionais especiais. A maior parte das ações dos professores em sala de aula provém das crenças, intuições e em experiências próprias, quase sempre desprendidos de um saber científico que respalde essas ações. Apesar de a sala de recursos, no início de cada semestre, conversar com cada professor individualmente sobre seus respectivos alunos com necessidades educacionais especiais, a experiência mais eficaz faz-se na prática, em que os professores podem testar o que funciona ou não com seus alunos. Às vezes, o professor detém a experiência prática, mais valiosa e significativa do que a teoria que lhe é apresentada e não entende o quão eficaz seria aliar esses dois saberes.

As aulas, de modo geral, têm predominância da abordagem visual, o que serve como um facilitador para uma aluna deficiente auditiva que compensa sua deficiência valendo-se dos outros sentidos, o que podemos chamar de competência estratégica que, segundo Celce-Murcia (1995, p. 703), permeia todas as demais, para compensar os problemas da falta de compreensão. Conforme Celce-Murcia, essa competência compreende as estratégias e os procedimentos relevantes à aprendizagem de línguas, ao processo linguístico e à produção linguística. A utilização dela, ou estratégia de compensação, faz-se de modo intuitivo pela aluna, porém, notável ao observá-la com mais atenção.

Já na sala de recursos, por ser um ambiente especializado, a aluna conta com o apoio de uma profissional que, além de possuir competência comunicacional na língua alvo, é especialista em AEE e também especialista em alunos com deficiência auditiva, além de estar sempre buscando aprimorar sua competência teórica, já que os professores de AEE estão sempre participando de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a melhoria dos atendimentos aos ANEEs, porém não como uma perspectiva de se ensinar língua estrangeira. Por isso, reafirmo que a maneira de se ensinar língua estrangeira para ANEEs, na maioria das vezes, não se dá de forma unicamente teórica, mas também de forma implícita.

Por meio de uma análise qualitativa das notas de campo (observações), das entrevistas (da aluna e das professoras) e da história de vida da participante da pesquisa emergiram registros de ações que ilustram as categorias de Benson (1997), como evidência da autonomia do aprendiz em questão, utilizando-se da seleção de trechos das notas e das entrevistas que complementassem as observações sobre o processo de aprendizagem da participante da pesquisa e que ratificassem as evidências de ações autônomas por parte dela.

4.1 Analisando o questionário de Oxford

As estratégias que se tornaram evidentes foram categorizadas de acordo com o SILL (Strategy Inventory of Language Learning), um instrumento desenvolvido por Oxford (1990), para acessar a frequência do uso de estratégias por aprendizes de língua inglesa (ou LEM). O objetivo foi comparar as estratégias listadas por Oxford (1990) com as relatadas pela participante da pesquisa e verificar as possíveis semelhanças entre os dois grupos. A análise do Inventário de Oxford revela a média das estratégias usadas pela participante da pesquisa. Cada parte do Inventário representa um grupo de estratégias adotadas pela aluna em sua aprendizagem.

O Inventário de Oxford é, de fato, um instrumento bem elaborado, porém não contempla a nossa cultura. Algumas perguntas não se adequam à nossa realidade em sala de aula, como por exemplo: cartões-relâmpago, contato diário com falantes da língua, fazer anotações em relação aos sentimentos durante a aprendizagem, entre outros, o que poderia alterar os resultados nas descrições das estratégias de aprendizagem.

Outro aspecto a ser ressaltado é a questão da tradução de Paiva (1998) do questionário de Oxford, que desvirtua, em parte, o resultado obtido em alguns grupos, por exemplo, no item 48, como “peço ajuda a falantes nativos”, onde na realidade o original desse item é “I ask for help from English Speakers” e a tradução mais apropriada seria “eu peço ajuda a falantes de inglês”, pois, como afirmei no parágrafo anterior, o contato com falantes nativos não se dá diariamente. Isso também ocorreu no item 46, em que a expressão “English speakers” foi também traduzida como “falantes nativos”. Caso a tradução fosse outra, a média seria diferente.

De modo geral, acredito que tais aspectos não contribuíram para desvirtuar os resultados obtidos. No entanto, esses dados devem ser considerados com cautela, tendo em vista os dados apontados acima. É importante destacar que preferi preservar a confiabilidade do instrumento, evitando a tradução por conta própria e optei por utilizar a versão de Paiva (1998).

O questionário foi aplicado à aluna, como uma entrevista, ou seja, oralmente. As explicações para a sua aplicação sugerem que as respostas do questionário sejam dadas de forma rápida, sem muita reflexão (Oxford, 1990, p.293). Orientei a aluna que respondesse como de fato se dá sua aprendizagem e não como ela gostaria que fosse. Para esse questionário não há respostas certas ou erradas.

Conforme a indicação de Oxford (1990, p.293), em todo o questionário soma-se a pontuação correspondente a cada parte e depois o total é dividido por 9, na parte A; por 14, na parte B; por 6, na parte C; por 9, na parte D; por 6, na parte E e por 6 na parte F. Para a média global, somam-se todas as partes a,b, c, d, e e f e divide-se por 50. A média global refere-se à frequência com que a aluna utiliza essas estratégias. A média das partes representa o grupo de estratégias que a aluna mais utiliza em sua aprendizagem.

O questionário divide-se em:

- PARTE A: lembrando de forma mais eficiente;
- PARTE B: utilizando todos os seus processos mentais;

- PARTE C: compensando pela falta de conhecimento;
- PARTE D: organizando e avaliando sua aprendizagem;
- PARTE E: controlando suas emoções;
- PARTE F: aprendendo com os outros/interação.

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender as médias

NIVEIS	FREQUÊNCIA	PONTUAÇÃO
Alta	- Sempre ou quase sempre usada; - Normalmente usada	- 4.5 a 5.0 - 3.5 a 4.4
Média	- Usada de vez em quando; - Normalmente não usada	- 2.5 a 3.4 - 1.5 a 2.4
Baixa	- Nunca ou quase nunca usada;	- 1.0 a 1.4

Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira

PARTE A	1. Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em Inglês					X
2. Escrevo frases com as palavras novas em Inglês como forma de memorizá-las	X				
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la				X	
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.					X
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras	X				
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês	X				
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.			X		
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.			X		

9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.		X			
--	--	---	--	--	--

Total de pontos do questionário, parte A: $25 \div 9 = 2,77$

A média 2,77 apresentada nesta parte do questionário representa que a aluna faz uso **médio** das estratégias de memorização (armazenagem e restauração das informações). Destaco apenas os itens 1, 3 e 4 que a aluna afirma utilizar.

Para Oxford (1990), as estratégias de memória envolvem o uso de vários tipos de materiais. Para a autora, estabelecer ligações do visual com o verbal é muito útil para a aprendizagem de línguas, porque a capacidade de armazenamento da mente para a informação visual é superior à verbal e um grande número de alunos tem preferência pela aprendizagem visual.

PARTE B	1. Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.					X
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.				X	
12. Pratico os sons do inglês					X
13. Uso as palavras do inglês que eu reconheço de formas diferentes.			X		
14. Tomo iniciativa de começar conversações em inglês.	X				
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.				X	
16. Leio em inglês por prazer.			X		
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas, ou relatórios em inglês.			X		
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.				X	
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.				X	
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.		X			

21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.					X
22. Tento não traduzir palavra por palavra.					X
23. Faço sumário das informações que ouço e leio em inglês.		X			

Total dos pontos do questionário, parte B: $50 \div 14 = 3,5$

A média de 3,5, apresentada nesta parte do questionário, representa que a aluna faz um **alto** uso das estratégias diretas cognitivas. Observa-se que a aluna faz uso frequente de estratégias que englobam as leituras, as repetições das novas palavras, prática dos sons do inglês, produções, compreensão de novas palavras por indução, além da transformação da língua alvo pela aprendiz.

Segundo Oxford (1990), as estratégias voltadas para a prática estão entre as Estratégias Cognitivas mais importantes para os alunos, aprendizes de uma língua estrangeira moderna, embora nem sempre eles percebam essa importância. A autora reforça que as estratégias relacionadas à maneira de criar estruturas são necessárias para a compreensão e produção da linguagem, tanto oral quanto escrita.

PARTE C	1 .Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.			X		
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.					X
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.		X			
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.					X
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.					X
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.					X

Total: $25 \div 6 = 4,1$

A média 4,1 nesta parte do questionário representa que a aluna faz **alto** uso das estratégias diretas compensatórias, com maior pontuação, dentre todas as outras partes. Revela que a aluna faz uso frequente dessas estratégias que a auxiliam na compreensão e produção da língua alvo, apesar do comedimento de conhecimento.

De acordo com Oxford (1990), as estratégias de adivinhação, por vezes também chamadas de inferências, envolvem o uso de uma grande variedade de pistas linguísticas para adivinhar o significado das palavras quando o aluno as desconhece. Estratégia essa altamente utilizada pela participante de pesquisa que usa de sua experiência e do contexto no qual está inserida.

PARTE D	1. Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
30. Tento criar o máximo de oportunidades possíveis para usar o meu inglês.			X		
31. Observo os meus erros em inglês e uso isso para ajudar-me a melhorar.				X	
32. Presto atenção quando está falando em inglês.					X
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.					X
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.	X				
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.		X			
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.	X				
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.			X		
38. Penso sobre o meu progresso na aprendizagem de inglês.					X

Total de pontos do questionário, parte D: $29 \div 9 = 3,2$

A média 3,2, nesta parte do questionário, indica uma frequência **média** no uso das estratégias indiretas metacognitivas. Destaco, nesta parte, a reflexão acerca de seu progresso na aprendizagem, concentração e busca de aprimoramento para tornar-se uma melhor aprendiz.

Oxford (1990) afirma que essas estratégias são essenciais para uma aprendizagem de línguas bem sucedida. Os aprendizes de língua estrangeira são constantemente cobrados pelo excesso de informações, novidades, vocabulário desconhecido, regras confusas, pois, assim, podem perder o foco e essa atenção só é recuperada pelo uso consciente das estratégias metacognitivas.

PARTE E	1. Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
39. Tento ficar calmo sempre que fico com medo de usar o inglês.					X
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.			X		
41. Eu me dou uma boa recompensa quando me saio bem em inglês.	X				
42. Observo se estou tenso ou nervoso quando estou estudando ou usando o inglês.			X		
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.	X				
44. Converso com outras pessoas sobre como eu me sinto quando estou aprendendo inglês.	X				

Total dos pontos no questionário, parte E: $14 \div 6 = 2,3$

A média 2,3, apresentada nesta parte do questionário, representa que a aluna faz uso **médio** das estratégias indiretas afetivas, obtendo nesta parte a menor pontuação. Convém destacar a tentativa em manter-se calma em situações de apreensão.

As emoções e atitudes positivas podem tornar a aprendizagem muito mais eficaz e agradável, segundo Oxford (1990). Além disso, a autora afirma que os professores exercem uma grande influência sobre o clima emocional da sala de aula.

PARTE F	1. Nunca ou quase nunca verdadeira	2. Normalmente não verdadeira	3. De certa forma verdadeira	4. Normalmente verdadeira	5. Sempre ou quase sempre verdadeira
45. Se eu não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir					X
46. Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando eu falo.			X		
47. Pratico inglês com outros alunos.				X	

48. Peço ajuda a falantes nativos.	X				
49. Faço perguntas em inglês				X	
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes em inglês.					X

Total: $\underline{22} \div \underline{6} = \underline{3,6}$

A média 3,6, nesta parte, indica o **alto** uso de estratégias sociais, acessadas frequentemente pela participante da pesquisa. Destaco, no item 45, o pedido de esclarecimento pela aluna para uma dada situação incompreendida, uma das ações mais usadas pelos deficientes auditivos.

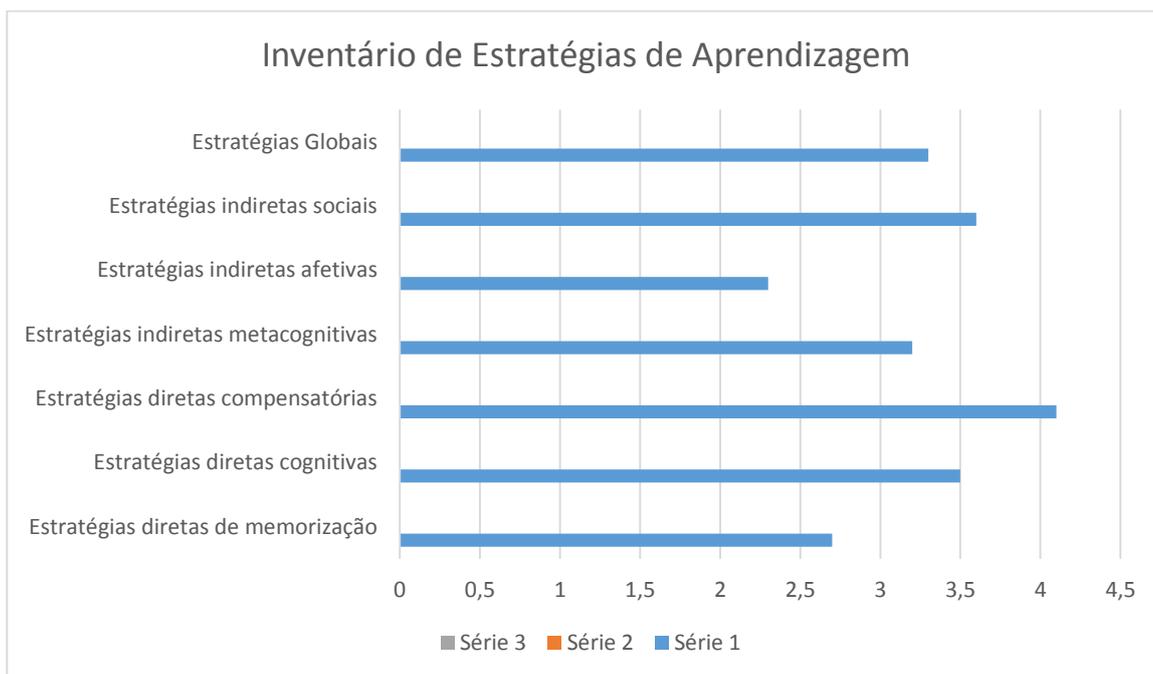
Para Oxford (1990), uma das interações sociais que mais proporcionam benefícios aos aprendizes é fazer perguntas em sala de aula, para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Já para a média geral, que corresponde à frequência do uso geral de todas as estratégias, diretas e indiretas, apresentadas nos questionários acima, temos que somar os pontos correspondentes a cada parte separadamente e depois dividir por 50.

Então:

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	GERAL
25	50	25	29	14	22	$165 \div 50 = 3,3$

O resultado geral é 3,3, classificada como **média** a frequência de acesso às estratégias de aprendizagem. A seguir apresento o gráfico, conforme indicado no Inventário de Oxford.



Oxford esclarece, em *Language Learning Strategies* (1990), que a escolha de determinadas estratégias é afetada por diversos fatores, como o grau de consciência, o estágio de aprendizagem, o tipo de tarefa a ser realizada, as expectativas do professor, a idade, o sexo, a nacionalidade, o estilo de aprendizagem, os traços de personalidade, o nível de motivação e o objetivo de aprender determinada língua. Sendo assim, cada aprendiz terá uma aprendizagem diferenciada. São ignoradas as características individuais de cada aprendiz e seu contexto.

