

**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada**

Lídia Amélia de Barros Cardoso

Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística aplicada. Área de concentração: Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Stella Maria Miranda Vieira

**Fortaleza
2007**

**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada**

Título do trabalho: Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

Autor: Lídia Amélia de Barros Cardoso

Defesa em: 28 /03/07

Banca Examinadora:

**Prof. Dra. Stella Maria Miranda Vieira
Orientadora**

**Prof. Dra Rozânia Maria Alves de
Moraes (UECE)**

**Prof. Dra Vlália Maria Cabral Borges
Examinadora Externa (UFC)**

**Dedico este trabalho aos
dois mais importantes
pilares de sustentação do
contexto de ensino-
aprendizagem: professores e
alunos.**

Agradecimentos

A meus pais, Carlos e Maria Luíza, por terem permitido que eu chegasse nesta etapa da vida com a sensação de ter escolhido a profissão certa.

A meu marido, Felipe, por fazer parte de meu universo particular, compartilhando há 14 anos as inúmeras responsabilidades corriqueiras, as frustrações e principalmente os grandes sonhos. Saiba que dessa história de amor eu vejo o sonho acontecer...

A meus três filhos, Pedro, Vinícius e Gustavo por me alimentarem com doses diárias de amor e admiração e principalmente por me propiciarem os melhores e mais felizes momentos da vida.

A minha sogra, Carísia, por se fazer presente na minha vida mostrando que a amizade é um bem valioso.

A Dedé, a babá mais-que-perfeita do mundo, por dividir comigo há 7 anos a responsabilidade de criar meus filhos com paciência e carinho. Sou sua fã.

A minha orientadora, Stella Vieira, por respeitar minhas escolhas, guiando meus passos durante todo o curso do mestrado.

A Professora Vlândia Borges, pessoa pela qual tenho profunda admiração e bem-querer, por despertar em mim a vontade de ir além. Suas palavras de incentivo, seus questionamentos pertinentes e seus comentários valiosos me ajudaram chegar até aqui.

Aos professores do CMLA, Dilamar, Irandé, Wilson, Rozânia, Iúta, Vera e Paula, com os quais eu tive a oportunidade de aprender e refletir. Reconheço o trabalho sério e competente que vocês vem fazendo durante todos esses anos.

A Maria do Carmo, uma secretária dedicada, por seu profissionalismo e por sempre me tratar com gentileza.

A FUNCAP pela concessão da bolsa de mestrado.

A direção do programa UNL - Enginnering Study Abroad, nas pessoas do Dean David Allen e Marilena Carvalho pela oportunidade de trabalhar no programa e pela confiança depositada.

Ao Professor Jorge Soares, diretor do programa na UFC, por indicar meu nome a direção da UNL, acreditando na minha competência.

A meus caríssimos alunos, Martin, Paul, Crystal, Anna, Leslie, David, George, Sam, Kyle, Lisa, Meko, Kovar e Shane por serem a principal motivação deste trabalho.

Resumo

Esta dissertação analisa a aprendizagem de português como língua estrangeira de um grupo de sete alunos de graduação americanos. A pesquisa identificou, nos alunos participantes, seus estilos de aprendizagem a partir da aplicação do Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA), proposto por Richard Felder (1998), e suas estratégias cognitivas com base no Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEAL) de Rebecca Oxford (1990). A hipótese levantada foi que a partir da elaboração de procedimentos metodológicos que acomodem os estilos de aprendizagem e oportunizem o desenvolvimento de estratégias cognitivas, o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e competências comunicativas necessárias ao aprendizado de língua estrangeira implicaria em melhor proficiência e uma aprendizagem mais autônoma. A análise dos resultados constatou que 86% do grupo obtiveram melhor proficiência e maior autonomia no aprendizado. A evidencia obtida é que os alunos que utilizaram um número maior de estratégias e aqueles que desenvolveram as próprias estratégias atingiram melhor proficiência. A principal implicação pedagógica é a de que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem deve ser considerado um fator fundamental no aprendizado de LE.

Abstract

This dissertation analyses the learning process of a group of seven American undergraduate students learning Portuguese as a foreign language. The research carried identified their learning styles through the Index of Learning Styles (ILS), proposed by Richard Felder (1998), and their cognitive strategies based on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Rebecca Oxford (1990). The initial hypothesis was that from the design of material and methodological procedures which tried to accommodate both learning styles and the development of cognitive learning strategies their linguistic skills and communicative competence would be significantly optimized. The results indicated that 86% of the group attained best proficiency and more autonomy. The evidence is that the students who used a bigger number of strategies and those who created their own strategies improved their proficiency significantly. The main pedagogical implication is that the use of learning strategies should be considered a key factor in language learning.

Sumário

Lista de Quadros e Tabelas	8
1. Introdução	9
1.1. Justificativa	13
1.2. Objetivo Geral	16
1.3. Objetivos Específicos	17
2. Revisão Bibliográfica	18
2.1. Correntes Teóricas sobre a aprendizagem de línguas	18
2.1.1. A teoria Behaviorista	19
2.1.2. A teoria cognitivista	21
2.1.3. A teoria cognitivista interacionista	26
2.2. As teorias de aprendizagem na visão dos professores de LE	28
2.3. Estágios de aprendizagem	31
2.4. Estágios de aprendizagem de uma segunda língua	36
2.5. Estratégias de aprendizagem	47
2.5.1. Estratégias Cognitivas	50
2.5.2. Estratégias Metacognitivas (Autonomia)	55
2.6. Estilos de aprendizagem	56
3. Metodologia	66
3.1. Caracterização da pesquisa	66
3.2. Participantes	68
3.3. Instrumentos metodológicos	71
3.4. Procedimentos metodológicos	76
4. Análise dos Dados	77
4.1. Questionário Inicial sobre o histórico do aluno	78
4.2. Identificação dos Estilos de Aprendizagem	83
4.3. Inventário de Estratégias de Aprendizagem	93

4.4. Comparação das estratégias cognitivas: momento inicial e final.....	97
4.4.1. Comparação das Estratégias de autonomia: momento inicial e final	103
4.5. Textos das etapas inicial e final	108
4.6. Nível de proficiência na etapa final	113
4.6.1. Descrição dos níveis de proficiência escrita, leitora e oral dos participantes	121
5. Considerações Finais	125
Referências Bibliográficas	128
Anexos	131
Anexo I - Instrumentos metodológicos	132
Anexo II - Identificação dos Estilos de Aprendizagem	139
Anexo III - Identificação das Estratégias de Aprendizagem	153
Anexo IV - Procedimentos Metodológicos Elaborados	169

Lista de Tabelas

Tabela 2.1 - Escala de nível de proficiência nas habilidades orais	43
Tabela 2.2 - Escala de nível de proficiência na habilidade leitora	44
Tabela 2.3 - Escala de nível de proficiência na habilidade escrita.....	45
Tabela 4.1 - Proficiência comparada aos outros participantes da pesquisa	79
Tabela 4.2 - Proficiência comparada à dos nativos	79
Tabela 4.3 - Grau de importância atribuída à aquisição da proficiência	80
Tabela 4.4 - Gostam de aprender a LE	80
Tabela 4.5 - Razões para aprendizagem da língua estrangeira (LE)	81
Tabela 4.6 - Experiência favorita no aprendizado da LE.....	81
Tabela 4.7 - Características dos estilos de aprendizagem do grupo	88
Tabela 4.8 - Resultado do IEAL momento inicial da aprendizagem	94
Tabela 4.9 - Estratégias Cognitivas momento inicial e final	98
Tabela 4.10 - Detalhamento das Estratégias Cognitivas	101
Tabela 4.11 - Estratégias Cognitivas satisfatórias e não satisfatórias	102
Tabela 4.12 - Estratégias de Autonomia momento inicial e final	103
Tabela 4.13 - Detalhamento das Estratégias de Autonomia	104
Tabela 4.14 - Estratégias de Autonomia satisfatórias e não satisfatórias	106
Tabela 4.15 - Média das Notas Finais	124

Introdução

Esta dissertação está situada no campo de investigação da Lingüística Aplicada. Na atualidade, a lingüística aplicada deixa de ser uma mera aplicação da lingüística para tornar-se uma ciência transdisciplinar cujo objetivo principal está em pesquisar e esclarecer questões da linguagem como prática social, sejam elas questões de uso da língua materna, inclusive as patologias, questões de aquisição, ensino e uso de uma segunda língua ou questões de línguas em contato. Na sua transdisciplinaridade, faz uso de conceitos não só da lingüística, mas também de outras ciências como a psicologia, a sociologia e a antropologia.

Esta pesquisa preocupa-se mais precisamente com o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua, procurando acompanhar o desenvolvimento que esta ciência vem sofrendo no decorrer das últimas décadas. Partimos do pressuposto que todo ambiente educacional implica o uso de uma teoria de aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que todo professor procura desenvolver suas técnicas de ensino com base no que ele acredita ser a natureza da linguagem e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. No decorrer deste texto, discorreremos sobre nossas descobertas, tentando esboçar algumas considerações e reflexões acerca do relacionamento entre aprendizagem de LE e prática de ensino. As questões a serem enfatizadas consideram principalmente os aspectos dos estilos de aprendizagem, das estratégias cognitivas e da autonomia na aprendizagem.

As representações do professor e do aluno no imaginário social têm traços bem definidos. O professor é visto como aquele que transmite o conhecimento acerca da disciplina ensinando com clareza e qualidade. Por sua vez o papel do aluno é o de absorver o conhecimento passado pelo professor e demonstrá-lo posteriormente nas provas. Quando aceitamos estas idéias, fazemos parecer que os papéis do professor e do aluno são tarefas fáceis e silenciemos diante da vasta abrangência destes dois pilares de sustentação do ensino. O processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo e abrangente do que estes traços do imaginário social representam.

Ao longo de vários anos de experiência no ensino formal de língua estrangeira (inglês e português), pudemos perceber uma marcante heterogeneidade na maneira de “aprender” por parte dos alunos. Uma heterogeneidade que pode ser caracterizada a partir do “aprender” diferente até a busca de objetivos distintos para a aprendizagem. Assim, erguem-se, os seguintes pilares, no contexto formal de aprendizagem de uma segunda língua: o professor (A), o aprendiz – aqui denominado de aluno (B), e o instrumento de construção do conhecimento – aqui chamado de abordagem (C). Esses pilares serão focalizados nesta pesquisa.

Num mais amplo esclarecimento, podemos dizer que temos, de um lado, o professor como aquele que expõe a informação e procura mostrar a importância do aprendizado, direcionando o aluno para este fim. Do outro lado o aluno, como aquele que faz uso de suas capacidades cognitivas para consolidar o aprendizado; e entre eles a abordagem, como o instrumento que possibilita a veiculação do processo de aprendizagem. No histórico do ensino de línguas estrangeiras, o uso de princípios

pedagógicos, abordagens e métodos de ensino é que caracteriza o papel de cada um destes pilares.

A adoção de uma abordagem metodológica é responsável por definir os traçados básicos de atuação do professor e por moldar a maneira como ele lida com a informação no contexto formal de sala de aula, neste caso, a língua estrangeira (português). Sobre a conceituação de método, de abordagem e de princípios é interessante revermos o que se encontra na literatura. Brown (1994) cita Edward Anthony para fazer uma distinção entre método e abordagem. De acordo com Anthony (1963), método é o segundo elemento numa escala hierárquica de três. Os três elementos considerados são abordagem, método e técnicas. Abordagem é o conjunto de crenças sobre a natureza da língua, da aprendizagem e do ensino. Método é um plano geral para a apresentação sistemática da língua com base em uma abordagem definida. Técnicas são atividades específicas utilizadas em sala de aula, condizentes com o método, e conseqüentemente usados em harmonia com a abordagem. Já, Richards e Rodgers (1982, 1986), igualmente citados por Brown (1994), propõem uma nova conceituação dos termos supracitados. Na reformulação proposta por eles, são acrescentados outros dois termos: *design* e procedimento. O termo método permanece como o mais abrangente e significa a inter-relação específica entre teoria e prática. Abordagem é definida como as suposições, crenças e teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem de línguas. O termo *design* abrange a relação das teorias empregadas na construção ou elaboração dos materiais didáticos e das atividades propostas. O termo procedimento se refere às técnicas e práticas que derivam da abordagem e do *design* adotado no modelo de ensino. O termo método, segundo esta corrente de pensamento é o conjunto geral de especificidades no contexto formal de sala de aula que tem como objetivo alcançar a competência lingüística.

Desse modo, a escolha de uma abordagem metodológica de ensino implica na adoção de determinados procedimentos, técnicas e materiais didáticos apropriados. A adoção de procedimentos, tais como as intervenções no processo individual de aprendizagem do aluno, tem grande impacto em diferentes aspectos, pois direcionam a maneira como aluno deve aprender.

Consideramos, na presente pesquisa, que dentre as várias responsabilidades de atuação do professor de línguas, um dos objetivos primordiais é o de solucionar o conflito entre estilo de ensino e estilo de aprendizagem em busca de um aprendizado mais eficiente. Para isso é preciso se concentrar na observação do comportamento dos alunos no processo de aprendizagem. A necessidade de adotar uma abordagem de ensino mais reflexiva torna-se prática emergencial. Tal emergência justifica-se no pressuposto que os alunos aprendem mais de professores que são mais flexíveis na maneira como apresentam suas aulas, que consideram as individualidades dos alunos, que são mais tolerantes em suas práticas de ensino, sendo capazes de adaptá-las ao contexto.

Neste trabalho, levantamos o pressuposto que as dificuldades de aprendizagem de uma segunda língua, devem-se em grande parte à utilização de procedimentos metodológicos que desconsideram os estilos de aprendizagem de cada aluno. Partindo desta hipótese, pretendemos investigar mais especificamente as seguintes questões:

1. A partir da identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos, é possível ao professor desenvolver atividades que atendam as necessidades individuais de cada aluno?

2. Alunos com estilos de aprendizagem diferentes podem ser beneficiados ao aprenderem a usar estratégias cognitivas que atendam diretamente suas necessidades?

3. É possível individualizar-se a instrução de modo que essa possa fornecer ferramentas para um aprendizado mais efetivo em contexto de sala de aula com vários alunos, através de um planejamento de aulas que leve em conta as diferenças de aprendizagem?

1.1 Justificativa

Estilos e estratégias de aprendizagem não são uma novidade. Várias pesquisas vêm sendo realizadas acerca deste tema no ensino de língua estrangeira. O que os resultados das pesquisas deixam claro é que há uma óbvia relação entre o estilo para aprender uma língua estrangeira e o estilo cognitivo. O estilo cognitivo é a maneira como cada aluno aprende e os mecanismos que desenvolve para tentar reter informações. Admitir esta relação, implica, dentre outras coisas, dizer que há estilos de aprendizagem mais propensos a aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, se considerarmos que ao analisar o processo de aprendizagem de segunda língua num contexto formal prático, múltiplas variáveis poderão ser observadas, estamos admitindo

que as diferentes configurações podem propiciar resultados de natureza distinta. Nos referimos a variáveis como a língua, o lugar do aprendizado e o nível de conhecimento da língua no momento inicial da aprendizagem. As diferentes características que se inscrevem nesta pesquisa, são, a língua ensinada e aprendida (português), a condição de imersão no país estrangeiro (alunos de nacionalidade americana morando em Fortaleza- Brasil por seis meses) e o baixo nível de proficiência na língua (portuguesa) na chegada ao país estrangeiro (Brasil).

A reflexão que propomos na presente pesquisa diz respeito a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos americanos, juntamente com a identificação das estratégias cognitivas adquiridas no processo de aprendizagem do português, procurando demonstrar como se configura ao processo de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, procuramos elucidar a compreensão que os professores precisam ter sobre suas ações de ensino de modo a favorecer uma aprendizagem autônoma ampliando as oportunidades de aprendizado.

Partimos do pressuposto de que, se o conhecimento dos estilos de aprendizagem puder apoiar-se em estratégias específicas de aprendizagem, será possível direcionar o processo mais objetivamente e assim fazer contínuas ações de intervenção no aprendizado, com o objetivo de conseguir melhor consolidação do conhecimento. Se o professor for levado a considerar como cada aluno aprende melhor dentro de suas características, seu método de ensino precisará ser planejado e construído de acordo com tais características. Além disso, se o aluno for levado a refletir sobre como aprende melhor terá as ferramentas para desenvolver sua aprendizagem como melhor lhe convém, buscando alcançar com mais eficiência seus

objetivos. Ainda, se o aluno tiver mais autonomia no desempenho de tarefas a serem realizadas, a aprendizagem não estará limitada ao ambiente formal de sala de aula.

A identificação dos diferentes estilos e estratégias de aprendizagem de seus alunos, por um lado, permite ao professor fornecer ferramentas para um melhor aprendizado, contrariando a postura de um sistema educacional baseado na abordagem de “transmissão” de conhecimento, na qual os professores simplesmente passam os “bens” educacionais; por outro lado, possibilita aos alunos, a conscientização das estratégias cognitivas de aprendizagem mais apropriadas para cada situação, dando-lhes a oportunidade de “aprender” de maneira mais eficiente dentro de suas preferências, sem que repitam a postura de alunos que absorvem o conhecimento transmitido e o regurgitam nas provas. Postura esta, na qual refletem uma atitude autônoma de aprendizagem sem esperar que seus professores digam a eles o que fazer e como aprender.

Diante dessas considerações, esta pesquisa espera contribuir inicialmente no sentido de tornar a sala de aula de LE, objeto (ambiente) de investigação, em segundo lugar, contribuir para que professores de LE tornem seu ensino mais eficiente, aproximando-se mais do universo de aprendizagem do aluno, apresentando soluções adequadas aos estilos individuais, despertando o aluno para que ele se torne mais autônomo. Finalmente, esperamos poder contribuir no sentido de chamar a atenção para a necessidade de mudança de postura no processo de ensino-aprendizagem de LE, enfatizando a necessidade de este ser orientado primordialmente pelas potencialidades e preferências do aprendiz, e, a partir daí, estimular o professor a planejar e adequar suas ações de ensino dentro de uma abordagem que respeite as

características pessoais de cada aprendiz. Partimos do pressuposto de que em cada aprendiz há um ser que busca conhecimento e que procura formular seu aprendizado de maneira individual.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para apoiar a concepção de que um modelo de ensino-aprendizagem de L2 eficiente precisa estar centrado em como o aluno aprende, partindo das características dos estilos cognitivos na medida em que oportunizam ao aluno o treinamento, o desenvolvimento de estratégias adequadas e a consolidação do aprendizado individual de L2 com mais autonomia.

1.2 Objetivo Geral:

Esta pesquisa identificará, nos alunos participantes, seus estilos de aprendizagem a partir da aplicação do Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA), proposto por Richard Felder (1998), e suas estratégias cognitivas com base no Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEAL) de Rebecca Oxford (1990), com o objetivo geral de avaliar se um modelo de procedimento metodológico de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) que se concentra na observação de como o aluno “aprende”, oportuniza o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e competências comunicativas necessárias ao aprendizado da LE mais autônomo.

1.3 Objetivos Específicos:

Os objetivos específicos desta pesquisa de dissertação de mestrado, são:

- I. Identificar os estilos de aprendizagem pertinentes ao grupo de aprendizes observados;
- II. Identificar as estratégias cognitivas pertinentes ao grupo observado;
- III. Avaliar os benefícios dos procedimentos metodológicos no processo de aprendizagem dos alunos observados.

Capítulo 2

2. Revisão Bibliográfica

Neste capítulo, situaremos a presente pesquisa nas correntes teóricas atualmente vigentes acerca das concepções de aprendizagem. Objetivamos desenvolver a base de sustentação teórica deste trabalho, fazendo um breve levantamento bibliográfico sobre o que as teorias de aprendizagem dizem a respeito da aquisição de uma segunda língua, relacionando as teorias à prática de ensino e aos estágios de aprendizagem. Os conceitos de estilo e estratégias de aprendizagem serão igualmente abordados. A função primordial desta revisão bibliográfica é refletir sobre algumas noções, que acreditamos serem de grande importância na busca de um ensino - aprendizado de língua estrangeira mais eficiente.

2.1 Correntes teóricas sobre a aprendizagem de línguas:

Mencionaremos a seguir três grandes correntes teóricas de aprendizagem de segunda língua. A corrente behaviorista, a corrente cognitivista e a corrente interacionista.

2.1.1 A teoria behaviorista:

A visão behaviorista se concentra na observação do comportamento dos aprendizes como reação a estímulos variados. Os behavioristas tentaram explicar a aprendizagem como um processo de modificação de comportamento, não levando em consideração os processos mentais envolvidos na aprendizagem. A ênfase estava no comportamento observável e na maneira como os seres vivos adaptavam seus comportamentos aos estímulos recebidos. O behaviorismo exprime a idéia de que a aprendizagem acontece de forma passiva.

Dois nomes se destacam como pioneiros e propagadores da escola do behaviorismo. O primeiro foi Ivan Petrovich Pavlov, com o famoso experimento da salivação do cachorro (que ao escutar o barulho do sino começava a salivar), e o segundo Frederic Skinner, com o experimento dos pombos na chamada "caixa de Skinner". Ambos experimentos se baseavam nos reflexos apresentados por estes seres vivos. Skinner se apoiou na formulação do condicionamento operante.

Para entender melhor estas questões é preciso esclarecer que comportamento operante é aquele governado pelas suas conseqüências. Para exemplificar o comportamento operante podemos mencionar o choro do bebê para

chamar atenção da mãe. O choro do bebê é a reação a um estímulo desagradável. O comportamento respondente, por outro lado, observa como as variações do ambiente modificam o comportamento. É uma interação estímulo-resposta incondicional e que independe da aprendizagem. Foi a partir da definição de condicionamento operante que Skinner desenvolveu todo o seu estudo.

O propósito de apresentar as noções da escola behaviorista na presente pesquisa é apontar como o processo de aprendizagem era visto. Para a corrente behaviorista o aprendiz é visto como um ser que se adapta ao ambiente. A aprendizagem é tida como um processo passivo no qual o aprendiz responde aos estímulos do ambiente que o cerca e o conhecimento é tido como absoluto.

Para os behavioristas a aprendizagem é uma mudança no comportamento observável, que ocorre através do processo de exposição ao estímulo e gera uma resposta. Os estímulos, as causas do aprendizado, são agentes do contexto que agem nos organismos fazendo com que eles respondam ou aumentem a probabilidade de um certo tipo de resposta. As respostas, ou os efeitos, são as reações físicas do organismo como resultado de estímulo interno ou externo.

Em suma, a visão behaviorista está baseada na formação de hábitos que levam a mudanças de comportamento. A principal ênfase é no novo modelo de comportamento adquirido através de inúmeras repetições até que o comportamento venha a se tornar automático.

Na visão behaviorista, todo aprendizado, quer seja verbal ou não verbal, acontece pelo mesmo processo subjacente de formação de hábito. Os aprendizes recebem informação (input) lingüística dos falantes (interlocutores) em seus ambientes e respondem a este *Input* através de repetições ou imitações. Os erros são vistos como hábitos da língua materna que interferem na aquisição dos hábitos da segunda língua. Esta maneira ser a aprendizagem lingüística deu origem a Hipótese da Análise Contrastiva (Lightbown e Spada 1997, p 23). Na Análise Contrastiva, as diferenças entre as línguas causam problemas ao aprendizado.

2.1.2 Teoria cognitivista:

As teorias cognitivistas surgiram como uma alternativa à perspectiva reducionista do behaviorismo que via a aprendizagem de línguas como resultado de um processo mecânico de formação de hábitos. Os cognitivistas analisam a maneira como as pessoas solucionam difíceis tarefas mentais e constroem modelos para demonstrar essas explicações. A ênfase é no processamento mental ativo por parte do aprendiz.

A teoria cognitivista de aprendizagem procura esclarecer os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Os questionamentos embrionários da teoria cognitivista procuravam compreender as capacidades, os processos, as estratégias e as representações mentais básicas subjacentes ao comportamento inteligente apresentados pelos indivíduos no desempenho de tarefas. Esta pesquisa apóia-se

neste comportamento inteligente apresentado pelos aprendizes de língua estrangeira no processo de aprendizagem.

Lightbown e Spada (1997, p. 25) afirmam que os psicólogos cognitivistas tendem a ver a aquisição de uma segunda língua como a construção de um sistema de conhecimentos que pode eventualmente ser acionado automaticamente na produção e na compreensão de uma língua. A aprendizagem é um processo gradual, que ocorre através da experiência, da prática e também da instrução formal, até que os aprendizes sejam capazes de usar o conhecimento automaticamente (McLaughling, 1987 apud Lightbown e Spada 1997).

Os cognitivistas investigaram também o fenômeno da “Reestruturação” (*restructuring*), que resulta da interação entre o conhecimento previamente adquirido e a aquisição do conhecimento novo, que se encaixa no sistema já existente e o reestrutura, mesmo que não tenha sido praticado exhaustivamente.

Resumidamente, a visão cognitivista baseia-se no processo mental que está por trás do comportamento. As mudanças de comportamento são também observadas, mas como resultado dos processos mentais do aprendiz.

Enquanto a Análise Contrastiva enfatizava fortemente os efeitos negativos da língua materna sobre o processo de aprendizagem da segunda língua, as concepções cognitivistas da aprendizagem de LE consideravam a língua materna (L1) como uma das fontes para a construção de hipóteses sobre a língua estrangeira (L2). A teoria da Construção Criativa busca entender como, ao interagir com seu meio, os aprendizes constroem o que parece ser um verdadeiro sistema da língua, que é na verdade uma série de regras de estrutura. Estas regras, a seu tempo, trazem um tipo de ordem ao caos lingüístico sobre o qual eles se debruçam.

Embora existam pesquisas sobre os processos cognitivos na aquisição de segunda língua, ainda não há análise exaustiva que permita ampla compreensão da influência desses processos. No entanto, vários teóricos admitem o fato de existir um componente cognitivo no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Dois campos de pesquisa surgiram deste posicionamento. A tentativa de construção de um arcabouço teórico que descrevesse a proficiência na língua e a tentativa de explicar as influências na aquisição da segunda língua.

Nesta pesquisa, nos concentraremos no segundo campo de interesse. Ao investigar os estilos de aprendizagem pertinentes ao grupo estudado e as estratégias cognitivas empregadas, procuramos uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ainda na tentativa de esclarecer o papel da cognição no aprendizado de segunda língua, Bialystock (1978 apud Lightbown e Spada 1997) identificou quatro categorias de estratégias de aprendizagem. No modelo por ela proposto, as estratégias de aprendizagem são definidas como meios ideais de exploração da informação disponível com o objetivo de melhorar a competência na segunda língua. Neste modelo, quatro categorias são apontadas: inferência, monitoramento, prática formal e prática funcional. Ela discute três tipos de conhecimento: Conhecimento Lingüístico Explícito, Conhecimento Lingüístico Implícito e Conhecimento Geral de Mundo, chegando a conclusão que o treinamento explícito das estratégias em contexto formal de sala de aula pode contribuir para a aquisição do conhecimento lingüístico implícito e, desta forma, melhorar a habilidade do aluno em compreender e produzir a língua espontaneamente.

