



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Luitgards Moura Filho, Augusto César

Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, 2013, pp. 313-343

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829648016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Pessoal e intransferível:¹ a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras²

Personal and Non-Transferable: the Relevance of Learning Styles in Foreign Language Classes

Augusto César Luitgards Moura Filho*
Universidade de Brasília – UnB
Brasília – Distrito Federal / Brasil

“Open your books, please”
Domínio público

RESUMO: Este artigo apresenta uma visão geral do construto estilos de aprendizagem (CURRY, 1987, *inter alios*) a fim de mostrar como ele pode facilitar os processos de aprendizagem de línguas estrangeiras e, em seguida, traz os resultados de uma pesquisa envolvendo o uso de entrevistas abertas (FLICK, 2004) e de duas das mais difundidas taxonomias (GRASHA, 1996 e REID, 1987) para saber como 25 aprendizes de línguas estrangeiras, oriundos de variados contextos de aprendizagem, lidam com esse importante construto. A metodologia de estudo de caso ajudou-me a realçar o papel desse insumo. O artigo termina destacando alguns benefícios dos estudos nessa área e oferece sugestões para pesquisas futuras. **PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de línguas; estilos de aprendizagem; desenvolvimento de aprendizes.

ABSTRACT: This article presents an overview of the learning style construct (CURRY, 1987, *inter alios*) in order to show how it can facilitate the learning process. Then, it shows the results of a research involving the use of open-ended interviews (FLICK, 2004) and two of the most widespread taxonomies (GRASHA,

* amourafilho@uol.com.br

¹ Parte significativa deste artigo é derivada da tese de doutorado intitulada *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*, defendida pelo autor do presente texto, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, em dezembro de 2005.

² Sou grato a Marlon Santana Batista, meu orientando de PIBIC, pelo apoio na categorização dos dados utilizados na investigação relatada neste artigo.

1996; REID, 1987) in order to know how 25 foreign language learners, from varied contexts, deal with this very important construct. The case study methodology helped me to put in evidence the role of this input. The article ends highlighting some benefits of the studies in this area and offers suggestions for future research.

KEYWORDS: Language learning; learning styles; learners' development.

Introdução

Nas últimas décadas, o foco de interesse dos estudos voltados para a revelação dos processos de ensino/aprendizagem tem se deslocado da preocupação de como o professor ensina para a busca da compreensão dos estilos individuais dos aprendizes. Ressalte-se que os estilos de aprendizagem são, ao lado dos aspectos afetivos e das estratégias de aprendizagem,³ dimensões tipicamente individuais e representam um dado ainda controverso na busca da compreensão do processo de aprendizagem.

É utópico acreditarmos que os professores, inclusive os de línguas estrangeiras, tenham plena consciência dos estilos de aprendizagem predominantes de seus alunos e conheçam, além disso, o complexo universo das estratégias de aprendizagem compatíveis com esses estilos. Não há sinais significativos de que essa condição se viabilizará num futuro próximo. No entanto, os professores podem colaborar para que seus alunos se habilitem a identificar os estilos de aprendizagem deles, a escolher as estratégias que lhes são mais produtivas e a monitorar esses dois importantes intervenientes dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o construto “estilos de aprendizagem” demanda investigações que iluminem o processo de tantos e complexos fatores.

A investigação relatada neste artigo insere-se nesse universo para apresentar e discutir importantes aspectos a ele inerentes. Para tanto, busca responder a duas perguntas de pesquisa. A primeira indaga se os aprendizes são apresentados, de alguma forma, aos construtos relativos aos estilos de aprendizagem por seus professores de línguas estrangeiras. A segunda busca revelar se os alunos adotam ou não estratégias de compensação quando os estilos de aprendizagem que lhes são mais produtivos não são prestigiados pelos professores.

³ São passos dados pelos aprendizes para potencializar a própria aprendizagem (OXFORD, 1990, p. 1).

Para atender aos propósitos da investigação, ancorar-me nas mais prestigiadas taxonomias de estilos de aprendizagem e em reconhecidos instrumentos voltados para a detecção dos estilos de aprendizagem predominantes nos aprendizes. Em seguida, apresento e analiso os dados que emergiram da investigação e faço sugestões para futuras investigações.

Um universo muito peculiar: os estilos de aprendizagem e suas implicações

De maneira geral, as aulas de línguas estrangeiras são ministradas segundo o paradigma da educação homogênea. Assume-se, equivocadamente, que essa modalidade atende aos interesses dos aprendizes de forma equitativa. Na verdade, eles buscam adaptar-se, muitas vezes sem sucesso, a modelos que não contemplam as peculiaridades de seus processos cognitivos. O resultado desse descompasso traduz-se em fracasso escolar e desestímulo. É diante desse cenário que os estudos relativos aos estilos de aprendizagem se apresentam como um instrumento de superação capaz de fazer com que os aprendizes tenham suas individualidades respeitadas e contempladas no planejamento das aulas.

Entende-se por estilo de aprendizagem a maneira peculiar apresentada pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem. Brown (1993, p. 105) entende que os estilos de aprendizagem envolvem tanto elementos cognitivos quanto emocionais.

Jones (1997, p. 73) mostra-nos, numa perspectiva histórica, a evolução do conhecimento a respeito dos estilos de aprendizagem ao afirmar que as pesquisas sobre o assunto realizadas nos anos 1950 e 60 eram motivadas pelo interesse em revelar as razões das diferenças individuais de aprendizagem. No início, essas pesquisas davam, portanto, mais ênfase ao processo cognitivo. Nos anos 70, as teorias mais salientes sobre o assunto enfatizavam, segundo Jones (1997, p. 74), “como” os aprendizes processavam as informações e não “o que” ou “quanto” assimilavam. A partir da década de 80, o conceito de estilo de aprendizagem deixa de estar limitado estritamente à cognição e assume um caráter mais holístico. A mudança de paradigma permitiu que se pudesse afirmar, como o fez Brown (1993, p. 105), que os estilos de aprendizagem das pessoas são determinados pela forma como elas internalizam todo o seu contexto e, uma vez que o processo de internalização não é estritamente cognitivo, podemos considerar que os domínios cognitivo, físico e afetivo fundem-se nos mencionados estilos.

A percepção da existência da fusão desses três domínios na constituição dos estilos de aprendizagem levou as pesquisas a fomentarem o desenvolvimento da integração desses estilos, buscando contemplar a natureza multidimensional do processo de aprendizagem. De posse dessas informações, busca-se, atualmente, segundo Jones (1997, p. 73), conscientizar os alunos dos seus próprios estilos de aprendizagem para habilitá-los a ter mais controle sobre seus próprios processos de aprendizagem. Além da conscientização dos seus próprios estilos de aprendizagem, Tyache (1998, p. 83) entende que os aprendizes precisam conhecer quais estilos de aprendizagem são mais adequados a determinadas situações e mais compatíveis com propósitos específicos de aprendizagem.

A evolução do entendimento sobre os estilos de aprendizagem é, também, manifestada na definição proposta por Keefe (1979), que entende serem os estilos de aprendizagem uma composição envolvendo características cognitivas e afetivas e fatores fisiológicos, que servem como um indicativo relativamente estável de como um aprendiz percebe o contexto de aprendizagem, como interage com ele e como a ele responde.