Há que ressaltar outra peculiaridade: este questionário, bem como todos os outros utilizados nesta investigação, é elaborado para avaliar alunos ouvintes, desprezando a possibilidade de aplicação para alunos com deficiência auditiva. Apesar disso, cumpriu seu papel, ou seja, evidenciar as estratégias de aprendizagem utilizadas.

4.2 Questionários sobre estilos de aprendizagem

Apesar da profusão de taxinomias de estilos de aprendizagem, opto por utilizar como questionários para esta investigação dois modelos, a saber: Reid (1984), “Perceptual Learning Style Preference Questionnaire” e Grasha-Reichmann, “Student Learning Style Scales”, por se mostrarem mais identificados com os propósitos da pesquisa relatada nesta dissertação. Reid (1984) foca os estilos de aprendizagem sob uma perspectiva de análise do conjunto básico de estilos de aprendizagem (auditivo, visual, sinestésico e tátil), enquanto Grasha-Reichmann destaca a dimensão da interação social.

Assim, é possível chegar a uma conclusão parcial sobre quais devem ser os estilos de aprendizagem dominantes na participante da pesquisa. O uso de questionários, tanto o de Estratégias de Aprendizagem, de Oxford, quanto os de Estilos de Aprendizagem, de Reid e Grasha-Reichmann, viabilizaram uma análise mais precisa, quando em conjunto com os demais dados coletados para a consideração final e resultados parciais, que poderão ser confirmados ou negados.

4.2.1 Analisando os resultados obtidos pelo questionário de Joy Reid

	Item	CC ⁴	C	NS	D	DC
1	Quando o professor me dá instruções eu compreendo melhor.	x				
2	Eu prefiro aprender fazendo algo em sala.		x			
3	Eu tenho maior rendimento quando trabalho com outras pessoas.			x		
4	Eu aprendo mais quando estudo em grupo.			x		
5	Em sala, eu aprendo melhor quando trabalho com outras pessoas.		x			
6	Eu aprendo mais quando leio o que o professor escreve no quadro.	x				
7	Quando alguém ensina a como fazer algo em sala de aula, eu aprendo melhor.	x				
8	Quando eu faço as coisas em sala eu aprendo mais.		x			
9	Eu me lembro mais das coisas que escuto em sala do que das coisas que leio.					x
10	Quando leio as instruções, eu me lembro delas melhor.	x				
11	Eu aprendo mais quando posso fazer um exemplo de algo.	x				
12	Eu compreendo melhor quando leio as instruções.	x				
13	Quando eu estudo sozinho, eu me lembro melhor das coisas.			x		
14	Eu aprendo mais quando eu faço algo para um projeto de sala de aula.		x			
15	Eu gosto de aprender em sala através de experimentos.		x			
16	Eu aprendo melhor quando eu faço esquemas enquanto estudo.				x	
17	Eu aprendo mais em sala quando o professor dá uma aula expositiva.	x				
18	Quando eu trabalho sozinho, eu aprendo melhor.				x	
19	Em sala, eu compreendo mais as coisas quando participo de uma representação		x			
20	Eu aprendo mais em sala quando eu escuto alguém.		x			
21	Eu gosto de trabalhar em tarefas de aula, com 2 ou 3 colegas de classe.	x				
22	Quando eu construo algo eu me lembro melhor do que eu aprendi.		x			
23	Prefiro estudar com outras pessoas.		x			
24	Aprendo mais lendo do que escutando alguém.	x				
25	Eu gosto de fazer algo para projeto de sala.		x			
26	Aprendo melhor em sala quando posso participar em atividades relacionadas ao assunto.		x			
27	Em sala, eu trabalho melhor quando trabalho sozinho.				x	
28	Prefiro trabalhar sozinho em projetos.			x		
29	Aprendo mais lendo livros do que ouvindo aulas expositivas.				x	
30	Prefiro trabalhar sozinho.				x	

⁴Sendo: CC- Concordo Completamente; C- Concordo; NS- Não Sei; D- Discordo; DC- Discordo Completamente

RESPOSTAS

Tátil		Auditivo		Sinestésico		Grupal/Dependente		Visual		Independente		
Perguntas	Valores	Perguntas	Valores	Perguntas	Valores	Perguntas	Valores	Perguntas	Valores	Perguntas	Valores	
11	5	1	5	2	4	3	3	16	2	3	1	3
14	4	7	5	8	4	4	3	10	5	8	1	2
16	2	9	1	15	4	5	4	12	5	7	2	2
22	4	17	5	19	4	21	5	24	5	8	2	3
25	4	20	4	26	4	23	4	29	2	0	3	2
Sub-Total	19	Sub-Total	20	Sub-Total	20	Sub-Total	19	Sub-Total	19	Sub-Total		12
Total	38	Total	40	Total	40	Total	38	Total	38	Total		24

Para averiguarmos o estilo de aprendizagem da participante da pesquisa, utilizo a seguinte tabela:

Alta preferência pelo estilo de aprendizagem	38-50
Baixa preferência pelo estilo de aprendizagem	25-37
Negação	0-24

Fonte: Reid, M. Joy, (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1995, p. 205

Conforme a tabela acima, não há para a participante da pesquisa uma baixa preferência por qualquer estilo de aprendizagem, há sim, dois opostos bem nítidos: uma alta preferência pelos estilos de aprendizagem (sinestésico (40), auditivo (40), visual (38), tátil (38) e grupal/dependente (38)) e uma negação para o estilo independente (24).

Curiosamente, apesar de se tratar de uma aluna deficiente auditiva, um dos estilos dominantes é o auditivo, apresentando também outros estilos de aprendizagem, não havendo, de acordo com o teste, uma tendência única como estilo determinante, o que amplia as possibilidades de aprendizagem da aluna.

Quando questionada, na entrevista, se a consciência de sua limitação auditiva a tornava mais autônoma, a participante da pesquisa salienta que:

Creio que sim, porque talvez se eu não tivesse essa consciência eu talvez tentasse ficar empacada nesse detalhe porque, eu não tenho essa facilidade para ouvir ou sei lá, eu realmente não tenho essa facilidade tenho uma dificuldade de diferenciar os sons muito parecidos, eu lembro que quando fui aprender esse negócio de CAN e CAN'T para entender o que estavam falando na aula, no início foi bem complicadinho eu tava meio perdida, então eu acho que sim, é importante conhecer as limitações pra melhorar.

E quando questionada sobre sua habilidade preferida, a aluna ressalta que: “eu fico entre ler e escrever, eu não sei qual eu escolho, mas são as que eu mais me identifico, as que eu mais tenho facilidade...”.

4.2.2 Analisando o questionário de Grasha-Reichmann

De acordo com Baykul et al. (2010), o questionário de Grasha-Riechmann (GRSLSS) contém 60 itens, sendo 10 referentes a cada uma das seis escalas de estilos de aprendizagem descritos. Nele, os alunos devem avaliar, numa escala de um a cinco pontos, em que grau estão, de acordo ou não com cada item.

	ITEM	DF ⁵	DM	I	CM	CF
1	Eu prefiro trabalhar sozinho em tarefas escolares.	1	2	3(x)	4	5
2	Normalmente, eu me distraio muito durante as aulas.	1(x)	2	3	4	5
3	Eu aprecio trabalhar com os outros alunos nas atividades escolares.	1	2	3	4(x)	5
4	Eu gosto quando os professores deixam claro o que querem que eu faça.	1	2	3	4	5(x)
5	Para ter sucesso, é necessário competir com os outros pela atenção do professor.	1(x)	2	3	4	5
6	Para aprender, eu faço tudo o que é pedido em sala de aula.	1	2	3	4	5(x)
7	Minhas ideias sobre os conteúdos são, geralmente, tão boas quanto as apresentadas nos livros.	1	2	3(x)	4	5
8	As atividades em sala de aula são, geralmente, enfadonhas.	1	2(x)	3	4	5
9	Eu gosto de trocar ideias sobre os conteúdos com os outros aprendizes.	1	2	3	4(x)	5
10	Eu acredito que meus professores saibam o que é importante que eu aprenda.	1	2	3	4(x)	5
11	É necessário competir com os outros aprendizes para garantir boas notas.	1(x)	2	3	4	5
12	Geralmente, vale a pena assistir aulas.	1	2	3	4	5(x)
13	Eu estudo o que eu acho importante e não o que o professor diz ser.	1	2(x)	3	4	5
14	Raramente, eu gosto dos conteúdos trabalhados nas aulas.	1	2(x)	3	4	5
15	Eu gosto de ouvir a opinião dos colegas sobre questões discutidas em sala.	1	2	3	4	5(x)
16	Eu só faço nas aulas aquilo que me é firmemente exigido.	1(x)	2	3	4	5
17	Em aula, eu devo competir com os outros colegas para expressar minhas ideias.	1(x)	2	3	4	5
18	Eu aprendo mais indo à aula do que ficando em casa.	1	2	3	4	5(x)
19	Eu aprendo muito do conteúdo das aulas por mim mesmo.	1	2	3(x)	4	5
20	Eu não quero assistir à maioria das minhas aulas.	1(x)	2	3	4	5
21	O aluno deveria ser encorajado a partilhar mais suas ideias em sala de aula.	1	2	3	4	5(x)
22	Eu faço os trabalhos escolares exatamente como os professores me pedem para fazê-lo.	1	2	3	4(x)	5
23	O aluno deve ser competitivo para ir bem nas aulas.	1(x)	2	3	4	5
24	Todo proveito que posso tirar das aulas só depende de mim.	1	2	3	4(x)	5
25	Eu sou seguro quanto a minha capacidade de aprender por mim mesmo.	1	2(x)	3	4	5
26	Tenho dificuldade em prestar atenção durante as aulas.	1	2(x)	3	4	5
27	Eu gosto de estudar em grupos para as aulas.	1	2	3	4(x)	5
28	Eu não gosto de fazer escolhas sobre o que estudar ou como fazer as tarefas.	1	2	3	4(x)	5
29	Eu gosto de responder perguntas e resolver problemas antes de todos.	1	2(x)	3	4	5
30	As atividades em sala de aula são interessantes.	1	2	3	4(x)	5
31	Eu gosto de desenvolver ideias próprias sobre os conteúdos.	1	2	3	4(x)	5
32	Eu já desisti de aprender qualquer coisa indo às aulas.	1(x)	2	3	4	5
33	As aulas me fazem sentir parte de um time no qual as pessoas se ajudam a aprender.	1	2	3(x)	4	5
34	Os professores deviam supervisionar mais de perto os alunos em aula.	1	2	3	4(x)	5
35	Para ir bem nas aulas é preciso “passar por cima” dos colegas.	1(x)	2	3	4	5
36	Eu tento participar ao máximo na sala de aula.	1	2	3	4(x)	5
37	Eu tenho minha própria opinião de como as aulas deveriam ser.	1	2	3	4	5(x)
38	Eu só estudo o suficiente para ser aprovado.	1(x)	2	3	4	5
39	Aprender a se dar bem com os outros é muito importante.	1	2	3	4	5(x)
40	Minhas anotações têm quase tudo o que o professor diz em aula.	1	2(x)	3	4	5
41	Ser um dos melhores alunos é muito importante para mim.	1	2	3(x)	4	5
42	Eu faço bem todos os trabalhos, sendo eles interessantes ou não.	1	2	3	4(x)	5
43	Se eu gosto de um assunto, tento descobrir o máximo que posso sobre ele.	1	2	3	4	5(x)
44	Geralmente, eu estudo mais para as provas.	1	2(x)	3	4	5
45	Aprender é um esforço conjunto entre alunos e professores.	1	2	3	4	5(x)
46	Eu prefiro as aulas que são super organizadas.	1	2	3	4	5(x)
47	Para me sobressair nas aulas, faço as tarefas melhor que os outros.	1	2(x)	3	4	5
48	Eu faço os meus trabalhos antes dos prazos finais.	1	2	3(x)	4	5

⁵Sendo: **DF**- Discordo fortemente; **DM**- Discordo Moderadamente; **I**- Indeciso; **CM**- Concordo Moderadamente; **CF**- Concordo Fortemente

49	Eu gosto das aulas em que posso trabalhar no meu ritmo.	1	2	3	4	5(x)
50	Eu gostaria que os professores ignorassem a minha presença em sala.	1(x)	2	3	4	5
51	Eu estou disposto a ajudar meus colegas quando não entendem algo.	1	2	3	4	5(x)
52	Os alunos deveriam ser avisados exatamente, sobre tudo o que cai na prova.	1	2	3(x)	4	5
53	Eu gostaria de saber, como os outros aprendizes estão indo em seus trabalhos e provas.	1	2	3	4(x)	5
54	Eu faço as tarefas obrigatórias e as opcionais também.	1	2	3	4(x)	5
55	Se eu não entendo algo, tento primeiro aprender sozinho.	1	2	3(x)	4	5
56	Durante as aulas, eu costumo conversar com quem está perto de mim.	1	2	3(x)	4	5
57	Eu gosto de trabalhar em pequenos grupos nas aulas.	1	2	3	4(x)	5
58	Eu gosto quando os professores vêm bem preparados para as aulas.	1	2	3	4	5(x)
59	Eu gostaria que os professores reconhecessem mais o bom trabalho que eu faço.	1	2	3(x)	4	5
60	Eu costumo sentar-me na frente em sala de aula.	1	2	3	4	5(x)

Após pontuar todas as alternativas, os números marcados com um “X” relativos às frases são somados. O número final, aqui destacado em negrito, corresponde ao estilo de aprendizagem manifesto no Inventário (questionário) acima apresentado:

Questões	7	13	19	25	31	37	43	49	5	Independente
Valores	3	2	3	2	4	5	5	5	3	32
Questões	8	14	20	26	32	38	44	50	56	Esquivo
Valores	2	2	1	2	1	1	2	1	3	15
Questões	9	15	21	27	33	39	45	51	57	Colaborativo
Valores	4	5	5	4	3	5	5	5	4	40
Questões	10	16	22	28	34	46	52	58	X	Dependente
Valores	4	1	4	4	4	5	3	5		30
Questões	11	17	23	29	35	47	53	59	X	Competitivo
Valores	1	1	1	2	1	2	4	3		15
Questões	12	18	24	30	36	48	54	60	X	Participante
Valores	5	5	4	4	4	1	4	5		32

Os intervalos numéricos abaixo apontam para o nível de identificação que a aprendiz participante desta pesquisa tem com os vários estilos identificados por Grasha:

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

Depreendo dos resultados que a participante da pesquisa tem uma alta identificação com o estilo colaborativo. O mesmo é comprovado por seu comportamento em sala de aula, cooperando sempre com seus colegas, compartilhando o conhecimento. No nível médio de identificação com os estilos, independente, dependente e participante há uma certa contradição na identificação com dois estilos aparentemente opostos. O estilo independente identifica a participante com inclinação para o trabalho solitário e a propensão por trabalhar no seu próprio ritmo. Já o estilo dependente não necessariamente aponta características

totalmente opostas ao estilo independente, apenas sugere que a aluna busca estruturação e orientação por parte do professor em alguns momentos.

Ressalto, ainda, que os resultados obtidos por meio dos questionários acima apresentados, aplicados individualmente à participante da pesquisa, bem como as entrevistas com as professoras, observações e história de vida delineiam os resultados parciais que poderão ser confirmados ou negados por meio da triangulação dos dados.