Em busca de uma compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aquisição de segunda língua, McLaughling (1983 apud Lightbown e Spada 1997) propõe um modelo de processamento da informação. Neste modelo, o aprendiz é um organizador ativo da informação explicitada. Embora possua capacidades e habilidades de processamento limitadas, o aprendiz impõe seu próprio esquema cognitivo de modo a tentar organizar a informação. Este modelo admite que os aprendizes podem adquirir fluência na língua tanto ao usar o sistema de processamento descendente (top-down) imposto a partir do esquema interno, quanto ao usar o processamento ascendente (bottom-up), acionado a partir da informação externa.

O processamento cognitivo ocorre, portanto, tanto no modo descendente quanto no ascendente, embora o nível de envolvimento cognitivo seja determinado

pela interação entre as exigências das tarefas, os processos mentais e o conhecimento usado pelo aprendiz.

Uma teoria de aprendizagem é uma perspectiva de integração sistemática que considera a natureza dos processos pelos quais as pessoas se relacionam com seus ambientes ou contexto no qual se inserem. É, desta forma, ao interagir com o contexto e as situações às quais são expostos, que o indivíduo decide empregar certas estratégias para ter uma interação mais eficiente e aprender (Bigge e Sheremis, 1999).

Mudanças duradouras de comportamento ocorrem dentro de um processo de maturação, de aprendizagem ou da combinação dos dois. Maturação é o processo de desenvolvimento do indivíduo no qual os traços pessoais adquiridos das células desde a concepção são manifestados com o decorrer do tempo. A aprendizagem é uma mudança duradoura no indivíduo que não é trazida pela herança genética. (Bigge e Sheremis, 1999). Eles afirmam ainda que a aprendizagem sempre envolve uma mudança sistemática de comportamento ou uma predisposição para mudar que ocorre como consequência da experiência de alguma situação específica.

Quando compararmos os dois conceitos maturação e aprendizagem, fica claro que, especialmente sob a visão do professor, o processo de aprendizagem do indivíduo é muito mais crucial, pois o retrata com suas diferentes capacidades e traços idiossincráticos. Assumir esta visão significa dizer que, nesta pesquisa, acreditamos que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno, ao

tentar aprender a língua, primeiramente impõe o esquema de noção lingüística que possui e formula hipóteses na tentativa de construir seu novo conhecimento. Tal processo pelo qual cada aluno passa é absolutamente individual. Para esta pesquisa, os conceitos de aprendizagem aqui descritos são de relevância porque não seria possível compreendê-los sem integrar os processos de conteúdo mental, a formação do indivíduo e sua identidade pessoal.

2.1.3 A teoria cognitivista interacionista:

Para os cognitivistas interacionistas, a aprendizagem é um processo pelo qual se ganha ou muda de idéias, perspectivas, expectativas, ou linhas de pensamento. Ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, eles preferem usar os termos “pessoas”, “ambiente psicológico” e “interação” ao invés de “organismos”, “ambiente físico” ou “biológico” e “ação e reação”. Conseqüentemente, um professor interacionista espera poder ajudar o aluno a perceber e formular sua própria compreensão de problemas e situações significativas, enquanto que o behaviorista deseja ver a mudança no comportamento observável do aluno.

Sob o invólucro da visão interacionista, a aprendizagem é uma mudança constante do conhecimento, das capacidades e habilidades, atitudes, valores e comprometimentos, que pode ou não ser refletida nas mudanças de comportamento do indivíduo. Nesta perspectiva, para que ocorra aprendizado, o “fazer” deve estar acompanhado da percepção do indivíduo das conseqüências daquele ato. Em outras

palavras, a aprendizagem ocorre pela e como resultado da experiência. O simples fazer não constitui a experiência. Para que uma atividade possa ser considerada uma experiência, ela deve estar inter-relacionada com a percepção das conseqüências que a seguem (Bigge e Sheremis, 1999).

Para Schmeck (1988) o termo aprendizagem abrange três perspectivas. A primeira perspectiva é a da experiência (fenomenológica). Nesta perspectiva, a aprendizagem pode ser caracterizada de várias maneiras, e cada aprendiz possui sua maneira própria. Sob a segunda perspectiva, a de comportamento, pode-se dizer que a aprendizagem é uma mudança observável na reação do indivíduo a uma situação de estímulo igualmente observável. Sob a terceira e última perspectiva, a neurológica, a aprendizagem é o processo pelo qual o sistema nervoso é transformado pela sua própria atividade. São os caminhos ou as pistas deixadas pelo pensamento, isto é, a atividade neural muda os neurônios que são ativos e que por sua vez mudam a base estrutural da aprendizagem.

Esta pesquisa assume que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser considerada como uma mudança persistente no conhecimento, nas capacidades e habilidades. No entanto, esta constante mudança no conhecimento pode, eventualmente, não ser refletida nas mudanças de comportamento do indivíduo. Para que o “fazer”, ao desempenhar tarefas na língua alvo, seja percebido, ele deve ser acompanhado da percepção do aluno das conseqüências obtidas. Ao se engajar no ato comunicativo, o aluno formula suas hipóteses e as confirma ou refuta, através de um processo consciente de reflexão sobre elas. O conhecimento adquirido no decorrer do processo de aprendizagem resulta da experiência. O simples fazer não constitui a

experiência. Para que o desempenho de uma tarefa na língua alvo possa ser considerado uma experiência, ela deve estar relacionada com a percepção das conseqüências que a seguem. A reflexão sobre o ato comunicativo por parte do aluno tem papel primordial na consolidação do conhecimento. O professor deve assumir o papel de ajudar o aluno a perceber e formular sua própria compreensão de problemas, guiando-o na solução do caos lingüístico.

2.2 As teorias da aprendizagem na visão dos professores de LE :

Outra questão fundamental acerca das teorias de aprendizagem é o modo como elas se relacionam com a prática de ensino, ou, em outras palavras, como o professor percebe a aprendizagem ao confrontá-la com seu papel de ensinar. De acordo com Schmeck (1988) há basicamente quatro diferentes atitudes com relação à função específica de ensinar, que dividem os professores em: (1) os que ignoram a cultura, (2) os arquitetos culturais, (3) os conservadores da cultura, e (4) os líderes democráticos.

Os professores que ignoram a cultura são os que a consideram como um mal necessário. Eles encorajam os alunos a desconsiderar os caminhos preexistentes e impulsionam os alunos a descobrir seus próprios caminhos. Interessam-se em encorajar a autonomia de cada aluno, o auto-desenvolvimento e a auto-atualização, ao ponto de ter pouco interesse em conservar e melhorar a cultura. Alinham-se à corrente humanista existencialista. São anárquicos.

Os arquitetos culturais se consideram inovadores radicais. Pensam que conseguem traçar as especificações de uma cultura ideal. Ensinam atitudes, valores e conhecimento que irão mover as gerações em direção ao ideal que possuem. Querem apresentar um novo desenho cultural e o ponto de vista que possuem pode ser chamado de reconstrucionismo social. São sedentos por mudança.

Os conservadores da cultura são professores que acreditam que seu papel é o de preservar as atitudes tradicionais, crenças e conhecimento. Não se vêem como agentes ativos das mudanças culturais. Tentam doutrinar seus alunos, levando-os a perceber seus objetivos. São conservadores. Para estes professores, a tarefa de ensinar atualmente, vem se tornando cada vez mais difícil. A cultura moderna está permeada de contradições e misturas que tornam difícil estabelecer um valor padrão consistente harmoniosamente. Temem mudanças radicais. São líderes autocratas.

Os líderes democráticos, assumem a postura de um cientista-chefe num laboratório. O papel principal da investigação, neste caso da cultura, é de avaliar e fortalecer a tenacidade. O principal objetivo dos professores democratas é que a cultura seja progressivamente refinada numa cidadania que exercita o hábito de estudar problemas de maneira democrática e reflexiva. Eles acreditam que, os alunos, como seres culturais, não precisam conformar-se aos limites ou cerceamento das possibilidades humanas. Ao assumir que a natureza humana não deve estar amarrada a processo de desdobramento natural autônomo, nem a inércia, esta postura representa todos os êxitos institucionais de uma sociedade dinâmica.

A maneira como o professor percebe seu papel de ensinar ao confrontar-se com a aprendizagem talvez seja a chave para muitas respostas no conflito ensino – aprendizagem. Precisamos elucidar a posição que é tomada nesta pesquisa diante das definições que acabamos de expor. Acreditamos que aprender uma língua estrangeira não é algo novo. A novidade está nos contextos que se configuram. O professor de línguas precisa saber como seus alunos estão aprendendo ou porque não estão aprendendo bem, para prosseguir em suas ações de ensino. Se conseguir entender melhor como seus alunos aprendem talvez possa guiá-los ou orientá-los sobre como potencializar o aprendizado.

Não acreditamos que seja possível assumir a postura de ignorar a cultura, no entanto, acreditamos que seja possível impulsionar os alunos a descobrirem seus próprios caminhos de aprendizagem. Não acreditamos que seja papel de um professor reflexivo ensinar valores e atitudes a seus alunos. No entanto, acreditamos que seja possível apresentar a eles as mudanças existentes na cultura em que está inserido. Se considerarmos que, na configuração desta pesquisa, o que está sendo ensinado e aprendida é a língua estrangeira, tais mudanças podem ser ainda mais percebidas pois a linguagem não comunga de exatidão cartesiana. Não acreditamos que os professores devam doutrinar os alunos, nem que a tarefa de ensinar atualmente esteja configurada em grau de complexidade irreduzível. Acreditamos, sim, que não é tarefa impossível assumir o grau de complexidade do ensino buscando estabelecer uma postura harmoniosa. Finalmente, acreditamos que, ao assumir o não-cerceamento da natureza humana, o processo de aprendizagem precisa ser considerado como parte da construção da autonomia, para que possa ser representado como êxito do contexto institucional de ensino-aprendizagem.

2.3 Estágios de aprendizagem:

O'Malley (1990) levanta algumas questões sobre como o processamento de informações transforma o conhecimento novo em conhecimento adquirido. Segundo O'Malley, o processamento ocorre em quatro estágios de decodificação: seleção, aquisição, construção e integração.

No estágio de *Seleção*, o aprendiz se concentra na informação nova específica de seu interesse e transfere esta informação para a memória de trabalho. No estágio de *Aquisição*, o aprendiz transfere ativamente a informação da memória de trabalho para a memória de longo-prazo para que a mesma seja retida permanentemente. No estágio de *Construção*, o aprendiz constrói ativamente as conexões internas entre as idéias ou o conhecimento prévio armazenado na memória de trabalho. A informação da memória de longo-prazo pode ser usada para facilitar a compreensão ou a retenção das novas informações, na medida que relaciona a informação ao conhecimento prévio e ao esquema no qual as novas idéias serão organizadas. No estágio de *Integração*, o aprendiz busca o conhecimento prévio na memória de longo-prazo e transfere a informação para a memória de trabalho. Os estágios de *seleção* e de *aquisição* determinam "o quanto" será aprendido/adquirido. Os estágios de *construção* e *integração* determinam "o que" será aprendido/adquirido e "como" tal conhecimento será categorizado (organizado). (O'Malley e Chamot 1995, p.17 e 18).

Anderson (1983, 1985 apud O'Malley e Chamot, 1995) alega que a aprendizagem de uma segunda língua pode ser melhor compreendida se for considerada uma habilidade cognitiva complexa. Um ponto a ser ressaltado nesta abordagem é que ao se perceber a aquisição da língua como uma habilidade cognitiva admite-se haver um mecanismo que possibilite uma descrição mais detalhada de como a habilidade de aprender uma língua pode ser melhorada. Além disso, há uma vantagem pedagógica no fato de que a instrução e o treinamento no uso de estratégias de aprendizagem levem ao desenvolvimento da habilidade.

O modelo de aquisição proposto por Anderson, chamado de Sistema de Produção, considera três estágios de processamento na aquisição: o Estágio Cognitivo, o Estágio Associativo e o Estágio Autônomo. No Estágio Cognitivo, os alunos recebem a instrução de como fazer a tarefa ao observar um modelo. A atividade ocorre de maneira consciente. É o estágio do conhecimento declarativo, cuja descrição pode ser feita verbalmente pelos alunos.

Durante o Estágio Associativo, é possível perceber mudanças na proficiência dos alunos. Os erros iniciais da representação declarativa vão sendo gradualmente detectados, substituídos e eliminados. As associações entre os vários elementos ou componentes da habilidade vão sendo potencializadas. É o estágio em que o conhecimento declarativo se transforma em procedimental.

No Estágio Autônomo, o desempenho se torna cada vez mais refinado e as tarefas exigidas são realizadas de maneira mais automática, os erros se tornam pouco freqüentes, quase desaparecendo por completo, e a memória de trabalho passa a ser menos exigida.

A questão da autonomia de aprendizagem tem sido bastante estudada em relação à aprendizagem de língua estrangeira. Nunan (2000), por exemplo, afirma que autonomia é uma questão inata em relação ao aprendiz, isto é, a autonomia é uma propriedade inerente ao ser humano que ao ser estimulada é desenvolvida. Ainda, segundo Scharle e Szabó (2000), autonomia é um termo que pode se confundir com responsabilidade. Em termos gerais, autonomia é a liberdade e habilidade de lidar com suas próprias ações. Esta liberdade ou habilidade confere ao aprendiz o direito de tomar decisões. Responsabilidade também pode ser compreendida como estar no comando de algo. A implicação de estar no comando de algo é que o aprendiz precisa necessariamente lidar com as conseqüências de suas próprias ações. Tanto um termo quanto o outro exigem envolvimento ativo por parte do aprendiz.

Sharle e Szabó (2000) consideram que há três estágios no processo de desenvolvimento da autonomia (responsabilidade) da aprendizagem. O primeiro é o de *Conscientização (raising awareness)*. Neste estágio inicial, os alunos são levados a pensar sobre como aprendem. Trazer ao nível de consciência como os processos cognitivos ocorrem é fazer com que os aprendizes descubram como pensam e processam a língua. É o estágio de descobertas, em que o controle por parte do professor é visível. O segundo estágio, chamado de *Mudança de atitudes (changing attitudes)*, é a prática das habilidades iniciadas no estágio anterior. Muitas das atividades neste estágio são de repetição, embora venham também a permitir a

iniciativa do aluno. No estágio de *Transferência de papéis (transferring roles)*, há uma exigência muito grande de planejamento por parte do professor porque as atividades são sutilmente estruturadas, de modo a dar aos alunos uma considerável quantidade de liberdade no desempenho das tarefas.

Incluir o conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem pode representar uma mudança de caráter significativo relacionada aos procedimentos metodológicos, a atuação do professor e, principalmente, ao papel do aluno. Em relação ao professor, uma das mudanças a serem apontadas é que este precisa estar atento para o fato de que seu papel de ensinar é muito mais do que treinar seu aluno no desempenho de tarefas e solução de problemas, principalmente quando no contexto de imersão. Isto implica dizer que não é possível transferir conhecimento e informação, mas criar-se possibilidades para que o aluno crie e construa seu conhecimento. Para que os alunos estejam engajados ativamente na aprendizagem é necessário que eles sejam levados a perceber que o sucesso na aprendizagem depende tanto deles mesmos quanto do professor. A responsabilidade é dividida entre ambos. O professor terá que criar procedimentos metodológicos que ajudem os alunos a tornarem-se mais autônomos.

Em relação ao papel do aluno, o desenvolvimento da autonomia requer que o aluno aprenda a tirar proveito das situações comunicativas com as quais se depara tanto em sala de aula como fora dela, quando em contexto de imersão, se engajando no uso da língua, sendo capaz de exercer sua capacidade de aprender. Para isso, os alunos precisam desenvolver a habilidade de estudar sozinhos, independentemente das lições dadas no contexto formal de sala de aula.

Conseqüentemente, há a necessidade de que o professor não se limite a um único método, a um único material. Assume-se, deste modo, que fidelidade metodológica não garante sucesso no processo de aprendizagem individual e não propicia autonomia na aprendizagem. Tal posicionamento implica a crença que não é possível manter uma seqüência fixa e universal de procedimentos a serem adotados para fazer com que aprendizes efetivamente aprendam. Acreditamos que é necessário usar várias alternativas, selecionando ou elaborando atividades que venham a se encaixar nas preferências de cada aprendiz em busca de um aprendizado mais eficiente.

Dessa forma, o “ensinar” deverá objetivar o desenvolvimento do caráter autônomo da aprendizagem do aluno. Ensinar significa centrar-se nas habilidades do aluno. O desenvolvimento da autonomia do aluno implica em propiciar o progresso do aluno, elaborando procedimentos metodológicos e atividades que se adequem às características e preferências dos alunos. As decisões de como apresentar a melhor experiência de aprendizagem para um grupo de alunos depende inevitavelmente da habilidade do professor em trabalhar o que os alunos aparentemente precisam, estando consciente do que os próprios realmente esperam que aconteça no contexto educacional que se inserem. A posição de estabelecer um diálogo entre professor e aluno é um compromisso no qual as expectativas de ambos devem ser consideradas. Tal diálogo é o que conta na construção de um aprendizado eficiente.

A escolha de procedimentos metodológicos deve considerar a necessidade do grupo de alunos. Da mesma forma, há a necessidade de se descobrir o que os alunos precisam adquirir no processo de aprendizagem, e de se investigar como os

alunos se comportam ao realizar tarefas via segunda língua. Com base nesses dados, o professor faz as escolhas metodológicas que contribuem com a aprendizagem de seus alunos, pois reconhece o caráter individual da aprendizagem.

É ainda relevante dizer que os alunos, no desenvolvimento da autonomia, precisam estar conscientes da responsabilidade que têm sobre seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o agir pessoal no descobrimento do conhecimento, no desempenho de tarefas, depende primordialmente do aluno. Paulo Freire (1996) em seu livro pedagogia da autonomia, afirma que quanto mais se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói a curiosidade epistemológica, sem a qual não se pode alcançar o objeto, ou em outros termos, o conhecimento. A autonomia vai sendo construída na experiência de várias decisões.

2. 4 Estágios de aprendizagem de uma segunda língua

A noção primordial que esta pesquisa assume é que os estágios de processamento na aquisição de uma segunda língua precisam ser compreendidos na relação existente entre linguagem e cognição. A aprendizagem de uma segunda língua será realizada mais eficientemente quando do desenvolvimento de várias competências.

A competência comunicativa apresenta pelo menos três dimensões: competência gramatical, competência sociolingüística e competência estratégica. A competência gramatical diz respeito à habilidade de produzir e compreender formas de expressão sintática, léxica e fonologicamente corretas. Competência sociolingüística refere-se a habilidade de usar a língua de maneira apropriada nos contextos sócio culturais. Competência estratégica envolve a habilidade de transmitir eficientemente a informação a um ouvinte, e a habilidade de usar estratégias de comunicação para solucionar possíveis problemas que venham a parecer no decorrer do processo (Canale e Swain, apud Yule e Tarone (1989).

Assim, a aprendizagem de uma segunda língua requer o desenvolvimento de três dimensões de competência comunicativa como apontados anteriormente por Canale e Swain. A necessidade de analisar o que o aluno realmente precisa saber torna-se ainda mais crucial em um contexto de imersão.

Quando os alunos estão aprendendo a segunda língua, no caso o português, no país em que a língua é falada, fica óbvio que as possibilidades de usar a segunda língua serão facilmente encontradas além do ambiente formal de sala de aula. No contexto de imersão, os alunos se deparam com várias situações sociais que exigem que eles façam negociações nos atos comunicativos que encontram. Desta forma, o conhecimento da segunda língua precisará ser gramatical, sociolingüístico e estrategicamente adequado e eficiente.

No processo de aprendizagem, o cérebro de qualquer aprendiz seleciona a informação dada procurando responder a três perguntas. (1) Qual a importância da informação que está sendo exposta? (2) Esta informação satisfaz a uma necessidade básica? (3) Qual a relevância dessa informação para os objetivos pessoais do aprendiz? Depois de tentar responder a estas três perguntas, abre-se a entrada para o processo de aprendizagem no sistema cognitivo. O sistema cognitivo é responsável por estabelecer os objetivos para o aprendiz e monitorá-lo.

De acordo com Tileston (2004), o sistema cognitivo está organizado em quatro setores. No setor de *Armazenamento e retenção*, os processos mentais fornecem ao aprendiz o acesso ao conhecimento que está estocado na memória permanente. Permite, pois, armazenar o conhecimento novo para que possa ser acionado posteriormente (Marzano, 1998 apud Tileston, 2004). No setor de *Processamento da informação* o processamento da informação manipula o conhecimento que foi estocado para que possa ser usado em tarefas específicas (Marzano, 1998 apud Tileston). No setor de *Input e Output*, o conhecimento é usado para compreender a comunicação que ocorre na interação com o mundo através da visão, audição, escrita e leitura, dentre outros. Finalmente, no setor de *Uso do conhecimento*, o conhecimento armazenado é utilizado para desempenhar tarefas específicas.

De modo geral, o contexto de ensino-aprendizagem é visto primordialmente em termos dos resultados que venha a apresentar. A interpretação do resultado da aprendizagem de L2 pressupõe um conceito de proficiência ou competência. No desenvolvimento da competência comunicativa, a proficiência é vista como uma meta.

Na definição dos objetivos de ensino é necessário considerar os componentes (padrões) de um modelo de proficiência detalhadamente. O modelo estabelecido como padrão deve prever os estágios de proficiência. Em cada um dos estágios previstos, as características devem estar descritas.

Para os fins desta pesquisa, nos baseamos na conceituação de Stern (1983) para a definição de proficiência. Inicialmente, Stern resume proficiência como “saber a língua” e propõe um modelo com quatro estágios. O “saber a língua” significa dizer que o usuário conhece as regras que regem a L1 e sabe como usá-las sem prestar atenção a elas.

O conhecimento da forma é apontado como o primeiro estágio, chamado de Conhecimento Intuitivo das Formas da Língua¹ (*intuitive mastery of the forms of the language*). No segundo estágio, o Conhecimento intuitivo dos significados lingüísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais (*intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings*) veiculados no uso da língua. No terceiro estágio, a capacidade de usar a língua com a máxima atenção a comunicação e a mínima atenção à forma. Finalmente, no último estágio, o Uso criativo da língua (*the creativity of language use*).

¹ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

Stern afirma que criar uma definição para proficiência em L2 não é uma tarefa fácil. Embora assuma tal dificuldade, sugere que é preciso reconhecer que proficiência em L2 vem sendo interpretada de várias diferentes maneiras. Podendo ser interpretada em termos de níveis (da proficiência mínima a proficiência máxima). As escalas de estimativa, os testes de nível e os estudos da interlíngua, realizam essa interpretação em termos de seus componentes (do relativamente abstrato ao relativamente concreto). A comunicação verbal envolve a relação entre indivíduos e não a mera repetição e memorização de frases e a prática de estruturas.

Stern (1983) cita Wilga Rivers (68) para explicar os processos de aprendizado de L2. Segundo ela, há fundamentalmente dois processos. O superficial (mais baixo) que compreende o estágio inicial de aprendizagem, no qual o aprendiz manipula a língua. Neste estágio, acredita-se que uma psicologia behaviorista estaria adequada. No estágio avançado (de expressão), é exigido do aprendiz conhecimento mais aprofundado da língua para se comunicar. Neste estágio, os exercícios das fontes lingüísticas adquiridas são colocados em prática. Neste estágio é que se considera a psicologia cognitiva mais cabível.

Diante da complexidade da aprendizagem da língua, parece ser mais coerente assumir que proficiência em uma língua é um processo multifacetado que pode ser mais bem compreendido ao se identificar dois ou mais componentes ao invés de se esperar que possa ser expressa em um único contexto (Stern,1983).

Para a presente pesquisa precisamos incluir os conceitos de competência comunicativa e desempenho e suas conceituações. Para Almeida Filho (1997) competência comunicativa é um conhecimento abstrato subjacente que envolve não só o uso das regras gramaticais como também as regras pragmáticas com o objetivo de criar um discurso apropriado. Desse modo, nossa percepção é que a competência comunicativa só poderá ser percebida através do desempenho. A competência comunicativa seria o conhecimento adquirido pelo aprendiz e o desempenho seria a manipulação do conhecimento adquirido quando colocados em prática no discurso social.

O'Malley e Pierce (1996), apresentam algumas escalas de níveis de proficiência para a avaliação autêntica da aprendizagem de língua. A justificativa para a necessidade da criação de tais modelos surgiu da preocupação com os resultados que demonstravam ineficiência do aprendizado de línguas, nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos.

Naquelas duas décadas, chegaram ao conhecimento público resultados que revelavam uma representatividade excessivamente massificada da ineficiência do aprendizado da língua por estudantes advindos de culturas diversas. Fatores como a padronização de testes e a ineficiência de programas educacionais também contribuíram para esta configuração.

Nesta pesquisa, optamos por nos guiar por três tabelas de níveis de proficiência. São elas: A escala holística de nível de proficiência nas habilidades orais², a escala de nível de proficiência na habilidade leitora³ e a escala de nível de proficiência na habilidade escrita⁴. A seguir apresentamos os níveis e suas descrições das competências:

A Escala Holística de nível de proficiência nas habilidades orais⁵ (*Holistic Oral Language Scoring Rubric*) está apresentada na tabela 2.1:

² Adaptado de uma escala de avaliação desenvolvida pelo Grupo de Avaliação de Portfólios de professores de ESL (Séries 1-12) das Escolas Públicas do Município de Fairfax, Virgínia. In: O'Malley e Pierce (1996) Authentic Assessment for English Language Learners .

³ Adaptado de um esboço compilado pelo Grupo de Avaliação de Portfólios de professores de ESL das Escolas Públicas do Município de Fairfax, Virgínia (1995). In: O'Malley e Pierce (1996) Authentic Assessment for English Language Learners .

⁴ Desenvolvido por professores de ESL das Escolas públicas do município de Prince William, Virgínia. In: In: O'Malley e Pierce (1996) Authentic Assessment for English Language Learners .