Antes de avançar na reconstituição desse construto teórico, convém que eu faça a distinção entre estilos de aprendizagem e estilos cognitivos de aprendizagem. De acordo com Jones (1997, p. 75), o termo *estilo de aprendizagem* surgiu, posteriormente, como um termo mais comum ou substituto do termo *estilo cognitivo de aprendizagem*. Uma das principais diferenças entre os dois conceitos é que, enquanto os estilos cognitivos de aprendizagem têm uma dimensão bipolar, os estilos de aprendizagem são mais multidimensionais que bipolares e englobam uma diversidade de variáveis, inclusive muitas de natureza não-cognitiva. Neste artigo, é utilizada a base de conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem.

A expansão do conceito de estilo de aprendizagem impulsionou as pesquisas no sentido de aprofundarem o assunto. Esse impulso revelou, já no início dos anos 90, em pesquisa realizada por Riding e Cheema (1991, p. 196), a existência de mais de trinta taxonomias de estilos cognitivos de aprendizagem/estilos de aprendizagem.

A falta de uma teoria unificadora dos estilos de aprendizagem não impede, porém, que os aprendizes tornem-se conscientes daqueles que lhes são peculiares. Pelo contrário, mostra-lhes uma diversidade de alternativas que os ajudarão a envolverem-se em experiências educacionais mais significativas.

Ehrman (1996, p. 57) afirma serem surpreendentes as sobreposições entre as várias taxonomias de estilos de aprendizagem, mas ressalta que cada

uma dessas dimensões contribui, sob uma perspectiva diferente, para a compreensão das diferenças individuais e, conseqüentemente, solução das dificuldades de aprendizagem. Ehrman (1996, p. 58) ressalta, ainda, que os estilos de aprendizagem não são mutuamente exclusivos e que muitas pessoas aprendem, confortavelmente, utilizando-se de mais de um estilo de aprendizagem; apenas uma minoria se favorece fortemente de um único estilo a ponto de não conseguir aprender com o suporte de outros.

Diante da ausência de uma teoria unificadora, alguns pesquisadores, entre os quais Curry (1987), Riechmann e Grasha (1974) e Ehrman (1996), propõem categorias de estilos de aprendizagem sob as quais agregam várias taxonomias propostas por outros pesquisadores segundo as dimensões cognitiva, sensorial, de personalidade, de processamento de informação, de interação social e de multidimensionalidade.

A categoria proposta por Curry (1987), denominada “modelo cebola”, bem ilustra essa iniciativa de agregar as várias taxonomias de estilos de aprendizagem. Tal modelo, segundo o autor, é formado por quatro camadas:

- a) Dimensões da personalidade – nesta categoria estão os modelos que envolvem elementos ligados à personalidade do aprendiz na constituição dos estilos. Aqui estão incluídos o construto dependência/independência de campo, de Witkin (1954) e a Teoria dos Tipos Psicológicos, de Myers-Briggs (1967). O construto de Witkin assegura que o aprendiz independente de campo tende a abordar as situações de aprendizagem de maneira analítica, destacando os elementos do todo, enquanto o aprendiz dependente de campo identifica-se com a totalidade do que está aprendendo, sua abordagem no processo de aprendizagem é feita de forma global. O modelo de Myers-Briggs está fundamentado em escalas dicotômicas e avalia aspectos tais como extroversão versus introversão, sensação versus intuição, pensamento versus sentimento e julgamento versus percepção.
- b) Processamento de informação – engloba os aprendizes caracterizados por apreciarem uma postura que envolve o processamento de informações como abordagem de assimilação de conhecimentos. O construto proposto por Kolb (1984) enquadra-se nesta categoria e permite que sejam identificados quatro estilos de aprendizagem:
 - Observação reflexiva – é o estilo favorito dos aprendizes que fazem julgamentos cuidadosos, olham tudo de diferentes perspectivas em busca de significados. Eles começam com o que veem e, depois, fazem generalizações. Caracteristicamente, são pessoas criativas;

- Experiência concreta – envolve o aprendizado a partir de experiências específicas relacionadas às pessoas e à sensibilidade diante dos sentimentos dos outros. Aprendizes identificados com este estilo de aprendizagem são bons tomadores de decisão e lidam bem com situações desestruturadas;
- Conceituação abstrata – é o estilo dos aprendizes identificados com a análise lógica de ideias, com planejamento sistemático, que agem segundo a compreensão intelectual de uma situação e que aprendem criando explicações para legitimar as observações deles;
- Experimentação ativa – este estilo é caracterizado pela habilidade de realização do aprendiz, pela disponibilidade de assumir riscos e influenciar pessoas e eventos por meio de suas ações. Esses aprendizes utilizam-se de teorias para resolver problemas.

Segundo Rayner (2000, p. 167), o modelo proposto por Kolb é criticado pela falta de rigor psicométrico.

- c) Interação social – neste grupo, estão reunidos os estilos de aprendizagem caracterizados pela forma como os aprendizes interagem em sala de aula. O modelo proposto por Riechmann & Grasha (1974) representa bem esta camada da “cebola”. Nesse modelo, os autores apontam três pares bipolares. Esses pares são apresentados, com uma breve descrição, a seguir:
- Aprendizes competitivos x aprendizes colaborativos – Os aprendizes competitivos são mais predispostos a competir com os colegas por recompensas, que vão desde terem mais atenção do professor ou serem os mais populares da turma até a disputa pela obtenção das melhores notas. Os aprendizes colaborativos gostam de estabelecer parcerias com os professores e os colegas.
 - Aprendizes esquivos x aprendizes participativos – Os aprendizes esquivos não são entusiasmados com a aprendizagem, evitam interagir com os colegas e os professores, não têm interesse em frequentar as aulas, evitam as atividades em sala de aula e não gostam de ficar em evidência no grupo. Os aprendizes participativos são identificados com a escola, participam das atividades escolares o máximo possível e aproveitam as oportunidades de participar de discussões.
 - Aprendizes dependentes x aprendizes independentes – Os aprendizes dependentes limitam-se a estudar o que lhes é exigido, demonstram pouca curiosidade intelectual e são totalmente dependentes do professor. Os aprendizes independentes preferem pensar por si,

confiam em sua capacidade de aprender, preferem trabalhar a sós e apreciam atividades que lhes permitam pensar de forma autônoma.

Ao descreverem o modelo baseado na interação social, Riechmann e Grasha (1974, p. 214) afirmam que cada aprendiz apresenta um conjunto de características, que são relativamente estáveis.

d) Multidimensional e instrucional – Nesta categoria, estão englobados os estilos de aprendizagem que salientam a importância de serem identificadas e trabalhadas, durante o processo de aprendizagem, as diferenças individuais dos aprendizes. O modelo proposto por Dunn e Dunn (1979) e Dunn, Dunn e Price (1982) é representativo desta “camada” por incorporar as seguintes variantes na composição dos estilos de aprendizagem:

- Preferências sociológicas, tais como figuras detentoras de autoridade (professores e direção da escola), colegas e relacionamento com o grupo;
- Preferências ambientais, dentre elas condições de acomodação (mobiliário), iluminação, temperatura e acústica;
- Preferências emocionais, tais como motivação, persistência, responsabilidade e estrutura;
- Preferências físicas, dentre elas hora do dia, mobilidade, percepção e alimentação (bebidas e comidas);
- Preferências psicológicas/cerebrais, que envolvem a utilização de pensamento analítico e global, capacidade de reflexão e nível de impulsividade.