4.3 Análise das entrevistas e notas de campo

Para a análise dos dados obtidos, a partir das entrevistas e das notas de campo, selecionei os excertos essenciais para o cruzamento de informações e confirmação dos dados.

A seguir, transcrevo os excertos da participante da pesquisa, bem como das professoras entrevistadas, com vistas a interrelacioná-las aos construtos de estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, bom aprendiz e autonomia, características observadas pelas professoras acerca da aluna.

Nos próximos excertos, identifico por meio das falas das participantes as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem da aluna:

Professora da Classe Comum:

Ela senta na frente, ela é muito comunicativa e ela sempre tira dúvidas, geralmente comigo ela é muito responsável e está sempre buscando outras formas de aprender, ela está sempre atenta as minhas indicações de atividades extras;
Está sempre buscando desafios, muito motivada;
Eu acredito, que a limitação da Victória é que fez com que ela desenvolvesse estratégias corretas individuais para esse perfil de autonomia, é porque ela tá sempre buscando aprimorar sua aprendizagem.

Professora da Sala de Recursos: “Eu acredito que a Victória tem um perfil que facilita a aprendizagem, e aí ela soube escolher as estratégias que ajudassem ela a evoluir, a fluir nessa aprendizagem... Então, eu acredito sim, que as estratégias bem escolhidas são fator decisivo para qualquer aluno bem sucedido”.

Participante da pesquisa (PP): “Eu gosto mais de coisas escritas, ler me ajuda mais do que ouvir e fazer exercício sempre acaba ajudando, né?”

“...mesmo que você fique em dúvida, você pesquisa e melhora.”

A fala da participante da pesquisa, indicando algumas de suas escolhas em relação às estratégias de aprendizagem, corrobora a definição de Cohen (1998, p.4), que afirma que estratégias são:

... processos que são conscientemente selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em ação tomada para aperfeiçoar a aprendizagem ou o uso de uma segunda língua ou língua estrangeira, através do armazenamento, retenção, retorno e aplicação de informação sobre aquela língua.

Porém, acredito que as estratégias podem ser utilizadas tanto de forma consciente quanto inconsciente.

Já nas falas das professoras, tanto da classe comum quanto da sala de recursos, observo uma consonância com a visão de Coscarelli (1997, p.29), quando esta ratifica que o objetivo de se ensinar ao aprendiz a usar estratégias é torná-lo consciente dos fatores que afetam a aprendizagem e ajudá-lo a descobrir que estratégias são as mais adequadas, para cada situação ou tarefa. Com isso os aprendizes passam a ser mais eficazes, mais responsáveis pela própria aprendizagem e, conseqüentemente, mais motivados.

Nos excertos seguintes aponto as potencialidades evidenciadas pela participante da pesquisa como bom aprendiz de línguas:

Professora da Classe Comum: “Ela é muito comunicativa e ela sempre se destaca em todas as habilidades”.

Professora da Sala de Recursos:

...pra mim a grande potencialidade da Luana é a autonomia, ela é realmente muito autônoma, ela aprende porque ela quer, ela é muito motivada a aprendizagem, e aí quando eu digo aprendizagem, eu não tô falando, me referindo, só a língua estrangeira moderna, mas eu me refiro a aprendizagem de vida, a aprendizagem de outras áreas, outros interesses, ela tem interesse em aprender e é motivada a essa aprendizagem.

As características acima destacadas pelas professoras indicam a adequação da participante da pesquisa aos critérios de definição do bom aprendiz de línguas, sob a perspectiva de Rubin (1975, apud MOURA FILHO, 2005, p.7), como: “é motivada para aprender, está disposta a interagir, não é inibida, pratica a língua”. Para Rubin (1975), a motivação é vista como ação primordial no aprendiz autônomo.

Identifico a seguir os aspectos relativos aos estilos de aprendizagem. Durante as observações em sala de aula e nas entrevistas em que me narrava sua história de vida, o binômio colaborativo/competitivo ficou evidente quando a aluna relatava acerca de sua experiência enquanto monitora, do quanto gostava de colaborar com a aprendizagem de outras pessoas, que, além de ajudar os colegas, segundo a aluna, era uma oportunidade de revisão dos conteúdos já estudados e se sentia obrigada a se manter em dia com seus estudos, o que pode ser considerado também como uma estratégia de aprendizagem.

Durante as observações em sala de aula, pude perceber que Victória também se dispunha a ajudar os colegas durante as aulas, trocavam informações e se corrigiam mutuamente. Não notei indícios de competitividade em nenhum momento. Além do estilo colaborativo, contemplado por Grasha-Riechmann, o estilo dependente apontado por Reid também se faz presente neste excerto.

Para Cavellucci (2006, p. 10-11):

Os estilos de aprendizagem são a maneira com que o aprendiz utiliza das estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Tais estratégias são ferramentas que o sujeito desenvolve para lidar com diferentes situações de aprendizagem incompatíveis com seu estilo.

Os excertos seguintes ilustram as preferências pelos estilos tátil, auditivo, sinestésico, dependente e visual, aferidos pelo Inventário de Joy Reid:

Tátil:

PP: “eu gosto mais de coisas escritas, ler, escrever, me ajuda mais do que ouvir. E fazer exercício, sempre acaba ajudando, né? Mesmo que você fique em dúvida você pesquisa e melhora”.

Auditivo:

A aluna foi questionada sobre quais as principais atitudes que toma para melhorar sua aprendizagem:

PP: “seguir as orientações da professora, manter os exercícios em dia e esse negócio de ouvir músicas e assistir a filmes, tudo acaba ajudando”.

Sinestésico:

Utilização de recursos tecnológicos para aprimoramento da aprendizagem de línguas:

PP:

O principal é o computador, é o único que eu gosto mesmo e eu procuro se estou com alguma dificuldade, eu acho que tem como encontrar algum material bom na Internet. Eu vou atrás do CD do CILT, depois que eu descobri que tem é uma fonte legal ! É coisa boba, mas... eu mexo muito em redes sociais e curto páginas que dão dicas em Inglês, acaba que dão dicas interessantes.
Gosto de passar tudo a limpo, é um jeito de estudar.

Visual:

O vocabulário e os verbos novos são sempre trabalhados na Sala de Recursos, por meio de recursos visuais, figuras, cartazes, slides e cartões. Percebe-se que é possível aprender sem que seu estilo de aprendizagem seja plenamente contemplado, sabe-se também que a velocidade e qualidade da aprendizagem podem ser otimizados, quando o ambiente, os métodos e os recursos utilizados são complementares ao estilo de aprendizagem.

Nos excertos a seguir, pode-se observar os aspectos relativos à autonomia :

Professora da Classe Comum: “Bom, eu acho que ela é uma aluna autônoma: é independente e responsável”.

Professora da Sala de Recursos: “A Victória é uma aluna totalmente independente, acredito que ela tenha adquirido essa independência dela durante a vida. É uma aluna totalmente responsável. Percebo que Victória é uma aluna que é curiosa, e que não espera do professor, ela busca sozinha”.

De acordo com Benson (1999), em seu site “What is Autonomy”⁶, em que aborda Autonomia, pode-se encontrar esse construto aliado a termos como independência e responsabilidade e que, para o autor, ambos os termos implicam os alunos tomarem um maior controle dos conteúdos e métodos de aprendizagem.

Nos excertos a seguir, temos o papel do professor na visão das professoras e da participante da pesquisa:

Professora da Classe comum: “eu acho que eu funciono como mediadora assim: eu tento facilitar a aprendizagem, é, procuro deixar sempre os alunos à vontade...”.

Professora da Sala de Recursos:

“Então, é como eu disse o nosso papel da sala de recursos é apoiar com técnicas, tanto o professor como o aluno para que ele se desenvolva na sala de aula ou no mundo sozinho, então, a gente busca estratégias junto com o aluno que minimizem os problemas ...”.

“...eu acredito que ela vê o professor como facilitador do conteúdo”.

Participante da pesquisa: “Uhum... Então, eu acho que o professor é mais um facilitador, né? Grande parte das coisas eu poderia ver sem o auxílio do professor...”.

Mesmo sem o conhecimento teórico, as falas retratam a visão das participantes a respeito do papel do professor. A participante refere-se ao professor como facilitador, o que, para Voller (1997, p.102), significa ser: carinhoso, solidário, paciente, tolerante, enfático, aberto, “não crítico”, com capacidade de motivar os aprendizes e com habilidade de elevar o grau de consciência deles.

Já a professora da classe comum considera-se uma professora ‘mediadora’, isto é, um recurso que, segundo Voller (1997, p.105), refere-se a alguém que você usa especialmente quando você precisa, tem a habilidade de resolver problemas e dificuldades rapidamente, eficientemente e com iniciativa.

⁶ <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>

Em sua história de vida, Victória aponta que hoje é capaz de autoavaliar sua aprendizagem, reconhece, conscientemente, em que aspectos precisa melhorar e se mostra responsável por esse aprimoramento constante. Busca auxílio de recursos para fazê-lo, diz ter a aprendizagem de inglês como algo prazeroso, natural e espontâneo, e não como obrigação.

Rubin e Thompson (1994) descrevem o bom aprendiz como sendo aquele que é capaz de avaliar sua própria aprendizagem, seus processos mentais e de agir conscientemente para dirigir esse processo. Segundo Cohen (1996) e O'Malley e Chamot (1990), o bom aprendiz é capaz de utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, para “tornar a aprendizagem mais rápida, prazerosa, direcionada, eficaz e facilmente transferível a novas situações”(Oxford, 1990).

Excertos reforçados pelos aspectos da Autonomia que indicam que o conceito de responsabilidade associado ao de autonomia apresenta-se da seguinte forma:

...base da autonomia do aluno é a aceitação da responsabilidade por sua própria aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia do aluno depende do exercício dessa responsabilidade, num esforço sem fim para entender o que se está aprendendo, por que alguém está aprendendo, como se está a aprender, e com que grau de sucesso; e o efeito da autonomia do aluno é remover as barreiras que tão facilmente erguem-se entre a aprendizagem formal e o ambiente em geral em que o aluno vive. (LITTLE,1999, p.111)

Autonomia não pressupõe isolamento, tampouco a aprendizagem como autodidatismo. A participante da pesquisa reconhece a importância das professoras da classe comum, bem como da sala de recursos no aprimoramento de sua aprendizagem. A professora da Sala de Recursos reforça essa afirmação quando realça:

Professora da Sala de Recursos:

Em princípio quando nós conhecemos a Victória, uma aluna deficiente auditiva que vai aprender uma segunda língua, o que a gente mais preocupa é a audição que são as habilidades que a gente tem que é do ouvir e falar, que é o que mais preocupa a sala de recursos, já fazia parte dela o ler e o escrever, não na segunda língua, mas muito bem na primeira língua, então isso foi muito rápido e aí, a gente focou mais nesse momento realmente no listening e no speaking, como a gente tem um conhecimento um pouco de trabalho de, em relação à fonética, então a gente trabalhou bem essa relação dos fonemas é a diferença dos fonemas do inglês, pra diferença dos fonemas em português, na verdade nós tentamos fazer uma mini alfabetização da língua estrangeira moderna na Victória, assim que ela entrou aqui na sala de recursos, e isso ela pegou facilmente e foi excelente a gente ter feito esse trabalho básico de diferenciação de fonemas que isso facilita hoje o processo dela de aprendizagem de uma maneira mais ampla.

Professora da Sala de Recursos:

...aqui na sala de recursos, o nosso ideal é que quando o aluno chega aqui é justamente desenvolver essa autonomia do aluno, a Vitória já trouxe um pouco disso com ela, eu acredito que isso seja uma característica individual da Vitória, alguns alunos a gente ensina essa autonomia, a Vitória não, ela já trouxe com ela essa característica, e a gente só aprimorou essa característica de autonomia.

Excerto da história de vida da participante da pesquisa:

a participante declara a importância da Sala de Recursos do CILT/AEE, no percurso de sua aprendizagem de LEM, de um acompanhamento personalizado para melhor compreensão da língua, nos primeiros anos em que eram trabalhados seus déficits e estimuladas suas habilidades, a fim de que resultassem em uma maior produtividade e autonomia da aluna em sala. A participante classificou o apoio da Sala de Recursos como fenomenal e imprescindível e reconheceu ter sido um privilégio essa ajuda nos primeiros anos, pois logo aprendeu a caminhar sozinha.

Ter autonomia não é simplesmente ter liberdade de se comportar sem restrições; não se restringe ao contexto de aprendizagem, não diminui a importância do trabalho do professor (DICKINSON, 1994); não é sinônimo de autoinstrução; não é uma nova metodologia de ensino; não é fácil descrever e não é algo permanente e imutável (LITTLE, 1991). Também não é sinônimo de autoacesso, autoeducação, aprendizagem fora da sala de aula, ou ensino à distância (BENSON, 2008).

A seguir, apresento alguns excertos que sugerem mais aspectos relacionados à autonomia, juntamente com características ligadas aos estilos e às estratégias de aprendizagem:

Professora da Sala de Recursos:

... a parte do ouvir eu acho que é a parte que deixa um pouco a desejar por conta da deficiência, mas ela é daquela aluna que pede para repetir e da segunda vez, eu acho inclusive que é uma das estratégias que ela usa é a da repetição, ela pede para o professor repetir, e quando o professor repete, ela já consegue captar, uma das estratégias que eu acho que ela foi adquirindo foi: ela ouve pelo contexto, eu acho que ela tira muita coisa que ela não precisa saber literalmente o que tá falando, o que a professora está falando, ou que está ouvindo num CD, mas ela tira pelo contexto que é o que a gente quer que todo aluno aprenda.

Nota de Campo

Observação: A aula inicia-se com a leitura de um texto, relativamente grande, uma página e meia, e com vocabulário novo a ser trabalhado. A professora entrega dicionários e pede para que os alunos procurem as palavras desconhecidas. Os alunos procuram por várias vezes as palavras no dicionário. Percebo que a participante da pesquisa lê e relê o texto, faz anotações ao lado e demora muito antes de abrir o dicionário pela primeira vez. Questionei a ela o porquê de não ter usado o dicionário logo no primeiro momento e ela diz que primeiro tenta entender o texto de modo geral, depois tenta adivinhar o significado das palavras, só então checa para saber se estava certa ou não.

É imprescindível mencionar que o monitoramento da aprendizagem, por meio das estratégias metacognitivas, é uma característica geralmente atribuída a alunos bem sucedidos

(RUBIN, 1975; OXFORD, 2002). Quanto antes se identifique as necessidades peculiares ou problemas relacionados à aprendizagem, maior será a possibilidade de satisfazê-las ou contorná-las.

Oliveira e Chadwick (2004, p.38) apontam que as estratégias metacognitivas “referem-se ao pensar sobre o próprio pensar, de forma reflexiva e consciente”. Os autores acrescentam que a “metacognição constitui um conjunto de ferramentas essenciais para que o aluno se converta em um aprendiz autônomo.

No capítulo seguinte apresento as considerações finais da pesquisa, retomando as principais comprovações, as contribuições e as recomendações para futuras investigações e caminhos a serem percorridos a partir daqui.

5 CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação hoje demanda do aprendiz, de modo geral, que ele assuma uma maior responsabilidade por sua própria aprendizagem. Quando falamos então de Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem e Bom Aprendiz, o aspecto da Autonomia ganha um destaque maior, em que os “passos tomados pelo aluno para melhorar o próprio aprendizado” (OXFORD, 1989) se fortalecem.