⁵ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

Tabela 2.1	
Nível	Descrição
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunica-se competidamente em contextos sociais e de sala de aula ▪ Fala fluentemente ▪ Expressa-se usando uma variedade de estruturas gramaticais ▪ Compreende as discussões de sala de aula sem dificuldade
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fala em contextos sociais e em sala de aula com discurso continuado e relacionado, os erros não interferem na compreensão ▪ Fala com fluência próxima a de um nativo, as hesitações não interferem na comunicação ▪ Usa uma variedade de estruturas com erros gramaticais ocasionais ▪ Usa vocabulário variado ▪ Entende frases simples num diálogo continuado, exige repetição
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa e prossegue um diálogo com descrição de detalhes, demonstra auto-confiança em encontros sociais, começa a se comunicar no contexto de sala de aula ▪ Fala com hesitações ocasionais ▪ Usa algumas frases complexas, emprega regras gramaticais, mas não possui controle das formas irregulares ▪ Usa vocabulário adequado, algumas irregularidades ▪ Entende as discussões em sala de aula com repetição, rephraseamento e esclarecimento.
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a iniciar conversas, recontar histórias ou experiências, faz ou responde perguntas elementares ▪ Fala com hesitação devido a rephraseamentos e procura por palavras ▪ Usa o tempo verbal presente predominantemente, demonstra erros de omissão (esquecendo palavras e terminações) ▪ Usa vocabulário limitado ▪ Compreende frases simples em um diálogo, exige repetição.
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a comunicar necessidades básicas e de sobrevivência ▪ Fala em interjeições e frases curtas ▪ Usa vocabulário funcional ▪ Compreende frases e palavras, exige repetições
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a nomear objetos ▪ Repete palavras e frases ▪ Compreende pouco ou nenhum português

A Escala de nível de proficiência na habilidade leitora⁶ (*English as a Second Language Rading Rubric*) está representada na tabela 2.2:

Nível	Descrição
Pré-leitor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuta a leitura em voz alta ▪ Repete palavras e frases ▪ Usa ilustrações (recursos visuais) para compreender o texto ▪ Pode reconhecer algumas relações fonema/símbolo
Leitor emergente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa de leitura em coro ▪ Começa a recontar um texto familiar, previsível ▪ Usa ilustrações (recursos visuais) para facilitar a leitura ▪ Usa fonemas e o conhecimento das estruturas das palavras para decodificação
Leitor em desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a fazer predições ▪ Reconta começo, meio e fim da história ▪ Reconhece o enredo, os personagens e os eventos ▪ Começa a usar mais recursos escritos em detrimento das ilustrações ▪ Precisa de orientação para escolher textos apropriados
Leitor em expansão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a ler independentemente ▪ Responde a literatura ▪ Começa a usar uma variedade de estratégias de leitura ▪ Normalmente escolhe os textos apropriados
Leitor proficiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê independentemente ▪ Relaciona o que lê com suas experiências pessoais ▪ Usar uma grande variedade de estratégias de leitura ▪ Reconhece elementos literários e gêneros textuais ▪ Normalmente escolhe os textos apropriados
Leitor autônomo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê por prazer ▪ Lê e completa uma grande variedade de textos ▪ Responde de maneira pessoal e com senso crítico aos textos ▪ Relaciona uma grande variedade de estratégias de leitura conscientemente ▪ Escolhe textos apropriados e desafiadores

⁶ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

A Escala de nível de proficiência na habilidade escrita⁷ (*English as a Second Language Writing Rubric*) está representada na tabela 2.3:

Nível	Descrição
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compõe texto expressando significado (coerência e coesão) com clareza e eficiência ▪ Apresenta organização em paragrafação, com descrições claras desenvolvimento de idéias e conclusão ▪ Usa vocabulário variado, preciso e apropriado consistentemente ▪ Escreve com poucos erros (ortográficos ou gramaticais)
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compõe texto com clareza ▪ Apresenta organização em paragrafação com lógica, embora algumas partes não sejam desenvolvidas com profundidade ▪ Usa vocabulário variado, preciso e apropriado ao propósito e audiência ▪ Escreve com alguns erros (ortográficos ou gramaticais) sem que o sentido seja afetado
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressa idéias com coerência a maior parte do tempo ▪ Desenvolve um parágrafo com lógica ▪ Escreve com variedade de estruturas (com uso limitado de transições) ▪ Escolhe vocabulário que é (freqüentemente) adequado ao propósito ▪ Escreve com erros (ortográficos ou gramaticais) que raramente dificultam a compreensão do texto
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura expressar idéias coerentemente ▪ Começa a escrever um parágrafo com a organização das idéias ▪ Escreve primariamente frases simples ▪ Faz uso de vocabulário (muito freqüentemenete) ▪ Escreve com erros (ortográficos ou gramaticais) que às vezes dificultam a compreensão do texto
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começa a expressar idéias com coerência ▪ Escreve frases/orações simples ▪ Faz uso de vocabulário limitado e repetitivo ▪ A ortografia é inventiva ▪ Tem uma ortografia falha, o que sempre dificulta a compreensão

⁷ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

	do texto
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenha para expressar significado ▪ Usa uma ou outra palavra ou frase ▪ Cópia do modelo

Se os esquemas conceituais de proficiência, brevemente apresentados na presente pesquisa puderem fornecer hipóteses alternativas na medida em que descrevem com mais detalhamento os possíveis resultados encontrados no aprendizado da L2, então teremos a possibilidade esclarecer algumas questões acerca do aprendizado. As escalas elucidam os estágios de proficiência de maneira global, apresentando o panorama. Finalmente, se considerarmos o aprendizado numa perspectiva cognitivo-interacionista, a avaliação do progresso alcançado pelos aprendizes poderá ser representada através das características compreendidas nas escalas apresentadas, permitindo que a avaliação do aprendizado esteja baseada em seus detalhamentos.

Uma vez que a presente pesquisa estuda as estratégias de aprendizagem empregadas pelos participantes no desenvolvimento de uma segunda língua parece-nos necessário fazer um breve levantamento sobre o que os teóricos consideram ser as estratégias de aprendizagem na aquisição de língua estrangeira. Também discorreremos sobre os modelos de identificação dos estilos de aprendizagem, elucidando o modelo de identificação utilizado na pesquisa.

2.5 Estratégias de aprendizagem

O termo estratégia vem do grego *strategia* que significa a arte da guerra, ou seja, a otimização do gerenciamento das tropas, navios, e aviões numa campanha planejada. Outro termo que está normalmente atrelado à estratégia é tática, que significa o plano, ou as ferramentas de atuação que garantem o sucesso das estratégias (Oxford, 1990, p. 7). Se descartarmos a agressividade contida no contexto militar e aplicarmos o termo para o contexto educacional, estratégia significa o plano, os passos ou as ações conscientes que são seguidas na intenção de alcançar um objetivo.

É a partir da psicologia cognitiva que os estudos das estratégias de aprendizagem surgiram. Inicialmente, esses estudos concentravam-se em revelar os efeitos obtidos com o treinamento de desempenho de diferentes tarefas com diferentes alunos no aprendizado da língua materna.

Schmeck (1988) define estratégia como a implementação de uma série de ações (táticas) para alcançar um determinado objetivo. Então, estratégia de aprendizagem é uma seqüência de procedimentos para aprender e as ações específicas realizadas desta seqüência são chamadas de táticas de aprendizagem.

Sharle e Szabó (2000) definem estratégias de aprendizagem como ferramentas que ajudam a melhorar a competência na língua . Os professores precisam mostrar aos alunos a variedade de estratégias existentes e ajudá-los a descobrir como e quando usá-las na medida em que eles encontrem aquelas que melhor se encaixam às suas características. Os alunos, ao utilizarem as estratégias, serão capazes de explorar e expandir suas próprias habilidades.

O'Malley e Chamot (1990) afirmam que um dos resultados mais importantes advindos destas pesquisas foi a formulação de estratégias de aprendizagem que procuram enquadrar-se num modelo teórico de processamento de informação. Tal modelo contém uma função metacognitiva (executiva) unida a uma função de processamento cognitivo (operativa).

As estratégias metacognitivas englobam o pensar sobre o aprendido. Ações como o planejamento, o monitoramento da compreensão e produção e a auto-avaliação durante o aprendizado são exemplos a serem citados. As estratégias cognitivas estão mais diretamente ligadas a tarefas realizadas no processo de aprendizagem. Ações como a manipulação e a transformação dos materiais de aprendizagem são alguns exemplos.

Para Oxford (1990), estratégias de aprendizagem são os passos empregados por cada indivíduo para melhorar o próprio aprendizado ou, em outras

palavras, ações conscientes e específicas de que cada indivíduo faz uso para tornar seu aprendizado mais efetivo. Sendo assim, as faculdades que cada aprendiz tem e emprega para processar e consolidar as informações, usando seus próprios mecanismos, são denominadas estratégias de aprendizagem. Todas as estratégias de aprendizagem de línguas são direcionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

As estratégias de aprendizagem possuem caráter mental e comportamental. Elas estão divididas em duas grandes áreas de domínio: Direta e Indireta. As estratégias indiretas se subdividem em metacognitivas, afetivas e sociais. As estratégias metacognitivas permitem com que os aprendizes controlem sua cognição, isto é, coordenem o processo de aprendizagem ao usar funções que englobam o planejamento, o monitoramento e a auto-avaliação (Oxford, 1990). As estratégias afetivas são responsáveis pelo lado emocional, como por exemplo a atitude e a motivação (Oxford, 1990). As estratégias sociais ajudam o aprendiz a aprender a partir da interação com os outros (Oxford, 1990).

As estratégias diretas envolvem o uso da língua alvo, exigindo o processamento mental. Estão subdivididas em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. As estratégias de memória têm a função específica de estocar e reter a informação nova, como, por exemplo o agrupamento de informações e o mapeamento semântico (Oxford, 1990). As estratégias cognitivas permitem que o aprendiz entenda e produza a língua de diferentes modos, como, por exemplo, resumindo e deduzindo. As estratégias de compensação permitem que o aprendiz use a língua, embora possua várias lacunas de conhecimento, como, por exemplo, usar sinônimos.

Dentre as estratégias de aprendizagem diretas, as estratégias cognitivas merecem melhor compreensão, uma vez que nesta pesquisa-ação, observamos e identificamos as estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos-participantes na aprendizagem de português a fim de planejarmos as aulas e elaborarmos material que oportunizasse o desenvolvimento da língua alvo.

2.5.1 Estratégias cognitivas

Oxford (1990) argumenta que as estratégias cognitivas tem função essencial ao aprendizado de línguas, pois estas se caracterizam por possuir um leque variado de atuação, podendo ser o mecanismo da repetição, da análise de expressões até ao de resumir. Sua principal função é a manipulação ou a transformação da língua alvo pelo aprendiz. São as estratégias mais populares entre os aprendizes.

Dentre as estratégias cognitivas, Oxford (1990) propõe quatro sub-áreas: Prática⁸, Recepção e envio de mensagens, Análise e raciocínio, Criação de estrutura para *input* e *output*.

⁸ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

A Prática é a primeira e talvez a mais importante sub-área das estratégias cognitivas. Sem a oportunidade de praticar, o aprendiz não conseguiria adquirir a proficiência desejada. O alcance da proficiência em um nível avançado exige horas e horas de prática dependendo da complexidade da língua e de outros fatores.

A Prática compreende cinco estratégias. A estratégia de Repetição, embora não seja a mais criativa ou importante, pode ser usada de várias maneiras inovadoras e é essencial ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, principalmente quando associada à construção de sentido. Repetir, re-escrever ou reler várias vezes uma expressão nova ajuda a reter a informação. A estratégia de Prática formal de associação entre sons e sistemas ortográficos dá ênfase a percepção de sons (pronúncia e entonação) associada ao conhecimento das novas regras existentes no sistema da língua alvo. Praticar os sons (pronúncia, entoação, registro, etc) de maneira variada, embora que não seja em contexto autêntico, ou praticar o sistema ortográfico da língua alvo é outra forma de consolidar o conhecimento na língua alvo. As estratégias de Reconhecimento e uso de fórmulas e modelos comuns às regras existentes no sistema da língua alvo que aprimoram a compreensão e produção do aprendiz como, por exemplo, o emprego da forma nominal gerúndio (verbo no infinitivo acrescido da desinência ING, no inglês ou NDO no português). Utilizar expressões apropriadas ao chegar ou a sair e ao cumprimentar pessoas. A estratégia de Recombinação envolve a construção de uma sentença de significado ou expressão mais longa na tentativa de unir informação nova aquelas pré-existentes de um diferente modo. Por fim, a estratégia de Prática espontânea que está centrada no uso da língua alvo com objetivo principal da comunicação. Esta estratégia abrange claramente o âmbito das quatro habilidades lingüísticas tais como participar de uma conversa, ler um livro ou artigo de jornal, assistir uma palestra ou escrever uma carta na língua alvo.

A Recepção e envio de mensagens se configura como uma estratégia necessária ao aprendizado da língua alvo. Por exemplo, a rápida compreensão da idéia principal de um texto oral ou escrito implica em não se deter na compreensão de todas as palavras de um texto para que se possa compreendê-lo. Esta estratégia ajuda os aprendizes a se beneficiarem de uma enorme variedade de recursos, impressos ou não, para produzir mensagens comunicativas na língua alvo. A estratégia de Recepção e envio de mensagens consiste de duas sub-estratégias. A sub-estratégia Rápida compreensão da idéia principal ajuda os aprendizes em pontos específicos de necessidade individual e permite que o restante das informações sejam descartadas ou usadas somente como pano de fundo. É usada principalmente para escuta e leitura. É necessário fazer uso de algumas técnicas específicas como o *skimming* nas atividades de leitura e a ativação de conhecimento prévio com o uso de perguntas nas atividades de escuta.

A sub-estratégia de Uso de mecanismos para recepção e envio de mensagens envolve a utilização de seus mecanismos como inferência e dedução para descobrir o significado do que está sendo ouvido ou lido na língua alvo para a produção de mensagens. O uso de materiais impressos ou não para ajudar na compreensão do texto pode ajudar na produção.

As estratégias de Análise e raciocínio são usadas com freqüência, principalmente pelos adultos. Ao aprender a língua alvo, eles constroem um esquema (modelo formal) mental com base nas análises e comparação da língua alvo com a língua materna. Geralmente criam as regras e as revisam quando são expostos a novas informações. Este processo é extremamente valioso. No entanto, às vezes, os

aprendizes cometem erros porque generalizam regras já adquiridas ou as transferem da língua materna. Neste ponto, podemos perceber a *interlíngua*, termo cunhado pelo lingüista Selinker, para designar a forma híbrida da língua em aprendizagem, que se situa em algum ponto de um intervalo que inicia na língua materna e termina na língua alvo. A interlíngua é uma fase previsível do aprendizado da língua.

As cinco estratégias descritas a seguir ajudam os aprendizes a utilizar o pensamento lógico para aprender e usar as regras gramaticais e de vocabulário na produção da língua alvo. A sub-estratégia Raciocínio dedutivo busca hipóteses sobre o significado do que é ouvido com base em regras gerais já conhecidas pelo aprendiz. É uma estratégia de processamento descendente. Partindo do geral para o específico. A sub-estratégia Análise de expressões busca a compreensão da língua através da quebra da expressão em partes menores. O aprendiz se utiliza de significados variados para compreender o significado da expressão como um todo. A sub-estratégia Análise contrastiva é utilizada espontaneamente pelos aprendizes. Requer análise de elementos (como os sons, as palavras e a sintaxe) que compõem o evento comunicativo na língua alvo com o objetivo de determinar semelhanças e diferenças em comparação com a língua materna. Nesta estratégia, os aprendizes comparam os elementos (sons, vocabulário, regras gramaticais) da língua alvo aos mesmos elementos da língua materna e estabelecem as semelhanças e diferenças. A sub-estratégia de Tradução pode servir principalmente no estágio inicial de aprendizagem, como uma importante estratégia porque permite aos aprendizes usarem a própria língua materna como base para compreensão da língua alvo. A conversão de uma expressão da língua alvo para uma expressão da língua materna (em diferentes níveis, desde palavras e frases até textos completos), são alguns exemplos. Por fim, a sub-estratégia de Transferência aplica diretamente o conhecimento prévio tanto da língua alvo quanto da língua materna para facilitar a compreensão do conhecimento novo.

Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para a outra objetivando compreender ou produzir uma expressão na língua alvo, é um exemplo.

A Criação de estrutura para *input* e *output* é a quarta sub-área das estratégias cognitivas. Estas estratégias permitem aos aprendizes demonstrar o conhecimento que adquiriram e servem de base para o uso da língua alvo nas habilidades de fala e escrita. Três sub-estratégias podem ser descritas neste grupo. A sub-estratégia de anotações de aula é muito importante para atividades de escuta ou leitura, embora os aprendizes nem sempre saibam usá-las corretamente. Tal estratégia pode ser usada para a anotação feita em sala de aula de uma palavra nova, por exemplo, como também nas anotações mais sistemáticas feitas em uma lista de supermercado, num mapa semântico ou num esquema de resumo. A sub-estratégia de Resumo é outra que ajuda os aprendizes a estruturar a informação nova e os obriga a demonstrar o conhecimento. Em outras palavras, transformar a informação nova numa versão mais condensada, menor do que aquela que foi recebida inicialmente, requer antes de mais nada, uma noção mais aprofundada do assunto. Ao resumir uma boa habilidade de condensar de idéias é exigida. Sublinhar e destacar é uma sub-estratégia que dá ênfase aos pontos mais importantes do texto. Inúmeros benefícios podem surgir a partir da complementação de notas de aula e resumos quando estão baseados em informações que foram sublinhadas e destacadas.

2.5.2 Estratégias metacognitivas

Oxford (1990) argumenta que as estratégias metacognitivas são ações que vão além dos mecanismos meramente cognitivos e por sua vez se apresentam como um caminho para que aos aprendizes coordenem seus processos de aprendizagem. Incluem uma série de três subgrupos. Centralizando seu aprendizado⁹ (*Centering your learning*), Organizando e planejando seu aprendizado (*Arranging and planning your learning*) e Avaliando seu aprendizado (*Evaluating your learning*).

O sub-grupo Centralizando seu aprendizado compreende três estratégias. Criando um panorama e associando a matéria nova ao conhecimento adquirido (*Overviewing and linking with already known material*), Prestando atenção (*Paying attention*) e Priorizando a atenção à escuta – atrasando a produção verbal (fala) (*Delaying speech production to focus on listening*).

O sub-grupo Organizando e planejando seu aprendizado apresenta seis estratégias. Descobrir sobre o aprendizado da língua (*Finding out about language learning*), Organizando (*Organizing*), Estabelecendo metas e objetivos (*Setting Goals and objectives*), Identificando o porque da atividade (*Identifying the purpose of a language task*), Planejando para uma tarefa (*Planning for a language task*), Procurando oportunidades de prática (*Seeking practice opportunities*).

⁹ A tradução deste e dos demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

O sub-grupo Avaliando seu aprendizado apresenta duas estratégias. Auto – monitoramento (Self-monitoring) e Auto-avaliação (Self-evaluation).

As estratégias metacognitivas apresentadas aqui são essenciais para o aprendizado eficiente da língua estrangeira. Para a presente pesquisa, que evidencia a busca de um ensino/aprendizagem mais eficiente, elas representam um caminho a ser seguido. Decidimos, a partir deste ponto, denominá-las de estratégias de autonomia por acreditar que quando assumem a responsabilidade do aprendizado, os aprendizes se engajam ativamente podendo potencializar o aprendizado, tirando vantagens significativas dos exercícios e procedendo a aplicação do conhecimento. Acredita-se que a utilização de tais estratégias, durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira torna os aprendizes mais capazes.

2.6 Estilos de aprendizagem

No contexto de sala de aula de língua estrangeira, é possível identificar-se facilmente como os alunos, além de provenientes de experiências educacionais heterogêneas, possuem potencialidades e preferências distintas em relação à maneira de processar informação, ou empregando outro termo, de aprender. Admite-se, portanto, que cada indivíduo tem suas próprias características e preferências ao tentar adquirir e guardar informação.

Em 1962, o Serviço de avaliação Educacional (*Educational Testing Service*)¹⁰ publicou o Indicador de Tipos de estilo de Myers-Briggs (*Myers-Briggs Type Indicator*). Este indicador é um instrumento de investigação de estilos desenvolvido por Isabel Briggs-Myers e Katherine Briggs como resultado de vinte anos de trabalho. Naquela época, foi considerado apenas um instrumento de pesquisa, não sendo amplamente divulgado. Somente em 1975, quando a Imprensa de Consultoria de Psicologia (*Consulting Psychologists Press*) assumiu a responsabilidade pela publicação é que o indicador de estilos passou a ser utilizado em ampla escala. O instrumento está baseado na teoria dos tipos de personalidade proposta pelo médico-psicólogo suíço Carl Jung.

A teoria de Jung procurava basear os comportamentos observáveis em padrões (modelos). De acordo com ele, toda a atividade mental consciente era classificada em quatro processos mentais: dois de percepção sensorial e intuitivo e dois de julgamento analítico (lógico) e subjetivo. Para ele, os tipos de processamento representavam polaridades opostas. Uma terceira dimensão foi posteriormente acrescentada ao modelo inicial. Introversão versus Extroversão. Os termos foram criados por ele com base na origem do latim. Extroversão significa direcionamento exterior e introversão direcionamento interior. Foi também acrescentada ao modelo uma quarta dimensão relacionada à atitude: julgadores versus perceptivos. Os julgadores orientam seus processos mentais no sentido da decisão, do planejamento, da organização de um plano. Os perceptivos orientam seus processos mentais baseados na flexibilidade e adaptação às circunstâncias.

¹⁰ a tradução deste e demais termos neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

Jung acreditava que nesses pólos havia sempre um processo dominante e outro auxiliar. O equilíbrio da personalidade seria alcançado com o desenvolvimento dos processos auxiliares, no sentido de que ambos os processos pudessem ser usados.

A semelhança essencial a ser apontada entre tipo de personalidade e estilo de aprendizagem é que ambos podem ser percebidos na natureza do processo mental dominante de cada pessoa (Lawrence ,1987).

Os estilos de aprendizagem encontram-se enquadrados dentro do espectro do cognitivismo, como um processo estável com traços consistentes do aprendiz ao perceber, interpretar e pensar.

Schmeck (1988) conceitua estilos de aprendizagem como os traços de cada indivíduo relacionados a carga genética e a experiência prévia. As influências de uma situação resultam do contexto específico no qual estão inseridas. Isto explica como os estilos não podem ser observados diretamente. Só é possível observar o comportamento em situações específicas, e como não é possível isolar as fontes de influencia, sugere-se que o termo abordagem seja usado como rótulo para o comportamento que pode ser observado. Em outras palavras, abordagem é o termo a

ser usado para designar o comportamento de um indivíduo em uma situação específica. Abordagem, segundo Schmeck, reflete a relação entre situação e indivíduo.

Uma questão de relevância levantada por Schmeck é a preferência por usar o termo orientação ao invés de estilos. O termo estilo, neste caso, é usado para se referir ao processamento mental estável e com características pessoais que o aluno possui quando tenta assistir aula e compreender o que está sendo explicado. Conseqüentemente, isto significa dizer o pensar tradicionalmente. A preferência por usar o termo orientação, justifica o autor, deve-se ao fato de que o aprendiz possui sua própria percepção da situação, que obviamente é mediada por suas razões. O termo orientação, significa o resultado da combinação de uma série de motivos e estilos ocorridos durante o processo individual. A aprendizagem que ocorre como resultado dos contextos prévios de sala de aula e do contexto atual no qual está inserido. Isto significa dizer que o processamento mental interno é influenciado pelas exposições externas.

Já Reid (1998) define estilos de aprendizagem como as características internas básicas que os aprendizes possuem e que não são facilmente percebidas nem conscientemente usadas por eles, no intuito de armazenar e compreender a informação nova. Geralmente, essas características independem das características de ensino e do ambiente educacional no qual se inserem. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem são as capacidades e habilidades externas usadas de maneira consciente pelos alunos na intenção de melhorar o aprendizado.

Reid também levanta questões sobre a complexidade do entendimento dos padrões de aprendizagem, o escopo dos instrumentos de diagnóstico, ou em outras palavras, os modelos de identificação. Ele ressalta também a necessidade de interpretar tais instrumentos sob a luz da confiabilidade e validação do instrumento e conclui afirmando que cada pessoa possui um ou mais estilos de aprendizagem, capacidades e dificuldades de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem resultam tanto da natureza pessoal, quanto da maneira como são nutridos; estilos de aprendizagem existem em amplos contínuos, possuem valores neutros e as estratégias de aprendizagem que estão associadas a eles são freqüentemente percebidas.

Em 1988, Richard Felder¹¹ e Linda Silverman formularam um modelo de identificação de estilos de aprendizagem com o objetivo de detectar as mais importantes diferenças desses estilos entre alunos de engenharia, de modo a fornecer uma base de informação para os professores. Baseados nesta identificação, os professores poderiam desenvolver uma abordagem de ensino que fosse mais adequada às necessidades dos alunos em geral.

O modelo de identificação de estilos de aprendizagem proposto por *Felder-Silverman* subdivide aprendizes em quatro dimensões. A primeira dimensão está relacionada ao processamento, a segunda à percepção, a terceira à aquisição de informação e a quarta à compreensão. Em cada dimensão, os aprendizes são ainda subdivididos em dois tipos. Na dimensão de processamento, os aprendizes podem ser caracterizados como visuais ou verbais. Na dimensão de Percepção podem ser sensoriais ou intuitivos. Na dimensão de Aquisição de Informação - *Input* os aprendizes

¹¹ www.ncsu.edu/felder-public/ RMF.html

se caracterizam como ativos ou reflexivos. Na dimensão de Compreensão os aprendizes podem ser seqüenciais ou globais.

Os aprendizes caracterizados como visuais lembram com maior facilidade daquilo que vêem, como figuras, diagramas, linhas cronológicas e demonstrações, ou seja, preferem que a informação nova seja apresentada visualmente. Já os aprendizes verbais aprendem melhor em termos de palavras, isto é, explicações escritas ou faladas, ou seja, preferem que a informação nova seja apresentada de maneira falada ou escrita.

Os aprendizes sensoriais preferem que a informação seja dada concretamente em fatos, gostam de resolver problemas, lidam bem com detalhes, têm tendência a ser mais práticos e cuidadosos, não gostam de cursos que não tenham ligação com o mundo real. Tendem a preferir pensar de modo mais concreto e metódico, partindo do geral para o específico. A aprendizagem sensorial envolve observar, coletar os dados através dos sentidos. Por sua vez, os intuitivos preferem aprender em um ambiente onde possam fazer suas próprias descobertas e estabelecer relações, através de conceitos. Orientam-se na direção de teorias e conceitos subjacentes. Gostam de inovações, aceitam mais facilmente novos conceitos, sentem-se mais confortáveis diante de abstrações e fórmulas matemáticas, tendem a ter raciocínio mais rápido, são criativos, não gostam de repetições nem cálculos freqüentes. No geral, raciocinam de modo mais imaginativo, partindo do específico para questões mais abrangentes e gerais. A aprendizagem intuitiva envolve a percepção indireta ou inconsciente, através dos mecanismos da memória, às vezes especulando ou imaginando.