Além do modelo “cebola” proposto por Curry, achamos conveniente, até pela sua popularidade e relevância, acrescentarmos o grupo das modalidades que valorizam os canais perceptivos (DUNN, 1983, 1984; REINERT, 1976). Tal grupo de modalidades é composto por seis canais:

- Visual – os aprendizes detentores de um estilo visual rejeitam gravações, querem seus livros abertos, gostam de fazer anotações em sala de aula, têm um senso aguçado das cores e apreciam todas as apresentações em sala de aula que se utilizam de recursos visuais;
- Auditivo – para terem sucesso na aprendizagem, os aprendizes com esta característica precisam escutar o que está escrito, ouvir gravações ou receber textos para serem lidos em voz alta, ter mais oportunidade de prática oral do que acesso a livros;

- Cinestésico – os aprendizes cinestésicos gostam de utilizar não apenas as mãos nas atividades em sala de aula, mas procuram tirar vantagem de todo tipo de movimento enquanto aprendem;
- Tátil ou “mão na massa” – aprendizes táteis precisam ver, ouvir e fazer a fim de aprenderem, são dispersos, têm dificuldade de compreender símbolos abstratos e precisam de atividades do tipo “mão na massa” para aprenderem;
- Gregário⁴ – aprendizes gregários aprendem com mais facilidade quando estudam com, no mínimo, um outro aprendiz;
- Não-Gregário⁵ – essa modalidade engloba aqueles aprendizes que preferem estudar a sós.

Ehrman (1996, p. 60) sugere que o baixo número de aprendizes que indicam outros estilos que não o visual e o auditivo é consequência do processo de escolarização imposto em algum momento de suas vidas escolares. É possível, segundo a autora, que aprendizes que divergiam desses dois modelos tenham sido direcionados no sentido de suprimirem seus estilos mais marcados e permanecerem sentados e quietos, ficando os resistentes sujeitos a constrangimentos.

De acordo com Ehrman (1996, p. 59), a ordem de preferência por esses estilos varia de turma para turma e de cultura para cultura.

Concordo com Ehrman, pois entendo que não há como apartar os processos de aquisição de línguas do contexto onde eles ocorrem. Qualquer tentativa nesse sentido incorreria em artificialidade. Entendo, também, que é indispensável a qualificação dos professores para, ao invés de impor seus estilos favoritos, adaptar suas aulas de modo a contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem de seus alunos.

Apesar de os estilos de aprendizagem ficarem estáveis por longos períodos, Jones (1997, p. 75) relata pesquisas indicativas de que eles não podem ser considerados imutáveis.

⁴ Adaptação realizada por mim da terminologia inglesa para os aprendizes que preferem aprender em grupo. Tal adaptação a fiz para manter o paralelismo, uma vez que a maioria dos estilos é nomeada por adjetivos.

⁵ Adaptação da terminologia inglesa realizada por mim para denominar os aprendizes que são mais produtivos quando estudam a sós.

O diagnóstico e a interpretação dos estilos de aprendizagem podem gerar dados indicativos de como as pessoas percebem e interagem com os contextos de aprendizagem e clarificar o fato de que cada um dos aprendizes tem sua forma preferida de aprender e que essa forma é decorrente das diferentes formações educacional e cultural, das condições socioeconômicas e dos tipos de personalidade.

No Brasil, os estilos de aprendizagem têm sido alvo de investigação acadêmica, como demonstram os trabalhos de Seewald (2001), Tavares (2001) e Mandarino (2012).

Seewald investigou dois dos fatores que influenciam os estilos de aprendizagem dos alunos: a idade e o gênero. A pesquisa envolveu a aplicação do instrumento de identificação de estilos proposto por Grasha (1996) a 245 alunos, na faixa etária de onze a dezoito anos. Os resultados indicaram que a idade e o gênero, pelo menos nessa faixa etária, apesar de não serem muito significativos, não deveriam ser desconsiderados.

Tavares realizou uma pesquisa-ação sobre estilos de aprendizagem em uma escola de línguas estrangeiras na qual compara os dados de aprendizes brasileiros situados no contexto da pesquisa com os de aprendizes estrangeiros. A investigação revelou que todos os grupos envolvidos na pesquisa demonstraram possuir múltiplos estilos de aprendizagem e que a variante cultura tem influência sobre os estilos de aprendizagem predominantes em cada comunidade de aprendizes.

Mandarino realizou pesquisa de caráter etnográfico, tendo como participantes alunos do turno noturno em turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos. A investigação revelou que os aprendizes veem o ensino de inglês como algo desvinculado do contexto social no qual estão inseridos.

Do ponto de vista do professor, o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos é de grande valia na elaboração de atividades que contemplem o maior número de estilos possível.

Acharya (2002, *passim*) propõe as seguintes estratégias para que professores e alunos assimilem, com mais facilidade, a importância dos estilos de aprendizagem, a fim de otimizar o emprego deles em situações de ensino/aprendizagem:

- condução de pesquisa em sala de aula sobre estilos de aprendizagem e associação das informações decorrentes da pesquisa com outros dados dos alunos;
- implementação de experiências curriculares que ajudem os alunos a aprenderem a aprender;

- uso de inventários de estilos de aprendizagem e outras alternativas para conscientizar os alunos de suas preferências e seus pontos fortes;
- ajuda aos alunos para desenvolverem estratégias que lhes permitam ser bem sucedidos em situações conduzidas de forma incompatível com os seus estilos favoritos de aprendizagem.

Não se justifica nomear, aqui, exaustivamente,⁶ todos os instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem significativos ao processo de aprendizagem de línguas. Portanto, serão mencionados, neste artigo, apenas os que são utilizados para a revelação dos estilos tratados neste texto, que são os seguintes:

- Field Dependent x Field Independent (WITKIN et al, 1977);
- Learning Style Inventory – LSI (KOLB, 1984);
- Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales (GRASHA, 1996);
- Productive Environmental Preference Survey (DUNN, DUNN e PRICE, 1982);
- Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (DUNN e DUNN, 1979; REID, 1987).

Esses instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem que mencionei e, também, os que não mencionei, são acessíveis de várias formas. Como indico a seguir, há alguns que estão disponíveis na web, outros que vêm nos anexos dos livros ou artigos sobre o assunto e outros que só podem ser utilizados mediante a compra de um representante autorizado. Outra característica desses instrumentos é que alguns são autoaplicáveis e outros só podem ser realizados com a assistência de um especialista.

Dos inventários disponíveis na web, os três a seguir são representativos da adaptação dessa modalidade de teste à nova mídia:⁷

<<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>

<<http://www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/lisiframe.html>>

<<http://www.usd.edu/trio/tut/ts/stylest.html>>

⁶ Foram selecionados os instrumentos identificados, nas pesquisas bibliográficas, como os mais disseminados no meio acadêmico.

⁷ Acesso em 13.05.2012.

Antes de aplicar dois dos mais reconhecidos instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem, optei por elaborar um roteiro de entrevista (Anexo 2) para estabelecer um vínculo inicial com os participantes da pesquisa (Anexo 1).

O “Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales”, publicado em Grasha (1996), cuja tradução para português está disponível em Seewald (2001, p. 67), é apresentado no Anexo 3 deste artigo.

Outro modelo de inventário anexado a livros é o Perceptual Learning Style Preference Questionnaire⁸ (Anexo 4), cujos princípios estão explicitados em Reid (1987). Ele traz afirmativas que deverão ser avaliadas e pontuadas pelos aprendizes, a fim de identificarem seus estilos de aprendizagem.

A revisão de literatura realizada nesta seção nos permite constatar a importância dos estilos de aprendizagem e a existência de alguns inventários utilizados na identificação desses estilos.

Os estilos identificáveis pelos inventários são determinados pelos contextos cultural e social nos quais estão inseridos os aprendizes e pela personalidade deles. É por essas razões e pelo fato de que cada aprendiz tem suas próprias preferências de aprendizagem que devemos usar os inventários com cautela, pois, segundo Brown (1994, p. 194), geralmente esses inventários são produzidos por e para falantes do inglês norte-americano, o que os dota de referências culturais que podem, facilmente, distorcer os resultados dos testes quando esses forem aplicados a aprendizes provenientes de outras culturas.