De modo geral, os trabalhos com os construtos de Estratégias de Aprendizagem, Estilos de Aprendizagem, Bom Aprendiz e Autonomia, aliados ao Atendimento Educacional Especializado, ainda são muito recentes e as contribuições um tanto dispersas, mas, em geral, tendem a ser de grande relevância. Quando cruzamos esses conceitos e os aplicamos aos alunos com necessidades educacionais especiais, observa-se uma carência maior ainda de pesquisas. Senti, então, a necessidade de expansão de estudos nessa área, ao analisar o processo de aprendizagem de inglês por uma aluna deficiente auditiva, relacionado aos construtos supracitados.

A seguir, retomo o questionamento que guiou a pesquisa aqui relatada, para respondê-lo, com base nos dados analisados no capítulo anterior:

Como se interrelacionam os constructos de estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e bom aprendiz, na promoção da autonomia da aprendizagem de inglês por uma aprendiz deficiente auditiva?

Começando pelas estratégias de aprendizagem, posso dizer que a aprendiz encaixa-se em um perfil alto na utilização das estratégias diretas cognitivas e compensatórias e estratégias indiretas sociais, em um perfil médio das estratégias diretas de memorização e nas estratégias indiretas metacognitivas e afetivas. Não foi identificado nenhum resultado baixo. Para o uso geral de todas as estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, o resultado é classificado como médio, na frequência de uso.

É imprescindível destacar que a aluna participante da pesquisa sabe lidar com as limitações impostas pela deficiência auditiva, o que a faz utilizar-se de mais estratégias de aprendizagem do que outros alunos, tidos como “normais”. Isso pode fundamentar, em parte, o seu sucesso como aprendiz de Inglês.

Além do mais, é importante ressaltar que os estudos na área de estratégias de aprendizagem tendem a demonstrar que, conforme aumentam os anos de estudo, aumentam também a frequência do uso delas (DELARIOS; MURPHY; MANCHON;1999, OXFORD;

NYIKOS, 1989). Os teóricos afirmam que, quanto mais tempo em contato com a língua, maior será a frequência do uso de estratégias de aprendizagem. Sendo assim, cabe destacar que a participante desta pesquisa tem apenas dezessete anos de idade e seis anos de contato com o inglês. Entretanto, para que possamos confirmar tal assertiva, faz-se necessária uma pesquisa mais longa e melhor detalhada neste quesito.

Acredito que o contexto da pesquisa, um Centro de Línguas com atendimento educacional especializado, acaba por influenciar no alto uso das estratégias cognitivas, sociais e, especialmente, as compensatórias; ou seja, entendo que o AEE oferece um apoio que não está presente na classe comum. Tais recursos oferecidos na sala de Recursos do CILT ajudam a aluna a mitigar suas limitações. A influência do tipo de interação acaba por influenciar o alto uso das estratégias cognitivas, sociais e compensatórias, uma vez que na Sala de Recursos são trabalhados:

- a identidade dos alunos, buscando melhorar a auto-estima;
- a busca por melhor integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que auxilia no seu desenvolvimento social e valoriza o respeito às diferenças;
- o atendimento às necessidades individuais dos alunos;
- a promoção da autonomia.

Em especial com a participante desta pesquisa, também são trabalhados:

- exercícios para pronúncia e distinção dos sons;
- leituras e interpretação de diferentes tipos de textos;
- estímulos por meio das Tecnologias Assistivas⁷ (TAs) e jogos para aprimorar o vocabulário, usando as palavras novas e lembrando as já esquecidas;
- o incentivo à participação e colaboração na sala comum;
- a procura de outras fontes de aprendizagem, como filmes, músicas, livros, revistas, na língua alvo, entre outros.

O quadro a seguir foi elaborado a partir de minhas percepções acerca das preferências da participante da pesquisa e de como esquematizá-las. Para a construção dele, optei por destacar as estratégias de maior incidência que, por sua vez, definem o grau de similaridade com determinados estilos de aprendizagem, convergindo para a identificação referente às características do bom aprendiz de línguas, relacionando as versões de autonomia, de Benson.

⁷ Tecnologia Assistiva: No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela **PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006** propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social"

O quadro foi baseado nas opções da aluna, apresentadas na coleta de registros. É importante destacar que este quadro é apenas um ponto de partida para o detalhamento de ações pormenorizadas:

AÇÃO (Entrevistas e notas de campo)	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (Rebecca Oxford)	ESTILOS DE APRENDIZAGEM (Grasha-Reichmann e Reid)	CARACTERÍSTICAS DO BOM APRENDIZ DE LÍNGUAS (Rubin)	AUTONOMIA (Phil Benson)
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e repetição de palavras novas; - praticar os sons; - procurar o significado de palavras novas; - assistir a filmes, ouvir músicas. 	Diretas Cognitivas	Participativo e Independente (Grasha)	<ul style="list-style-type: none"> - O bom aprendiz de línguas busca aprender padrões e estruturas linguísticas; - está atento ao significado e não apenas a gramática; - monitora a sua fala. 	Versão técnica: <ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem sem a presença do professor; - foco no aprendiz, suas crenças e características pessoais; - estudam por si só; - responsabilidade.
		Auditivo (Reid)		
<ul style="list-style-type: none"> - Faz gestos, usa sinônimos; - enfrenta dificuldades na comunicação; - utiliza-se de exercícios da internet quando está com dificuldades. 	Diretas Compensatórias	Participativo e Independente (Grasha)	<ul style="list-style-type: none"> - O bom aprendiz, não é inibido; - está disposto a interagir, até mesmo quando sabe que terá de enfrentar dificuldades na comunicação. 	Versão psicológica: <ul style="list-style-type: none"> - Tem habilidades empregadas no próprio aprendizado.
		Tátil (Reid)		
<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta ao professor; - pede ao professor para repetir quando tem dúvida; - pratica com os colegas; - vê o professor como facilitador; - é consciente sobre a importância da aprendizagem de inglês. 	Indiretas Sociais	Dependente e Participativo (Grasha)	<ul style="list-style-type: none"> - O bom aprendiz pratica; - está disposto a interagir; - tem grande motivação para se comunicar. 	Versão Política: <ul style="list-style-type: none"> - Determina o direcionamento de sua aprendizagem.
		Sinestésico (Reid)		

Por meio do encadeamento das ações apresentadas, percebe-se que o uso de determinadas estratégias de aprendizagem subsidia os estilos de aprendizagem, unidos às características do bom aprendiz de língua estrangeira que indicam também os pontos de interseção com a autonomia.



Percebi, por meio da pesquisa realizada, a irrefutável relação entre o uso, ainda que intuitivo, das estratégias corretas para o êxito da aprendiz, bem como para a promoção da autonomia. A participante da pesquisa é consciente de seus estilos de aprendizagem. Há uma dissonância entre os estilos, mas não parece ser ruim e corrobora a minha afirmação em relação à mistura de estilos que são mais eficientes para a aprendizagem. Assim, a aluna tem maior aproveitamento em seus estudos e sabe as estratégias corretas a serem utilizadas.

Por meio das notas de campo e da análise dos dados coletados, assinali e classifiquei as estratégias e os estilos de aprendizagem evidenciados pela participante da pesquisa. Constatei que as estratégias de aprendizagem, sejam elas usadas de forma direta ou indireta, proporcionaram à participante da pesquisa uma aprendizagem consolidada, pois, quando as estratégias são usadas em consonância com os estilos de aprendizagem, elas trabalham juntas em benefício da aluna. As estratégias aliadas aos estilos ensinam ao aluno a trilhar seu próprio caminho, isto é, buscar a autonomia.

Este trabalho privilegiou a apresentação de definições de alguns dos autores mais citados no campo da Língua Aplicada, acerca dos Estilos e Estratégias de Aprendizagem, do Bom Aprendiz de Línguas e da Autonomia. A referência, por meio de documentos relacionados à Educação Inclusiva/Especial e o conhecimento da deficiência auditiva, deu suporte a este trabalho. Considero este campo extremamente proveitoso para pesquisas e altamente produtivo, no que se refere à aplicabilidade de pesquisas em situações reais de ensino-aprendizagem.

O sucesso da experiência de aprendizagem autônoma de Victória pode servir de inspiração para transformar outros alunos com necessidades educacionais especiais em protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A participante desta pesquisa apresenta perdas e ganhos em seu processo de aprendizagem e aprendeu (desenvolveu) estratégias para lidar com isso. Consciente de sua dificuldade na oralidade, a aluna utiliza-se

da repetição, utiliza-se de aplicativos para celular que reforçam a pronúncia dessas palavras de maneira correta e, assim, sua aprendizagem torna-se cada vez mais produtiva e autônoma.

A diversidade de estilos e de estratégias de aprendizagem aferidos em uma única aprendiz pode enquadrar-se em diferentes dimensões, uma vez que a participante da pesquisa é favorecida, devido à sua variedade de estilos, em função de sua personalidade, faixa etária, limitações, dentre outros aspectos. Cada aprendiz tem uma forma singular de perceber o mundo. Assim sendo maior afinidade de construir seu conhecimento a partir de determinada forma de compreensão: seja, por meio da leitura, audição, tato, visão, etc. Portanto:

- Bons Aprendizes de línguas empregam de forma diversificada e inteligente, um amplo conjunto de estratégias de aprendizagem. (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990, 2002; CHAMOT, 2004). Esse aspecto é evidenciado pela aluna por meio dos resultados apontados no questionário de Oxford, referente às estratégias de aprendizagem;

- as estratégias podem ser ensinadas. (WEDEN, 1991; DICKINSON, 1994; COHEN, 1998; OXFORD, 1990, 2002; CHAMOT, 2004). Ações ratificadas no papel da professora da Sala de Recursos, em consonância com o Atendimento Educacional Especializado, realizado pela sala de recursos do CILT;

- o uso de Estratégias de Aprendizagem está ligado à autonomia do aluno. (COHEN, 1998; COTTERALL, 2000; GRIFFITHS e PARR, 2001; CHAMOT, 2004; PAIVA, 2005). O comportamento da participante da pesquisa indica o uso de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento de sua autonomia;

- os Estilos de Aprendizagem são valiosos na condição de características individuais presentes no processo de aprendizagem. (CURRY, 1983; DUNN e DUNN, 1999). As especificidades da aluna, aliadas à deficiência auditiva, apresentam uma singularidade em relação à indicação de seu estilo de aprendizagem;

- o professor conhecedor do Estilo de Aprendizagem de seu aluno poderá orientá-lo mais facilmente. (CAVELLUCCI, 2006; GIVEN, 2002; CERQUEIRA, 2000; PEREIRA, 2005), graças ao trabalho realizado pelas professoras da Sala de Recursos do CILT, que atuam de forma a indicar ao professor da classe da comum qual o estilo de aprendizagem e quais as possíveis estratégias de aprendizagem mais se adequam a cada um dos alunos que frequentam a Sala de Recursos;

- o aprendiz que conhece seus Estilos de Aprendizagem desenvolve Estratégias que o auxiliam na condução de sua vida escolar. (CAVELLUCCI, 2006; GIVEN, 2002; CERQUEIRA, 2000; PEREIRA, 2005). A participante da pesquisa tem consciência de suas

limitações e potencialidades, conforme aferido pelos instrumentos de coleta de registros. A aluna sabe como conduzir sua aprendizagem, por meio das estratégias mais adequadas.

Acredito que dificilmente será possível criar um estilo único de ensinar e de aprender, que possa contemplar a todos, professores e alunos, principalmente alunos com necessidades educacionais especiais, em sua trajetória na aprendizagem de língua estrangeira moderna. Em razão das estruturas curriculares, da angústia em relação ao tempo/conteúdo, turmas numerosas, dos estilos de ensinar e crenças dos professores, atender integralmente aos estilos de aprendizagem de cada aluno constitui um enorme desafio, tanto para o aluno quanto para o professor. No entanto, isso pode ser superado, caso o aprendiz seja motivado em aprender e o professor flexibilize o seu jeito de ensinar.

Há que ressaltar o ótimo desempenho e comprometimento com a vida escolar da participante da pesquisa. Quando a interação (professor-aluno) é rica e existe a motivação em buscar o aprimoramento constante, de ambos os lados, a interação acontece de forma natural e colabora no processo de aprendizagem como um todo.

A realização de pesquisas com apenas uma participante pode ser considerada como aceitável para um estudo de caso. Essa condição dificultou a análise de dados e de outras prováveis diferenças significantes, se comparada, por exemplo, a participante desta pesquisa com outro aluno sem necessidades educacionais especiais. Apesar da opção assumida desde o início da pesquisa aqui relatada, acredito que os resultados são válidos para os interessados no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna para alunos com necessidades educacionais especiais.

Como sugestão de futuras pesquisas, este estudo pode ser retomado, com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e a autonomia em outros alunos com necessidades educacionais especiais, estabelecendo comparações, em grupos maiores, enfocando a formação de professores de língua estrangeira moderna, para lidar com a inclusão escolar. Acredito que há muito que se aprimorar nessa área e espero que essa pesquisa possa contribuir na área de ensino-aprendizagem para ANEEs.

Sugere-se, também, que as futuras pesquisas sejam realizadas em no mínimo dois, dos nove Centros Interescolares de Línguas, simultaneamente, para que os dados acerca das Estratégias de Aprendizagem, dos Estilos de Aprendizagem e da Autonomia de alunos com necessidades educacionais especiais possam ser disseminados com maior segurança.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos. **Reflexões sobre a surdez** - A Problemática Específica da Surdez.(Coleção Biblioteca do Professor). Vila Nova Gaia: Edições Gailivro, 2007.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: Espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AOKI, N. & SMITH, R.C. **Autonomy in cultural context**:The case of Japan. Paper read at Aila 96, Finland, during the Symposium on “Implementing learner autonomy”, 1996.
- AOKI, N. **Aspects of teacher autonomy**: Capacity, freedom and responsibility. Paper presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference, 2000.
- AZEVEDO C. et. Al. **A estratégia de triangulação**: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. ANPAD. Brasília-DF, 3 a 5 nov. 2013.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira, Marília, v.17, p.59-76, maio/ago. Edição Especial, 2011.
- BARIANI, Isabel Cristina Dib. **Estilos Cognitivos de Universitários e Iniciação Científica**. 1998(Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP,1998. Não paginado.
- BARIANI, I. C. D., SISTO, F.F. e SANTOS, A. A. A. “Construção de um instrumento de avaliação de estilos cognitivos”. In: SISTO, F. F., SBARDELINI, E.T. B e PRIMI, R. **Contextos e Questões da Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.173-188.
- BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro. 1997.
- BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.
- _____. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al (eds.). **Taking Control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- _____. Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy. In: REINDERS, H. (Ed.). **Learner and teacher autonomy**: concepts, realities and responses. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 15-32.

_____. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

_____. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino – Aprendizagem**. 22°. Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL, MEC. **Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto 7.611**. Brasília, 2011.

_____. **Decreto nº 6.571**, Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 3298** de 20 de dezembro de 1999. Brasília: 1999.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009 a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 12 de Julho de 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10/07/14.