Os ativos aprendem melhor quando debatem sobre o assunto em sala, ou fazem alguma coisa com aquilo que estão aprendendo, como por exemplo, explicar aos outros. Um aprendiz ativo diria “vamos tentar e ver o que acontece”. Aceitam bem o trabalho em grupo e mostram-se inquietos ao assistir uma longa palestra. Os reflexivos inicialmente preferem pensar em silêncio sobre o que estão aprendendo. Um aprendiz reflexivo diria “Primeiro, vamos pensar”. Gostam de trabalhar individualmente ou em duplas e se mostram menos inquietos diante de uma palestra.

Enquanto os aprendizes seqüenciais adquirem conhecimento em etapa linear, numa seqüência lógica, a partir da primeira etapa, por exemplo, seguindo etapas lógicas na solução de um problema, os globais aprendem em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreendem o contexto ou cenário geral do que estão aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegaram àquela conclusão.

Cada uma destas dimensões apresentadas no modelo Felder-Silverman possui correspondência com outros modelos de identificação de estilos de aprendizagem propostos. Para exemplificar, no Indicador de tipos *Myers-Briggs*, que está embasado na teoria de tipos psicológicos de Carl Jung e subdivide os aprendizes em quatro diferentes categorias, é possível perceber uma sobreposição entre os estilos de aprendizagem ativo-reflexivo no ILS do modelo de Richard Felder e o extrovertido – introvertido.

A diversidade de termos e instrumentos brevemente apresentada até o presente momento, destaca ainda mais a complexidade do assunto e também se apresenta como uma das questões de controvérsia do tema. Outra questão enfrentada pelo professor na identificação dos estilos dos alunos é a dificuldade que ele terá em apresentar o conteúdo enquadrado em todos os estilos para todos os alunos de seu ambiente educacional. Uma terceira questão de controvérsia aponta para o fato das diferenças culturais dos estilos de aprendizagem e da diferença nos valores educacionais exigidos.

Convém ressaltar, porém que, algumas questões importantes precisam ser levantadas quanto ao uso do modelo proposto por Felder-Silverman. Primeiramente, devemos compreender que a categorização dos estilos de aprendizagem é um resultado dado em um contínuo. Isto significa dizer que a preferência por um estilo é dada em termos dos seguintes pólos: sutil, moderado e forte; sem que o outro pólo seja excluído ou descartado. É também necessário ressaltar que o perfil do estilo de aprendizagem identificado sugere uma tendência, ou preferência, apresentada pelo aluno naquele momento de aprendizagem em que está situado. Isto significa dizer que o resultado encontrado no perfil não tem a intenção de se apresentar como uma previsão infalível do comportamento do aluno. Por último destacamos que as preferências no estilo de aprendizagem não indicam as capacidades de aprendizado do aluno que foi submetido ao questionário. O que acontece, na verdade, é que de acordo com o perfil do aluno obtido com a aplicação do questionário, é possível saber o grau de preferência e propensão a um determinado ambiente de aprendizado.

Ainda em relação aos estilos de aprendizagem é também importante considerarmos que as preferências no estilo de aprendizagem não indicam as capacidades favoráveis ou desfavoráveis de aprendizado do aluno que foi submetido

ao questionário. O que acontece na verdade é que de acordo com o perfil do aluno obtido com o questionário, é possível saber que quanto maior o grau de preferência, maior a adequação e propensão a um ambiente de aprendizado eficiente.

Desse modo, a função primordial ao identificar-se o estilo de aprendizagem do aluno não é a de rotulação do aluno. A identificação do estilo não pode servir como teste vocacional. Conseqüentemente, a adaptação de método ou abordagem de ensino de maneira que as zonas de conforto e preferências dos alunos nele se encaixem não significa necessariamente ensinar eficientemente.

O objetivo que se espera alcançar ao identificar os estilos é poder usar estas informações como um ponto de partida para nortear os possíveis procedimentos metodológicos de ensino. É pressuposto desta pesquisa que uma prática de ensino eficiente deva percorrer um caminho que busque acomodar os estilos identificados, tentando equilibrar a maneira como se ensina. Ao afirmar isso, queremos dizer que o aluno também precisa ser exposto em algum momento a sair de sua zona de conforto e preferência para que possa desenvolver suas potencialidades. Este desafio permite ao aluno aumentar suas capacidades de aprendizado.

Assim, a identificação dos estilos nesta pesquisa tem duas aplicações fundamentais. A primeira, sob a ótica do pilar de sustentação A (o professor), é servir como base para o desenvolvimento de técnicas de ensino mais eficientes, ajudando os professores a elaborar técnicas que funcionarão como ferramenta adicional à sua

abordagem de ensino. Caso esta base seja usada de maneira correta e equilibrada pelo professor, acredita-se que o desempenho acadêmico do aluno pode melhorar. Ao procurar entender o que os alunos precisam para potencializar seu aprendizado, o professor terá informações importantes na seleção de instrumentos e técnicas que o permitam trabalhar de maneira eficiente às dificuldades encontradas.

A segunda aplicação da identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos-participantes, sob a ótica do pilar de sustentação do aluno, é servir como instrumento de percepção (insight) para os alunos, uma vez que demonstra suas maiores potencialidades e deficiências. Ao ter consciência que possui potencialidades que podem ser usadas para que ele aprenda melhor, o aluno pode se desenvolver melhor num ambiente de aprendizagem mais propício.

A terceira aplicação da identificação dos estilos de aprendizagem dos participantes, sob a ótica do pilar de sustentação de ensino, o método, é a necessidade de elaboração de material didático com atividades que acomodem os diferentes estilos dos alunos no momento inicial de aprendizagem e, em um segundo momento de aprendizagem, proponham atividades que ajudem o aluno a aprender melhor.

Capítulo 3

3. Metodologia

Este capítulo apresenta a caracterização e organização da presente pesquisa. Inicialmente, serão descritos o tipo de pesquisa, os participantes e suas características. Posteriormente, apresentaremos os procedimentos metodológicos e seus instrumentos de investigação.

3.1 Caracterização da pesquisa:

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2005), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica concebida em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo. Nela, pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os principais objetivos da pesquisa-ação, num contexto organizacional, visam considerar os participantes envolvidos e oferecer a eles a resolução, o esclarecimento de um ou mais problemas. A pesquisa-ação pode ser qualificada como tal quando houver uma ação que mereça investigação por parte dos participantes e do pesquisador implicados no problema observado. Como tal, pretende aumentar o conhecimento ou o nível de consciência dos participantes envolvidos.

Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação apresenta características próprias. Essas características configuram a presente pesquisa. Primeiramente, na pesquisa-ação

há explícita interação entre os participantes e a pesquisadora. Neste trabalho, a pesquisadora é a professora da língua estrangeira (português) e os participantes são os aprendizes.

Em uma pesquisa-ação há uma ordem de prioridade de problemas a serem pesquisados e de soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. Nesta pesquisa, o problema principal é a baixa proficiência na língua estrangeira e as soluções são a elucidação e o emprego adequado de estratégias cognitivas, com o objetivo de tornar o aprendizado mais eficiente e autônomo.

De acordo com Thiollent, em uma pesquisa-ação há um objeto de investigação que não é constituído pelos participantes e sim pelo contexto social e pelos problemas de diferentes naturezas que se inserem nele. Nosso objeto de investigação, no presente trabalho, é o aprendizado da língua estrangeira (português) num contexto onde a mesma tem o status de língua materna (nativa).

Há ainda a busca da solução ou do esclarecimento de um problema da situação observada. A solução buscada aqui é a identificação das estratégias cognitivas e o treinamento daquelas não empregadas pelos participantes.

Também para Thiollent, na pesquisa-ação há, durante o processo, o acompanhamento das ações e das atividades intencionais dos participantes. Nesta pesquisa, a pesquisadora acompanhou o processo de aprendizagem e realizou intervenções, propondo o emprego das estratégias.

Finalmente, em uma pesquisa-ação, há o aumento do “nível de consciência” da pesquisadora e dos participantes considerados na pesquisa. Na pesquisa, a consciência das ações tomadas transforma tanto o aprendizado quanto o ensino. Nesta pesquisa, o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos participantes direciona os procedimentos didáticos da professora-pesquisadora. Do mesmo modo, a conscientização das estratégias cognitivas que são e/ou devem ser empregadas na aprendizagem de LE permite aos alunos-participantes tornar seu aprendizado mais eficaz.

3.2 Participantes:

Os participantes desta pesquisa são alunos da Universidade de Nebraska, Lincoln, do programa Inter-Universitário de Formação em Recursos Humanos em Mecânica Computacional, convênio firmado entre a Universidade Federal do Ceará e a Universidade de Nebraska, Lincoln. Este convênio prevê como parte de suas atividades que os alunos americanos passem um semestre letivo em Fortaleza cursando disciplinas da graduação nos cursos de engenharia da UFC. Prevê-se também que conclua duas disciplinas de português como segunda língua. A primeira disciplina de português de nível básico (4 créditos), ministrada pela pesquisadora, foi em caráter intensivo. Por caráter intensivo queremos dizer regime de aulas com a duração de quatro horas diárias por dois meses. A segunda disciplina, de nível intermediário (3 créditos), igualmente ministrada pela pesquisadora, foi realizada em regime de duas aulas semanais com a duração de noventa minutos cada por quatro meses.

Em 2006, o convênio recebeu sete alunos. Dos sete alunos, cinco eram estudantes de graduação em engenharia e dois estudantes de graduação em história. Os alunos encontravam-se numa faixa etária entre 21 e 29 anos. Quatro deles eram do sexo

masculino e três do sexo feminino. A principal característica do grupo UNL/UFC-2006 era o fato de todos serem falantes nativos da língua inglesa e estarem, pela primeira vez, passando pela experiência de aprender uma língua estrangeira em um país no qual a mesma tem status de língua nativa.

O nível de proficiência do grupo na língua portuguesa, ao chegarem em Fortaleza era baixo. Esse baixo nível de proficiência tem como parâmetro a escala de descrição de níveis de proficiência proposta por O'Malley e Pierce (1996). As três escalas utilizadas descrevem os níveis de proficiência nas habilidades orais cf. capítulo 2 página 43, os níveis de proficiência na habilidade leitora cf. cap 2 página 44; e os níveis de proficiência na habilidade escrita cf. capítulo 2 página 45.

A razão da utilização da descrição de níveis de proficiência de O'Malley e Pierce (1996) é que em todas as três escalas propostas, a aprendizagem da habilidade é vista como um processo. O sistema de escala holístico considera que a qualidade total da produção final é mais do que soma de todos os componentes. Os processos são vistos como parte integrante de um todo. Para a avaliação da aprendizagem de uma segunda língua, num nível mais detalhado, tal característica é fundamental.

O baixo nível de proficiência na língua portuguesa pode ser explicado pelo fato desse grupo não haver estudado a língua formalmente por mais que 3 semanas. Suas dificuldades de comunicação na língua-alvo eram evidentes. Em geral, os participantes se enquadravam nas descrições do nível um (1) da tabela de Proficiência Oral, nível Leitor Emergente na Proficiência Leitora, e nível dois (2) na Proficiência Escrita. Por exemplo: ao formularem frases oralmente, usavam apenas uma palavra ou expressões reduzidas (saudações, cumprimentos) como "obrigada", "não", "sim", "por favor". Quanto ao uso das regras gramaticais, diziam, por exemplo "não entender" ao invés de "não entendi" –

empregando o infinitivo de modo generalizado. No que diz respeito ao nível de leitura, o processo era guiado por freqüentes recursos ao uso do dicionário.

A aprendizagem da habilidade leitora na língua portuguesa foi iniciada com revistas em quadrinhos (Turma da Mônica), pela necessidade de se ter o apoio ilustrativo na compreensão. Na medida em que eles precisavam compreender e se fazerem compreendidos (produção oral e compreensão auditiva), a estratégia mais freqüentemente usada entre todos os participantes era o retorno à língua materna (inglês) para confirmar o que estava sendo dito e progredir na compreensão.

Diante de um grupo com um nível de conhecimento da língua portuguesa tão primário, a gama de problemas a serem solucionados era vasta. Acrescente-se ao baixo nível de proficiência da língua portuguesa dos informantes, o pouco tempo disponível para que eles se tornassem minimamente competentes na língua-alvo até o início das aulas das disciplinas específicas de sua área de conteúdo. Outro fator que tornou este contexto mais complicado é que os alunos receberiam a instrução em Português (língua estrangeira), tendo que lidar com uma dupla dificuldade: o desafio intelectual e a língua estrangeira da qual não possuíam competência nem proficiência suficiente.

A competência mínima desejável em língua portuguesa a que nos referimos seria semelhante às especificações descritas no nível quatro da escala de Proficiência Oral, o nível leitor em expansão na Escala de Proficiência Leitora, e o nível quatro na Escala de Proficiência Escrita.

3.3 Instrumentos metodológicos

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Questionário Inicial sobre o histórico do aluno¹
2. Índice de Estilos de Aprendizagem - IEA²
3. Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua – IEAL³ – versão para falantes nativos da língua inglesa aprendizes de uma nova língua.
4. Questionários de auto-monitoramento semanal e mensal e questionário de auto-avaliação das quatro habilidades. (Anexo p.133-135)

O primeiro questionário adotado foi o Questionário Inicial sobre o histórico do aluno proposto por Rebecca Oxford (1990). Este questionário consiste de quinze perguntas abertas, das quais nove solicitam informações pessoais, três questionam sobre a proficiência na língua-alvo e três estão relacionadas ao interesse e motivação pessoal para aprender a língua estrangeira. O preenchimento do questionário permitiu conhecer e compor com detalhamento as características pertinentes aos participantes na realização da presente pesquisa.

No decorrer das aulas de nível básico, cumpriu-se o preenchimento do segundo instrumento de investigação. O segundo instrumento utilizado foi o questionário de identificação de estilos individuais de aprendizagem IEA proposto por Richard Felder⁴.

¹ Background questionnaire

² Learning Styles Index - www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.html

³ SILL- Strategy Inventory for Language Learning

⁴ Learning Styles Index – Richard Felder – North Carolina State University, 1997

O Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA) é um instrumento de avaliação das preferências nos estilos de aprendizagem. O questionário apresenta-se na forma de 44 perguntas com duas opções de resposta a ou b para cada pergunta. A versão inicial foi criada em 1991. Em 1994, após várias aplicações, as respostas colhidas foram submetidas a uma análise fatorial e os itens que não obtiveram respostas significativas foram descartados, sendo substituídos por itens que formam a versão atual. A versão impressa do questionário foi colocada na World Wide Web (www) em 1996. Esta versão *on-line*, que está disponível desde o ano de 1997, é um dos instrumentos utilizados na presente pesquisa de mestrado.

Numa melhor descrição do que é o questionário IEA, faz-se importante esclarecer que qualquer pessoa que acesse o questionário *on-line*⁵ para a identificação do estilo individual de aprendizagem e submeta a avaliação para obter o resultado, recebe imediatamente como resposta a descrição de seu perfil, com uma breve descrição das características identificadas. Como o resultado é fornecido automaticamente, não há a necessidade de fazer um cálculo ou contar pontos. Os links da página, que levam às referências, apresentam uma descrição mais detalhada das características e ajudam a esclarecer dúvidas sobre a interpretação do resultado. Na presente pesquisa, os próprios alunos preencheram o questionário *on-line*, a pedido da pesquisadora.

A identificação dos estilos de aprendizagem por meio desse instrumento aponta as características individuais de cada participante ao aprender dentro de suas preferências em quatro dimensões: Dimensão de Processamento - ativo ou reflexivo, Dimensão de Percepção - sensorial ou intuitivo, Dimensão de Aquisição de Informação de *Input* - Visual ou verbal, e Dimensão de Compreensão - seqüencial ou global.

⁵ Learning Styles Index – Richard Felder – North Carolina State University, 1997

De acordo com Felder e Spurlin (2005), o IEA tem duas aplicações primordiais. A primeira é a de fornecer ajuda aos instrutores. Os resultados encontrados na identificação dos estilos de aprendizagem enunciam as características e a diversidade de estilos dos alunos. Neste sentido, podem guiar os instrutores a desenvolver uma metodologia de ensino que venha a acomodar os diferentes estilos. A segunda aplicação é a de fornecer informação individual aos alunos, demonstrando suas potencialidades e sugerindo estratégias que possam minimizar, ou ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem.

O terceiro instrumento utilizado foi o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua – IEAL – versão para falantes nativos da língua inglesa aprendizes de uma nova língua. O IEAL é proposto por Rebecca Oxford (1990).

O objetivo do IEAL é obter informações sobre como o aluno, aprendiz de língua estrangeira, progride no aprendizado em questão. O questionário abrange uma série de oitenta afirmações divididas em seis grupos. As primeiras quinze afirmações formam o grupo de ações A = “Lembrar com mais eficiência”; as vinte e cinco afirmações seguintes formam o grupo B = “Usar os processos mentais”; as próximas oito afirmações formam o grupo C = “compensando o conhecimento esquecido”; as dezesseis afirmações seguintes formam o grupo D = “Organizar e avaliar o seu aprendizado”; o grupo E = “Lidando com suas emoções” é composto por sete afirmações; e o grupo F = “Aprendendo com os outros” com nove afirmações. Para cada afirmação, o aluno deve assinalar um número de um a cinco. Assinala-se o número um para dizer que a afirmação é nunca ou quase nunca verdade, e assinalar o número cinco é dizer que tal afirmação é sempre ou quase sempre verdadeira.

A presente pesquisa concentrou-se em dois dos seis grupos de afirmações. O **grupo B** por fornecer informações em termos de estratégias cognitivas utilizadas com maior ou menor frequência e o **grupo D** por apontar maior ou menor frequência das estratégias de autonomia.

A identificação das estratégias foi feita a partir do comportamento observável, como, por exemplo, anotações feitas pelos alunos, freqüente uso do dicionário, registros escritos e discurso oral - trechos de relatos filmados.

O quarto instrumento de investigação metodológico utilizado consistiu da coleta de dados através de três questionários de automonitoramento com perguntas em aberto, no qual o aluno refletiu sobre seu aprendizado em um procedimento chamado de introspecção tardia, ou seja, um questionário que será respondido depois do cumprimento de tarefas.

O questionário de automonitoramento semanal e o questionário de automonitoramento mensal foram desenvolvidos pela pesquisadora com o objetivo de propiciar aos participantes uma auto-reflexão de sua aprendizagem.

O questionário de auto-avaliação das quatro habilidades tem como base o modelo proposto nas pesquisas de Oxford (1996 p. 182-183). O questionário de auto-avaliação foi dividido em cinco blocos. O primeiro bloco, com quatro perguntas, é sobre a habilidade de escuta. O segundo bloco, com quatro perguntas, avalia a habilidade de leitura. O terceiro bloco, com quatro perguntas, requer a reflexão do aluno sobre a habilidade oral. O quarto bloco, com quatro perguntas, aborda a habilidade de escrita. O último bloco, com uma única afirmação, pede que os alunos façam uma avaliação do

aprendizado geral levando em consideração todas as habilidades. Para cada uma das perguntas ou afirmações, os alunos deveriam assinalar **1-** se achassem que estavam progredindo bem, exatamente como deveriam; **2-** se achassem que não estavam indo mal, sem grandes preocupações; e **3-** se achassem que estavam com sérios problemas de aprendizado.

Todos os três questionários foram aplicados após o desempenho de tarefas propostas. Na habilidade de leitura, o primeiro questionário foi aplicado após a leitura de uma revista em quadrinhos. Na habilidade escrita, o primeiro questionário foi aplicado após a escrita da primeira descrição dos personagens. Na habilidade de escuta, o primeiro questionário foi aplicado após assistirem a um filme em português. Na habilidade de fala, o primeiro questionário foi aplicado após a gravação do relato oral de um livro de literatura juvenil brasileira. Todos os questionários foram respondidos individualmente.

3.4 Procedimentos Metodológicos:

A primeira etapa dos procedimentos metodológicos desta pesquisa constituiu-se da composição do diagnóstico do grupo. O diagnóstico foi feito levando-se em consideração as respostas do Questionário Inicial sobre o histórico dos alunos, a identificação dos estilos de aprendizagem - IEA e a identificação das estratégias de aprendizagem de língua IEAL. A formação desta base de dados permitiu a constatação de como os alunos não estavam recebendo a instrução da língua portuguesa, sob o ponto de vista da aprendizagem individual, e do que eles precisavam para melhorar a aprendizagem. Esta etapa foi realizada durante as aulas do nível básico.

A segunda etapa dos procedimentos metodológicos, que aconteceu paralelamente ao início das aulas do nível intermediário, constituiu-se de: (1) implementação do projeto de estudo independente chamado portfolio (anexo p. 137-138) e (2) elaboração de aulas e materiais produzidos pela pesquisadora de modo a acolher os vários estilos de aprendizagem apresentados pelo grupo e a facilitar a tomada de consciência de sua aprendizagem, por parte dos alunos, a fim de que pudessem, de maneira estratégica e consciente, potencializar o aprendizado do português como língua estrangeira.

O princípio de maior destaque no projeto “portfolio” foi o conceito de autonomia. O portfolio consistiu de uma coletânea dos melhores registros de produção oral e escrita e de compreensão leitora e auditiva, no julgamento pessoal de cada um dos alunos, divididos nas quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala), que foram apresentados pelos alunos como trabalho de conclusão do nível intermediário.

A terceira etapa de procedimentos metodológicos consistiu da análise dos dados obtidos da presente pesquisa que apresentará os resultados no capítulo cinco, de acordo com as seguintes especificações:

1. Características gerais do grupo;
2. Estilos de aprendizagem individuais;
3. Estratégias cognitivas e autônomas do grupo no início da aprendizagem,
4. Comparação das estratégias adquiridas na conclusão do nível intermediário.
5. Exemplificação de algumas estratégias pessoais adquiridas durante o processo de aprendizagem,
6. Avaliação do aprendizado com base nas produções escritas apresentados no portfolio e relatos sobre o aprendizado.

Capítulo 4

4. Análise dos Dados

Este capítulo discorrerá sobre a análise dos dados da presente pesquisa. Inicialmente apresentaremos as características gerais dos participantes geradas após o preenchimento do Questionário Inicial sobre o histórico do aluno proposto por Rebecca Oxford (1), em seguida, as características dos estilos de aprendizagem pertinentes aos participantes geradas após o preenchimento do questionário IEA de Richard Felder (2).

Após a descrição dos estilos, apresentaremos os gráficos com o detalhamento das estratégias de aprendizagem de acordo com o modelo de identificação de Rebecca Oxford – Inventário de Estratégias no Aprendizado de Línguas (IEAL) – versão para falantes de inglês aprendendo uma nova língua (3). Posteriormente, apresentaremos as estratégias cognitivas e de autonomia, coletadas no momento final do aprendizado (4) e as compararemos as estratégias do início do aprendizado.

Em seguida, apresentaremos alguns textos produzidos na etapa final (5), comparando-os aos textos produzidos nas etapas iniciais. Por fim, apresentaremos os resultados de algumas atividades realizadas pelos participantes da pesquisa (6) com o objetivo de estabelecer o nível de proficiência linguística alcançado no momento final do aprendizado.

4.1 Questionário Inicial sobre o histórico do aluno

O primeiro resultado a ser apresentado é baseado nas respostas do Questionário Inicial sobre o histórico do aluno. Dos sete alunos, todos haviam estudado uma língua estrangeira no ensino médio (espanhol e latim foram citados), embora somente um deles tivesse estudado uma língua estrangeira (italiano e francês) no curso de graduação. Esta informação é importante porque demonstra o nível de conhecimento do grupo no que diz respeito ao processamento cognitivo do aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar de não terem tido aulas formais de português por mais de três semanas, o processo de aprendizado de uma língua estrangeira não lhes era completamente desconhecido.

Os quadros a seguir apresentam as características do grupo de informantes:

Dos sete alunos, um afirmou que sua proficiência era excelente ao comparar com aos outros participantes da pesquisa. Dois alunos afirmaram que sua proficiência era boa com relação à dos outros. Três alunos afirmaram acreditar que sua proficiência era razoável com relação à dos outros. Somente um aluno afirmou que sua proficiência era pobre com relação à dos outros. Isto significa dizer que quase 60% da turma considerava ter pouco conhecimento na língua portuguesa em comparação com os outros alunos.

Tabela 4.1			
Proficiência comparada aos outros participantes da pesquisa			
Excelente	Bom	Razoável	Pobre
14.2 %	28.4%	42.6 %	14.2%
1 aluno	2 alunos	3 alunos	1 aluno

Dos sete alunos, dois consideravam que sua proficiência era razoável com relação à dos falantes nativos. Quatro alunos consideravam que sua proficiência era pobre com relação à dos falantes nativos. Somente um considerava que sua proficiência era muito pobre com relação à dos falantes nativos. Isto significa dizer, em termos percentuais, que 71% da turma (5 alunos) considerava ter pouco conhecimento na língua portuguesa quando comparados aos falantes nativos.

Tabela 4.2		
Proficiência comparada à dos nativos		
Razoável	Pobre	Muito pobre
28.4 %	56.8 %	14.2 %
2 alunos	4 alunos	1 aluno

Dos sete alunos, quatro consideravam ser muito importante à aquisição da proficiência na língua portuguesa. Três consideravam ser importante à aquisição da proficiência na língua portuguesa. Isto significa dizer, em termos percentuais, que 100% da turma (7 alunos) reconhecia a importância de aprender a língua portuguesa.

Tabela 4.3	
Grau de importância atribuída à aquisição da proficiência	
Muito Importante	Importante
56.8 %	42.6%
4 alunos	3 alunos

Dos sete alunos, seis afirmavam gostar de aprender a língua e somente um disse não gostar. Isto significa dizer que quase 90% do grupo estava pessoalmente motivado para aprender o português.

Tabela 4.4	
Gostam de aprender a LE	
85,8% - Sim	14,2% - não
6 alunos	1 aluno

Dentre as razões para aprender o português, os sete alunos afirmaram ter interesse na língua propriamente dita. Cinco afirmaram ter interesse na cultura. Cinco disseram ter amigos que falam o português. Três disseram achar importante saber a língua para o futuro profissional. Quatro consideraram que era importante saber a língua para viajar. Um aluno disse que era importante a experiência do aprendizado da língua e, finalmente, um aluno considerava importante saber falar uma língua estrangeira.