Além de estarem relacionados aos contextos cultural e social dos aprendizes e a aspectos da personalidade deles, os estilos de aprendizagem têm despertado o interesse de pesquisadores, que investigam os vínculos de idade (LIGHTBOWN e SPADA, 1994; KRASHEN, 1982; e GRASHA, 1996, *inter alios*) e gênero (BELENKY, 1986; OXFORD, 1990, e GRASHA, 1996, por exemplo) com a variação de estilos de aprendizagem adotados pelos aprendizes.

Tantos fatores intervenientes, entretanto, não invalidam a importância dos inventários dos estilos de aprendizagem na conscientização sobre os tipos de situações de aprendizagem favoritas dos aprendizes e as formas de eles lidarem com contextos de aprendizagem com os quais não estão familiarizados.

Entendo que, a despeito do amplo uso dos inventários dos estilos e dos resultados que emergiram de pesquisas realizadas com o apoio deles, professores e pesquisadores precisam estar atentos para que esses inventários

⁸ Fiz a tradução (Anexo 4) desse inventário, que foi publicado, em inglês, por Reid, em <<http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm>>. Acesso em 13.05.2012.

não sejam tomados, ortodoxamente, como os únicos determinantes dos estilos dos aprendizes. É preciso ter cuidado para não se colocar os inventários a serviço de uma indesejável estereotipação dos aprendizes, pois, além das diferenças culturais, a simultaneidade e a permutabilidade de estilos são fatores que não podem ser ignorados nas investigações.

Na pesquisa relatada neste artigo, orientam a coleta de dados relativa aos estilos de aprendizagem, além de um roteiro de entrevista elaborado por mim (Anexo 2), os estudos de Curry (1987), Dunn (1983, 1984), Reinert (1976) e Grasha (1996). No caso de Grasha, foi aplicado aos participantes da pesquisa o instrumento “Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales” (Anexo 3). Foi igualmente aplicado aos participantes o inventário para diagnóstico de estilos de aprendizagem proposto por Reid (Anexo 4).

A luz: referencial metodológico

A pesquisa aqui apresentada é iluminada pelos princípios do estudo de caso, em sua modalidade interpretativista (MERRIAM, 1998, p. 38), pois essa opção mostra-se capaz de salientar aspectos significativos dos processos de aprendizagem, relacionando-os ao construto “estilos de aprendizagem”.

No estudo de caso interpretativista, o papel do pesquisador, afirma Merriam, é coletar o máximo de informações sobre o problema, com o intuito de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, ao invés de apenas descrever o que foi observado ou o que os participantes da pesquisa relataram nas entrevistas.

Stake (1994, p. 240) entende que os relatos de estudo de caso proporcionam aos seus leitores a chamada Aprendizagem Vicária, já que algumas descrições e asserções são assimiladas por esses leitores, que, ao se identificarem com as experiências relatadas, as introjetam como experiências que eles já vivenciaram ou que poderão vir a vivenciar, a partir de uma identificação dos dados do estudo com suas experiências pessoais.

Os participantes da pesquisa⁹

O coletivo de participantes desta pesquisa é composto de 25 aprendizes de inglês, japonês, espanhol e francês como línguas estrangeiras, com idades variando entre 14 e 45 anos. São aprendizes, em sua maioria, cursando os níveis intermediário e avançado.

⁹ O Anexo 1 deste artigo contém mais informações a respeito desses participantes.

A seleção desses participantes contou com o apoio de alunos da disciplina Seminários de Pesquisa, ministrada por mim no mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, ao longo dos dois semestres letivos de 2011. Minha recomendação foi que buscassem alunos bem articulados, com disponibilidade para participar da investigação e que fossem aprendizes da língua estrangeira abordada em suas dissertações. Decorre da última recomendação a prevalência de aprendizes de inglês.

A esses participantes foi assegurado, desde o início da pesquisa, o direito de preservação de suas identidades com o emprego de pseudônimos, o que os poupa de eventuais exposições inadequadas. Como reciprocidade por suas participações, lhes foram disponibilizados os resultados dos inventários de estilos de aprendizagem, para que eles tivessem conhecimento de seus próprios estilos e, assim, pudessem agregar diferenciais positivos aos seus processos formativos.

Coleta de registros

A coleta de registros, os quais, após a categorização, se transformaram em dados, teve o apoio de um roteiro de entrevista elaborado por mim (Anexo 2) e de dois inventários de estilos de aprendizagem: O Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales (Anexo 3) e o Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (Anexo 4). Por ter como proposta realizar uma investigação qualitativa, os resultados obtidos com a aplicação dos inventários não tiveram tratamento quantitativo. Na pesquisa, eles tiveram o papel de familiarizar os participantes com o léxico relativo ao construto em estudo, fornecer-lhes diagnósticos sobre seus estilos, prover insumos para as interações pesquisador/participantes sobre o tema e oferecer-me oportunidades de observar a maneira como esse construto se fez presente nos processos de aprendizagem dos participantes.

Análise de dados

A análise de dados é feita com o suporte da triangulação, que, segundo Merriam (1998, p. 204), envolve o uso de múltiplos pesquisadores, múltiplas fontes de dados ou de múltiplos métodos para confirmar as descobertas que emergem da pesquisa. Para Merriam, a triangulação fortalece a confiabilidade bem como a validade interna. Na pesquisa que aqui relato, fiz a triangulação de participantes, que é ratificada por Bogdan e Biklen (1998, p. 104). Segundo esses autores, múltiplas fontes de informação conduzem a um entendimento mais completo do fenômeno em estudo.

Salve-se quem souber: apresentação e análise de dados

A apresentação formal dos estilos de aprendizagem aos alunos não é, exatamente, uma característica das salas de aula em geral, conforme atestam os dados a seguir apresentados e analisados. Esse apagamento envolve o completo descaso com os estilos dos aprendizes e a contemplação, errática, pelos professores, de estilos que, na maioria das vezes, não guardam qualquer identidade com as preferências desses aprendizes.

Retomo a epígrafe deste texto para rememorar uma expressão que está gravada no imaginário coletivo dos aprendizes de inglês. São raros os aprendizes dessa língua que não ouviram o indefectível “open your books, please”, independentemente de preferirem ouvir a ler os conteúdos da lição.

Vejamos, a seguir, o que falam os participantes da pesquisa, entrevistados a propósito do emprego dos princípios do construto “estilos de aprendizagem” em suas aulas iniciais de línguas estrangeiras:

Eu nunca havia parado para pensar sobre os meus estilos de aprendizagem, é o que acontece com a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Excerto 1 Ellie

Acredito que não conscientemente. Sabia de minhas facilidades e dificuldades enquanto aluna de língua estrangeira, mas não tinha maturidade ou conhecimento para nominá-las.

Excerto 2 Isabela

Não tinha noção dos estilos, mas sabia que preferia aprender prestando atenção nas aulas e nos esquemas apresentados pelos professores e depois fixando os conteúdos por intermédio de exercícios prontos e direcionados.

Excerto 3 Pedro

As falas dos três participantes indicam que eles não foram apresentados aos estilos de aprendizagem em seus processos de aprendizagem. Há, no entanto, como no caso de Isabela, uma aproximação intuitiva do construto.