_____. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BREEN, Michael P. & MANN, Sara J. Shooting arrows at the sun: perspective on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds.). **Autonomy & independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Prentice Hall Regents. 1994.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4 ed. San Francisco: Longman, 2000. Disponível em: <http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf>

CAVELLUCCI, Lia Cristina. **Estilos de Aprendizagem: Em busca das diferenças individuais**. 12p. 2006. Disponível:

<http://academius.com.br/portal/images/stories/953/estilos_de_aprendizagem.pdf> Acesso em: 02/08/14.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli Dos. As possibilidades de avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. In: SISTO, F.F.; SBARDELINI, E.T.B.; PRIMI, R. **Contextos e Questões da Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de Aprendizagem em Universitários**. 2000. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas. Não paginado.

CHAMOT, Anna Uhl. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. p. 14-26, 2004. Disponível em: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>>.

CHAMOT, Anna Uhl. **Language Learning Strategy Instruction: Issues and Research**. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University. Published online, Vol. 25. p.112 – 130, 21 jul, 2005.

CLAXTON, Charles S.; MURRELL, Patrícia H. **Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1987.

COFFIELD, Frank; MOSELEY, David; HALL, Elaine; ECCLESTONE, Kathryn. **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review**. London: Learning and Skills Research Centre, 2004.

COHEN, Andrew. D. & SCOTT, K. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In: Oxford, R. L (Ed.), (1996). **Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives**. Series ed. Richard Schmidt, National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawaii Press. 1996

_____. **Strategy training for second language learners**. ERIC Digest, Aug. 2003.

_____. **Learning styles and language strategies preferences: The roles of the teacher and the learner in English Language Education**. Artigo para publicação em English Teaching, 2002.

_____. **Strategies in learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). **Quadro Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto: Asa Editores II, S.A.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores**. 2ªed. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira**: Uma breve introdução. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte. CEFET – MG, v.4, n°4, p.23-29, jan – jul.1997.

COSCARELLI, Carla Viana. **É possível facilitar a vida do professor**. Resenha. Revista Língua Escrita, n. 4, mar. 2008. (ISBN: 1981-6847).

COSTA, Maria da Piedade Resende da: **O Deficiente auditivo**. São Carlos: EDUFSCar. 1994.

CRUZ, Mara Lúcia R.Monteiro; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; NASCIMENTO, H. A. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado**: Percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6, 2011, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD – ROM.

CURRY, Lynn. **An organization of learning styles theory and construct**. The annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, 11-15 April,

DAM, Leni. Developing Learner autonomy: The teacher's responsibility. In: LITTLE, D., RIDLEY, R., USHIODA, E. (Eds.) **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom**. Authentik, 2003.

DE MELÓ, Ana Dorziat Barbosa. **Concepções de Surdez e de Escola**: Pontos de Partida para um pensar pedagógico em Escola Pública de Surdo. 1999. (Tese de Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999. Não paginado

DECROP, Alain. **Qualitative research practice**: A guide for social science students and researchers. Recherche et Applications en Marketing, v.19, n. 2, p. 126-127, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____: (Org) DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42. YIN, R. K. Applications of case study research. 2 ed. London: Sage, 2003.

DICKINSON, Leslie. Learner Autonomy: what, why and how. In: LEFFA, Vilson José(ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

_____. **Learner autonomy 2**: Learner training for language learning. Dublin: Authentik, 1992.

_____. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson José (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p. 2-12, 1994.

DOMICIANO, Regina Maria Guarnier; SANTOS, Claudia Broietti. **Autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês)**: uma análise dos deslocamentos do conceito e das práticas pedagógicas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - FILE II, Pelotas, 2003, p.50-69.

DUNN, Rita S.; DUNN, Kenneth J. **The complete guide to the learning styles in service system**. Capítulos 2 e3. Boston: MA, Allyn e Bacon, 1999.

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. **Learning to Learn English**. Cambridge University Press. p. 2-10, 1989.

ELLIS, Rod. **Form – Focused Instruction and Second Language Learning**. Malden, MA: Blackwell, 2001.

_____. **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. **The Study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 2000.

FELDER, R.M.; SPURLIN, J.E. **Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles**. International Journal of Engineering Education, 21(1), p. 103-112, 2005.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. **Learning and teaching styles in engineering education**. *Journal of Engineering Education*, Washington, n. 78, v. 7, p.674 – 681, 1988. Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf>>. Acessado em: 17 mai. 2010.

FELDER, Richard M.; SOLOMAN, Barbara A. **Index of learning styles questionnaire**. North Carolina State University, Raleigh, 1991. Disponível em: <<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

FELDMANN, Marina Graziela. (org). **Educação e mídias interativas: Formando professores**. São Paulo: EDUC, 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIZANCO, M. L. E; HONORA, M. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

FROTA, Silvana. **Fundamentos em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

FUJISAWA, Dirce Shizuko. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: Implicações na formação do fisioterapeuta**. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GIVEN, B. K. The overlap between brain research and research on learning style In: S. J. Armstrong et al. (Eds.), **Learning Styles: Realibility & Validity**, Proceedings of the 7 th Annual ELSIN Conference. Ghent: Ghent University. Belgium & ELSIN, 2002, p. 173-178.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011. (Série Pesquisa em Educação).

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da Universidade no Contexto da Educação Inclusiva**: Reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, v.2, p.345-356, 2010.

GRASHA, Anthony F. **Observations on Relating Teaching Goals to Student Response Styles and Classroom Methods**. *American Psychologist*, 1972, n.27, p.144-147.

GRASHA, Anthony. F.; REICHMANN, Sheryl Wetter. A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Scale Instrument. *The Journal of Psychology*, n.87, p.213-223, 1974. In: GRIGGS, S. A. **Learning styles counseling**. [S.l.] 1991. Disponível em: <<http://www.ascd.org/services/eric/ericlns.html>>.

GRIFFITHS, Carol. **Language Learning Strategies: Theory and Research**. Occasional Paper, N°1. Feb, 2004. Disponível em: <http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf>

GRIFFITHS, Carol e PARR, Judy. M. **Language Learning Strategies: Theory and perception**. *ELT Journal*. Vol. 55/3.p. 247-254, Jul. 2001.

HISMANOGLU, Murat. **Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching**. *The Internet TESL Journal*. Vol. 5. n. 8, ago. 2000.

HOLEC, Henri. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JACOBSON, Liliana Vasconcelos. **O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: Considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. 2003. 232f. (mestre em administração de empresas) - Faculdade de economia, administração e contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JIMENEZ RAYA, M. **Aprendizagem centrada no aluno: desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas estrangeiras**. In: MIQUEL, L., SANS, N. (Coord.). *Expolingua* 1994, Didática do Espanhol como língua estrangeira. Madri: Fundação Actilibre, 41-62. 1994.

KOLB, David Allen. **Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet**. Revised Edition. Boston: Hay Mcber, 1993.

_____. **Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education**. *Academy of Management Learning & Education*, v.4, n.2, p.193-212. 2005

_____; FRY, Ronald Eugene. **Toward an applied theory of experiential learning**. In: C. COOPER (ed) *Theories of group processes*. Wiley Press, London. 1975.

LEITÃO, Monique Bezerra Paz. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

LITTLE, David. **Learner autonomy**: definitions, issues and problems. Dublin: Authentic, 1991/1999.

LITTLEWOOD, Willian. “Autonomy”: An Anatomy and a Framework .In: LITTLEWOOD, W. **System**. Vol.24, nº4. P.427-435. Great Britain, 1996.

LOPES, Wilma Maria Guimarães. ILS – **Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder – Saloman**: Investigação de sua validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte. 170 f. (Dissertação mestrado) Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUM, Lillie; BRADLEY Pat, RASHEED, Nikhat. Accommodating learning styles in international bridging education programs. **Higher Education, Skills and Workbased Learning**. v. 1, n. 2, p.147 – 168 , 2011.

MARIN, Márcia; VAQUEIRO, C. C. S. **Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 2011, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD – ROM.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; PLETSCHE, Márcia Denise; VIANA, M.M.A **escolarização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011 Canais Eletrônicos. Londrina: UEL, 2011.

MAZUROSKI Jr Aristeu; AMATO, Laura Janaína Dias; JASINSKI, Luciana; SAITO, Miyoko. **Variação nos estilos de aprendizagem**: Investigando as diferenças individuais na sala de aula. ReVEL. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.
<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_variacao_nos_estilos_de_aprendizagem.pdf>

MESSICK, Samuel. **The Nature of Cognitive Styles**: Problems and Promise in Educational Practice. Educational Psychologist, 19 (2), 59-74, 1984.

MOITA, Lopes. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: A linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A, 10(2): 329-338, 1994.

MONTGOMERY, Susan M.; GROAT; Linda N. **Student Learning Styles and Their Implications of Teaching**. N.10, The University of Michigan. Disponível em:
<http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf>

MORRISON, Bruce. **The role of the self-access centre in tertiary language learning process**. System, vol.36, p. 123-140, 2008.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Pelo inglês afora**: Carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, Universidade Federal de Minas de Gerais, 2005.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. **A busca de aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NIELSEN, L. B. (2003). **Necessidades Educativas na Sala de Aula**. Um Guia para Professores. (Vol. 3). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NUNAN, David. **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. Nova York e Londres: Phoenix ELT, 1995.

_____. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: P. Benson & P. Voller. **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Longman, 192-203, 1997

_____. **Second language Teaching and Learning**. Boston, Massachusetts: Newbury House, 1999.

_____. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: Pemberton, R.; OR, W. W.F. and PIERSON, H.D. (eds.). **Taking control: Autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26, 1996.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Ana Uhl. **Learning Strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Aprendizagem escolar e deficiência auditiva: A questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Org). **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Rio de Janeiro: Seropédica UFRJ, 2011.

OXFORD, Rebecca. **Individual Differences among your ESL students: Why a single method can't work**. Journal of Intensive English Studies, 7, p.27-42, 1993.

_____. Language Learning Strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In: RICHARDS, J. C e RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. New York: Cambridge, 2002.

_____. Language Learning Styles and Strategies. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Third Edition. London: Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

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

_____; CHO, Yunkyung; LEUNG, Santoi & KIM, Hae-Jin. **Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study**. IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Mouton de Gruyter v.42, n°1, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade, uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F

(Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>

PAIVA, Vera Menezes. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras & Letras. Uberlândia, 14(1): 73-88, 1998.

PENNINGS, A. H. & SPAN, P. (1991). **Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem**. In Leandro S. Almeida (Editor). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto, Associação dos Psicólogos Portugueses.

PEREIRA, Márcia de Andrade. **Ensino Aprendizagem em um contexto dinâmico: O caso de planejamento de transportes**. 2005.147 f.(Doutorado em Engenharia Civil-transportes)-Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

PERRET, Yvonne M.; Batshaw, Mark L. **Criança com deficiência: Uma orientação médica**. São Paulo: Ed. Maltese, 1990.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: Uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da UnB, Brasília/DF, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana; MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): Estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. & ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. CD – ROM. Por Giusepe Rinaldi et al. Brasília: SEESP. 1997

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.

REID, J.M. **The learning style preferences of ESL students**. *Tesol Quartely*, n. 21, v.1, p.87-111, March 1987.

RIDING, Richard J.; CHEEMA, Indra. **Cognitive Styles: an overview and integration** *International Journal of Experimental Educational Psychology*. vol.11. 1991. In: RIDING, R. J.; RAYNER, S, G. **Cognitive Styles and Learning Strategies – Understanding style differences in learning and behavior**. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

RIDING, Richard J; RAYNER, Stephen G. **Cognitive Style and Learning Strategies: Understanding style differences in learning and behavior**. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

ROSA, Caroline de Oliveira Zago. **Estilos de Aprendizagem e escolha de carreira em alunos de Medicina**. (Dissertação de Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação Psicológica, Universidade de São Francisco. Bragança Paulista, 2000. Não paginado.

ROSÁRIO, Jeane de Almeida do. **Estilos de aprendizagem de alunos de engenharia Química e engenharia de alimentos da UFSC: O caso da disciplina de Análise e Simulação de Processos**. 113f. (Dissertação Mestrado em Engenharia Química) - Programa de Pós-graduação do Centro de Engenharia Química, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RUBIN, Joan; THOMPSON, Irene. 1982. **How to Be a More Successful Language Learner**. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, Inc, 2ª edição, 1994.

_____. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: **Learner strategies in Language Learning**. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1987.

_____. **What the “good language learner” can teach us**. TESOL Quartely 9: 41-51, 1975.

RUIZ, Mayra Rodríguez; GARCIA, Emilio García-Merás. **Las Estrategias de Aprendizaje y Sus Particularidades en Lenguas Extranjeras**. In: Revista Iberoamericana de Educación, Cuba, N° 36/4, 2005.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000 p.13-53 Capítulo 1.

SACRISTAN, J.G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

SANTÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed ,2010.

SANTOS, Acácia Aparecida A. dos S.; BARIANI, Isabel Cristina. D; CERQUEIRA, Teresa Cristina S. Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem. In: SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. (Orgs). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, P.44-57, 2000.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. **Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Deficiência auditiva**.Org.

SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM, F. R. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia**. Portal do Médico, 2005. Disponível em: <<http://www.portaldomedico.org.br/revista/bio1v6/conthistorico.htm>>. Acesso em: 12/12/2014.

SILVA, Denise. Mendes da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**.2006.172f.(mestrado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade ,Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London: Sage, 2000.

SPONHOLZ, Simone. **O professor mediador**. Revista Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar.v.6, n.2, p. 205-219, jul/dez, 2003.

STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner?**Canadian Modern Language Review 31, 1975.

VILAÇA, Márcio. Luiz. Corrêa. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I.A. (orgs) **O Senhor das Linguagens**. Faculdade de Letras. Caderno de Letras 20. UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Classificação de Estratégias de Aprendizagem de Línguas**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, 2011. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1921/900>

_____. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: Fundamentos, críticas e ecletismo**. In: Revista de Letras do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO. Duque de Caixias: Unigranrio Editora, Volume VII Número XXVI, Jul-Set 2008.

WENDEN, Anita. Conceptual background and utility. In: WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. **Learner strategies in language learning**. New York: Prentice Hall, 1987.

_____. **Learner Strategies**. Tesol: Newsletter 19 (5): 1-7., 1985.

_____. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Prentice Hall: Europe, 1991.

WRIGHT, T. (eds) **Roles of Teachers & Learners**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites consultados

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos:

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

Instituto Nacional de Educação de Surdos:

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

Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência (SICORDE):

<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/sicorde/principal.asp>>

Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC):

seesp@mec.gov.br

Secretaria de Estado da Educação – SEED:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>>

Superintendência da Educação:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>

Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>

ANEXOS

Anexo 1 - Perceptual learning style preference questionnaire (REID, 1987)

Anexo 2 - Inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira

Anexo 3 - Grasha – Reichmann Student learning Style Scales

Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO- 1

Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (REID, 1987)

Instruções: As pessoas aprendem das mais diversas maneiras. Por exemplo, algumas delas aprendem principalmente com os olhos (são os aprendizes visuais), outras com os ouvidos (são os aprendizes auditivos), outras pessoas aprendem pela experiência ou com tarefas que envolvam a "mão na massa" (são os aprendizes táteis); há, ainda, aquelas que gostam de utilizar não apenas as mãos nas atividades em sala de aula, mas procuram tirar vantagens de todo tipo de movimento enquanto aprendem (são os aprendizes cinestésicos). Alguns aprendizes preferem aprender a sós, enquanto outros preferem aprender em grupos.