Tabela 4.5						
Razões para aprendizagem da língua estrangeira (LE)						
Interesse na língua	Interesse na cultura	Amigos que falam a língua	Carreira Futura	Viagens	Pela experiência	Para saber falar uma LE
100%	71%	71%	42.6 %	56.8 %	14.2 %	14.2 %
7 alunos	5 alunos	5 alunos	3 alunos	4 alunos	1 aluno	1 aluno

Ao serem questionados sobre qual havia sido a experiência favorita no aprendizado do português, no estágio inicial de aprendizagem, um aluno disse ter sido a experiência de ser compreendido pela primeira vez em português; um aluno disse conseguir ler um trecho de jornal; quatro alunos afirmaram que conseguir falar em português com os brasileiros havia sido a melhor experiência, e um aluno afirmou que conseguir compreender os brasileiros havia sido a melhor experiência.

Tabela 4.6			
Experiência favorita no aprendizado da LE			
Ser compreendido pela primeira vez 14.2% "feels great"	Conseguir ler 14.2 %	Comunicar-se com brasileiros em português 56.8% "I am proud of myself"	Compreender brasileiros 14.2%
1 aluno	1 aluno	4 alunos	1 aluno

No dia inicial das aulas, os alunos escreveram, em inglês, sobre algumas de suas expectativas para os meses seguintes, durante o período de imersão no Brasil:

Aluno 1 (M): “aprender a língua”.

Aluno 2 (G): “ser capaz de conversar fluentemente, entender e ser aprovado nas aulas”.

Aluno 3 (L): “espero me tornar fluente em português - conversacional e gramaticalmente falando, aprender mais sobre história nas minhas cadeiras na universidade”.

Aluno 4 (K): “falar português fluentemente, ser aprovado nas aulas”

Aluno 5 (Ky): “falar a língua, poder me comunicar em português e passar nas aulas”

Aluno 6 (Sa): “ser capaz de assimilar a cultura completamente e me locomover sozinha”.

Aluno 7 (S): “quero conseguir entender português com quase completa perfeição e conversar, quero saber me virar sozinho em Fortaleza sem precisar de ajuda”

Com as respostas do questionário inicial adotado como a primeira etapa metodológica, foi possível perceber as características pertinentes ao grupo. Com base nessas informações foi iniciado o diagnóstico. Embora a falta de proficiência fosse uma característica marcante do grupo, a consciência da necessidade de se engajar no aprendizado por parte deles foi um fator positivo a ser ressaltado. Uma das características que pode ser apontada como favorável era a grande motivação para aprender a língua. Mesmo no início do processo de aprendizagem, eles já se sentiam capazes de iniciar os breves diálogos.

4.2 Identificação de Estilos de Aprendizagem – IEA

Após o preenchimento do Questionário Inicial sobre o histórico do aluno, o segundo instrumento metodológico foi utilizado. Os alunos preencheram o questionário de Identificação de Estilos de Aprendizagem – IEA proposto por Richard Felder (1988), na sua versão on-line¹. Em seguida, submeteram suas respostas a análise e receberam o resultado. Na identificação dos estilos de aprendizagem, algumas sugestões sobre como poderiam potencializar o processo de aprendizagem da língua estrangeira (Português), foram apresentadas. Foi escolha da pesquisadora, entregar aos alunos as explicações do que significava ter características predominantes de estilos em língua portuguesa, embora os alunos não se sentissem ainda competentes para fazê-lo na segunda língua.

Em linhas gerais, as sugestões são baseadas nas informações fornecidas pelo modelo de Felder. Algumas sugestões são acrescentadas pela pesquisadora. As sugestões dadas pela pesquisadora partem dos preceitos de Felder e procuram unir informações encontradas nos características de seus estilos, em como os alunos demonstram seus questionamentos na sala de aula, e também, na maneira como se comportam ao aprender a língua. Alguns erros que cometiam ao produzir textos escritos, também foram considerados como fonte de informação para compor as sugestões.

Esta etapa é demarcada como o primeiro momento de auto-reflexão por parte dos alunos. Os participantes acrescentaram suas opiniões, relatando sobre o que acharam da identificação e das sugestões, escrevendo comentários. Neste estágio, os relatos da reflexão sobre o aprendizado são feitos na língua materna (inglês) dos alunos. Os relatos, embora breves, permitiram à pesquisadora ter uma visão mais abrangente

¹ <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpage.html>

sobre como cada aluno estava processando o aprendizado da língua. Alguns aspectos merecem ser ressaltados:

Aluno 1(M): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência sutil por Reflexivo e Visual e preferência moderada por Sensorial e Global.

Aluno 1 (M)	R 1	Vi 3	S 7	G 5
-------------	-----	------	-----	-----

Comentário pessoal aluno 1: “prefiro fazer as tarefas e praticar, e usar o livro como referencial. Gosto de saber como tudo se relaciona e qual é a origem. Gostaria de ter um livro melhor com mais explicações, que explicassem o significado... Não gosto de ter que usar o dicionário para aprender as palavras”.

Aluno 2 (G): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência sutil por Ativo e Sensorial e forte preferência por Visual e Global.

Aluno 2 (G)	A 5	Vi 9	S 5	G 11
-------------	-----	------	-----	------

Comentário pessoal aluno 2: “concordo plenamente com a pontuação máxima do global, que descreve quase exatamente como eu acho que é meu estilo de aprendizagem... Acho que eu perco mais tempo com detalhes do que o resultado demonstrou, adoro detalhes... bem, não sei ao certo”.

Aluno 3 (L): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência moderada por Reflexivo e uma preferência sutil por Sensorial, Verbal e Global.

Aluno 3 (L)	R 5	Ver 1	S 1	G 1
-------------	-----	-------	-----	-----

Comentário pessoal: “tudo o que o resultado disse está certo. Aprendo melhor se tiver tempo para estudar ou planejar com antecedência. Não me dou muito bem se tiver que improvisar. Acho que sou muito mais visual do que verbal. Gosto dos jogos em sala de aula que temos que escrever no quadro. Não concordo com o que o resultado disse sobre minha preferência para trabalhar individualmente. Na verdade, gosto muito de trabalhar em grupo”.

Aluno 4 (K): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência moderada por sensorial e seqüencial, uma preferência sutil por ativo 1 e uma forte preferência visual.

Aluno 4 (K)	A 1	Vi 9	Sen 5	Seq 5
-------------	-----	------	-------	-------

Comentário pessoal: “Gosto de aprender visualmente, gosto de gráficos e fotos. Lembro melhor se vir figuras dos objetos. Se puder relacionar a informação aos eventos reais diários, aprendo melhor. Ter que reescrever frases e sentenças, me faz lembrar também, mas consome muito tempo. Lembro mais das palavras se elas estiverem escritas no quadro, porque consigo visualizá-las. Gosto de aprender palavras nesta seqüência: 1- conjugação dos verbos, 2 – adjetivos e substantivos, 3 – criar frases numa estrutura básica, 4 – criar frases numa estrutura mais complexa (onde coloco os substantivos e pronomes? Onde coloco os adjetivos e advérbios?) 5- (criar frases num grau de complexidade maior). Gosto de regras concretas”.

Aluno 5 (Ky): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência sutil por Ativo e Verbal, moderada por Global e uma forte preferência por Intuitivo.

Aluno 5 (KY)	A 3	Ver 3	Int 11	G 5
--------------	-----	-------	--------	-----

Comentário pessoal: “é muito difícil dizer como aprendo, o que é correto um dia não correto outro dia. Acho que aquilo que eu aprendo vem em ondas. Meus pontos fortes oscilam”.

Aluno 6 (Sa): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência sutil por Reflexivo, Verbal, Seqüencial, e uma preferência moderada por Intuitivo.

Aluno 6 (Sa)	R 1	Ver 1	Int 7	Seq 1
--------------	-----	-------	-------	-------

Comentário pessoal: “acho que esta é uma descrição precisa de como eu aprendo. As sugestões são muito boas, acho que vão me ajudar muito, principalmente todas as coisas sobre parar e voltar e pensar sobre o que aprendi tentando aplicar e relacionar com as outras coisas. Esta pra mim é a dica mais importante porque eu sei que é ai que eu tenho mais problemas quando estou aprendendo”.

Aluno 7 (S): Perfil do estilo de aprendizagem: numa escala de 1 a 11, o aluno demonstrou uma preferência sutil por sensorial e Visual, uma preferência moderada por Ativo e uma forte preferência por Global.

Aluno 7 (S)	A 7	Vis 3	Sen 1	G 11
-------------	-----	-------	-------	------

Comentário pessoal: “esta descrição faz um bom trabalho em dizer como eu aprendo, acho que é uma descrição precisa. Há umas coisas que eu poderia fazer em sala para me ajudar a aprender mais. A primeira coisa é garantir que as tarefas que eu estou fazendo em casa sejam corrigidas em sala. Se eu não entender e a tarefa não for corrigida vou continuar a usar o material incorretamente. Acho também que se os alunos falassem mais em português em sala poderíamos aprender mais uns dos outros”.

A partir desta identificação de estilos, observamos as características do grupo e formamos um diagnóstico. A formação deste diagnóstico foi responsável por esclarecer à pesquisadora o que os alunos não estavam recebendo na instrução da língua portuguesa, sob o ponto de vista da aprendizagem individual e o que eles precisavam para melhorar sua aprendizagem. Apresentamos na tabela 4.7 o panorama global dos estilos dos alunos-participantes:

TABELA 4.7**Características dos Estilos de aprendizagem do grupo**

	ATIVO	REFLEXIVO	SENSORIAL	INTUTIVO	VISUAL	VERBAL	SEQÜENCIAL	GLOBAL
Aluno 1		1	7			3		5
Aluno 2	5		5		9			7
Aluno 3		5	1			1		1
Aluno 4	1		5		9		5	
Aluno 5	3			11	3			5
Aluno 6		1	5			1	1	
Aluno 7	7		1		3		11	
Pontuação Total	16	7	24	11	24	5	17	18
Número de Alunos	4	3	6	1	4	3	3	4

A apresentação do resultado dos estilos de aprendizagem em uma tabela, considerando as características de todos os participantes, demonstra em linhas globais, a configuração das preferências. Na dimensão de processamento, a preferência pelo aprendizado ativo apresentou maior pontuação 16, contra 7 do reflexivo. Na dimensão de percepção a preferência pelo aprendizado sensorial apresentou maior pontuação 24, contra 11 intuitivo. Note-se que dos seis alunos somente 1 não tinha características de aprendizagem sensorial. Na dimensão de aquisição de informação a preferência pelo

aprendizado apresentou pontuação 24 para Visual e somente 5 para verbal. Finalmente, na dimensão de compreensão, houve um equilíbrio, demonstrando que metade do grupo tinha preferência pelo aprendizado seqüencial, com pontuação 17 enquanto que a outra metade tinha preferência pelo aprendizado global, com pontuação 18.

Faz-se necessário esclarecer que em termos de aprendizagem ideal, o perfil de aprendizagem que apresenta as pontuações indicadas pelos números 1 ou 3 é o mais equilibrado. Isto significa dizer que há uma tolerância entre as duas dimensões de aprendizado, o que faz com este aluno não se sinta em conflito quando o estilo de ensino é contrário ao do aprendizado. As pontuações indicadas pelos números 5 ou 7, significam que o aluno que for caracterizado com aquele perfil irá aprender com mais facilidade se o estilo de ensino favorecer aquela dimensão. O grande conflito a ser superado no contexto de ensino – aprendizagem é com os perfis que apresentam em suas características pontuações 9 e 11. As pontuações 9 e 11 indicam que o aluno tem uma forte preferência por uma dimensão em detrimento da outra. Isto significa dizer que se o aluno se deparar com um estilo de ensino contrário ao seu poderá apresentar reais dificuldades de aprendizagem.

Com base nessas informações, a análise da pesquisadora precisava centrar-se naquelas características de estilos que sugeriam uma forte ou moderada preferência. Os perfis indicaram a inclinação do grupo ao aprendizado visual, sensorial e ativo. Na dimensão de compreensão, o grupo apresentou pontuação equilibrada para o seqüencial e global, exigindo que os procedimentos metodológicos adotados pelo professor acomodassem ambos perfis.

Na tentativa de estabelecer um contexto de ensino-aprendizagem mais efetivo, o professor-pesquisador precisava saber que alunos com características visuais aprendem melhor aquilo que vêem. Com este objetivo, houve a preocupação em utilizar freqüentes demonstrações no quadro, maior número de transparências, figuras, linhas cronológicas, símbolos, fotos e filmes. Todos esses recursos contribuiriam para que os alunos lembrassem com mais facilidade.

A inclinação do grupo ao aprendizado sensorial, significava que as aulas de língua portuguesa precisavam estabelecer uma relação estreita com fatos, dados, experiências, detalhes e memorização. O ensino precisava ser concreto. Ensinar com abstrações como, por exemplo, expor princípios e teorias, seria menos eficiente. Uma questão a ser apontada como um conflito neste contexto é que, para alunos com o perfil de aprendizagem sensorial, lidar com a demora que eles apresentam na tradução das palavras é uma dificuldade. Isto é, palavras, para os aprendizes sensoriais, significam símbolos. Para aprendizes sensoriais, símbolos precisam ser pensados em termos do que representam. Assim, a quantidade de tempo que os aprendizes sensoriais exigem, por exemplo, ao desempenhar tarefas de leitura, pode levá-los a um grande conflito de aprendizagem e conseqüentemente a uma grande frustração. A saída encontrada para resolver esse conflito foi, por exemplo, ao disponibilizar os textos, sempre questionar sobre as idéias centrais com o grupo, levantando as hipóteses de cada um e permitir que a leitura aprofundada fosse feita em casa para que eles pudessem obter uma melhor compreensão do texto respeitando o ritmo exigido a cada um dos aprendizes.

A inclinação do grupo ao aprendizado ativo, significava que o que estava sendo aprendido na sala de aula de português precisava ser praticado. Debates, explicações e trabalhos em grupo são alguns exemplos de como os aprendizes ativos aprendem mais eficientemente. Neste sentido, o contexto de imersão no aprendizado da L2 favorecia esse aspecto. Um dos procedimentos de ensino utilizados, nesta perspectiva, foi utilizar em sala de aula diálogos autênticos nos quais os alunos

participavam ativamente. Inicialmente a professora questionou em quais situações eles eram expostos a conversas com falantes nativos. Depois de responderem, a professora escreveu no quadro a lista (fazendo compras no supermercado, comprando celular no shopping center, comprando na padaria, na lanchonete, em casa com a família brasileira, pegando um táxi ou pegando o ônibus). Cada aluno escolheu uma das situações citadas anteriormente. Em seguida, os alunos foram instruídos a gravar os diálogos autênticos e transcrevê-los. Após a transcrição os diálogos foram passados à professora-pesquisadora por e-mail. A professora os editou e imprimiu. Na aula seguinte os alunos apresentaram os diálogos em transparências. Durante as apresentações, os alunos observaram o vocabulário pertinente à situação gravada e depois a praticaram em *role-play*. A leitura de manchetes de jornais e artigos de revistas, a compreensão de comerciais de televisão, as propagandas em outdoor e as frases escritas nas camisetas são alguns exemplos das atividades desenvolvidas para acomodar a inclinação ao aprendizado ativo.

O equilíbrio entre os pólos seqüencial e global na dimensão de compreensão exigiu da professora pesquisadora mais atenção. No contexto de educação formal, a maior parte das explanações é feita de maneira lógica, numa ordem de progressão. O conteúdo previsto no currículo e a adoção de um livro texto garantem o estabelecimento de uma seqüência lógica. No aprendizado seqüencial, os alunos se sentem mais confortáveis com apresentações que obedecem a uma seqüência lógica, num processo racional linear, do mais fácil ao mais complexo. É comum observar que o aluno que possui características de aprendizado seqüencial consegue trabalhar com um material que ele entende somente parcial ou superficialmente, sem grandes dificuldades.

Para os alunos globais, o aprendizado não é linear. Na verdade, aprendizado ocorre em saltos, muitas vezes fora de ordem. Aprendizes globais podem se sentir perdidos por semanas, mesmo diante de questões simples e repentinamente aparecer com uma solução ou compreensão do material. Não é uma dificuldade para

alunos globais trabalhar com materiais que apresentem maior grau de dificuldade ou complexidade. No entanto, eles se sentem desencorajados ao perceberem que os alunos seqüenciais demonstram compreensão com mais rapidez. Aprendizes globais são excelentes em fazer sínteses, em perceber as conexões entre teoria e prática e em exercer a criatividade.

Alguns dos procedimentos de ensino adotados para acomodar o aprendizado seqüencial e global foram: apresentar as aulas mostrando o panorama geral, sempre tentando estabelecer o contexto e a relevância do conteúdo, relacionando-o a experiência do aluno. Nas atividades de escrita, por exemplo, os alunos precisavam escrever redações semanalmente sobre um tema proposto pela professora e a primeira revisão deveria ser feita por um dos colegas de sala (*peer editing*), e somente depois entregue a professora. Outro procedimento adotado para acomodar os aprendizes globais foi dar a eles a oportunidade de pensar em soluções alternativas para os problemas que os personagens dos filmes assistidos e livros lidos pudessem adotar para solucioná-las. No entanto, precisamos destacar que o procedimento metodológico que mais favoreceu aos aprendizes globais foi refletir sobre como aprendiam. Perceber suas características e entendê-las permitiu que suas competências fossem substancialmente potencializadas.

Deste modo, algumas conclusões podem ser tiradas quando da identificação dos estilos. As características de aprendizagem apresentadas por cada um dos participantes são pessoais e ocorrem como resultado do processamento da informação decorrente de suas experiências prévias, do contexto de ensino no qual estavam inseridos, independente do fato de terem sido experiências de sucesso ou não.

Embora não seja fácil estabelecer até que ponto é possível fornecer ajuda e endereçá-la às necessidades individualizadas dos alunos, considerando os sintomas do aprendizado dos alunos, a identificação dos estilos foi responsável, nesta pesquisa, por apontar alguns caminhos. Para que procedimentos, técnicas metodológicas e atividades em sala de aula fossem elaborados, foi necessário considerar características e diferenças de estilo. O objetivo principal foi acomodar as preferências dos alunos e resolver o conflito entre estilo de aprendizagem e estilo de ensino. Isto implica dizer que, nesta pesquisa, a identificação das características dos estilos possibilitou criar novas oportunidades para potencializar o aprendizado dos alunos.

Tal estudo possibilitou, sob a visão da professora-pesquisadora, a pesquisa-ação, levando-a a refletir sobre o aprendizado de seus alunos. Da mesma forma, sob a visão dos alunos, na medida em que foram chamados a refletir sobre como aprendem, a identificação serviu como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre seu próprio aprendizado.

4.3 Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua – IEAL

O instrumento metodológico utilizado a seguir, foi o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua – IEAL – versão para falantes nativos da língua inglesa aprendizes de uma nova língua. O objetivo do IEAL é a identificação das estratégias de aprendizagem.

Podemos mencionar alguns instrumentos metodológicos usados na avaliação de estratégias de aprendizagem de línguas, como as entrevistas ou os questionários escritos, observação, relatos verbais, diários ou *journals*, e atualmente o rastreamento

por computador. Nunan (96)² afirma que como as estratégias de aprendizagem caracterizam-se por serem geralmente internas ou mentais, alguns destes instrumentos podem não chegar a revelar adequadamente as estratégias empregadas pelos alunos. O desafio, segundo ele, está na escolha de um instrumento metodológico de avaliação que venha a esclarecer as informações desejadas pela pesquisa desenvolvida. Nunan considera que o IEAL proposto por Oxford é um bom exemplo de questionário estruturado de estratégias de aprendizagem.

A identificação das estratégias feita pelo preenchimento do questionário IEAL, ocorreu em concomitância com o curso básico. A comparação foi realizada no momento final do aprendizado. Nesta etapa, o preenchimento do questionário foi feito desde a primeira afirmação até a última (número 76). Alguns objetivos práticos marcam esta etapa. Inicialmente, temos a tomada de consciência por parte dos alunos, na medida em que, ao refletir sobre como aprendem melhor possam de maneira estratégica e consciente potencializar ainda mais o aprendizado da língua estrangeira.

Tabela 4.8						
Resultado do IEAL momento inicial da aprendizagem						
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Aluno 1	4	3,16	4,1	3,6	2,7	2,3
Aluno 2	2,8	3	3,8	2,75	2,8	2,2
Aluno 3	3,3	3,32	4	3,37	2,8	1,7
Aluno 4	2,7	3	3,37	2,9	2,2	2
Aluno 5	3,2	3,8	4,1	3,56	3,4	2,5
Aluno 6	2,6	3	3,5	3,6	2,8	1,5
Aluno 7	2,9	3,4	4,85	3,75	3,7	2,5

² In Oxford, Rebecca Language Learning Around the world: Cross cultural perspectives. Second Language Teaching &Curriculum Center. 1996. (p. 89-106)

Média	3	3,25	3,9	3,36	2,9	2,1
Do grupo						

Para entender melhor o que estes números significam, precisamos dizer que a escala de pontuação vai de um a cinco e se divide em três níveis: alto, médio e baixo. Duas dessas três escalas estão subdivididas. Na escala considerada baixa, se a pontuação se situar no intervalo 1 a 1,4, significa dizer que tais estratégias são raramente utilizadas. Se a pontuação se situar no intervalo 1,5 a 2,4, significa que este grupo de estratégias não é geralmente usado. Na escala definida como média, se a pontuação se situar no intervalo 2,5 a 3,4, significa dizer que tais estratégias são às vezes utilizadas. Na escala alta, se a pontuação se situar no intervalo 3,5 a 4,4, significa que este grupo de estratégias é geralmente usado. Finalmente, se a pontuação se situar no intervalo 4,5 a 5, significa que o grupo de estratégias é usado com frequência.

Iremos detalhar as médias do grupo de estratégias parte B e parte D. As afirmações do grupo de estratégias B são categorizadas como as Estratégias de uso do processamento mental, sobre as quais iremos nos referir como Estratégias Cognitivas. Ao fazer a análise das pontuações dos alunos-participantes para o uso das estratégias do grupo B, percebemos que as médias variavam entre 3 a 3,8. A média do grupo de alunos participantes foi de 3,25 indicando que as estratégias cognitivas estavam sendo usadas às vezes. Para oportunizar um aprendizado mais eficiente, estas estratégias precisariam ser usadas com maior frequência.

Inscritas sob as estratégias cognitivas estão:

- a) Repetição,
- b) Prática de sons e sistema ortográfico,
- c) Uso de fórmulas e modelos,
- d) Recategorização de itens familiares (de novas maneiras),
- e) Prática da nova língua em situações autênticas variadas que envolvam as quatro habilidades,
- f) Uso de estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*,
- g) Uso de fontes de referência,
- h) Anotações,
- i) Resumos,
- j) Raciocínio dedutivo (aplicando regras gerais),
- k) Análise de expressões,
- l) Análise contrastiva via comparações com a língua nova,
- m) Não uso das traduções literais (palavra-por-palavra) e o não uso de transferências diretas da língua materna,
- n) Procura por padrões existentes na língua,
- o) Ajuste na compreensão de acordo com as informações novas.

As estratégias do grupo D são categorizadas como as Estratégias de organização e avaliação do próprio aprendizado, sobre as quais iremos nos referir como Estratégias de Autonomia. Ao fazer a análise das pontuações dos alunos-participantes para o uso das estratégias do grupo D, percebemos que as médias variavam entre 2,75 a 3,75. A média do grupo de alunos participantes foi de 3,36 indicando que as estratégias de autonomia estavam sendo usadas somente às vezes. Para oportunizar um aprendizado mais eficiente, estas estratégias precisariam ser usadas com maior frequência. A autonomia no aprendizado de uma segunda língua, no contexto de imersão significa que o aluno precisará saber desenvolver estratégias no sentido de se beneficiar da maior quantidade possível dos contextos comunicativos autênticos que

ele encontrará ao sair do contexto formal de sala de aula. Isto significa dizer que para potencializar sua aprendizagem não será possível adotar uma postura passiva.

Inscritas sob as estratégias de autonomia estão:

- a) Delinear um panorama global e saber como relacionar a informação nova com as informações já conhecidas ,
- b) Decidir prestar atenção de maneira geral,
- c) Decidir prestar atenção a detalhes específicos,
- d) Descobrir como funciona aprender uma nova língua,
- e) Organizar o aprendizado,
- f) Estabelecer metas e objetivos,
- g) Identificar o propósito de uma tarefa,
- h) Planejar o desempenho de uma tarefa,
- i) Procurar oportunidades de praticar,
- j) Perceber e aprender com seus erros,
- k) Avaliar seu progresso.

4.4 Comparação das estratégias cognitivas no momento inicial e final:

Oxford (1996) afirma que a instrução de estratégias de aprendizagem não deve ser considerada uma fórmula mágica. Vários aspectos como, por exemplo, o contexto da aprendizagem, os procedimentos metodológicos adotados pelo professor e as características do aprendiz podem influenciar positivamente o aprendizado da língua. O objetivo primordial da identificação das estratégias de aprendizagem, nesta pesquisa, é ajudar os alunos a se tornarem mais auto-dirigidos, autônomos, e aprendizes eficientes.

Na etapa a seguir compararemos as estratégias cognitivas coletadas no momento inicial às estratégias coletadas no final do aprendizado. As tabelas de análise das estratégias do momento inicial e final do aprendizado encontram-se no anexo p. 156-168. As tabelas analisam o uso das estratégias individualmente. No quadro apresentado a seguir compararemos as médias das estratégias cognitivas geradas a partir do momento inicial, comparando-as à média encontrada no momento final do aprendizado.

Tabela 4.9			
Estratégias Cognitivas			
	Média momento inicial	Média momento final	Resultado
Aluno 1	2,96	2,08	Decréscimo de 0,88
Aluno 2	3,00	3,36	Aumento de 0,36
Aluno 3	3,44	3,48	Aumento de 0,04
Aluno 4	3,12	3,32	Aumento de 0,20
Aluno 5	3,84	3,60	Decréscimo de 0,24
Aluno 6	3,00	3,88	Aumento de 0,88
Aluno 7	3,40	3,90	Aumento de 0,50

As médias do momento final indicaram que a variação dos valores foi de 2,8 a 4,2. O aluno 1, embora situado na escala definida como média no momento inicial, demonstrou que as estratégias cognitivas foram usadas em menor frequência no momento final do aprendizado, representando um decréscimo no uso das estratégias. Os alunos 2, 3 e 7 estavam situados na escala média e conseguiram aumentar o valor da média das estratégias cognitivas utilizadas no momento final. O aluno 4 também estava na escala média e obteve um aumento significativo passando para a escala alta. O aluno 5, embora já estivesse na escala alta, conseguiu aumentar sua média na etapa final.

A análise permitiu verificar também quais estratégias foram acrescentadas, quais permaneceram iguais e as que sofreram um decréscimo. Estas informações geram os dados seguintes:

Para o aluno 1 das 25 estratégias cognitivas somente uma foi potencializada, 18 sofreram um decréscimo e 6 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso representa uma utilização bastante reduzida das estratégias no aprendizado da LE.