Vejamos, nos excertos a seguir, o olhar retrospectivo dos aprendizes quanto à identificação e uso dos estilos de aprendizagem ao longo de seus processos de aprendizagem de línguas estrangeiras:

Apesar de já ter tido contato com os estilos de aprendizagem, ainda não identifico com segurança meus estilos de aprendizagem favoritos. Mas gosto de aprender sozinho, participar das aulas ativamente e gosto de fatos concretos, pouco suscetíveis à interpretação.

Excerto 4 Felipe

Muita gente não sabe seu estilo de aprendizagem, ou o melhor estilo, então saber ou não, acho que não influencia muito.

Excerto 5 Ellie

Eu apenas percebo que alguns jeitos são melhores que outros para aprender os conteúdos das aulas, mas não sei descrevê-los.

Excerto 6 Priscila

Após serem familiarizados com o construto estilos de aprendizagem, por meio de explicações do pesquisador e aplicação dos dois inventários de estilos, os participantes se manifestam avaliando a importância da base de conhecimentos sobre o tema:

Acredito que ter conhecimento desses estilos seja de suma importância tanto para os alunos quanto para os professores de uma língua estrangeira, pois uma vez identificada a dificuldade podemos trabalhar mais pontualmente e diretamente nela.

Excerto 7 Isabela

Na minha opinião, o estabelecimento de estilos de aprendizagem é muito importante para ajudar o estudante a aproveitar ao máximo seu potencial, levando em conta as individualidades.

Excerto 8 Felipe

Eu acredito que cada um deve adotar um estilo próprio com meios que visem a facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Na minha opinião, eles têm de ser bem vistos porque são um modo mesmo de facilitar a aprendizagem. Minha avaliação dos estilos é positiva.

Excerto 9 Joaquim

Vimos que a avaliação sobre a importância dos estilos é bastante positiva. No caso do participante Joaquim (Excerto 9), no entanto, há um equívoco quando ele fala na adoção do estilo pelo aprendiz. Como sabemos os estilos são

inerentes a cada aluno. Ele não os escolhe ou, pelo menos, os estilos não têm a mesma plasticidade das estratégias de aprendizagem, que podem ser selecionadas pelos aprendizes, de acordo com a menor ou maior produtividade delas.

Os estilos de aprendizagem dos participantes, segundo o inventário de Grasha-Riechmann¹⁰

A propósito do binômio dependência/independência vejamos o que falam os participantes da pesquisa em seus relatos:

Sempre fiz minhas tarefas em casa, estudava antes de toda e qualquer prova ou teste e ia além do que era ensinado dentro do espaço da sala de aula. Sempre fiz bastante anotação do que é falado pelos professores.

Excerto 10 Isabela

Só consegui aprender [japonês] indo para a escola ou fazendo um curso. Em casa sozinha, eu não rendo muita coisa. Às vezes preciso de ajuda dos colegas para fazer algum trabalho ou atividade, porque preciso primeiro ter a certeza se está certa a forma como estou fazendo o trabalho a pedido do professor. Faço exatamente o que o professor pede.

Excerto 11 Karina

Como eu uso recursos distintos, eu me vejo em perfeitas condições de conseguir guiar o meu próprio aprendizado.

Excerto 12 José

Os excertos sugerem que, dentre os aprendizes, há tanto os que são independentes quanto os que são dependentes. Entendo que os independentes têm mais chances de superar a incapacidade da instrução formal em atender suas necessidades.

Quanto ao binômio competitivo/colaborativo, os participantes assim se manifestam:

Nesta escola [de inglês], busco sempre ser o melhor. Sento na primeira fila e sempre estou perguntando o que não sei.

Excerto 13 Nicholas

¹⁰ O inventário de Grasha-Riechmann representa a terceira camada, a da interação social, do Modelo Cebola, proposto por Curry (1987).

Apesar de lidar bem com a colaboração nos processos de aprendizagem, eu me identifico, definitivamente, mais com a competitividade. Me estimula mais.

Excerto 14 Felipe

Eu gosto de ouvir a opinião dos colegas sobre questões discutidas em sala e acho que os alunos deveriam ser encorajados a partilhar mais suas opiniões durante as aulas.

Excerto 15 Jasmine

Apesar de serem notórios os benefícios da colaboração na construção do conhecimento, observei, nas respostas de alguns participantes, a opção pela competitividade. Entendo que essa opção é, pelo menos em parte, decorrente de um processo de escolarização conservador, de posturas centralizadoras dos professores, da inadequação de materiais didáticos e de sistemas avaliativos que estimulam a emulação.

No que diz respeito ao binômio aprendiz participante x aprendiz esquivo, emergiram do *corpus* as seguintes falas:

Quando comecei a estudar inglês em escola pública, eu não tinha interesse de me aprofundar na matéria. Via as aulas apenas como mais uma disciplina a ser cumprida. As aulas eram maçantes, centralizadas no professor.

Excerto 16 Léo

Eu não gosto muito de fazer atividades em grupo. Eu não gosto. Prefiro ficar sozinho.

Excerto 17 Carlos

Eu gosto muito das discussões em grupo. Se eu puder explicar o que eu entendi para alguém é melhor ainda.

Excerto 18 João

Os estilos participante e esquivo têm várias razões de ser. Podem depender da introversão ou extroversão do aprendiz, de valores familiares e culturais, por exemplo. É importante registrar que não se pode associar qualquer um dos dois estilos ao sucesso ou insucesso do aprendiz.

Os estilos de aprendizagem dos participantes, segundo o inventário “Perceptual Learning Style Preference Questionnaire”¹¹

Vejamos como se manifestam os aprendizes preferencialmente visuais:

Ao ser indagada se prefere o livro-texto fechado ou aberto, durante a aula, a aluna respondeu:

Eu prefiro que ele esteja aberto para acompanhar o que o professor fala justamente o que está escrito no livro.

Excerto 19 Ana

A fala do aluno, transcrita a seguir, manifesta, com o apoio de uma metáfora, o estilo de aprendizagem predominante dele:

Às vezes, me vem a lembrança da palavra no quadro, quando eu estou usando aquela palavra. Uma espécie de memória fotográfica.

Excerto 20 Nicolas

A manifestação da aluna, a seguir, ratifica o que foi indicado pelo inventário de Reid (1987):

Gosto quando a professora mostra uma estrutura nova de gramática, por exemplo, e depois passa um vídeo, uma apresentação de PowerPoint e escreve no quadro uma série de perguntas para, depois, discutirmos usando a nova estrutura. É bom assistir um vídeo e ter que falar depois, pra ver se sai.

Excerto 21 Jasmine

A sondagem dos aprendizes, feita após as respostas dadas por eles ao inventário de Reid, salientou a preferência pelo estilo auditivo das seguintes formas:

A fala de Karina, a seguir transcrita, ratifica a preferência dela aferida pelo inventário de Reid:

Acho que tenho mais desenvolvimento no canal auditivo, pois gosto quando o professor pede para repetir as palavras e também quando ele repetia as sentenças em japonês. As sentenças repetidas várias vezes fixam melhor na minha cabeça. Quando vem um cd junto com o material didático, a apostila, ouço repetidas vezes para pronunciar da melhor forma possível.

Excerto 22 Karina

¹¹ Este inventário engloba as modalidades que valorizam os canais perceptivos.

O excerto a seguir ilustra a preferência da aluna pelo estilo auditivo assim:

Acho que adquiri a fluência que tenho hoje tentando, sistematicamente, tirar as letras de música. Eu ouvia várias vezes a mesma canção até ficar convencida que tinha transcrito toda a letra. Eu sabia que se eu procurasse a letra na internet eu acharia mas eu só utilizava este recurso depois de esgotar todas as possibilidades de eu mesma descobrir o que o cantor dizia.