Este questionário foi produzido para ajudá-lo a identificar a maneira que você aprende melhor – a sua maneira preferida de aprender.

Marque um "X" diante de cada uma das seguintes afirmativas, de acordo com os seguintes códigos:

	Item	C		S		C
	Quando o professor me dá instruções eu compreendo melhor.					
	Eu prefiro aprender fazendo algo em sala.					
	Eu tenho maior rendimento quando trabalho com outras pessoas.					
	Eu aprendo mais quando estudo em grupo.					
	Em sala, eu aprendo melhor quando trabalho com outras pessoas.					
	Eu aprendo mais quando leio o que o professor escreve no quadro.					
	Quando alguém como fazer algo em sala de aula, eu aprendo melhor.					
	Quando eu faço as coisas em sala eu aprendo mais.					
	Eu me lembro mais das coisas que escuto em sala do que das coisas que leio.					
0	Quando leio as instruções, eu me lembro delas melhor.					
1	Eu aprendo mais quando posso fazer um exemplo de algo.					
2	Eu compreendo melhor quando leio as instruções.					

3	Quando eu estudo sozinho, eu me lembro melhor das coisas.					
4	Eu aprendo mais quando eu faço algo para um projeto de sala de aula.					
5	Eu gosto de aprender em sala através de experimentos.					
6	Eu aprendo melhor quando eu faço esquemas enquanto estudo.					
7	Eu aprendo mais em sala quando o professor dá uma aula expositiva.					
	Item	C		S		C
8	Quando eu trabalho sozinho, eu aprendo melhor.					
9	Em sala, eu compreendo mais as coisas quando participo de uma representação					
0	Eu aprendo mais em sala quando eu escuto alguém.					
1	Eu gosto de trabalhar em tarefas de aula, com 2 ou 3 colegas de classe.					
2	Quando eu construo algo eu me lembro melhor do que eu aprendi.					
3	Prefiro estudar com outras pessoas.					
4	Aprendo mais lendo do que escutando alguém.					
5	Eu gosto de fazer algo para projeto de sala.					
6	Aprendo melhor em sala quando posso participar em atividades relacionadas ao assunto.					
7	Em sala, eu trabalho melhor quando trabalho sozinho.					
	Prefiro trabalhar sozinho em projetos.					

8						
9	Aprendo mais lendo livros do que ouvindo aulas expositivas.					
0	Prefiro trabalhar sozinho.					

ANEXO-2

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

(Oxford, 1990) Tradução de: Vera Menezes

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor, leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

4. NORMALMENTE VERDADEIRA

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda com fidelidade as afirmações que descrevem verdadeiramente você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na folha de respostas. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.

15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.

16. Leio em inglês por prazer.

17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.

18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.

19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.

20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.

21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.

22. Tento não traduzir palavra por palavra.

23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.

25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.

26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.

27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.

29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.

31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.

32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.

34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.

35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.

36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.

37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.

38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de usar o inglês.

40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.

41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.

42. Observo se estou tenso (a) ou nervoso (a) quando estou estudando ou usando inglês.

43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.

46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.

47. Pratico inglês com outros alunos.

48. Peço ajuda a falantes nativos.

49. Faço perguntas em inglês.

50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços (____) são numerados para cada item.

2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.

3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.

4. Divida pelo número TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.

5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.

6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

Parte A Parte B Parte C Parte D Parte E Parte F Inteiro

1 ____ 10____ 24____ 30____ 39____45____TOTAL parte A ____

2____ 11____ 25____ 31____ 40____46____TOTAL parte B ____

3____ 12____ 26____ 32____ 41____47____TOTAL parte C ____

4____ 13____ 27____ 33____ 42____48____TOTAL parte D ____

5____ 14____ 28____ 34____ 43____49____TOTAL parte E ____

6____ 15____ 29____ 35____ 44____ 50____TOTAL parte F ____

7____ 16____ 36____

8____ 17____ 37____

9____ 18____ 38____

19____

20____

21____

22____

23____

total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____

9 = ____ 14 = ____ 6 = ____ 9 = ____ 6 = ____ 6 = ____ 50 = ____ (média global)

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas nem certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
	SUA MÉDIA GLOBAL	_____

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Alta

Sempre ou quase sempre usada 4.5 a 5.0

Normalmente usada 3.5 a 4.4

Média

Usada de vez em quando 2.5 a 3.4

Normalmente não usada 1.5 a 2.4

Baixa

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte seu professor sobre elas.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5. 0							
4. 5							
4. 0							
3. 5							
3. 0							
2. 5							
2. 0							
1. 5							
1. 0							
	A	B	C	D	E	F	GLOB AL

ANEXO- 3

Grasha – Reichmann Student learning Style Scales

	ITEM	F ⁸	M		M	F
	Eu prefiro trabalhar sozinho em tarefas escolares.					
	Normalmente, eu me distraio muito durante as aulas.					
	Eu aprecio trabalhar com os outros alunos nas atividades escolares.					
	Eu gosto quando os professores deixam claro o que querem que eu faça.					
	Para ter sucesso, é necessário competir com os outros pela atenção do professor.					
	Para aprender, eu faço tudo o que é pedido em sala de aula.					
	Minhas ideias sobre os conteúdos são, geralmente, tão boas quanto as apresentadas nos livros.					
	As atividades em sala de aula são, geralmente, enfadonhas.					
	Eu gosto de trocar ideias sobre os conteúdos com os outros aprendizes.					
0	Eu acredito que meus professores saibam o que é importante que eu aprenda.					
1	É necessário competir com os outros aprendizes para garantir boas notas.					
2	Geralmente, vale a pena assistir aulas.					
3	Eu estudo o que eu acho importante e não o que o professor diz ser.					
4	Raramente, eu gosto dos conteúdos trabalhados nas aulas.					
5	Eu gosto de ouvir a opinião dos colegas sobre questões discutidas em sala.					
6	Eu só faço nas aulas aquilo que me é firmemente exigido.					
7	Em aula, eu devo competir com os outros colegas para expressar minhas ideias.					
8	Eu aprendo mais indo a aula do que ficando em casa.					

⁸ Sendo: **DF**- Discordo fortemente; **DM**-Discordo Moderadamente; **I**- Indeciso; **CM**- Concordo Moderadamente; **CF**- Concordo Fortemente

9	Eu aprendo muito do conteúdo das aulas por mim mesmo.					
0	Eu não quero assistir a maioria das minhas aulas.					
1	O aluno deveria ser encorajado a partilhar mais suas ideias em sala de aula.					
2	Eu faço os trabalhos escolares exatamente como os professores me pedem para fazê-lo.					
3	O aluno deve ser competitivo para ir bem nas aulas.					
4	Todo proveito que posso tirar das aulas só depende de mim.					
5	Eu sou seguro quanto a minha capacidade de aprender por mim mesmo.					
6	Tenho dificuldade em prestar atenção durante as aulas.					
7	Eu gosto de estudar em grupos para as aulas.					
8	Eu não gosto de fazer escolhas sobre o que estudar ou como fazer as tarefas.					
9	Eu gosto de responder perguntas e resolver problemas antes de todos.					
0	As atividades em sala de aula são interessantes.					
1	Eu gosto de desenvolver ideias próprias sobre os conteúdos.					
2	Eu já desisti de aprender qualquer coisa indo as aulas.					
3	As aulas me fazem sentir parte de um time no qual as pessoas se ajudam a aprender.					
4	Os professores deviam supervisionar mais de perto os alunos em aula.					
5	Para ir bem nas aulas é preciso “passar por cima” dos colegas.					
6	Eu tento participar ao máximo na sala de aula.					
7	Eu tenho minha própria opinião de como as aulas deveriam ser.					
8	Eu só estudo o suficiente para ser aprovado.					
9	Aprender a se dar bem com os outros é muito importante.					
0	Minhas anotações tem quase tudo o que o professor diz em aula.					

1	Ser um dos melhores alunos é muito importante para mim.					
2	Eu faço bem todos os trabalhos, sendo eles interessantes ou não.					
3	Se eu gosto de um assunto, tento descobrir o máximo que posso sobre ele.					
4	Geralmente, eu estudo mais para as provas.					
5	Aprender é um esforço conjunto entre alunos e professores.					
6	Eu prefiro as aulas que são super organizadas.					
7	Para me sobressair nas aulas, faço as tarefas melhor que os outros.					
8	Eu faço os meus trabalhos antes dos prazos finais.					
9	Eu gosto das aulas em que posso trabalhar no meu ritmo.					
0	Eu gostaria que os professores ignorassem a minha presença em sala.					
1	Eu estou disposto a ajudar meus colegas quando não entendem algo.					
2	Os alunos deveriam ser avisados exatamente, sobre tudo o que cai na prova.					
3	Eu gostaria de saber, como os outros aprendizes estão indo em seus trabalhos e provas.					
4	Eu faço as tarefas obrigatórias e as opcionais também.					
5	Se eu não entendo algo, tento primeiro aprender sozinho.					
6	Durante as aulas, eu costumo conversar com quem está perto de mim.					
7	Eu gosto de trabalhar em pequenos grupos nas aulas.					
8	Eu gosto quando os professores vem bem preparados para as aulas.					
9	Eu gostaria que os professores reconhecessem mais o bom trabalho que eu faço.					
0	Eu costumo sentar-me na frente em sala de aula.					

ANEXO-4 Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____ abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Vanessa Jardim Fagundes Custódio, como doação, o direito de uso da entrevista concedida, tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou em mídias eletrônicas. Informo ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Brasília, ____/____/____

(Assinatura do participante da pesquisa)

APÊNDICE

Entrevista com a professora Carolina de Lourdes Ribeiro de Moura

PERGUNTAS:

- 1) Que características de aprendizagem você identifica na aluna?
- 2) Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?
- 3) Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?
- 4) Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?
- 5) Quais estratégias de aprendizagem (percebida por você) são utilizadas pela aluna para acompanhar as aulas?
- 6) Quais as potencialidades e limitações evidenciadas pela aluna?
- 7) Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?
- 8) Julga eficiente a instrução dada pela sala de recursos?
- 9) Utiliza de alguma estratégia diferenciada para facilitar a aprendizagem da aluna?
- 10) Quais as dificuldades encontradas por você para trabalhar com essa aluna?

Entrevista com a professora Patrícia Raquel Diniz

PERGUNTAS:

- 1) Que características de aprendizagem você identifica na aluna?
- 2) Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?
- 3) Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?
- 4) Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?
- 5) Quais estratégias de aprendizagem (percebida por você) são utilizadas pela aluna para acompanhar as aulas?
- 6) Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?
- 7) Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?
- 8) No caso específico da Victória, você acha que o fato dela se mostrar como boa aprendiz, dela ser bem sucedida é devido essas estratégias que ela escolheu corretamente, que ela foi desenvolvendo corretamente?
- 9) Qual é o trabalho específico da sala de recursos frente a essa aluna?
- 10) Quais as dificuldades encontradas por você para trabalhar com essa aluna?

Entrevista com a professora Patrícia II

PERGUNTAS:

- 1) Que características de aprendizagem você identifica na aluna?
- 2) Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?
- 3) Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?
- 4) Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?
, Vamos falar das habilidades: ouvir, escrever, ver, ler.
- 5) Quais as potencialidades e limitações evidenciadas pela aluna?
- 6) Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?
- 7) Você acredita que esse sucesso que ela tem, boas notas e tudo mais, é o fato dela ter conseguido desenvolver estratégias corretas de aprender?
- 8) Além desse trabalho de incentivar a autonomia da aula que outro tipo de trabalho é feito com a Victória? Qual o trabalho específico da sala de recursos. Me fale também de uma maneira geral e o trabalho específico que é desenvolvido com a Victória.
- 9) É feita alguma adaptação específica na prova da Victória?

Entrevista com a aluna Victória Albuquerque Silva

PERGUNTAS:

- 1) O que você julga essencial na aprendizagem de inglês?
- 2) Por que você escolheu estudar inglês?
- 3) Gosta do inglês?
- 4) Como que você avalia o seu nível de conhecimento da língua? Corresponde ao nível em que está cursando ou além?
- 5) Cite alguns fatores que influenciam ou influenciaram na sua aprendizagem de inglês?
- 6) Quando você assiste Séries (na TV) você coloca a legenda ou é sem a legenda?
- 7) A legenda em português ou em inglês?
- 8) Qual é o papel do professor na sua aprendizagem? É o principal ou você acha que você é a principal nesse processo de aprendizagem?
- 9) Quais são as principais atitudes que você toma para melhorar a sua aprendizagem?

- 15) Que estratégias de ensino facilitam seu processo de aprendizagem? Que estratégias você usa que te ajudam a estudar?
- 16) Apesar de ter comprometimento na fala e na audição, ainda assim acredita valer a pena aprender inglês? Por quê? Pra que?
- 17) Com qual das quatro habilidades você mais se identifica? Seria: ler, escrever, ouvir e falar. Qual que você gosta mais?
- 18) Você tem um contato diário com a língua?
- 19) Você utiliza de recursos tecnológicos pra aprimorar a sua aprendizagem?
- 20) Você ter consciência das suas limitações faz com que você seja mais autônoma?
- 21) O que você faz para superar essa dificuldade?
- 22) Você criou alguma estratégia para você conseguir aprender melhor?
- 23) Quais são os seus pontos fortes e os fracos na aprendizagem do inglês?
- 24) Você frequentou o CEAL (Centro Educacional de Audição e Linguagem)?
- 25) Como que foi a sua experiência?
- 26) Você já teve algum momento difícil na sua aprendizagem do inglês?
- 27) Tem alguma coisa que te desmotiva? Em relação à aprendizagem do inglês?
- 28) Sente-se satisfeita com a sua aprendizagem do inglês?
- 29) O que você espera melhorar?

Que características de aprendizagem você identifica na aluna?

Bom, eu acho que ela é uma aluna autônoma, é independente e responsável.

Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?

Sim. Eu acho que ela é uma aluna muito curiosa que tá sempre em busca de material para ampliar a sua aprendizagem.

Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?

Eu acho que eu funciono como mediadora assim: eu tentando facilitar a aprendizagem é... procuro deixar sempre os alunos a vontade no caso né, mais a Victória. Eu busco a interação por meio das redes sociais né? tento outras formas...alguns recursos tecnológicos é, pra incentivar os alunos a buscar outras formas de aprendizagem, então eu não me restrinjo apenas aos conteúdos de sala de aula não.

Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?

Bom, em especial a Victória se destaca, porque assim é...ela se destaca em tudo e em todos os aspectos até o listening que ela pode usar o script, ela se esforça pra não usar então ela tá sempre buscando desafios, ela é uma aluna muito motivada que tem personalidade forte e determinação em relação em sua aprendizagem.

Quais estratégias de aprendizagem (percebida por você) são utilizadas pela aluna para acompanhar as aulas?

Ela senta na frente, ela é muito comunicativa e ela sempre tira dúvidas geralmente comigo. Ela é muito responsável e está sempre buscando outras formas de aprender ela tá sempre atenta as minhas indicações de atividades extras.

Quais as potencialidades e limitações evidenciadas pela aluna?

Ela é muito comunicativa e ela se destaca em todas as habilidades, no entanto ela tem uma pequena limitação quanto à pronúncia, mas eu acho que só.

Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem-sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?

Eu acredito, que limitação da Victória é fez com que ela desenvolvesse estratégias corretas individuais para esse perfil de autonomia, é porque ela tá sempre buscando aprimorar a sua aprendizagem.