Para o aluno 2, das 25 estratégias cognitivas analisadas, 11 foram potencializadas, somente 3 sofreram um decréscimo e 11 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso significa que para este aluno a utilização das estratégias no aprendizado de LE foi satisfatória, ajudando o aprendizado da LE.

Para o aluno 3 das 25 estratégias cognitivas analisadas, 8 foram potencializadas, 8 sofreram um decréscimo e 9 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso mostra, que embora a utilização das estratégias no aprendizado de LE tenha sido considerada satisfatória, 8 estratégias não foram utilizadas com a frequência desejada.

Para o aluno 4, das 25 estratégias cognitivas, 7 foram potencializadas, 4 sofreram um decréscimo e 14 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso implica dizer que para este aluno a utilização das estratégias no aprendizado de LE foi satisfatória.

Para o aluno 5, das 25 estratégias cognitivas analisadas, 7 foram potencializadas, 10 sofreram um decréscimo e 8 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso representa que apesar da utilização das estratégias cognitivas no aprendizado de LE tenha sido considerada satisfatória, 10 estratégias não foram utilizadas com a frequência desejada.

Para o aluno 6, das 25 estratégias cognitivas, 15 foram potencializadas, somente 1 sofreu um decréscimo e 9 permaneceram iguais ao momento inicial. Isso significa dizer que esse aluno potencializou o aprendizado da LE utilizando as estratégias cognitivas no aprendizado com a frequência desejada.

Para o aluno 7, das 25 estratégias cognitivas analisadas, 13 foram potencializadas, somente 1 sofreu um decréscimo e 11 permaneceram iguais ao momento inicial. Implicando dizer que para este aluno a utilização das estratégias cognitivas no aprendizado de LE foi satisfatória.

O quadro apresentado a seguir apresenta as estratégias cognitivas demonstrando as que foram potencializadas, as que permaneceram iguais e as que decresceram:

Tabela 4.10			
Detalhamento das Estratégias Cognitivas			
	Potencializada	Igual	Decrescida
Aluno 1	1	6	18
Aluno 2	10	11	4
Aluno 3	8	9	8
Aluno 4	7	14	4
Aluno 5	7	8	10
Aluno 6	15	9	1
Aluno 7	15	7	3

De maneira geral, para presente pesquisa, a identificação das estratégias cognitivas, demonstrou que dos sete alunos, somente o aluno 1 não conseguiu aumentar o número de estratégias utilizadas, apresentando um decréscimo. Os outros seis alunos, foram capazes de desenvolver e empregar as estratégias com maior frequência buscando tornarem-se aprendizes mais competentes. Os alunos 2, 6 e 7 aparecem como os que apresentaram o maior número de estratégias cognitivas potencializadas.

A partir disso, decidimos nos aprofundar na análise dos dados obtidos na tabela anterior buscando entender melhor o que estava acontecendo. O resultado mostrava que somente um aluno não tinha aumentado suas estratégias. Generalizar os dados desta forma não traria resultados conclusivos nem tampouco apontaria as falhas do aprendizado ou do ensino. O pressuposto sobre o qual se fundamenta esta pesquisa é que acreditamos ser tarefa de um professor-pesquisador saber identificar as dificuldades na aprendizagem de seus alunos. Decidimos, ainda, nos aprofundar na análise das estratégias que não sofreram alteração, nas que foram decrescidas e procurar as explicações para esse resultado.

Com este objetivo, decidimos estabelecer uma análise mais detalhada das estratégias. Estabelecemos que consideraríamos como satisfatórias as estratégias que estivessem assinaladas por 5-5, 5-4, 5-3, 4-4, 4-3, 3-3, 3-5, 3-4 e 4-5 descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente. As estratégias assinaladas por 1-1, 1-2, 2-2, 2-1, descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente seriam consideradas não-satisfatórias, merecendo uma análise com mais atenção. Finalmente, consideraríamos as estratégias assinaladas por 5-2, 5-1, 4-2, 4-1, 3-2,3-1, descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente como não satisfatórias, exigindo igual atenção na análise.

Tabela 4.11			
Estratégias Cognitivas			
	Satisfatório	Não satisfatório	Não satisfatório
	Alto – Médio	Baixo-Baixo	Alto-Baixo
	Médio - Alto		
Aluno 1	9	6	10
Aluno 2	18	6	1
Aluno 3	20	1	4
Aluno 4	22	2	1
Aluno 5	21	0	4
Aluno 6	22	3	0
Aluno 7	22	1	2

Podemos observar que ao redistribuir as estratégias de acordo com as que atingiram desenvolvimento satisfatório e não-satisfatório nos foi possível encontrar com mais detalhamento as estratégias que na verdade precisavam ser desenvolvidas no aprendizado de L2. Ainda que o quadro continuasse a demonstrar que somente um

aluno enfrentava sérios problemas no aprendizado da língua, nos foi possível perceber as estratégias que não haviam sido utilizadas com proveito.

Para uma análise mais completa, na seção a seguir, procederemos a análise das estratégias de autonomia.

4.5 Comparação das estratégias de autonomia no momento inicial e final

Nesta etapa compararemos as estratégias de autonomia coletadas no momento inicial com as estratégias coletadas no final do aprendizado. As tabelas de análise das estratégias do momento inicial e final do aprendizado encontram-se no anexo (p.156 -168). As tabelas analisam o uso das estratégias individualmente. No quadro apresentado a seguir compararemos as médias das estratégias de autonomia geradas a partir do momento inicial, comparando com a média encontrada no momento final do aprendizado.

Tabela 4.12			
Estratégias de Autonomia			
	Média momento inicial	Média momento final	Resultado
Aluno 1	3,68	2,81	Decréscimo de 0,87
Aluno 2	2,75	3,06	Aumento de 0,31
Aluno 3	3,31	3,93	Aumento de 0,62
Aluno 4	2,93	3,68	Aumento de 0,75
Aluno 5	3,62	3,37	Decréscimo de 0,25
Aluno 6	3,68	4,00	Aumento de 0,32
Aluno 7	3,68	4,37	Aumento de 0,69

As médias do momento final indicaram que a variação dos valores foi de 2,75 a 3,75. Os alunos 1 e 5, embora situados na escala definida como alta no momento inicial, demonstraram que as estratégias de autonomia foram usadas em menor frequência no momento final do aprendizado, representando um decréscimo no uso das estratégias. Os alunos 2 e 3 estavam situados na escala média e conseguiram aumentar o valor da média das estratégias cognitivas utilizadas no momento final. O aluno 4 também estava na escala média e obteve um aumento significativo passando para a escala alta. Os alunos 6 e 7 que partiram de uma escala alta e permaneceram nela, demonstrando que houve um aumento na média .

A análise permitiu verificar também quais estratégias foram acrescentadas, quais permaneceram iguais e as que sofreram um decréscimo. Estas informações geram os dados seguintes:

Tabela 4.13			
Estratégias de Autonomia			
	Potencializada	Igual	Decrescida
Aluno 1	4	3	9
Aluno 2	5	9	2
Aluno 3	8	6	2
Aluno 4	7	8	1
Aluno 5	5	4	7
Aluno 6	6	9	1
Aluno 7	9	6	1

Para o aluno 1, das 16 estratégias de autonomia, 4 foram potencializadas, 3 permaneceram iguais e 9 sofreram decréscimo.

Para o aluno 2, das 16 estratégias de autonomia, 5 foram potencializadas, 9 permaneceram iguais e somente 2 sofreram decréscimo.

Para o aluno 3, das 16 estratégias de autonomia, 8 foram potencializadas, 6 permaneceram iguais e somente 2 sofreram decréscimo.

Para o aluno 4, das 16 estratégias de autonomia, 7 foram potencializadas, 8 permaneceram iguais e somente 1 sofreu decréscimo.

Para o aluno 5, das 16 estratégias de autonomia, 5 foram potencializadas, 4 permaneceram iguais e 8 sofreram decréscimo.

Para o aluno 6, das 16 estratégias de autonomia analisadas, 6 foram potencializadas, 9 permaneceram iguais e nenhuma sofreu decréscimo.

Para o aluno 7, das 16 estratégias de autonomia, 9 foram potencializadas, 6 permaneceram iguais e somente uma sofreu decréscimo.

Da mesma forma que procedemos com as estratégias cognitivas, decidimos também nos aprofundar na análise dos dados obtidos na tabela anterior buscando entender melhor o que estava acontecendo. O resultado mostrava que somente um aluno não tinha aumentado suas estratégias de autonomia. Generalizar os dados desta forma não traria resultados conclusivos nem tampouco apontaria onde estariam as falhas do aprendizado ou dos procedimentos metodológicos de ensino. Generalizações não estariam condizentes com a proposta da presente pesquisa de analisar os alunos individualmente, considerando seus estilos e características. Por isso, decidimos estabelecer uma análise mais detalhada das estratégias de autonomia. Estabelecemos que consideraríamos como satisfatórias as estratégias que estivessem assinaladas por 5-5, 5-4, 5-3, 4-4, 4-3, 3-3, 3-5, 3-4 e 4-5 descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente. As estratégias assinaladas por 1-1, 1-2, 2-2, 2-1, descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente seriam consideradas não-satisfatórias, merecendo mais atenção. Finalmente, consideraríamos as estratégias assinaladas por 5-2, 5-1, 4-2, 4-1, 3-2,3-1, descrevendo o número do aprendizado inicial e do momento final, respectivamente como não satisfatórias, merecendo mais atenção.

Tabela 4.14

	Satisfatório Alto – Médio Médio - Alto	Não satisfatório Baixo-Baixo	Não satisfatório Alto-Baixo
Aluno 1	9	2	5
Aluno 2	11	5	0
Aluno 3	14	2	0
Aluno 4	15	1	0
Aluno 5	12	0	4
Aluno 6	14	1	1
Aluno 7	16	0	0

O benefício percebido, na nossa visão, foi que ao conscientizar os alunos das estratégias e oportunizar atividades para que os alunos pudessem desenvolver suas próprias estratégias, eles se tornaram aprendizes mais eficientes, sem que estivessem copiando um modelo de aprendizes bem sucedidos de língua, já que precisavam exercitar as maneiras como o aprendizado da segunda língua funcionava para eles.

4.5 Textos da etapa inicial e textos da etapa final

A seguir apresentaremos alguns dos textos produzidos pelos alunos participantes. Duas produções textuais foram utilizadas. Na coluna da esquerda está uma produção textual do final do primeiro mês e na coluna da direita uma produção da etapa final do aprendizado.

A escolha foi baseada no critério de avaliação da professora-pesquisadora em consonância com a escolha dos alunos-participantes. O critério utilizado foi o princípio do Portfolio, no qual os alunos escolhiam seus melhores registros. A opção por não apresentar dois textos do mesmo gênero pode ser justificada pelo fato que no momento inicial do aprendizado os participantes não possuíam produções semelhantes ao gênero final apresentado. A produção escrita que mais se assemelhava ao resumo do livro era o resumo de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Se fosse o caso apresentar os resumos dos quadrinhos, somente ficaria evidenciado o pouco conhecimento que os participantes possuíam da língua alvo. Aqui estão os melhores registros das etapas inicial e final.

Aluno 1	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro “O alquimista”)
<p>Meu nome é D. A. Meu apelido é M. Sou de Nebraska nos Estados Unidos. Nasci na Geórgia... Eu sou alta com pele cabelos e olhos escuros... Algumas coisas que eu gosto de fazer são exercitar, comer, assistir televisão, gosto de plantas e estar com amigos... Quero tentar muitas coisas novas no Brasil.</p>	<p>O história é sobre um rapaz se chama Santiago... Um dia, ele tem um sonho e procura para pessoas explicar seu sonho. Isto livro conta em redor a viagem dele procurar seu destino... O alquimista ensina sobre como ele encontra seu tesouro: o fim da lenda pessoal dele.</p>

Aluno 2	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro “O alquimista”)
<p>Meu nome é G. Eu sou americano e nasci em Omaha em Nebraska. É no centro dos Estados Unidos. Eu tenho vinte anos e estou estudando engenharia do civil... Eu já estive no Brasil uma vez. No verão passado, eu aprendi muito e tive uma experiência boa. Já sabem, meu português é muito mal...Quando estou em Fortaleza eu quero fazer muitas</p>	<p>“O alquimista” é uma história escrita por Pulo Coelho sobre a viagem para achar nossa “lenda pessoal”. A historia acontece na Espanha e no norte da África, durante um tempo em que os cavalos eram usados como transporte. O protagonista, um rapaz chamado Santiago, é um pastor nômade... Lá na Espanha, descobriu um baú cheio de riquezas. Mas na verdade, o rapaz</p>

<p>coisas. Por exemplo, conhecer a fundo o Português, aprender a gostar de frutos do mar, e muitas coisas mais. Eu vou tentar ir bem na escola.</p>	<p>finalmente entendeu que sua lenda pessoal era encontrar o tesouro e o grande amor da sua vida, Fátima. ... Paulo também diz pelas histórias dos personagens que você precisa entender a linguagem do mundo ou você vai se perder ao longo do caminho da vida.</p>
---	--

Aluno 3	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro “O alquimista”)
<p>Meu nome é L. Eu tenho 20 anos. Eu nasci em Austin mas agora eu moro em Fortaleza por seis meses. Eu estudo historia. Eu vou me formar em maio. Eu tenho o cabelo castanho. No próximo outono vou morar na Itália por quatro meses. Eu gosto de dançar, ler e viajar. Minha família mora em Dallas. Tenho um cão que se chama Ginger.</p>	<p>O alquimista é um livro de Paulo Coelho que fala sobre como seguir nossos desejos. O personagem principal é Santiago, um jovem que mora na Espanha. Ele é pastor de ovelhas mas ele quer ser mais. Ele é muito esperto e gentil... Santiago acha o tesouro dele porque é muito persistente e segue o coração dele. Essa é uma prática que todo mundo deve aprender na vida. Essa historia é não é só sobre o tesouro do dinheiro mas também sobre o tesouro do amor... Quando parece que o mundo inteiro é contra você, a gente precisa persistir para ter felicidade.</p>

Aluno 4	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro “O alquimista”)
<p>Meu nome é K. Eu sou da Coréia do Sul e agora moro em Fortaleza com a família do M. Eu tenho 21 anos. Estudo engenharia de computação. Estudo na UNL desde 2002. Eu amo o Brasil e falo um pouco de português mas eu vou aprender mais. Eu gosto da comida do Brasil. Como está quente, eu tomo muitos banhos. Eu não gosto de tarefa de casa mas tenho que fazer</p>	<p>Santiago é um rapaz que mora perto da região de Andaluzia. Ele é um pastor que tem 60 ovelhas. O sonho dele é viajar para vários lugares. Ele está procurando pela lenda pessoal dele e quer conhecer o alquimista. Santiago é o personagem principal. O livro chama Santiago “o rapaz”. Ele é jovem e tem cabelos castanhos... Finalmente o rapaz vê as pirâmides e começa a cavar. Ele disse que sonhou sobre algum tesouro embaixo de uma árvore numa igreja. O rapaz reconhece aquele lugar. Era sua aldeia na Espanha... Ele volta para a aldeia. Ali, embaixo do árvore na igreja, ele encontra o tesouro... Fiquei chocado no fim do livro porque foi inesperado. O rapaz cruzou o mar, o deserto por nada. O tesouro estava escondido na igreja que ele dormia.</p>

Aluno 5	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro “O alquimista”)
Oi, meu nome é K. Eu moro em Fortaleza com L. Ele é meu amigo. No sábado nós iremos à praia. Fortaleza é uma linda cidade. Eu tenho 23 anos. Eu estudo história e geografia. Eu gosto de futebol e eu quero ir para a copa do mundo. Eu estou sempre faminto. Em breve eu vou falar português fluentemente.	O alquimista é uma historia sobre um rapaz e a vida dele. A história tem um grande significado no crescimento do rapaz. O rapaz é chamado Santiago e ele está buscando o significado se sua vida... O alquimista é uma história que fala sobre seguir seu coração. A vida é doce mas árdua e muitas vezes a gente esquece de viver. A vida do Santiago é única mas as lições dele são relevante para todo mundo... Gostei do livro porque existem questões fundamentais que podem ser aplicadas para a vida. As perguntas do Santiago são importantes para minha vida também.

Aluno 6	
Texto produzido no final do primeiro mês	Texto produzido na etapa final (Extratos sobre o livro Diário de um Mago)
Meu nome é S. Sou dos Estados Unidos. Sou de Nebraska. Estudo	O livro é baseado na vida do Paulo Coelho. Paulo recebe uma espada

<p>engenharia mecânica na UNL. Moro em Lincoln, Nebraska mas agora moro em Fortaleza por sete meses. Tenho 20 anos. Nos Estados Unidos moro numa casa com meus amigos. Eu gosto de morar em casa porque posso fazer muito barulho, mas fica longe da universidade.</p>	<p>mas não pode tocá-la nem guardá-la porque não estava pronto para isso. Ele precisa ir a Espanha e completar a peregrinação para finalmente receber a espada e os poderes que vem com ela. Durante a peregrinação Paulo aprende muitas coisas sobre a vida, a fé e o amor... Durante a viagem Paulo aprende o que precisa fazer com os problemas, com a espada, com as práticas do RAM e se torna um mestre.</p>
--	--

<p>Aluno 7</p>	
<p>Texto produzido no final do primeiro mês</p>	<p>Texto produzido na etapa final (Extratos do livro “O menino imaginação”)</p>
<p>Meu nome completo é S. Eu estudo engenharia de computação. Minhas razões para moro aqui são simples. Primeiro eu quero falar português e eu quero morar no Brasil. Eu gosto de muitas coisas. Eu gosto de aprender, especialmente aprender sobre computadores. Além disso eu gosto de ir na praia e nadar... Eu me recuso a dançar porque sou horrível... Espero que você agora saiba mais sobre mim.</p>	<p>“O menino sem imaginação” é uma boa história que conta sobre uma criança que assistiu tanta televisão. Basicamente, em o menino sem imaginação, uma criança não consegue usar a imaginação porque assiste televisão todo tempo. Essa história te faz continuamente querer ler mais... Tavinho é o personagem principal. Ele é inteligente mas ele só não consegue imaginar nada... Durante todo o livro ele tenta fazer a imaginação funcionar e os</p>

	<p>outros não ajudam, só fazem ele ficar zangado porque sempre falam como é ter imaginação... Ele conta a irmã que não tem imaginação. Ela não acredita mas logo percebe que ele não estava mentindo e percebe que como ele tem tantas imagens na cabeça, a imaginação está sendo bloqueada pelas imagens... A imaginação funciona afinal quando ele de repente se imagina sendo Robin e brincando de crime.</p>
--	--

O objetivo ao apresentar esta comparação é apontar os indícios, mediante as produções escritas, que os alunos que foram capazes de desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem de LE tornaram-se mais proficientes, demonstrando que tinham maior conhecimento sobre a língua e melhor competência lingüística.

4.6 Nível de proficiência alcançado na etapa final

Nos modelos de aprendizagem de segunda língua, o conceito de proficiência nem sempre é considerado. Stern (1983) sugere algumas abordagens aos estágios de proficiência. No primeiro modelo, busca-se observar o comportamento do aprendiz abertamente. Numa segunda abordagem, questões como os objetivos do aprendiz, as estratégias, as técnicas, os pensamentos e sentimentos, os passos empregados e os estágios percebidos por eles são observados. Na terceira abordagem, observações experimentais, estudos introspectivos dos processos cognitivos (inferência, conexão, treinamento, formação de hipótese, generalização e planejamento) são observados.

O principal objetivo do ensino é o aprendizado eficiente. A maior preocupação é o resultado. Tal resultado pode ser definido como competência ou proficiência. Qualquer que seja o resultado, tanto os alunos quanto o professor tem interesse neles.

A tentativa de análise da presente pesquisa é avaliar a proficiência dos alunos considerando o uso das estratégias, os objetivos dos aprendizes, os passos empregados e os estágios percebidos.

A seguir apresentaremos alguns dos textos produzidos pelos alunos participantes. Duas produções textuais foram utilizadas. Na coluna esquerda está uma produção textual que relata sobre o que o aluno julga ter aprendido bem. Na coluna direita está uma produção em forma de poema realizada na etapa final do aprendizado sobre a terra estrangeira. A escolha foi baseada no critério de avaliação da professora-pesquisadora (mencionada na página 107).

A produção do poema obedeceu a uma seqüência de procedimentos metodológicos adotados pela professora-pesquisadora. Primeiro, a professora pediu para que os alunos escrevessem sobre suas queixas com relação à Fortaleza. Os relatos foram debatidos e corrigidos. Em seguida, a professora pediu para que os alunos escrevessem sobre as coisas de que mais teriam saudades quando fossem embora de Fortaleza. Os relatos foram debatidos e corrigidos. Após a conclusão das duas produções anteriores, a professora apresentou o poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias. O texto foi lido, estudado e debatido. Os alunos praticaram o poema em sala (declamando). A tarefa final foi a produção do poema com base nos três textos anteriores (dois de própria autoria e o de Gonçalves Dias). Os textos apresentados são algumas das melhores produções registradas no portfolio.

Aluno 1	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre minha terra estrangeira
<p>Eu acho tive progresso. Ainda tenho problemas com escutar. Estou trabalhando nisso. Quando leio, entendo mais. Quando escrevo não tenho sérios problemas, aprendi mais a escrever. Melhorei do mês passado para este mês.</p>	<p>Minha poeta</p> <p>“Sua terra está suja / Onde eu ando /Eu olho lixo/ o homem diz estou indo</p> <p>Seus céus ficam claros/ dos outros apartamentos posso ver os barcos/ Eles vão em ímpetos</p> <p>Enfim, as frutas eu adoro/ Dos frutos do mar gosto ainda mais/ todos os sabores não ignoro/ Não quero ficar sem essa comida jamais.</p>

Aluno 2	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre minha terra estrangeira
<p>Eu penso que a coisa que aprendi melhor é como ler. A melhor maneira como aprender é ler! Leia, leia, leia! Para melhorar alguma coisa você precisa praticar. Por exemplo, quando ler, se você se aproximar de alguma palavra que você não conhece, escreva a palavra e procure a definição no dicionário. Olhe também</p>	<p>Aqui tudo é diferente</p> <p>Doze horas de sol diariamente</p> <p>A chuva começa de repente</p> <p>E o povo sempre diz que sol ardente</p> <p>Uma terra que não tem gelo</p>

<p>as placas nas ruas e repita em voz alta. Observe o que estão dizendo e faça uma imagem na sua cabeça. Outra maneira é assistir televisão na sua primeira língua com legendas em português. Qualquer maneira de desenvolver seu vocabulário vai ajudar sua habilidade de ler. Se você lembra palavras quando conversa, então fale. Se você melhora escrevendo, escreva. Para mim a melhor maneira de aprender é ler.</p>	<p>Cheia até a tampa com belas praias mostrando o rosto sem escondê-lo O mar com peixe e arraia Vou ter saudades deste lugar Obrigado por tudo que pode me mostrar Agora eu preciso ir a meu lar Espero que um dia eu possa voltar</p>
--	--

Aluno 3	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre minha terra estrangeira
<p>Eu aprendi como entender bem em português. Eu consigo entender a maioria das conversas diárias. Eu uso minha experiência prévia e eu aplico a meu aprendizado. Quando eu escuto as pessoas eu uso o contexto das palavras. Eu acho que o processo de aprender uma segunda língua é complicado. Quando você aprende uma língua no país nativo é muito difícil, mas eu acho que é melhor. A gente precisa falar muito na segunda língua para aprender. Eu gostei das</p>	<p>A vida numa terra estrangeira Uma nova surpresa a cada dia Uma cadeia de experiência Um presente Na minha terra estrangeira Sou uma forasteira Às vezes me sinto sem eira nem beira</p>

<p>tarefas que nos permitiu usar a criatividade como escrever poemas. A professora soube motivar todo o semestre.</p>	<p>Muitas outras me sinto feliz</p> <p>Vindoura</p> <p>Intricada</p> <p>Difícil</p> <p>Alegre</p> <p>A vida aqui é a que sempre se quis.</p>
---	--

<p>Aluno 4</p>	
<p>Sobre o que aprendeu bem</p>	<p>Sobre minha terra estrangeira</p>
<p>Eu acho que aprendi as conjugações do passado bem. Eu acho que porque eu escrevi muitas composições no passado, incluindo a sobre o livro "Nudez da verdade". Eu falei muito no passado também. Percebi que quando eu estou falando com meus amigos eu geralmente preciso falar no passado. Depois de muita prática, eu aprendi as conjugações. Essencialmente você precisa praticar.</p>	<p>Fortaleza é muito quente</p> <p>O sol está aqui indefinidamente</p> <p>A comida é maravilhosa</p> <p>No preparo não é misteriosa</p> <p>O ônibus sempre cheio</p> <p>Esconde alunos apertados no meio</p> <p>Perigosa é a cidade</p> <p>Mas disso, não sinto saudade</p> <p>No futebol o país é ótimo</p> <p>Mas o Brasil jogou péssimo</p>

	<p>As mulheres são lindas</p> <p>Mas minha namorada é mais bonita ainda.</p>
--	--

Aluno 5	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre a vida
<p>Mal posso acreditar que aprendi a língua. Eu acho que quando eu leio aprendo melhor porque não há tensão. Me sinto livre quando leio. Eu consigo falar bem com meus amigos e pessoas que conheço. Eu acho que quando estou sem ansiedade aprendo melhor. Estou feliz que eu sei falar outra língua. Ultimamente é possível ouvir quase todas as palavras num conversação... Quando eu voltar aos Estados Unidos eu posso dizer o que vai acontecer. Eu vou ter muitas saudades do Brasil. Vou ter saudades dos brasileiros, estou encontrando muitos amigos e eles estão me ajudando com várias coisas... Também vou ter saudades da comida, os feijões, o arroz, a picanha... Mais uma coisa, eu vou ter saudades de minha professora. Ela me ajuda e por isso eu</p>	<p>Em algum lugar, em algum tempo alguém disse que há um padrão de vida. Existe uma medida que pode fazer dessa coisa uma possibilidade? Infelizmente nós não podemos viver pela mesma medida. Existe um grande espaço entre o rico e o pobre. Alguns têm uma doce vida enquanto outros têm a vida árdua. Estes fatos me fazem pensar na verdade infeliz da vida...</p>

estou aprendendo português com facilidade.	
--	--

Aluno 6	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre minha terra estrangeira
A coisa mais importante que aprendi em português é a capacidade para escutar ou ler em português sem precisar traduzir. Acho que aprendi como fazer isso porque li o primeiro livro e não pude traduzir porque tinha que terminar e entregar na data. O livro tem 200 páginas. Tentei começar a pensar em português e agora eu posso falar mais rápido e conversar com qualquer pessoa. Agora é mais fácil. Tenho uma professora ótima. Sempre preparada. Ela sempre se preocupa com os alunos e tenta ensinar da maneira que melhor beneficia todos os alunos.	<p>Minha terra estrangeira</p> <p>Estresse nunca há de ter</p> <p>Porque sempre toda a gente</p> <p>Faz o que bem entender</p> <p>Jamais encontro pressa</p> <p>Nem carranca na cara</p> <p>Mal humor não interessa</p> <p>Brincando é que se supera</p> <p>Mas ainda fazem o importante</p> <p>Enquanto assistem uma jogada</p> <p>Aqui a vida é impressionante</p> <p>Embora pareça que não tem nada.</p>

Aluno 7	
Sobre o que aprendeu bem	Sobre minha terra estrangeira
<p>Uma coisa na aula de português que eu aprendi bem foram os pronomes. Eu acho que aprendi bem porque precisei estudar pela gramática e o livro. As explicações dos significados e como usar os pronomes foram ótimas. As regras que os livros dão são muito claras e eu consigo entendê-los. Para mim é sempre mais fácil quando eu tenho os livros para consulta.</p>	<p>Minha terra estrangeira, a adoro</p> <p>Um lugar que eu já moro</p> <p>Sempre vou voltar cá</p> <p>Porque tem coisas aqui que não tem lá</p> <p>O que poderia ser melhor do que aqui</p> <p>Não sei não, acho que vou dormir</p> <p>Eu durmo bem perto do mar</p> <p>Nunca me canso de olhar</p> <p>Vou embora depois de um ano</p> <p>O melhor tempo da minha vida</p> <p>Sempre vou me lembrar da minha terra estrangeira</p> <p>Quando me sentar numa espreguiçadeira.</p>

De acordo com a proposta de Stern (1983), mencionada no capítulo 2, os estágios numa escala de proficiência podem ser: o conhecimento da forma, chamado de Conhecimento Intuitivo das Formas da Língua (*intuitive mastery of the forms of the language*), o segundo estágio, o Conhecimento intuitivo dos significados lingüísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais (*Intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings*) veiculados no uso da língua, o terceiro estágio, a capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma e finalmente, no último estágio, o Uso criativo da língua (*the creativity of language use*).