Excerto 23 Priscila

A transcrição a seguir explicita que a aluna, predominantemente auditiva, ao perceber que o estilo que lhe é mais produtivo não é contemplado na sala de aula, busca a compensação por meio de alternativas que lhe são mais favoráveis:

Em se tratando do estudo de língua inglesa, eu raramente estava satisfeita com o que era oferecido em sala de aula pelos professores, sempre queria mais: falar mais, ouvir mais, saber mais e, às vezes de uma forma bastante diferente de como era passado. Por isso, sempre ouvi muita música, fazia exercícios de “listening” do tipo ouvir a música e escrever a letra dela, sempre assisti muitos filmes o que, certamente, deu um “upgrade” no meu nível de vocabulário.

Excerto 24 Isabela

Em relação ao estilo cinestésico, encontrei no *corpus* apenas o seguinte depoimento:

Quando o professor trazia um jogo para fazer em grupo para a aula ou alguma atividade em que podíamos mudar a posição da sala de aula achei muito proveitoso, pois ficar quase duas horas só ouvindo o professor dava sono.

Excerto 25 Karina

A preferência pelo estilo não-gregário teve, igualmente, apenas uma ocorrência no *corpus*, que transcrevo a seguir:

Gosto de estudar sozinho, de tentar tirar minhas próprias conclusões sobre o conteúdo.

Excerto 26 Matheus

A preferência pelos estilos “tátil” e “gregário” não ocorreu no *corpus* da pesquisa relatada neste texto.

O inventário proposto por Reid (1987), além de realçar os estilos de aprendizagem predominantes dos aprendizes, possibilita a observação de aprendizes que se beneficiam de mais de um canal perceptivo, conforme podemos observar a seguir:

Ao ser apresentada aos resultados do inventário de estilos, a fala da aluna, transcrita a seguir, ratificou tais resultados ao afirmar:

Visual, auditivo, cinestésico. Um pouco de cada. É muito melhor ouvir o que o professor está dizendo vendo algum material sobre o assunto e confesso que com algum tipo de dinâmica, se aprende mais rápido.

Excerto 27 Ellie

O excerto transcrito a seguir realça a combinação dos estilos auditivo e visual no processo de construção de conhecimento:

Quando eu estou estudando para uma prova, eu gosto de ler em voz alta, na realidade eu gosto de escrever e ler em voz alta ao mesmo tempo. Assim, eu aprendo melhor.

Excerto 28 Nicolas

No excerto seguinte, pode-se observar que dois estilos foram adotados pelo aprendiz devido aos contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira nos quais esteve inserido:

Eu acredito que o meu processo escolar favoreceu os meus estilos visual e auditivo. Assim como qualquer aprendiz, seja ele de que disciplina for, eu fui influenciado pelas minhas experiências escolares.

Excerto 29 Matheus

Considerações finais

Ao investigar a relação de aprendizagem dos participantes da pesquisa com o apoio de dois inventários (GRASHA, 1996 e REID, 1987) e uma entrevista com questões elaboradas por mim, observei que o *corpus* contempla vários dos estilos propostos pelos dois inventários. Essa diversidade demanda ações no sentido de contemplar, o mais amplamente possível, os vários estilos de aprendizagem.

Resultam da investigação realizadas condições para que eu responda às duas perguntas que orientaram a pesquisa aqui relatada:

A primeira delas busca saber se os aprendizes são apresentados, de alguma forma, aos construtos relativos aos estilos de aprendizagem de línguas.

Os vértices do triângulo metafórico (GEERTZ, 2008) empregado na metodologia de análise de dados são convergentes na resposta ao indicarem, nos excertos 1, 2 e 3, que essa apresentação não acontece. No excerto 3, por

exemplo, a aproximação da aluna com o construto é intuitiva e tímida. São, também, tímidas e intuitivas as aproximações relatadas nos excertos 4 e 5.

Após tomarem conhecimento do construto ao longo da pesquisa, os aprendizes reconhecem (excertos 7, 8 e 9) a importância de se ter conhecimento dos estilos de aprendizagem. Dessa informação deriva a constatação da necessidade de que a postura de alheamento em relação aos estilos seja revista por todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

A segunda pergunta propõe-se a revelar se os alunos adotam ou não estratégias de compensação quando os estilos de aprendizagem que lhes são mais produtivos não são prestigiados pelos professores.

Constato que, a despeito de não conhecerem, formalmente, os inventários dos estilos de aprendizagem, os aprendizes, ao não terem seus estilos contemplados em sala de aula, buscam, intuitivamente, aqueles estilos que lhes são mais peculiares e produtivos, conforme ilustram os excertos 3, 10, 15, 22, 23, 24 e 28.

As respostas às duas perguntas de pesquisa ratificam, de certa forma, a afirmação de Ehrman (1996, p. 60) segundo a qual a acomodação dos aprendizes a determinados estilos é, muitas vezes, resultante de uma imposição institucional. No caso dos dados integrantes da pesquisa aqui relatada, observei que, para alguns aprendizes, a alternativa de aplicar estratégias de compensação, quando seus estilos não são contemplados em sala de aula, é um recurso valioso. Convém, no entanto, que eu mencione que nem todos os aprendizes têm essa capacidade de recorrer aos mecanismos de compensação. Nesse caso, ao terem seus estilos mais produtivos ignorados pelos professores ficam desestimulados e apresentam baixo rendimento.

Ao concluir a análise de dados, é importante que eu acrescente que não se deve realizar julgamentos de valor quando detecta-se que um aprendiz é, marcadamente, identificado com este ou com aquele estilo. Os educadores e demais envolvidos no fazer educacional devem assimilar essa diversidade. Um caminho simples para atender às necessidades dos aprendizes é proporcionar-lhes dinâmicas de trabalho que abranjam o maior número possível de estilos de aprendizagem. A identificação dos estilos mais produtivos de aprendizagem por meio de inventários e a contemplação dos mesmos nas aulas pode e deve ser concomitante a avaliações críticas de caráter permanente, a fim de evitar-se o eventual reducionismo que o uso aleatório das taxonomias poderia promover.

Sugestões para pesquisas futuras

Depreendo da investigação relatada neste artigo que, apesar de ser um construto academicamente bastante sedimentado, não se pode considerar que as possibilidades de investigações sobre os “estilos de aprendizagem” estejam exauridas. São promissoras as pesquisas que venham a perscrutar as singularidades dos processos cognitivos dos aprendizes, o papel de fatores intervenientes tais como o ambiente, a afetividade, a condição socioeconômica, as questões relativas aos gêneros, às minorias e à cultura, por exemplo, as interferências nos processos cognitivos decorrentes da emergência das novas tecnologias e a liquefação cada vez mais rápida dos antigos princípios universais em todos os setores da sociedade (BAUMAN, 2001, *passim*), inclusive aqueles ligados ao ensino/aprendizagem de línguas.

Referências

- ACHARYA, C. Student's learning styles and their implications for teachers. *Learning Styles*. v. 5, n. 6, p. 1-5, September, 2002.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELENKY, M. F. *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books, 1986.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BROWN, H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, H. *Principles of language learning and teaching*. NJ: Prentice Hall, 1993.
- CURRY, L. *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives, 1987.
- DUNN, R. Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, v. 49, p. 496-506, 1983.
- DUNN, R. Learning style: state of the scene. *Theory Into Practice*, n. 23, p. 10-19, 1984.
- DUNN, R. S.; DUNN, K. J. Learning styles/teaching styles: should they...can they...be matched? *Educational Leadership*, v.36, p.238-244, 1979.
- DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. *Learning style inventory – manual*. Lawrence, KS: Price Systems, 1982.