Julga eficiente a instrução dada pela sala de recursos?

Sim. Porque mediante essas instruções eu consigo ter um olhar diferenciado, é se eu não soubesse que ela é uma aluna especial meu comportamento seria diferente, talvez eu não ajudasse ela de forma correta.

Utiliza de alguma estratégia diferenciada para facilitar a aprendizagem da aluna?

Eu falo, tento falar com boa articulação, procuro corrigir de forma escrita no quadro tento não explicar de costas, falo sempre de frente, eu sou bem próxima tentando atender as necessidades dela.

Quais as dificuldades encontradas por você para trabalhar com essa aluna?

Quando eu fui professora dela um tempo atrás e a sala de recursos estava no início e eu ainda não tinha experiência com alunos especiais “pisava muito em ovos” agora que nós, eu, Victória e sala de recursos estamos mais amadurecidos eu percebo que a aprendizagem dela ficou melhor.

Entrevista da professora Patrícia

Que características de aprendizagem você identifica na aluna?

A Victória é uma aluna totalmente independente, acredito que ela tenha conquistado essa independência dela durante a vida é uma aluna totalmente responsável, percebo na

Victoria uma aluna que é curiosa, isso é ela que trabalha sozinha, ela não espera do professor ela busca sozinha.

Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?

Total. É uma aluna totalmente autônoma.... Eu acredito que seja! Ela vê o professor como um facilitador do conteúdo, da aprendizagem e ela busca sozinha essa aprendizagem o complemento dessa aprendizagem, sempre ela busca só.

Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?

Atualmente o meu papel ele é muito menor do que o papel que a gente já fez aqui antigamente, quando a Victória chegou a gente passou um tempo pra conhecer a Victória depois que conhecemos a Victória percebemos que ela tinha as estratégias dela de aprendizagem e aí a gente foi melhorando essas estratégias, melhorando porque era uma nova língua então ela já trazia essas estratégias da língua mãe e a gente queria inclusive transformar as estratégias da língua mãe para que ela conseguisse a segunda língua da mesma maneira que ela conseguiu a primeira língua e a gente percebeu que com ela seria até muito fácil porque ela já trazia essas estratégias dela, e aí o papel hoje é só um papel de apoio quando ela precisa ela nos procura sendo que no início nos realmente, é tínhamos um papel mais... ,éhh concreto, mais atuante a sala de recursos atuava muito mais no início do que atua agora, agora a Victória vai sozinha então, eu acredito que com ela construímos juntas as estratégias e que ela por si só construiu as dela nessa segunda língua também.

Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?

Dentro do Centro de Línguas em relação às habilidades, éhh eu percebo que Victória se destaca em todas as habilidades escrita, é oral, o ouvir, falar, escrever e ler, então Victoria se destaca em todas as quatro habilidades é claro que existe também um trabalho da Sala de Recursos em relação a pronúncia da Victória que é uma pronúncia um pouco é, ela tem uma limitação em pronúncia, até em por conta dos fonemas diferenciados do inglês para o português, então a gente faz esse trabalho, hoje eu não faço mais tanto como eu fazia no início, eu trabalho mesmo oral, porque ela melhorou muito, mas vejo que ela se destaca em tudo mesmo tendo essa limitação na pronúncia.

Quais estratégias de aprendizagem (percebida por você) são utilizadas pela aluna para acompanhar as aulas?

Nós da sala de recursos damos orientações aos professores que é: falar de frente, não falar de costas para o aluno, é tentar corrigir os exercícios o máximo no quadro, falar bem articulado, não passar a mão na frente do rosto, e não precisa gritar que a aluna vai ouvir e só precisa ser bem articulado as palavras, principalmente porque é uma segunda língua então eu acredito que ela usa, ela utiliza dessas estratégias que a professora utiliza em sala pra melhorar essa aprendizagem dela.

Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?

As limitações como eu disse, eu acredito que seja, são realmente na pronúncia que ela tem uma limitação que já foi trabalhada e que ela cada vez mais continua trabalhando, agora potencialidades ela tem potencialidades pra mim a grande potencialidade da Victória é a autonomia ela realmente é uma aula muito autônoma, ela aprende porque ela quer, ela é muito motivada a aprendizagem, e aí quando eu digo aprendizagem eu não tô falando me refiro só em língua estrangeira moderna, mas eu me refiro à aprendizagem da vida, a aprendizagem de outras áreas, outros interesses, ela tem interesse em aprender, é uma aluna que tem interesse em aprender e é motivada a essa aprendizagem.

Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?

Pra todos os alunos?

No caso específico da Victoria, você acha que o fato dela se mostrar como boa aprendiz, e ser bem sucedida é devido essas estratégias que ela escolheu corretamente, que ela foi desenvolvendo corretamente?

Eu acredito que a Victória tem um perfil que facilita a aprendizagem, e aí a Victória soube escolher as estratégias que ajudasse ela a evoluir, a fluir nessa aprendizagem, e o meio acredito também que proporcionou isso pra Victória em todo o meio que eu quero dizer tanto familiar, que é uma família que proporciona essa aprendizagem pra ela e para as irmãs que está sempre incentivando, na escola por ser uma menina muito comunicativa ela traz, ela facilita essa aprendizagem com ela também, ela tem esse meio sempre favorável, o meio é favorável porque a Victória facilita este meio ser favorável, porque ela tem o perfil pra isso aí. Então eu acredito sim, que são as estratégias bem escolhidas são o fator decisivo para qualquer aluno ser bem sucedido.

Qual é o trabalho específico da sala de recursos frente a essa aluna?

Em princípio quando nós conhecemos a Victória, chega uma aluna deficiente auditiva que vai aprender uma segunda língua, o que a gente mais preocupa é a audição que são as habilidades que a gente tem que é do ouvir e falar, que é o que mais preocupa a sala de recursos, e como ela já se mostrou uma aluna autodidata, ela é, já tinha, já fazia parte dela o ler e o escrever, não na segunda língua, mas muito bem na primeira língua, então isso foi muito rápido e aí, a gente focou mais nesse momento realmente no listening e no speaking, como a gente tem um conhecimento um pouco de trabalho de, em relação à fonética, então a gente trabalhou bem essa relação dos fonemas é a diferença dos fonemas do inglês, pra diferença dos fonemas e m português, na verdade nós tentamos fazer uma mini alfabetização da língua estrangeira moderna na Victoria, assim que ela entrou aqui na sala de recursos, e isso ela pegou facilmente e foi excelente a gente ter feito esse trabalho básico de diferenciação de fonemas que isso facilita hoje o processo dela de aprendizagem de uma maneira mais ampla.

Quais as dificuldades encontradas por você para trabalhar com essa aluna?

Sinceramente, é uma aluna que eu não encontro dificuldade, tudo que proponho para a Victória, a Victória faz, é dentre todos os alunos que a gente tem, têm alunos que a gente propõe uma atividade que eles não querem fazer, mas a Victória não é assim, a Victória tudo que se propõe independente de ser área de interesse dela ou não, ela faz e ela procura fazer sempre o melhor, da melhor maneira possível, então a Victória é ... Eu não vejo dificuldade nenhuma, a dificuldade, não é dificuldade, mas onde a gente tem mais dificuldade é, mais trabalho é realmente em relação a pronúncia, algumas vezes em listening que a gente tem que voltar algumas vezes porque ela pede, ela perde alguma coisa no listening, mas também, hoje ela já não perde, ela perdeu uma palavra tanto faz, porque ela vai pelo contexto, ela já consegue usar essa habilidade de trabalhar pelo contexto do que ela ouve.

Entrevista da professora Patrícia (parte 2)

Que características de aprendizagem você identifica na aluna?

Bem, a Victória é uma aluna que desde sempre, desde que ela entrou aqui na sala de recursos ela sempre fez tudo sozinha, ela mesma desenvolveu estratégias de aprendizagem pra fazer parte do mundo dos ouvintes, apesar de ser uma aluna deficiente auditiva de grau moderado ela consegue participar da aula como se fosse uma aluna como nós dizemos “normal”, como se não tivesse deficiência alguma, justamente porque ela desenvolveu essas estratégias é pra se virar sozinha, então ela usa essas estratégias tanto em casa pra aprendizagem dela individual como em sala de aula.

Identifica algum aspecto de autonomia na aluna?

Total. Ela é uma aluna totalmente autônoma, ela é em tudo que a Victória faz com a gente, aqui na sala de recursos. O nosso ideal é quando o aluno chega aqui é justamente desenvolver essa autonomia do aluno, a Victória já trouxe um pouco disso com ela, eu acredito que isso seja uma característica individual da Victória, alguns alunos a gente ensina essa autonomia, a Victória não, ela já trouxe com ela essa característica, e a gente só aprimorou essa característica de autonomia, eu digo hoje que a Victória é 100% autônoma, a Victória hoje está no intermediário 4 e caso não esteja ninguém aqui na sala de recursos ela consegue se virar na sala sozinha.

Como você descreve o seu papel diante dessa aluna?

Então, é como eu disse o nosso papel da sala de recursos é apoiar com técnicas, tanto o professor como o aluno pra que ele se desenvolva na sala de aula ou no mundo sozinho então, a gente busca estratégias junto com o aluno que . minimizem os problemas que ele enfrenta por conta da deficiência.

Em que momentos você percebe que a aluna mais se destaca?

Assim, vamos falar das habilidades: ouvir, escrever, ver, ler.

Então, é a Victória... eu até digo que ela é um pouco autodidata porque ela... até braille ela aprendeu sozinha, ela não tem Braille completo, mas ela pesquisou e procurou saber como que era Braille e aprendeu um pouco de Braille, do mesmo jeito ela faz com o inglês, por exemplo, com um outra língua ela ler muito bem, e hoje ela faz leituras em inglês, ela fala muito bem, ela escreve muito bem, e a parte do ouvir eu acho que é a parte que deixa um pouco a desejar por conta da deficiência, mas ela é daquela aluna que pede para repetir e da segunda vez, eu acho inclusive que é uma das estratégias que ela usa que é a repetição, ela pede para o professor repetir, e quando o professor repete ela já consegue captar, uma das estratégias que eu acho que ela acabou adquirindo foi: ela ouve pelo contexto, eu acho que ela tira muito, ela não precisa saber literalmente o que tá falando, o que a professora está falando, ou o que ela está ouvindo num CD, mas ela tira pelo contexto que é o que a gente quer que todo aluno aprenda.

Quais as potencialidades e limitações evidenciadas pela aluna?

As limitações, eu acredito que seja realmente a parte do ouvir né? Porque é... a escola agora nesse momento a gente tá num local muito ruim de muito barulho e esse barulho dificulta... a Victória ouvir, por isso ela as vezes pede uma repetição, se fosse num lugar mais silencioso isso seria uma limitação que seria talvez minimizada, então aqui atualmente nos estamos tendo essa limitação , e pra vida eu acho que isso ainda é uma limitação, por causa do barulho externo, o barulho ainda prejudica que ela tenha a compreensão dessa fala corretamente, então essa realmente é a limitação.

E as potencialidades?

As potencialidades, e aí ela usa das outras habilidades que é a escrita e a leitura, ela e a fala ela fala muito bem, ela tem todas essas outras muito potencializadas.

Acredita que o fator decisivo para ser uma aluna bem-sucedida é a escolha certa das estratégias de aprendizagem?

Você acredita que esse sucesso que ela tem, boas nota e tudo mais, é o fato dela ter conseguido desenvolver estratégias corretas de aprender?

Sim, e também porque ela é uma aluna, é ela quer, que desde sempre ela quer e ela quer também... Parece que essa autonomia da Victória já veio com essa autonomia, uma parte dessa autonomia da Victória já veio com ela e a gente lapidou isso aí, então, eu acredito que ela já nasceu pré-disposta a essa autonomia e ela foi lapidada, por conta da vontade, do mundo que ela vive, por conta do tipo de família que ela tem, e além disso as estratégias de aprendizagem dela são... bem desenvolvidas, ela realmente tem boas

estratégias de aprendizagem que ela mesmo adquiriu e desenvolveu durante o tempo da sala de recurso, por exemplo.

Além desse trabalho de incentivar a autonomia da aula que outro tipo de trabalho é feito com a Victoria? Qual o trabalho específico da sala de recursos, e aí você pode me falar também de uma maneira geral e o trabalho específico que é desenvolvido com a Victoria.

O trabalho aqui da sala de recursos é feito primeiramente com o aluno, então a gente desenvolve estratégias de aprendizagem específica pra cada aluno em cada deficiência, é pra que o aluno realmente tenha autonomia de fazer sozinho exercícios, os trabalhos em sala de aula... Além do aluno a gente trabalha com o professor, que a gente faz adaptações curriculares, a gente... trabalha por exemplo, o professor vai dá um exercício, e aí a gente vê se esse exercício está adequado a aquele aluno, se não estiver a gente faz sugestões de mudanças pra aquele aluno, então assim são os exercícios, assim são as provas, assim são as aulas, qualquer é atividade extra que o professor vai fazer na sala eles geralmente perguntam pra gente se tá adaptada ou não pra aquele aluno, se não estiver a gente dá as orientações necessárias pra que realmente faça uma atividade que aquela aluno esteja inserido no grupo, né ? Especificamente, além também disso faz um trabalho com a comunidade escolar que inclui funcionários e alunos de sensibilização daquele aluno porque nós temos alunos cegos, então, a comunidade tem que tá preparada para receber esse aluno, nós temos alunos autistas, a comunidade tem que saber lidar com esses alunos, então a gente faz todo esse trabalho de sensibilização, e os pais , também fazer um trabalho com os pais, pra que o pai se envolva no processo de aprendizagem do aluno por que não adianta a gente fazer aqui e em casa o pai não saber o que está acontecendo, então a gente faz essa ligação com professor, sala de recursos e a família.

É feito alguma adaptação específica na prova da Victória?

Especialmente na prova da Victória, algumas vezes é, sempre é feita adaptação em relação ao listening que a gente tira a parte que a parte de compreensão auditiva, a gente faz sempre uma prova com e sem essa compreensão auditiva, mas a Victória nunca aceitou tirar a compreensão auditiva, mesmo que ela peça para repetir a professora repete por mais vezes pra ela, ela tem a opção de não fazer a compreensão, mas ela nunca quis que fosse tirada, sempre entrega a prova dela igual a dos outros alunos, ela tem o direito de tirar compreensão auditiva , e além disso especificamente pra Victória , o trabalho feito na sala de recursos, a gente por exemplo percebeu que ela estava tendo dificuldade em alguns fonemas da língua inglesa que são diferentes da língua portuguesa, então a gente fez um trabalho de discriminação de sons da língua inglesa, então a gente, é... nós desenvolvemos algumas técnicas pra que ela percebesse que aqueles sons que ela as vezes fazia assimilação com o português então, a gente mostrou pra ela um som e a gente fazia por exemplo que ela olhasse pra gente com leitura labial pra sempre que fosse preciso que usasse a leitura labial para distinguir esse som um do outro, então, a gente fez especificamente esse trabalho com a Victória que deu um excelente resultado, hoje ela nem usa mais a leitura labial pra esses sons.

Entrevista da Victoria

O que você julga essencial na aprendizagem de inglês?

Acho que o CILT (Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga) tem uma participação muito importante, porque a maior parte da base é daqui, ahm... Acho que dessa forma tudo ajuda né? Até filmes, séries, qualquer coisa vem pra ajudar, até coisas mais complicadas que me obriguem a procurar o que quer dizer, acaba ajudando.