A partir das produções escritas no quadro anterior, pudemos apontar indícios e perceber o progresso alcançado na etapa final de aprendizado. Os alunos demonstraram ter conseguido produzir poemas na tentativa de expressar o que sentiam com relação à vida e a terra estrangeira. Pudemos perceber que alguns o fizeram com mais maestria se preocupando em combinar rimas, outros mesmo sem se preocupar com rimas, mostraram ter se apropriado da competência lingüística e gramatical desejada.

4.6.1 Descrição dos níveis de proficiência escrita, leitora e oral dos alunos- participantes

Aluno 1: Na produção escrita chegou à proficiência descrita no nível 4 da Escala de nível de proficiência na habilidade escrita (pág 45). Expressa idéias com coerência a maior parte do tempo, desenvolve um parágrafo com lógica, escreve com variedade de estruturas (com uso limitado de transições), escolhe vocabulário que é (freqüentemente) adequado ao propósito e os erros que cometia não impediam a compreensão do texto. Na Escala de nível de proficiência na habilidade leitora (pág. 44), chegou ao nível de leitor em desenvolvimento, começando a fazer predições, recontando começo, meio e fim da história, reconhecendo o enredo, os personagens e

os eventos, começando a usar mais recursos escritos em detrimento das ilustrações, embora ainda precisasse de orientação para escolher textos apropriados. Na Escala de nível de proficiência na habilidade proficiência oral (pág. 43) o aluno demonstrou ter chegado ao nível 4, começando e prosseguindo um diálogo, embora demonstrasse pouca auto-confiança em encontros sociais, começava a se comunicar no contexto de sala de aula, falando com hesitações ocasionais. Foi possível perceber a utilização de algumas regras gramaticais, mas não demonstrou possuir controle das formas irregulares. Entendia a maioria das discussões em sala de aula, embora ainda fosse necessário pedir repetição, rephraseamento e esclarecimento de algumas. Em seu relato sobre o que aprendeu melhor, mostrou ter a consciência do progresso obtido e reconheceu ainda ter dificuldade com a habilidade oral (escuta). No entanto, não demonstrou ter utilizado as estratégias de modo a conseguir potencializá-las a contento.

Alunos 2, 3, 4, 6 e 7 : Na produção escrita chegaram à proficiência descrita no nível 5 da Escala de nível de proficiência na habilidade escrita (pág 45), compondo os textos com clareza, apresentando organização em paragrafação com lógica, embora que algumas partes não chegassem a ser desenvolvidas com profundidade, usavam vocabulário variado, preciso e apropriado ao propósito. Ainda era possível perceber alguns erros (ortográficos ou gramaticais), embora eles não afetassem o sentido. Na Escala de nível de proficiência na habilidade leitora (pág. 44), chegaram ao nível de leitor proficiente, começando a ler independentemente, relacionando o que liam as suas experiências pessoais, usando estratégias de leitura, normalmente escolhendo os textos apropriados. Na Escala de nível de proficiência na habilidade proficiência oral (pág. 43) os alunos demonstraram ter chegado ao nível 5, falando em contextos sociais e em sala de aula com discurso continuado e relacionado sem que os erros interferissem na compreensão. A fluência era próxima a de um nativo, as hesitações não interferiam na comunicação, usavam uma variedade de estruturas e vocabulário variado, às vezes com erros gramaticais ocasionais, entendendo frases simples num diálogo continuado. Os alunos também demonstraram em seus relatos sobre o aprendizado que foram

norteados pela utilização de estratégias cognitivas e de autonomia bem como pelo desenvolvimento de suas próprias estratégias.

Aluno 5: Na produção escrita chegou à proficiência descrita no nível 4 da Escala de nível de proficiência na habilidade escrita (pág 45) demonstrando expressar idéias com coerência a maior parte do tempo, desenvolvendo um parágrafo com lógica, escrevendo com variedade de estruturas (com uso limitado de transições), escolhendo vocabulário que é (freqüentemente) adequado ao propósito e os erros que cometia não impediam a compreensão do texto. Na Escala de nível de proficiência na habilidade leitora (pág. 44), chegou ao nível de leitor proficiente, lendo independentemente, respondendo à literatura, relacionando o que lia as suas experiências pessoais, usando estratégias de leitura. Na Escala de nível de proficiência na habilidade proficiência oral (pág. 43), o aluno demonstrou ter chegado ao nível 5, falando em contextos sociais e em sala de aula com discurso continuado e relacionado sem que os erros interferissem na compreensão. A fluência era próxima à de um nativo, as hesitações não interferiam na comunicação, usava uma variedade de estruturas e vocabulário, às vezes com erros gramaticais ocasionais, entendendo frases simples num diálogo continuado. O aluno também demonstrou, em seu relato sobre o que aprendeu bem, ter desenvolvido suas próprias estratégias. No entanto, demonstrou ter deixado de utilizar algumas estratégias no decorrer do processo de aprendizagem, questão que pode ser apontada como razão para alguma dificuldade no aprendizado da língua estrangeira.

A consideração final necessária à conclusão desta análise diz respeito às notas finais de cada etapa do aprendizado da língua portuguesa. Apresentamos no quadro a seguir as médias finais obtidas nos dois níveis:

Tabela 4. 15			
Média das Notas Finais			
	Média Final Curso Básico	Média Final Curso Intermediário	Média Global
Aluno 1	70	70	70
Aluno 2	90	87	88.5
Aluno 3	95	90	92.5
Aluno 4	80	82	81
Aluno 5	70	78	74
Aluno 6	92	90	91
Aluno 7	80	85	82.5

Estes resultados apresentados confirmam que os alunos 2, 3, 4, 6 e 7 que foram capazes de utilizar o maior número de estratégias obtiveram melhores resultados e alcançaram melhor nível de proficiência.

O aluno 1 obteve nas duas etapas do aprendizado a média mais baixa. Este resultado confirma que a utilização de estratégias de aprendizado em língua estrangeira é fator determinante na obtenção de melhor proficiência.

O aluno 5 embora tenha obtido no estágio inicial, uma média baixa, demonstrou no decorrer do processo ter sido capaz de progredir no aprendizado da língua atingindo uma média mais alta guiando-se pela utilização das estratégias de aprendizagem.

Considerações Finais

No aprendizado da segunda língua ou no aprendizado de outra disciplina, o perfil do estilo não deve ser considerado favorável ou desfavorável. O resultado do perfil deve ser observado e utilizado como um diagnóstico, não como uma sentença judicial, sobre a qual não se pode intervir. Tal diagnóstico é uma indicação sobre como o aluno se comporta quando tenta aprender.

Na identificação do comportamento de aprendizado do aluno, as características dos estilos apresentados não devem ser comparadas, pois não há um estilo melhor que outro. O estilo de aprendizagem do aluno engloba todos os aspectos da aprendizagem e se reflete no comportamento do aprendiz. O estilo cognitivo é a predisposição ao processamento da informação, caracterizado pelas maneiras individuais que o aluno decide empregar quando está aprendendo.

Admitimos, desde o começo do presente texto, que o comportamento de ensino do professor em sala de aula pode afetar significativamente o ambiente de aprendizagem dos alunos. A consciência dos diferentes estilos de aprendizagem por parte do professor pode afetar positivamente o aprendizado, se as técnicas e atividades utilizadas por ele considerarem tais características individuais.

Nesta pesquisa, a identificação dos estilos de aprendizagem permitiu, ao professor-pesquisador, a consciência das diferenças, a reflexão sobre sua abordagem

de ensino, a adoção de mudanças no planejamento e execução de atividades, com o objetivo de adequá-los ao contexto real de aprendizagem no qual estão inseridos. Aos alunos, permitiu a consciência das características pessoais, exigiu reflexão, sugeriu escolhas no desempenho de tarefas, oportunizou autonomia e a percepção do progresso adquirido.

Consideramos que o principal objetivo do ensino é o aprendizado eficiente. Sabemos que a maior preocupação está no resultado apresentado. O resultado do aprendizado de uma língua estrangeira é definido com base na competência ou proficiência alcançada. Qualquer que seja o resultado, tanto os alunos quanto o professor têm interesse neles. No entanto, precisamos destacar que a adoção de procedimentos metodológicos que só visem o produto (os resultados) falha em perceber a importância do processo.

As estratégias cognitivas se apresentam como um amplo e variado grupo e podem ajudar os aprendizes a melhorar o aprendizado de língua estrangeira. As estratégias de aprendizagem são as seqüências de procedimentos empregadas pelo aprendiz para alcançar o aprendizado.

O conhecimento, a aplicação e o desempenho consciente destas estratégias por parte do aprendiz e o treinamento destas estratégias por parte do professor na sua prática de ensino podem contribuir para um ambiente de aprendizado mais efetivo, levando à metacognição. Como resultado, os aprendizes se tornam mais competentes na expressão da língua estrangeira.

Nesta pesquisa, a identificação no momento inicial e final das estratégias trouxe ao conhecimento dos alunos alguns mecanismos que poderiam torná-los mais eficientes. Essa consciência não existia no início do aprendizado. Além disso, pode ser evidenciado que a instrução das estratégias, quando realizada de maneira apropriada, ajuda os aprendizes a se tornarem mais engajados no processo de aprendizagem fazendo-os aprendizes mais responsáveis e eficientes.

Os melhores resultados de desempenho dos alunos participantes dessa pesquisa, sugerem que aqueles que foram capazes de utilizar as estratégias cognitivas aliadas às estratégias de autonomia tiveram um aprendizado mais eficiente.

Devemos destacar aqui a adoção do portfólio (a seleção dos melhores registros, Anexo 137) no nível intermediário como ação fundamental, pois propiciou aos alunos o desenvolvimento das estratégias inclusive fora do ambiente de sala de aula, na busca de desempenho de tarefas durante o aprendizado de LE.

Nossa expectativa, a partir dos resultados da presente pesquisa, é que, independente das características dos estilos, os alunos que conseguem desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem, tornam-se capazes de prosseguir aprendendo após o término da instrução formal.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Pontes Editores, 4ª edição, 2005.

_____. **A abordagem Orientadora da Ação do Professor**. In: Parâmetros Atuais para o Ensino de Português como Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997

_____. **Linguística aplicada – Ensino de línguas & Comunicação**. Pontes Editores e Arte e Língua, 2005.

APPLEBEE, Arthur N. **Curriculum as Conversation – Transforming Traditions of Teaching and Learning**. The university of Chicago Press / Chicago and London, 1996.

ARAÚJO, Antonia Dilamar e Lima, Paula L.C. (organizadoras). **Questões de Linguística Aplicada: miscelânea**. EdUECE, 2005.

BIGGE, Morris L. and Shermis, S Samuel. **Learning Theories for Teachers**. Addison Wesley Longman, Inc, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4a edição New York: Longman, 2000.

_____. **Teaching by Principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. Editora Ática, 13a edição, 4a impressão, 2005.

CLAXTON, Charles and Murrell, Patricia. **Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices**. ASHE–ERIC Higher education report no. 4 Washington D.C, 1987.

DOUGHTY, Catherine and LONG, Michael H. **The handbook of second language acquisition**. Blackwell Publishing Ltd, 2003.

DUNN, Rita and Kenneth. **Student Learning Styles – Diagnosing and Prescribing Programs**. National Association of Secondary Schools Principals, Virginia, 1979.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

_____. **Second Language Acquisition** New York: Oxford University Press, 5th printing, 2000.

FELDER, Richard M. www.ncsu.edu/felder-public/RMF.html

_____. www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.html

_____. www.ncsu.edu/felder-public/Learning_styles.html

_____. www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html

_____. **Reaching the second tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education**. Journal College Science Teaching. 23(5), 286-290, 1993.

_____. e Silverman L.K. **Learning and Teaching Styles in Engineering Education**. Engineering education, 78(7), 674-681, 1998.

_____. e Spurlin. **Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles**, 2005.

_____. e Henriques, Eunice. **Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education**. Foreign Language Annals, 28(1) 21-31, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 33^a edição. Editora Paz e Terra s/a, 1996 (Coleção Leitura).

GRIFFITH, Griff and Kathy Keohane. **Personalizing Language Learning**. Cambridge University Press, 2000.

HEALY, Alice F. and Lyle E. Bourne. **Foreign Language Learning: psycholinguistics studies on training and retention**. Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1998.

LAWRENCE, Gordon. **People Types and Tiger Types: a Practical Guide to Learning Styles.** Center for Applications of Psychological Type, Inc. Gainesville, FL, 1987.

LIGHTBOWN, Patsy M. e Spada, Nina. **How Languages are Learned.** Oxford Univeristy Press, 1993 7th printing 1997.

O'MALLEY, J. Michael e Chamot, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** Cambridge University press, 1995.

_____ e Pierce, Lorraine Valdez. **Authentic Assessment for English Language Learners – Practical Approaches for Teachers.** Addison-Wesley Publishing Company, Inc, 1996.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies** Massachussets: Heinle&Heinle, 1990.

_____ **Language Learning Strategies Around the World: cross cultural perspectives.** Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai at Mānoa, 1996.

PAIVA, V.L.M.O (org) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

REID, Joy M. **Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom.** Prentice Hall Regents, 1998.

REIFF, Judith Campbell. **What research says to the teacher – Learning Styles** NEA Usa, 1992.

SARASIN, Lynne Celli. **Learning Styles perspectives: impact in the classroom.** Atwood Publishing Madison, WI, 1999.

SCHARLE, Ágota e Anita Szabó. **Learner Autonomy.** Cambridge University Press, 2000.

SCHEMECK, Ronald R. **Learning Strategies and Learning Styles** Plenum Press, NY, 1988.

SIMS, Ronald R. and Sims, Serbrenia J. **The importance of learning styles – understanding the implications for learning, course design and education** Greenwood press, 1995.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford University Press, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa**. 14a edição. Cortez Editora, 2005.

TILESTON, Donna Walker. **What every teacher should know about learning, memory and the brain** Corwin press, 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Ática, 2004. Segunda edição, 12a impressão.

YULE, George and Elaine Tarone. **Focus on the Language Learner**. Oxford University Press, 1989.

Background Questionnaire (By Rebecca Oxford)

1.Name:

2. Date:

3.Age:

4.Sex:

5. Mother Tongue:

6.Language you speak at home:

7.Language you are now learning:

8.How long have you been studying the language listed above:

9.How do you rate your overall proficiency in the language listed (#7): _____

10.How do you rate your overall proficiency in the language listed (#7) as compared with the proficiency of *other students in your class*:

Excellent Good Fair Poor

11.How do you rate your overall proficiency in the language listed (#7) as compared with the proficiency of *native speakers of the language*:

Excellent Good Fair Poor

12.How important is it for you to become proficient in the language listed:

Very important Important Not so important

13.Why do you want to learn the language?

_____interested in the language

_____interested in the culture

_____have friends who speak the language

_____required to take a language course to graduate

_____need it for my future career

_____need it for travel

_____other (list):

14.Do you enjoy language learning?

Yes

No

15 What other languages have you studied?

16.What has been your favorite experience in language learning?

Aluno:

Auto monitoramento – Relatório Mensal. Mês: _____

1. Faça uma lista das coisas que você sabia no início deste mês:

2. Faça uma lista das coisas que você aprendeu:

3. Como você saiu nas atividades de:

Leitura:	() Muito bem	() Regular	() Preciso Melhorar
Escrita:	() Muito bem	() Regular	() Preciso Melhorar
Fala:	() Muito bem	() Regular	() Preciso Melhorar
Escuta:	() Muito bem	() Regular	() Preciso Melhorar

4. Em qual destas habilidades você acredita que teve mais progresso, ao comparar com o mês anterior? Por que?

5. Em qual destas habilidades você acredita que teve menos progresso, ao comparar com o mês anterior? Por que?

6. Como você acha que seu aprendizado pode melhorar?

Aluno:
Mês:

ESCUITA

Que percentual de uma conversa com um falante nativo você entende? _____
Que percentual de uma atividade de compreensão de escuta em sala de aula você entende?

Sua capacidade de compreensão melhorou do mês passado para este? _____
Você compreende mais agora? _____
Em geral, você consegue inferir os significados das palavras que não conhece ao ouvi-las?

LEITURA

Quanto você entende de um artigo de jornal ou revista em português? _____
Quanto você entende de uma leitura feita em sala de aula? _____
Sua leitura melhorou do mês passado para este? _____
Em geral, você consegue inferir os significados das palavras que não conhece quando lê?

FALA

Quando você fala com os brasileiros, eles entendem o que você diz na maioria das vezes
(sem pedir que você repita)? _____
Em sala de aula seus colegas entendem o que você diz? _____
Sua fala em português melhorou do mês passado para este mês (em termos de qualidade e
quantidade)? _____
Você encontra maneiras de se expressar
Oralmente mesmo quando não sabe todas as palavras? _____

ESCRITA

Quando você escreve em português as pessoas entendem o que você escreveu?

Quando você escreve em português nas atividades de sala, a professora entende o que você
escreveu? _____
Sua escrita melhorou do mês passado para este? _____
Você encontra maneiras de se expressar
por escrito mesmo quando não sabe todas as palavras? _____

GERAL

Faça uma avaliação geral do seu progresso no aprendizado do português
(se achar necessário use uma folha em separado)

Eu entendi quase tudo que a professora disse hoje _____
Estou lendo muito mais rápido agora em português do que no mês passado _____
Eu consegui anotar o número do telefone (ou um recado importante) durante uma ligação telefônica _____
Não fiquei frustrado hoje quando cometi um erro, simplesmente continuei falando.

Me arrisquei e usei uma expressão nova hoje _____
Foi difícil a aula hoje, mas tentei falar _____
Consegui conversar hoje em português, sem grandes problemas. _____
Quando conversei com meu colega hoje, pude perceber que minha fluência em português está melhor. _____

Acrescente mais comentários pessoais positivos:

Acho que sou um bom aprendiz da língua portuguesa _____
Estou confiante e seguro no aprendizado do português _____
Estou progredindo bem _____
Aprendo com meus erros e sei que não preciso temê-los _____
Se arriscar ao falar português não é um problema _____
Agora entendo que não preciso entender tudo de primeira _____
Conseguo aceitar a “confusão” de não entender tudo de primeira _____
Acho que minha personalidade me ajuda no aprendizado do português _____

O que você acha que não aprendeu bem? Por que?

Sua avaliação deverá ser feita de acordo com esta escala de valores:

- 1 = indo muito bem, exatamente como deveria
- 2 = nada mal, nada muito preocupante, sem grandes problemas
- 3 = sérios problemas, preciso melhorar bastante.

Leia atentamente as instruções sobre o projeto Portfolio:

No final do mês de maio, você deverá entregar seus registros de melhor produção deste curso de nível básico numa pasta. Esta pasta será chamada de **Portfolio**. **Portfolios** são os registros da melhor produção de um desenhista, pintor, publicitário e escritor. No seu caso, tudo o que estiver contido no **Portfolio** deverá refletir sua personalidade, criatividade, seus melhores trabalhos, suas estratégias pessoais de aprendizagem de língua, suas experiências e sua vida no Brasil. O **Portfolio** deverá conter no máximo oito registros e no mínimo seis. Você poderá utilizar ilustrações, fotos, gravações de áudio e vídeo. Os **Portfolios** serão apresentados na primeira semana de Junho. Todos os registros do portfolio serão considerados na avaliação final da disciplina PLE.

Ao longo dos próximos dois meses, você deverá escolher e concluir uma atividade de cada uma das habilidades citadas abaixo:

Atividade de Escuta:

- Escolha uma música e tente escrever a letra
- Assista uma propaganda e anote as palavras e sentenças compreendidas
- Assista a um programa de TV e faça uma lista das expressões usadas
- Assista um capítulo de filme e descreva a cena
- Assista um capítulo de filme e faça uma lista de expressões usadas

Atividade de Leitura:

- Copie no mínimo 15 frases que estão escritas nas camisetas para entender o que elas dizem
- Encontre um folder e descreva o que está dito
- Selecione um artigo de jornal e explique o que está dito
- Selecione um artigo de revista e explique o que está dito
- Leia uma história em quadrinho e explique o que está dito

Atividade de fala:

- Fale sobre uma diferença cultural que você percebeu
- Escolha uma música e leia (ou cante) para a turma
- Entreviste uma pessoa (gravando) e apresente para a turma
- Conte para a sala uma experiência interessante que tenha tido
- Apresente um assunto (gravado) de seu interesse e escolha

Atividade de escrita:

- Escreva bilhetes ou recados a seus colegas (no mínimo dois para cada)
- Escreva uma carta ou e-mail para alguém de seu interesse
- Faça uma lista sobre as coisas que você gostaria de fazer antes de morrer
- Escreva sobre um dia de rotina na sua vida em Fortaleza
- Escreva sobre a experiência, história ou viagem mais interessante, mais feliz, mais trágica, ou mais engraçada da sua vida.

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem Nome: George Parizek

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência moderada por:

Ativo: 5 Sensorial: 5

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:

Visual: 9 Global: 11

O que é ser um aprendiz **Ativo**: aprende melhor quando debate sobre o assunto em sala, ou faz alguma coisa com aquilo que está aprendendo, como por exemplo, explicar aos outros. Um aprendiz ativo diria: “vamos tentar e ver o que acontece”. Aceita bem trabalho em grupo e mostra-se inquieto ao assistir uma longa palestra.

O que é ser um aprendiz **sensorial**: prefere que a informação seja dada em fatos, gosta de resolver problemas, lida bem com detalhes, tem tendência a ser mais prático e cuidadosos, não gosta de cursos que não tenha ligação com o mundo real.

O que é ser um aprendiz **Visual**: lembra com maior facilidade daquilo que vê como figuras, diagramas, linhas cronológicas e demonstrações.

O que é ser um aprendiz **Global**: Aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que está aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Ativo:

- ✓ Se em sala de aula não sobra tempo para discutir o assunto ou solucionar atividades problem-solving, tente compensar quando estudar sozinho.
- ✓ Estude num grupo que os membros alternam os turnos para falar. Cada um explicando assuntos diferentes para os outros.
- ✓ Procure pensar sobre o que será cobrado na prova e descubra como responder.
- ✓ Você sempre irá lembrar de mais informação se você souber o que pode fazer com ela.

Sensorial:

- ✓ Procure saber como a informação que você está aprendendo se relaciona com o mundo real.

- ✓ Pedir ao professor exemplos específicos sobre o assunto pode lhe ajudar a lembrar mais
- ✓ Descubra como os conceitos e as teorias se aplicam na prática

Visual:

- ✓ Encontre diagramas, esquemas, fotografias, quadros, fitas de vídeo, cd-rom que estejam relacionados a informação estudada
- ✓ Faça um mapa de conceitos e liste os pontos chave
- ✓ Crie um código de cores para identificar com que a informação se relaciona
- ✓ Peça a seu professor para escrever no quadro quando a informação for relevante

Global:

- ✓ Você aprende melhor se a informação geral for dada antes de partir para os detalhes
- ✓ Antes de começar a estudar uma lição, folheie as páginas para ter uma idéia geral do que vai ser estudado
- ✓ Sempre procure relacionar uma informação nova com aquelas que você já sabe

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado:

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem Nome: Shane Steidley

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência sutil por:
Sensorial: 1 Visual: 3

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:
Ativo: 7 Global: 11

O que é ser um aprendiz **sensorial**: prefere que a informação seja dada em fatos, gosta de resolver problemas, lida bem com detalhes, tem tendência a ser mais prático e cuidadoso, não gosta de cursos que não tenha ligação com o mundo real.

O que é ser um aprendiz **Visual**: lembra com maior facilidade daquilo que vêm como figuras, diagramas, linhas cronológicas e demonstrações.

O que é ser um aprendiz **Ativo**: aprende melhor quando debate sobre o assunto em sala, ou faz alguma coisa com aquilo que está aprendendo, como por exemplo, explicar aos outros. Um aprendiz ativo diria: “vamos tentar e ver o que acontece”. Aceita bem trabalho em grupo e mostra-se inquieto ao assistir uma longa palestra.