- EHRMAN, M. E. *Understanding second language difficulties*. London: Sage, 1996.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GRASHA, A. F. Teaching with style. *A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishing, 1996.
- JONES, S. Language awareness and learning styles. In: Van LIER, L.; CORSON, D. (Ed.). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Press. v. 6, p. 73-84, 1997.
- KEEFE, J. W. Learning style: an overview. In: *NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School, 1979.
- KOLB, D. A. *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- MANDARINO, G. S. A. *Gol de letra: estilos de aprendizagem em ambiente formal de ensino de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- MYERS, I.; BRIGGS, K. *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton: Educational Testing Service, 1967.
- OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- RAYNER, S. G. Reconstructing style differences in thinking and learning: profiling learning performance. In: RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. (Ed.). *International perspectives on individual differences*, vol. 1: Cognitive styles. Stamford, Connecticut: Ablex, 2000. p. 115-177.
- REID, J. M. The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*, n. 21, v. 1, p. 87-111, March 1987.
- REINERT, H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern Language Journal*. n. 60, p. 160-168, 1976.

- RIDING, R. J.; CHEEMA, I. *Cognitive styles – an overview and integration*. Educational Psychology, n. 11, v. 3, p. 193-215, 1991.
- RIECHMANN, S. W.; GRASHA, A. F. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning scale instrumental. *Journal of Psychology*, n. 87, p. 213-223, 1974.
- SEEWALD, A. *The effects of age and gender in learning styles preferences*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Monografia de graduação, 2001, inédita.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.
- TAVARES, C. N. V. *Estilos de aprendizagem de alunos de LE numa escola de idiomas*. Comunicação realizada no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- TYACHE, M. Learning style diversity and the reading class. In: REID, J. M. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- WITKIN, H. A. *Personality through perception: an experimental and clinical study*. Westport, CT: Greenwood Press, 1954.
- WITKIN, H. A. *et al.* Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, n. 47, p. 1-64, 1977.

ANEXOS

Anexo 1

Os participantes da pesquisa

Participantes	Língua estrangeira	Nível	Contextos de aprendizagem
1 – Ellie – 21 anos	inglês	avançado	1,2
2 – Isabela – 31 anos	inglês	avançado	2,3
3 – Karina – 22 anos	japonês	intermediário	1,3
4 – Jasmine – 16 anos	inglês	intermediário	1,2
5 – Pedro – 23 anos	inglês	avançado	2,4
6 – Nara – 17 anos	inglês	intermediário	2,4
7 – Ana – 20 anos	inglês	básico	1,2
8 – Gabriel – 18 anos	inglês	avançado	2,4
9 – Kate – 24 anos	francês	intermediário	1
10 – João – 24 anos	inglês	avançado	1,2
11 – Carlos – 24 anos	japonês	avançado	1,3
12 – Nicolas – 21 anos	inglês	avançado	1,2
13 – Felipe – 17 anos	inglês	avançado	1,5
14 – Léo – 33 anos	inglês	intermediário	2,3
15 – Joaquim – 23 anos	inglês	intermediário	2,3
16 – Kevin – 26 anos	inglês	avançado	1,2
17 – Michael – 45 anos	inglês	intermediário	1,2
18 – Beatriz – 41 anos	inglês	intermediário	1,2
19 – José – 30 anos	inglês	básico	1,2
20 – Josué – 28 anos	espanhol	avançado	1,5
21 – Paula – 30 anos	inglês	avançado	1,2
22 – Mateus – 15 anos	inglês	básico	1,2
23 – Lilian – 14 anos	inglês	básico	1,2
24 – Letícia – 27 anos	espanhol	avançado	1
25 – Priscila – 25 anos	inglês	avançado	1,5

Legenda da coluna contextos de aprendizagem:

1 – escola particular de línguas

2 – escola pública regular

3 – graduação em Letras

4 – escola pública de línguas

5 – escola particular regular

Anexo 2

Sugestão de roteiro de entrevista para levantamento de estilos de aprendizagem:

- 1) Você tinha noção dos estilos de aprendizagem quando você começou a estudar uma língua estrangeira?
- 2) Atualmente, você identifica seus estilos de aprendizagem favoritos?
- 3) Qual sua avaliação dos estilos de aprendizagem?
- 4) Dentro do modelo de estilos que valoriza os canais perceptivos, você é, predominantemente, um aprendiz visual, auditivo, cinestésico ou tátil?
- 5) Você identifica alguma relação específica entre os canais perceptivos e cada uma das 4 habilidades (ler, ouvir, escrever, falar)?
- 6) Seus estilos de aprendizagem variam ou são constantes? Se variam, que fatores influenciam as variações?
- 7) Você se considera um aprendiz mais identificado com a competitividade ou com a colaboração nos processos de aprendizagem?

Anexo 3

Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales

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

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

1 – eu prefiro trabalhar sozinho em tarefas escolares	1	2	3	4	5
2 – normalmente eu me distraio muito durante as aulas	1	2	3	4	5
3 – eu aprecio trabalhar com outros alunos nas atividades escolares	1	2	3	4	5
4 – eu gosto quando os professores deixam claro o que querem que eu faça	1	2	3	4	5
5 – para ter sucesso, é necessário competir com os outros pela atenção do professor	1	2	3	4	5
6 – para aprender, eu faço tudo que é pedido em sala de aula	1	2	3	4	5
7 – minhas ideias sobre os conteúdos são, geralmente, tão boas quanto as apresentadas nos livros	1	2	3	4	5
8 – as atividades em sala de aula são, geralmente, enfadonhas	1	2	3	4	5
9 – eu gosto de trocar ideias sobre os conteúdos com os outros aprendizes	1	2	3	4	5
10 – eu acredito que os meus professores sabem o que é importante que eu aprenda	1	2	3	4	5