Por que você escolheu estudar inglês?

Porque é a língua mais “cobrada” de certa forma né? Até vestibular e tudo, e é a que eu mais me identifico. Eu não gosto de espanhol.

Gosta do inglês?

Aham, gosto do inglês.

Como que você avalia o seu nível de conhecimento da língua?

Eu acho que algumas coisas eu tô nível da turma e algumas eu percebo que eu já vi, já tive contato antes, então depende da matéria.

Cite alguns fatores que influenciam ou influenciaram na sua aprendizagem de inglês?

Eu acho que o fato que eu ter que acostumar com algumas músicas em inglês ajuda, série embora legendada em português, acaba que se consegue assimilar o que se viu aqui, quando se vê uma palavra, uma frase semelhante na série ajuda. Livro eu já peguei esses menorzinhos para tentar ler e tudo.

Leu?

Os pequenos sim, os grandes eu não tive coragem não.

Quando você assiste as séries você coloca a legenda ou é sem a legenda?

Não, eu coloco a legenda.

Qual é o papel do professor na sua aprendizagem?

É o principal ou você acha que você é a principal aí nesse processo de aprendizagem?

Uhhm... então eu acho que o professor é mais um facilitador, né grande parte das coisas eu poderia vê sem o auxílio do professor, mas sem o auxílio, mas tem coisa que seria muito mais complicado se não tivesse ele pra descomplicar pra me mostrar como que é o certo como é que funciona e tudo, então eu acho que tem um papel muito importante.

Quais são as principais atitudes que você toma para melhorar a sua aprendizagem?

Eu acho que seguir, claro seguir as orientações e tudo manter os exercícios em dia e esse negócio de escutar coisas além: música, filme...

Que estratégias de ensino facilitam seu processo de aprendizagem?

Eu não sou, eu não gosto dessa questão de vídeo aula têm muita gente que assiste e tudo, pra mim acaba me confundindo mais. Eu gosto mais de coisas escritas, ler me ajuda mais do que ouvir e tudo e fazer o exercício sempre acaba ajudando, né? Mesmo que você fique em dúvida você pesquisa e melhora, acho que é mais a escrita, leitura, escrita.

Apesar de ter comprometimento na fala e na audição, ainda assim acredita valer a pena aprender inglês? Por quê? Pra que?

Vale sem dúvida. Então eu acho que é importante né? ter uma segunda língua até pra questão de currículo essas coisas e é interessante até porque se pretende conhecer algum lugar e tudo e falar com outras pessoas que não vão falar português com você, é útil.

Você acredita que o fator decisivo para que seja uma aluna bem sucedida de inglês é a escolha das estratégias corretas de aprendizagem?

Às vezes sim, às vezes não. Às vezes eu acho que eu faço uma bagunça completa com tudo e aí tem que sair arrumando depois pra saber se eu consigo me organizar.

O que você acha que você bagunça?

Porque é coisa boba, mas sei lá às vezes esse negócio de atrasar uma matéria ou então eu uso fichário e eu tenho mania de passar coisa a limpo, que é um jeito de estudar acaba sendo, mas se acumula muito e quando se vê tá tudo bagunçado.

Então você vai estudando e escrevendo?

È. Dependendo da matéria sim.

Com inglês?

Com inglês sim. Aqui nem tanto aqui a gente copia menos, na escola a maioria das coisas é passada a limpo e tudo.

Você vai estudando e escrevendo a matéria que você já viu?

Que eu já vi, é.

Tem outra coisa que te ajuda a estudar, como que você estuda? Só desse jeito mesmo?

É. Pra ser sincera eu não estudo, por estudar não muito, é mais aqui, mais no dever de casa nas coisas que realmente são cobradas.

Me fala um pouquinho da sua trajetória de aprendizagem do inglês, de quando você começou quais eram as suas expectativas, como que tá hoje.

Eu comecei realmente no CILT no J1 antes o meu conhecimento era praticamente nulo, só palavras aleatórias e foi melhorando conforme foi o nível, eu achava ingenuamente que ia ser rápido, aí não que vai ser fácil, um pouco mais difícil do que eu esperava, mas tá sendo ótimo, tô adorando fazer inglês e tudo, queria poder participar mais eu não tenho idade para os projetos.

Com qual das quatro habilidades você mais se identifica? Seria: ler, escrever, ouvir e falar. Qual que você gosta mais?

Eu fico entre ler e escrever, eu não sei qual que eu escolho, mas são as que eu mais me identifico, as que eu mais tenho facilidade, acho que a questão da audição influencia um pouco de não gostar dessa coisa de ouvir, quando a pessoa tá falando diretamente comigo se torna bem mais fácil e falar eu até que alguns momentos eu prefiro falar do que escrever, mas eu me sinto mais segura com a escrita do que com o poder gaguejar e tudo na sala.

Você tem um contato diário com a língua? Com o inglês.

Ahm... eu acho que não, eu tenho contato frequente, mas não chega a ser diário, mesmo porque... eu até nem tenho como.

Você utiliza de recursos tecnológicos pra aprimorar a sua aprendizagem, quando eu falo tecnológica é assim: um tablet para ver um vídeo, um computador ...?

Ah sim com certeza, é quase impossível não usar a tecnologia para essas coisas, né? Mas, eu uso. O principal é o computador, é o único que eu "gosto" mesmo e eu procuro se eu tô com alguma dificuldade, que eu acho que tem como encontrar algum material bom na internet eu vou atrás CD do CILT depois que eu descobrir que tem é uma fonte legal é coisa boba eu mexo muito em rede social e curtir páginas que dão dicas em inglês acaba que dão dicas interessantes.

Você ter consciência das suas limitações faz com que você seja mais autônoma?

Creio que sim, porque talvez se eu não tivesse essa consciência eu talvez tentasse ficar empacada... porque, eu não tenho essa facilidade pra ouvir ou sei lá, eu realmente não tenho essa facilidade tenho uma dificuldade de diferenciar os sons muito parecidos, eu lembro que quando eu fui aprender o negócio do can e can't pra entender o que tava falando na aula no início foi bem complicadinho eu tava meio perdida, então eu acho que sim é importante conhecer as limitações pra melhorar.

O que você faz para superar essa dificuldade?

Sempre que dá para recorrer a coisas escrita ao invés de ouvir eu tento e realmente tentar eu acho que quando se familiariza com o som, por exemplo, eles param de ser tão estranho esse do e can e can't agora já tá, ficou mais claro e o professor ajuda né? Acho que todos os professores do CILT e os que sabem na escola tem o cuidado de me perguntar: se tá claro o tom de voz e tudo, eles ajudam bastante também.

Você criou alguma estratégia para você conseguir aprender melhor?

Eu acho que não. A estratégia realmente é assistir aula bem assistido, prestar atenção, estar ali mesmo, só, é mais aleatório, não tem um padrão.

Quais são os seus pontos fortes e os fracos na aprendizagem do inglês?

Acho que o fraco é a coisa que eu sei que eu vou ter que decorar, por exemplo, as tabelinhas de verbo é meio ruim no primeiro momento e os fortes eu acho que é aquilo que eu tenho um contato mais frequente, as coisas mais simples, as coisas que vejo mais também na música ou que usa mais na escola esse tipo de coisa, o vocabulário mais comum.

Você frequentou o CEAL?

Frequentei. Ahm...

Como que foi a sua experiência?

Frequentei entre aspas porque demorou pra ser chamada né? Antes eu já fazia acompanhamento de vez enquanto faz uma consulta para medir o nível e tudo, mas o CEAL mesmo demorou muito para chamar, eu acho que foi no início do ano passado aí começou o processo falaram até que eu ia ter que usar o aparelho era o melhor recurso, e eu fui eu mudei tudo só que meu contato com o aparelho não foi muito bom, ruim eu não consegui me adaptar muito bem e aí acabou que me distanciou um pouquinho do CEAL até porque depois né rotineiro, só quando você precisa de alguma coisa, então eu não tenho mais ido, e o fono (fonoaudiólogo) eu até precisaria ir só que eu ainda não comecei o tratamento.

A próxima pergunta era a fono (risos). Você já teve algum momento difícil na sua aprendizagem do inglês?

Assim, só se for... não sei se complicou foi na aprendizagem eu acho que na prova eu vi como que seria esse negócio aqui do listening que todo ano tem, era novidade pra mim eu nunca tinha feito prova assim, o primeiro momento foi bem estranho, eu achei:- Poxa, aqui eu vou me sair mal!

Mas agora você tá fazendo a prova com o listening ou sem o listening?

Ahm... Agora depende quando eu me sinto mais confiante eu até que faço com, mas as vezes realmente eu prefiro tirar porque eu acabo me prejudicando tentando.

Entendi.

Às vezes realmente não dá.

Tem alguma coisa que te desmotiva? Em relação à aprendizagem do inglês?

(silêncio) Nunca tinha parado para pensar nisso, eu acho que não, pelo contrário tem mais coisas para motivar do que para desmotivar, eu já tenho familiares que estudam e tudo e falam quanto é legal, eu tinha primas nesse projeto que eu queria fazer ela tem idade e ela vai e conta como é legal, então eu me sinto mais motivada do que desmotivada.

Sente-se satisfeita com a sua aprendizagem do inglês?

Eu acho que sim.

O que você espera melhorar?

Ah eu acho que a pronúncia, eu queria ter mais segurança ao falar, eu ainda acho que eu gaguejo um pouco, às vezes eu falo rápido demais, ou devagar demais eu queria melhorar isso e o vocabulário sempre tem alguma coisa que acaba, como que se fala isso? Como ter um domínio melhor.

OBSERVAÇÕES:

SALA DE AULA

1º Dia

No primeiro dia em sala, os alunos me olham com certa estranheza, não sabem quem sou, não expliquei no primeiro momento o que eu fazia ali, a participante da pesquisa sabia que iria observar as aulas, mas com eu não havia perguntado a ela se eu podia ou não contar aos colegas o motivo da minha visita ali, optei por ficar calada. A aluna encontrou-se sentada na segunda carteira a direita da professora. As carteiras estão dispostas em semicírculo.

Neste dia não houve nada incomum. A aluna transcorreu sem nenhuma anormalidade. No primeiro momento os alunos corrigiram a tarefa de casa, percebo que a aluna é uma das poucas que fizeram o exercício solicitado, e o corrige concentradamente do quadro. A participante da pesquisa parece bem à vontade e tranquila. A participante da pesquisa colabora com a colega na correção, explicando a ela onde estava errado.

A participante da pesquisa se descontrai, brinca e participa das brincadeiras da turma. A professora explica sobre a preparação de um projeto que os alunos realizarão em novembro festival interna. A participante da pesquisa parece empolgada, na formação de grupos, na divisão dos países, na divisão das tarefas. Se mostra muito bem entrosada com todos. Os alunos se dispersão com as ideias que vão surgindo e a professora não retoma a aula, apenas os acompanha na organização do festival.

2º Dia

A aluna encontrava-se sentada no mesmo lugar. O assunto da aula era uma revisão dos tempos verbais; Simple past, present perfect e past perfect. Estão todos muito atentos a explicação da professora. A professora tenta em todos os momentos ficar de frente para a participante da pesquisa e articular bem as palavras, está sempre atenta a todos os alunos e também a participante da pesquisa. Mas me parece que está tudo certo, pois a participante da pesquisa já está explicando o conteúdo para as colegas mais próximas e demonstrando com exemplos. A professora orienta na execução do exercício e os acompanha individualmente passando de carteira em carteira. A participante da pesquisa faz o exercício com agilidade e tira dúvidas com a professora. Em seguida, ainda acompanhando as tarefas do livro temos um exercício auditivo, listening, no primeiro momento a aluna tenta fazê-lo, mas desiste e solicita a professora a transcrição do áudio para acompanhar e responder as perguntas do livro. Sempre que a aluna se dirige a professora usa o inglês para se comunicar e inicia as conversações com os colegas na língua alvo, mas os colegas sempre respondem na língua mãe.

A participante da pesquisa acompanha todas as atividades no mesmo ritmo dos demais alunos.

A professora se apresenta sempre muito prestativa a todos sem distinção.

3º Dia

A participante da pesquisa está sentada no mesmo lugar. A aula inicia-se com a leitura de texto, relativamente grande, e com vocabulário novo a ser trabalhado. A professora entrega dicionários e pede para que os alunos procurem as palavras desconhecidas, os alunos procuram por várias vezes as palavras no dicionário. E percebo que a participante da pesquisa lê e relê o texto, faz anotações ao lado, e demora muito até abrir o dicionário pela primeira vez, questionei a ela o porquê de não ter usado o dicionário logo no primeiro momento, ela diz que primeiro tenta entender o texto de modo geral, depois tenta adivinhar o significado da palavra só então checa no dicionário para saber se estava certa ou não. A professora orienta a leitura em parágrafos, cada aluno lê um parágrafo. A participante da pesquisa lê o parágrafo na sua

vez, e percebe-se uma dificuldade na oralidade. A aluna chama a professora para tirar dúvidas quanto a pronúncia de determinadas palavras. A professora checa e corrige no final da aula a interpretação do texto.

SALA DE RECURSOS

1º DIA

A participante da pesquisa não estranhou a minha presença, pois já tinha sido atendida por mim na sala de recursos.

O atendimento é individualizado.

A participante da pesquisa nunca traz as tarefas de casa para a sala de recursos.

Na sala de recursos a aluna também, se mostra bem à vontade e sempre disposta a participar do que lhe é proposto. É questionada pela professora da sala de recursos sobre a aprendizagem na classe comum, se está tudo bem, se há dúvidas, datas das provas. A participante da pesquisa diz que não tem dúvidas e que todas as tarefas estão em dia. A professora da sala de recursos faz um trabalho com a participante da pesquisa, por meio de um jogo para reforçar o uso do vocabulário novo adquirido na sala de aula comum na aula anterior. Durante o atendimento a aluna repete para si mesma, por conta própria, várias vezes as palavras, se certificando sempre da pronúncia. O vocabulário e os verbos novos são sempre trabalhados na Sala de Recursos por meio de recursos visuais, figuras, cartazes, slides, cartões.

A professora demonstra em seu comportamento muito carinho pela aluna, que é recíproco, o respeito da aluna se faz notável. Por meio desta estratégia afetiva a aluna é motivada a estar sempre aprimorando a sua aprendizagem. Para a participante da pesquisa os atendimentos na sala de recursos são agradáveis.

2º DIA

O atendimento inicia-se com a leitura de uma “short- story” a partir daí a professora solicita que a aluna leia o texto, circule as palavras desconhecidas e por meio de uma releitura é solicitada a descobrir o significado das palavras, na sequência formar frases com as novas palavras, reforçando o vocabulário novo. No meio do atendimento chegou a sala de recursos uma professora norte- americana que estava participando de um projeto com uma outra professora do CILT, se apresentou, perguntou a que se destinava aquele espaço, como funcionava, quantos alunos eram atendidos, como funcionava o trabalho, a professora da sala de recursos explicou e apresentou a participante da pesquisa, a aluna foi questionada se gostava de estar ali, se o atendimento lhe ajudava. Não entendeu muito bem a pronúncia da norte-americana, mas a professora da sala de recursos repetiu mais devagar e ela conseguiu responder ficou encantada com a visita e feliz por ter conseguido entender e responder a professora visitante.