O que é ser um aprendiz **seqüencial**: Adquire conhecimento em etapa linear, numa seqüência lógica, a partir da primeira etapa. Segue uma etapa lógica na solução de um problema.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Sensorial:

- ✓ Procure saber como a informação que você está aprendendo se relaciona com o mundo real.
- ✓ Pedir ao professor exemplos específicos sobre o assunto pode lhe ajudar a lembrar mais
- ✓ Descubra como os conceitos e as teorias se aplicam na prática

Visual:

- ✓ Encontre diagramas, esquemas, fotografias, quadros, fitas de vídeo, cd-rom que estejam relacionados a informação estudada
- ✓ Faça um mapa de conceitos e liste os pontos chave
- ✓ Crie um código de cores para identificar com que a informação se relaciona
- ✓ Peça a seu professor para escrever no quadro quando a informação for relevante

Ativo:

- ✓ Se em sala de aula não sobra tempo para discutir o assunto ou solucionar atividades problem-solving, tente compensar quando estudar sozinho.
- ✓ Estude num grupo que os membros alternam os turnos para falar. Cada um explicando assuntos diferentes para os outros.
- ✓ Procure pensar sobre o que será cobrado na prova e descubra como responder.
- ✓ Você sempre irá lembrar de mais informação se você souber o que pode fazer com ela.

Seqüencial:

- ✓ Se você tem um professor que pula de um assunto para outro, ou não segue as etapas, peça a ele para demonstrar como chegou até lá.
- ✓ Quando for estudar, lembre-se de destacar o assunto em uma seqüência lógica
- ✓ Quanto mais você tentar relacionar a informação nova com aquelas que você já sabe, mais fácil irá se lembrar

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado:

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem

Nome: Matthew Kovar

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência sutil por:

Ativo: 1

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência moderada por:

Sensorial: 5 Seqüencial: 5

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:

Visual: 9

O que é ser um aprendiz **ativo**: aprende melhor quando debate sobre o assunto em sala, ou faz alguma coisa com aquilo que está aprendendo, como por exemplo, explicar aos outros. Um aprendiz ativo diria: “vamos tentar e ver o que acontece”. Aceitam bem trabalho em grupo e mostram-se inquietos ao assistir uma longa palestra.

O que é ser um aprendiz **sensorial**: prefere que a informação seja dada em fatos, gosta de resolver problemas, lida bem com detalhes, tem tendência a ser mais prático e cuidadoso, não gosta de cursos que não tenha ligação com o mundo real.

O que é ser um aprendiz **seqüencial**: Adquire conhecimento em etapa linear, numa seqüência lógica, a partir da primeira etapa. Segue uma etapa lógica na solução de um problema.

O que é ser um aprendiz **visual**: lembra com maior facilidade daquilo que vêem como figuras, diagramas, linhas cronológicas e demonstrações.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Ativo:

- ✓ Se em sala de aula não sobra tempo para discutir o assunto ou solucionar atividades problem-solving, tente compensar quando estudar sozinho.
- ✓ Estude num grupo que os membros alternam os turnos para falar. Cada um explicando assuntos diferentes para os outros.
- ✓ Procure pensar sobre o que será cobrado na prova e descubra como responder.
- ✓ Você sempre irá lembrar de mais informação se você souber o que pode fazer com ela.

Sensorial:

- ✓ Procure saber como a informação que você está aprendendo se relaciona com o mundo real.

- ✓ Pedir ao professor exemplos específicos sobre o assunto pode lhe ajudar a lembrar mais
- ✓ Descubra como os conceitos e as teorias se aplicam na prática

Sequencial:

- ✓ Se você tem um professor que pula de um assunto para outro, ou não segue as etapas, peça a ele para demonstrar como chegou até lá.
- ✓ Quando for estudar, lembre-se de destacar o assunto em uma seqüência lógica
- ✓ Quanto mais você tentar relacionar a informação nova com aquelas que você já sabe, mais fácil irá se lembrar

Visual:

- ✓ Encontre diagramas, esquemas, fotografias, quadros, fitas de vídeo, cd-rom que estejam relacionados a informação estudada
- ✓ Faça um mapa de conceitos e liste os pontos chave
- ✓ Crie um código de cores para identificar com que a informação se relaciona
- ✓ Peça a seu professor para escrever no quadro quando a informação for relevante

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado:

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem

Nome: Demaka Adams

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência sutil por:

Reflexivo: 1 Verbal: 3

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:

Sensorial: 7 Global: 5

O que é ser um aprendiz **Reflexivo** :Inicialmente prefere pensar em silêncio sobre o que está aprendendo, um aprendiz reflexivo diria: “Primeiro, vamos pensar”. Gosta de trabalhar individualmente e se mostra menos inquietos diante de uma palestra.

O que é ser um aprendiz **verbal**: aprende melhor em termos de palavras, isto é, explicações escritas ou ditas.

O que é ser um aprendiz **sensorial**: prefere que a informação seja dada em fatos, gosta de resolver problemas, lida bem com detalhes, tem tendência a ser mais prático e cuidadoso, não gosta de cursos que não tenham ligação com o mundo real.

O que é ser um aprendiz **Global**: Aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que está aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Reflexivo:

- ✓ Pare periodicamente para revisar sobre o que já foi lido e aprendido
- ✓ Pense nas possíveis explicações e aplicações do que está aprendendo
- ✓ Escreva resumos usando suas próprias palavras

Verbal:

- ✓ Sempre que for estudar, faça resumos e procure debater sobre o tema com colegas antes da prova

Sensorial:

- ✓ Procure saber como a informação que você está aprendendo se relaciona com o mundo real.
- ✓ Pedir ao professor exemplos específicos sobre o assunto pode lhe ajudar a lembrar mais
- ✓ Descubra como os conceitos e as teorias se aplicam na prática

Global:

- ✓ Você aprende melhor se a informação geral for dada antes de partir para os detalhes
- ✓ Antes de começar a estudar uma lição, folheie as páginas para ter uma idéia geral do que vai ser estudado
- ✓ Sempre procure relacionar uma informação nova com aquelas que você já sabe

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem
Nome: Samantha Cumper

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência sutil por:
Reflexivo: 1 Verbal: 1 Seqüencial:1

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:
Intuitivo: 7

O que é ser um aprendiz **Reflexivo** : Inicialmente prefere pensar em silêncio sobre o que está aprendendo, um aprendiz reflexivo diria: “Primeiro, vamos pensar”. Gosta de trabalhar individualmente e se mostra menos inquieto diante de uma palestra.

O que é ser um aprendiz **verbal**: aprende melhor em termos de palavras, isto é, explicações escritas ou ditas.

O que é ser um aprendiz **seqüencial**: Adquire conhecimento em etapa linear, numa seqüência lógica, a partir da primeira etapa. Segue uma etapa lógica na solução de um problema.

O que é ser um aprendiz **intuitivo**: Aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que estão aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Reflexivo:

- ✓ Pare periodicamente para revisar sobre o que já foi lido e aprendido
- ✓ Pense nas possíveis explicações e aplicações do que está aprendendo
- ✓ Escreva resumos usando suas próprias palavras

Verbal:

- ✓ Sempre que for estudar, faça resumos e procure debater sobre o tema com colegas antes da prova

Seqüencial:

- ✓ Se você tem um professor que pula de um assunto para outro, ou não segue as etapas, peça a ele para demonstrar como chegou até lá.
- ✓ Quando for estudar, lembre-se de destacar o assunto em uma seqüência lógica
- ✓ Quanto mais você tentar relacionar a informação nova com aquelas que você já sabe, mais fácil irá se lembrar

Intuitivo:

- ✓ Peça a seu professor para dar explicações sobre as teorias e interpretações para que você possa relacioná-las com os fatos
- ✓ Procure não perder muito tempo com fórmulas e repetições
- ✓ Sempre leia atentamente as instruções e nunca deixe de revisar suas respostas
- ✓ Seja mais paciente com detalhes

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem Nome: Kyle Heidtbrink

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência moderada por:
Ativo: 3 Verbal: 3 Global: 5

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma forte preferência por:
Intuitivo: 11

O que é ser um aprendiz **ativo**: aprende melhor quando debate sobre o assunto em sala, ou faz alguma coisa com aquilo que está aprendendo, como por exemplo, explicar aos outros. Um aprendiz ativo diria: “vamos tentar e ver o que acontece”. Aceita bem trabalho em grupo e mostra-se inquietos ao assistir uma longa palestra.

O que é ser um aprendiz **verbal**: aprende melhor em termos de palavras, isto é, explicações escritas ou ditas.

O que é ser um aprendiz **Global**: Aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que está aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

O que é ser um aprendiz **intuitivo**: Aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que estão aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Ativo:

- ✓ Se em sala de aula não sobra tempo para discutir o assunto ou solucionar atividades problem-solving, tente compensar quando estudar sozinho.
- ✓ Estude num grupo que os membros alternam os turnos para falar. Cada um explicando assuntos diferentes para os outros.
- ✓ Procure pensar sobre o que será cobrado na prova e descubra como responder.
- ✓ Você sempre irá lembrar de mais informação se você souber o que pode fazer com ela.

Verbal:

- ✓ Sempre que for estudar, faça resumos e procure debater sobre o tema com colegas antes da prova

Global:

- ✓ Você aprende melhor se a informação geral for dada antes de partir para os detalhes
- ✓ Antes de começar a estudar uma lição, folheie as páginas para ter uma idéia geral do que vai ser estudado
- ✓ Sempre procure relacionar uma informação nova com aquelas que você já sabe

Intuitivo:

- ✓ Peça a seu professor para dar explicações sobre as teorias e interpretações para que você possa relacioná-las com os fatos
- ✓ Procure não perder muito tempo com fórmulas e repetições
- ✓ Sempre leia atentamente as instruções e nunca deixe de revisar suas respostas
- ✓ Seja mais paciente com detalhes

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado

Resultado do questionário de identificação dos estilos de aprendizagem

Nome: Lisa Allen

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência moderada por:

Reflexivo: 5

Numa escala de 1 a 11, você demonstrou uma preferência sutil por:

Sensorial: 1 Verbal: 1 Global: 1

O que é ser um aprendiz **Reflexivo** : Inicialmente prefere pensar em silêncio sobre o que está aprendendo, um aprendiz reflexivo diria: “Primeiro, vamos pensar”. Gosta de trabalhar individualmente e se mostra menos inquieta diante de uma palestra.

O que é ser um aprendiz **sensorial**: prefere que a informação seja dada em fatos, gosta de resolver problemas, lida bem com detalhes, tem tendência a ser mais prático e cuidadoso, não gosta de cursos que não tenham ligação com o mundo real.

O que é ser um aprendiz **verbal**: aprende melhor em termos de palavras, isto é, explicações escritas ou ditas.

O que é ser um aprendiz **Global**: Você aprende em grandes saltos, absorvendo material quase que aleatoriamente, sem se preocupar em perceber as relações. Compreende o contexto ou cenário geral do que está aprendendo, mas tem dificuldade de explicar como chegou àquela conclusão.

Sugestões de como você pode melhorar (potencializar) seu aprendizado:

Reflexivo:

- ✓ Pare periodicamente para revisar sobre o que já foi lido e aprendido.
- ✓ Pense nas possíveis explicações e aplicações do que está aprendendo.
- ✓ Escreva resumos usando suas próprias palavras.

Sensorial:

- ✓ Procure saber como a informação que você está aprendendo se relaciona com o mundo real.
- ✓ Pedir ao professor exemplos específicos sobre o assunto pode lhe ajudar a lembrar mais.
- ✓ Descubra como os conceitos e as teorias se aplicam na prática.

Verbal:

- ✓ Sempre que for estudar, faça resumos e procure debater sobre o tema com colegas antes da prova.

Global:

- ✓ Você aprende melhor se a informação geral for dada antes de partir para os detalhes.
- ✓ Antes de começar a estudar uma lição, folheie as páginas para ter uma idéia geral do que vai ser estudado.
- ✓ Sempre procure relacionar uma informação nova com aquelas que você já sabe.

Faça seus comentários sobre esta identificação de estilos e acrescente mais detalhes sobre o que acha que poderia ser feito em sala para melhorar seu aprendizado

As afirmações do grupo das Estratégias Cognitivas foram traduzidas a seguir:

1. Falo ou escrevo repetidamente novas expressões para praticar _____
2. Eu imito o modo de falar dos nativos _____
3. Eu leio uma história ou diálogo várias vezes até entender _____
4. Eu reviso o que eu escrevo em português para melhorar minha escrita _____
5. Eu pratico os sons do alfabeto português _____
6. Eu uso expressões genuinamente do português para falar _____
7. Eu uso palavras familiares em diferentes combinações para fazer novas frases _____
8. Eu inicio conversas em português _____
9. Eu assisto Tv , filmes ou escuto rádio em português _____
10. Eu tento pensar em português quando estou falando _____
11. Eu participo de eventos fora de sala de aula onde se fala português _____
12. Eu leio em português por prazer _____
13. Eu escrevo recados, bilhetes, cartas, e-mails, trabalhos em português _____
14. Eu primeiro leio rapidamente um texto para entender a idéia principal e depois volto para ler o texto completo _____
15. Eu procuro detalhes específicos naquilo que escuto ou leio _____
16. Uso materiais de referencia como glossários, dicionários e gramática para me ajudar a usar a língua _____
17. Faço anotações em português nas aulas _____
18. Faço resumos do material novo que aprendi em português _____
19. Aplico regras gerais a novas situações quando uso português _____
20. Descubro o significado de palavras dividindo (quebrando) a palavras em partes que eu entendo _____
21. Eu procuro semelhanças e contrastes entre o português e o inglês _____
22. Tento entender o que eu escutei ou li sem traduzir palavra por palavra para o inglês _____
23. Tenho cuidado ao transferir palavras e conceitos diretamente do inglês para o português _____
24. Procuro identificar as regras da língua _____
25. Eu desenvolvo minha própria compreensão de como a língua funciona, embora às vezes tenha que revisar o que entendi baseado na informação nova _____

As afirmações do grupo das Estratégias de Autonomia foram traduzidas a seguir:

1. Eu estudo (brevemente) a lição que será estudada para ter uma idéia geral sobre que ela explora, como está organizada e como se relaciona com o que eu já sei _____
2. quando alguém esta falando português eu tento me concentrar no que a pessoa esta dizendo e tiro da mente os tópicos que não estão relacionados _____
3. Decido com antecedência a prestar atenção em aspectos específicos da língua, como por exemplo: presto atenção em como os nativos pronunciam certos sons _____
4. Tento descobrir tudo o que é possível para aprender como ser um melhor aprendiz da língua. Tento ler livros, artigos e falar com as pessoas sobre como aprender mais _____
5. Faço um plano de estudo e pratico a língua consistentemente, não só quando tenho que estudar para a prova _____
6. Organizo e escolho um lugar para estudar com tranqüilidade, por exemplo, um lugar com silêncio e confortável _____
7. Organizo um caderno de anotações no qual registro informações importantes _____
8. Estabeleço metas para o meu aprendizado, por exemplo, o nível de proficiência que desejo ter e como quero saber usar a língua em longo prazo _____
9. Planejo o que eu vou conseguir alcançar no aprendizado da língua todo dia ou toda semana _____
10. Me preparo para a tarefa que vai acontecer (ex. falar sobre o assunto na nova língua) levando em consideração a natureza da tarefa, o que eu preciso saber, e minhas habilidades reais na língua _____.
11. Identifico claramente o propósito da atividade da língua, por exemplo: numa tarefa de escuta se eu preciso me concentrar na idéia central ou em fatos específicos ____.
12. Sou responsável por procurar oportunidades de praticar a nova língua _____
13. Procuro ativamente por pessoas com quem possa falar a nova língua _____
14. Procuro perceber meus erros na língua e entender as razões para ter errado _____.
15. Aprendo com meus erros quando uso a nova língua _____
16. Avalio o progresso geral que eu adquiri no aprendizado da língua _____.

Aluno 1 (M): Estilo de aprendizagem: Reflexivo, Verbal, Sensorial e Global.

	Estratégia Cognitiva	Estratégia Cognitiva	Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmação 1	5	3	-
Afirmação 2	4	4	=
Afirmação 3	4	3	-
Afirmação 4	3	3	=
Afirmação 5	4	3	-
Afirmação 6	3	2	-
Afirmação 7	4	4	=
Afirmação 8	2	1	-
Afirmação 9	3	1	-
Afirmação 10	2	1	-
Afirmação 11	3	2	-
Afirmação 12	2	3	+
Afirmação 13	3	2	-
Afirmação 14	2	2	=
Afirmação 15	3	2	-
Afirmação 16	5	1	-
Afirmação 17	5	1	-
Afirmação 18	4	2	-
Afirmação 19	3	3	=
Afirmação 20	1	1	=
Afirmação 21	3	1	-
Afirmação 22	2	1	-
Afirmação 23	2	1	-
Afirmação 24	3	2	-
Afirmação 25	4	3	-

	Estratégia de Autonomia		Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmção 1	4	3	-
Afirmção 2	2	2	=
Afirmção 3	5	2	-
Afirmção 4	4	2	-
Afirmção 5	3	4	+
Afirmção 6	5	4	-
Afirmção 7	2	3	+
Afirmção 8	2	2	=
Afirmção 9	2	3	+
Afirmção 10	4	2	-
Afirmção 11	5	2	-
Afirmção 12	3	4	+
Afirmção 13	4	4	=
Afirmção 14	5	3	-
Afirmção 15	5	2	-
Afirmção 16	4	3	-

Aluno 2 (G): Estilo de aprendizagem: Ativo, Sensorial, Visual e Global.

	Estratégia Cognitiva	Estratégia Cognitiva	Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmação 1	4	2	-
Afirmação 2	3	3	=
Afirmação 3	3	4	+
Afirmação 4	2	4	+
Afirmação 5	3	5	+
Afirmação 6	2	2	=
Afirmação 7	4	5	+
Afirmação 8	1	4	+
Afirmação 9	4	4	=
Afirmação 10	1	1	=
Afirmação 11	3	5	+
Afirmação 12	1	1	=
Afirmação 13	4	3	-
Afirmação 14	4	3	-
Afirmação 15	5	3	-
Afirmação 16	5	5	=
Afirmação 17	3	4	+
Afirmação 18	1	1	=
Afirmação 19	4	4	=
Afirmação 20	4	5	+
Afirmação 21	5	5	=
Afirmação 22	1	1	=
Afirmação 23	1	2	+
Afirmação 24	5	5	=
Afirmação 25	2	3	+

	Estratégia de Autonomia		Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmção 1	1	1	=
Afirmção 2	5	3	-
Afirmção 3	2	3	+
Afirmção 4	1	3	+
Afirmção 5	1	2	+
Afirmção 6	2	1	-
Afirmção 7	1	1	=
Afirmção 8	1	4	+
Afirmção 9	1	1	=
Afirmção 10	5	5	=
Afirmção 11	5	5	=
Afirmção 12	4	4	=
Afirmção 13	3	4	+
Afirmção 14	5	5	=
Afirmção 15	3	3	=
Afirmção 16	4	4	=

Aluno 3 (L): Estilo de aprendizagem Reflexivo, Sensorial, Verbal e Global.

	Estratégia Cognitiva	Estratégia Cognitiva	Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmção 1	3	3	=
Afirmção 2	4	5	+
Afirmção 3	3	4	+
Afirmção 4	3	3	=
Afirmção 5	4	2	-
Afirmção 6	3	3	=
Afirmção 7	2	4	+
Afirmção 8	3	4	+
Afirmção 9	3	4	+
Afirmção 10	4	4	=
Afirmção 11	2	2	=
Afirmção 12	3	3	=
Afirmção 13	3	2	-
Afirmção 14	3	2	-
Afirmção 15	4	4	=
Afirmção 16	5	4	-
Afirmção 17	4	4	=
Afirmção 18	5	4	-
Afirmção 19	5	4	-
Afirmção 20	3	3	=
Afirmção 21	4	5	+
Afirmção 22	3	5	+
Afirmção 23	3	2	-
Afirmção 24	5	4	-
Afirmção 25	2	3	+

	Estratégia de autonomia – Momento Inicial	Estratégia de autonomia – Momento final	
Afirmção 1	2	2	=
Afirmção 2	4	5	+
Afirmção 3	4	5	+
Afirmção 4	3	4	+
Afirmção 5	5	4	-
Afirmção 6	3	3	=
Afirmção 7	2	3	+
Afirmção 8	5	4	-
Afirmção 9	2	2	=
Afirmção 10	3	5	+
Afirmção 11	3	5	+
Afirmção 12	2	4	+
Afirmção 13	2	4	+
Afirmção 14	4	4	=
Afirmção 15	5	5	=
Afirmção 16	4	4	=

Aluno 4: Estilo de aprendizagem: ativo 1, sensorial: 5, seqüencial: 5 e visual: 9.

	Estratégia cognitiva- Momento Inicial	Estratégia Cognitiva- momento final	
Afirmção 1	3	3	=
Afirmção 2	4	4	=
Afirmção 3	4	3	-
Afirmção 4	3	3	=
Afirmção 5	3	3	=
Afirmção 6	3	3	=
Afirmção 7	3	3	=
Afirmção 8	2	4	+
Afirmção 9	2	3	+
Afirmção 10	4	3	-
Afirmção 11	3	3	=
Afirmção 12	1	2	+
Afirmção 13	3	2	-
Afirmção 14	2	2	=
Afirmção 15	3	3	=
Afirmção 16	5	5	=
Afirmção 17	4	5	+
Afirmção 18	3	4	+
Afirmção 19	3	3	=
Afirmção 20	1	3	+
Afirmção 21	5	4	-
Afirmção 22	3	4	+
Afirmção 23	3	3	=
Afirmção 24	4	4	=
Afirmção 25	4	4	=

	Estratégia de autonomia – Momento Inicial	Estratégia de autonomia – Momento final	
Afirmção 1	2	2	=
Afirmção 2	4	4	=
Afirmção 3	4	5	+
Afirmção 4	2	3	+
Afirmção 5	4	3	-
Afirmção 6	4	4	=
Afirmção 7	3	5	+
Afirmção 8	3	3	=
Afirmção 9	1	4	+
Afirmção 10	1	5	+
Afirmção 11	3	3	=
Afirmção 12	3	3	=
Afirmção 13	3	4	+
Afirmção 14	4	4	=
Afirmção 15	3	4	+
Afirmção 16	3	3	=

Aluno 5: estilo de aprendizagem: Ativo, Verbal, Global, Intuitivo.

	Estratégia Cognitiva		Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmção 1	4	4	=
Afirmção 2	5	4	-
Afirmção 3	5	3	-
Afirmção 4	4	2	-
Afirmção 5	4	3	-
Afirmção 6	3	4	+
Afirmção 7	3	4	+
Afirmção 8	5	5	=
Afirmção 9	3	5	+
Afirmção 10	5	3	-
Afirmção 11	5	5	=
Afirmção 12	4	3	-
Afirmção 13	3	4	+
Afirmção 14	3	2	-
Afirmção 15	4	5	+
Afirmção 16	4	4	=
Afirmção 17	4	5	+
Afirmção 18	3	1	-
Afirmção 19	4	3	-
Afirmção 20	3	3	=
Afirmção 21	3	5	+
Afirmção 22	4	2	-
Afirmção 23	4	4	=
Afirmção 24	3	3	=
Afirmção 25	4	4	=

	Estratégia de autonomia – Momento Inicial	Estratégia de autonomia – Momento final	
Afirmção 1	4	3	-
Afirmção 2	3	2	-
Afirmção 3	4	2	-
Afirmção 4	5	4	-
Afirmção 5	4	1	-
Afirmção 6	4	3	-
Afirmção 7	3	2	-
Afirmção 8	3	3	=
Afirmção 9	2	3	+
Afirmção 10	3	4	+
Afirmção 11	3	4	+
Afirmção 12	5	5	=
Afirmção 13	3	5	+
Afirmção 14	5	5	=
Afirmção 15	4	4	=
Afirmção 16	3	4	+

Aluno 6 (Sa): Estilo de aprendizagem: Reflexivo, Verbal, Seqüencial e Intuitivo.

	Estratégia Cognitiva		Resultado
	Momento Inicial	Momento Final	
Afirmção 1	3	4	+
Afirmção 2	4	4	=
Afirmção 3	1	5	+
Afirmção 4	2	2	=
Afirmção 5	2	3	+
Afirmção 6	2	4	+
Afirmção 7	4	4	=
Afirmção 8	4	4	=
Afirmção 9	2	4	+
Afirmção 10	4	5	+
Afirmção 11	3	3	=
Afirmção 12	3	5	+
Afirmção 13	3	4	+
Afirmção 14	2	1	-
Afirmção 15	4	4	=
Afirmção 16	1	1	=
Afirmção 17	4	5	+
Afirmção 18	2	3	+
Afirmção 19	3	4	+
Afirmção 20	3	5	+
Afirmção 21	4	4	=
Afirmção 22	4	5	+
Afirmção 23	4	5	+
Afirmção 24	4	4	=
Afirmção 25	3	5	+

	Estratégia de autonomia – Momento Inicial	Estratégia de autonomia – Momento final	
Afirmção 1	2	2	=
Afirmção 2	4	4	=
Afirmção 3	3	2	-
Afirmção 4	2	3	+
Afirmção 5	3	4	+
Afirmção 6	3	3	=
Afirmção 7	3	3	=
Afirmção 8	4	4	=
Afirmção 9	3	4	+
Afirmção 10	4	5	+
Afirmção 11	4	5	+
Afirmção 12	5	5	=
Afirmção 13	5	5	=
Afirmção 14	5	5	=
Afirmção 15	5	5	=
Afirmção 16	4	5	+

Aluno 7 (Sh): Estilo de aprendizagem: sensorial, Visual, Ativo e Global.

	Estratégia cognitiva- Momento Inicial	Estratégia Cognitiva- momento final	
Afirmção 1	5	2	-
Afirmção 2	3	3	=
Afirmção 3	2	3	+
Afirmção 4	4	2	-
Afirmção 5	3	3	=
Afirmção 6	3	4	+
Afirmção 7	4	4	=
Afirmção 8	4	4	=
Afirmção 9	3	4	+
Afirmção 10	4	4	=
Afirmção 11	4	5	+
Afirmção 12	3	5	+
Afirmção 13	4	5	+
Afirmção 14	2	2	=
Afirmção 15	4	3	-
Afirmção 16	4	5	+
Afirmção 17	3	5	+
Afirmção 18	3	5	+
Afirmção 19	4	5	+
Afirmção 20	3	3	=
Afirmção 21	3	4	+
Afirmção 22	3	5	+
Afirmção 23	3	5	+
Afirmção 24	3	4	+
Afirmção 25	4	5	+

	Estratégia de autonomia – Momento Inicial	Estratégia de autonomia – Momento final	
Afirmção 1	2	4	+
Afirmção 2	4	3	-
Afirmção 3	3	4	+
Afirmção 4	2	4	+
Afirmção 5	3	5	+
Afirmção 6	3	4	+
Afirmção 7	3	4	+
Afirmção 8	4	5	+
Afirmção 9	3	4	+
Afirmção 10	4	4	=
Afirmção 11	4	4	=
Afirmção 12	5	5	=
Afirmção 13	5	5	=
Afirmção 14	5	5	=
Afirmção 15	5	5	=
Afirmção 16	4	5	+