11 – é necessário competir com outros aprendizes para garantir boas notas	1	2	3	4	5
12 – geralmente vale a pena assistir às aulas	1	2	3	4	5
13 – eu estudo o que eu acho importante e não o que o professor diz ser	1	2	3	4	5
14 – raramente eu gosto dos conteúdos trabalhados nas aulas	1	2	3	4	5
15 – eu gosto de ouvir a opinião de colegas sobre questões discutidas em aula	1	2	3	4	5
16 – eu só faço nas aulas aquilo que me é firmemente exigido	1	2	3	4	5
17 – em aula, eu devo competir com outros colegas para expressar minhas ideias	1	2	3	4	5
18 – eu aprendo mais indo à aula do que ficando em casa	1	2	3	4	5
19 – eu aprendo muito dos conteúdos das aulas por mim mesmo	1	2	3	4	5
20 – eu não quero assistir à maioria das minhas aulas	1	2	3	4	5
21 – os alunos deveriam ser encorajados a partilhar mais suas ideias durante as aulas	1	2	3	4	5
22 – eu faço os trabalhos escolares exatamente como os professores me pedem para fazê-los	1	2	3	4	5
23 – o aluno dever ser competitivo para ir bem nas aulas	1	2	3	4	5
24 – todo proveito que posso tirar das aulas só depende de mim	1	2	3	4	5
25 – eu sou seguro quanto à minha capacidade de aprender por mim mesmo	1	2	3	4	5
26 – tenho dificuldade de prestar atenção durante as aulas	1	2	3	4	5
27 – eu gosto de estudar em grupo para as provas	1	2	3	4	5
28 – eu não gosto de fazer escolhas sobre o que estudar ou como fazer tarefas	1	2	3	4	5
29 – eu gosto de responder perguntas e resolver problemas antes de todos	1	2	3	4	5
30 – as atividades em sala de aula são interessantes	1	2	3	4	5
31 – eu gosto de desenvolver ideias próprias sobre os conteúdos	1	2	3	4	5
32 – eu já desisti de aprender qualquer coisa indo às aulas	1	2	3	4	5
33 – as aulas me fazem sentir parte de um time no qual as pessoas se ajudam a aprender	1	2	3	4	5
34 – os professores deveriam supervisionar mais de perto os alunos em aula	1	2	3	4	5
35 – para ir bem nas aulas é preciso “passar por cima” dos colegas	1	2	3	4	5
36 – eu tento participar ao máximo na sala de aula	1	2	3	4	5
37 – eu tenho minha própria opinião sobre como as aulas deveriam ser	1	2	3	4	5
38 – eu só estudo o suficiente para ser aprovado	1	2	3	4	5
39 – aprender a se dar bem com os outros é muito importante	1	2	3	4	5
40 – minhas anotações têm quase tudo o que o professor diz em aula	1	2	3	4	5
41 – ser um dos melhores alunos é muito importante para mim	1	2	3	4	5
42 – eu faço bem todos os trabalhos, sendo eles interessantes ou não	1	2	3	4	5
43 – se eu gosto de um assunto, tento descobrir o máximo que posso sobre ele	1	2	3	4	5
44 – geralmente, eu estudo mais para as provas	1	2	3	4	5
45 – aprender é um esforço conjunto entre alunos e professores	1	2	3	4	5
46 – eu prefiro as aulas que são super organizadas	1	2	3	4	5
47 – para me sobressair nas aulas, faço as tarefas melhor que os outros	1	2	3	4	5
48 – eu faço meus trabalhos antes dos prazos finais	1	2	3	4	5
49 – eu gosto de aulas em que posso trabalhar no meu ritmo	1	2	3	4	5
50 – eu gostaria que os professores ignorassem minha presença em aula	1	2	3	4	5
51 – eu estou disposto a ajudar meus/minhas colegas quando eles/elas não entendem algo	1	2	3	4	5
52 – os alunos deveriam ser avisados exatamente sobre tudo que cai nas provas	1	2	3	4	5
53 – eu gostaria de saber como os outros aprendizes estão indo em seus trabalhos e provas	1	2	3	4	5

54 – eu faço as tarefas obrigatórias e as opcionais também	1	2	3	4	5
55 – se eu não entendo algo, tento primeiro aprender sozinho	1	2	3	4	5
56 – durante as aulas, eu costumo conversar com quem está perto de mim	1	2	3	4	5
57 – eu gosto de trabalhar em pequenos grupos nas aulas	1	2	3	4	5
58 – eu gosto quando os professores vêm bem preparados para as aulas	1	2	3	4	5
59 – eu gostaria que os professores reconhecessem mais o bom trabalho que eu faço	1	2	3	4	5
60 – eu costumo sentar-me na frente na sala de aula	1	2	3	4	5

Após pontuar todas as afirmativas, os números circulados relativos a cada uma delas são assim somados:

Competitivo: pontuação obtida nas questões 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53 e 59.

Colaborativo: pontuação obtida nas questões 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51 e 57.

Esquivo: pontuação obtida nas questões 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50 e 56.

Participativo: pontuação obtida nas questões 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54 e 60.

Dependente: pontuação obtida nas questões 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52 e 58.

Independente: pontuação obtida nas questões 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49 e 55.

O somatório dos números circulados de cada grupo de questões corresponde ao nível de identificação do aprendiz com cada um dos estilos de aprendizagem manifestos naquelas afirmativas. De acordo com Grasha (1996), a pontuação é dividida em três níveis, conforme a tabela a seguir, compreendendo eles intervalos numéricos. Quanto maior a pontuação, maior é a identificação do aprendiz com o estilo.

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

Anexo 4

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 seguinte códigos:

CM = Concordo muito

C = Concordo

I = Estou indeciso

D = Discordo

DM = Discordo muito

Por favor, marque cada afirmativa rapidamente, sem pensar muito. Tente não mudar suas respostas depois de marcá-las na tabela. Responda a todas as questões utilizando uma caneta.

Item	CM	C	I	D	DM
1 – Quando o professor dá as instruções, eu as entendo melhor.					
2 – Eu prefiro aprender fazendo as atividades na sala de aula.					
3 – Eu produzo mais quando trabalho com outros aprendizes.					
4 – Eu aprendo mais quando estudo em grupo.					
5 – Na aula, eu aprendo mais quando trabalho com os outros.					
6 – Eu aprendo mais lendo o que o professor escreve no quadro de giz.					
7 – Quando alguém me diz como fazer algo na aula, eu aprendo mais.					
8 – Quando eu faço as atividades na aula, eu aprendo mais.					
9 – Na aula, eu me lembro mais das coisas que ouço do que das que leio.					
10 – Quando eu leio instruções, eu me recordo mais delas.					
11 – Eu aprendo mais quando eu posso fazer um modelo de algo.					
12 – Eu entendo melhor quando eu leio as instruções.					
13 – Quando eu estudo só, eu me recordo melhor dos conteúdos.					
14 – Eu aprendo mais quando faço algum projeto para a aula.					
15 – Eu aprecio aprender na escola quando realizo experiências.					
16 – Eu aprendo melhor quando faço desenhos enquanto estudo.					

17 – Eu aprendo melhor na aula quando o professor dá uma aula expositiva.					
18 – Quando trabalho só, eu aprendo melhor.					
19 – Eu aprendo mais nas aulas quando participo desempenhando papéis.					
20 – Eu aprendo melhor na aula quando escuto alguém.					
21 – Eu aprecio trabalhar numa atividade com dois ou três colegas.					
22 – Quando eu construo algo, eu me recordo mais do que aprendi.					
23 – Eu prefiro estudar com outras pessoas a estudar só.					
24 – Eu aprendo melhor lendo do que ouvindo alguém.					
25 – Eu aprecio trabalhar com projetos na sala de aula.					
26 – Eu aprendo melhor na aula quando posso participar de atividades significativas					
27 – Na aula, eu aprendo melhor quando trabalho só.					
28 – Eu prefiro trabalhar em projetos individuais.					
29 – Eu aprendo mais lendo livros-texto do que assistindo a aulas expositivas.					
30 – Eu prefiro trabalhar por conta própria.					

Apuração de resultados

Há cinco afirmativas para cada um dos canais perceptivos neste inventário de estilos de aprendizagem. Essas afirmativas são agrupadas de acordo com cada estilo de aprendizagem. Cada afirmativa tem um valor numérico

CM	C	I	D	DM
5	4	3	2	1

Após completar todos os quadros do inventário, elabore tabelas para cada um dos estilos com as afirmativas a eles relacionadas e as pontuações que você atribuiu a cada uma das afirmativas. Ao final, multiplique por 2 o total de pontos de cada tabela.

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	
10	
12	
24	
29	
Total	
Escore = total x 2	

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	
14	
16	
22	
25	
Total	
Escore = total x 2	

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	
7	
9	
17	
20	
Total	
Escore = total x 2	

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	
8	
15	
19	
26	
Total	
Escore = total x 2	

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	
4	
5	
21	
23	
Total	
Escore = total x 2	

NAO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	
18	
27	
28	
30	
Total	
Escore = total x 2	

Estilo de aprendizagem mais predominante	38-50
Estilo de aprendizagem menos predominante	25-37
Estilo de aprendizagem recessivo	0-24

Recebido em 31/05/2012. Aprovado em 02/11/2012.