

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DA CLASSE POPULAR: A CONSTRUÇÃO DE UMA AQUISIÇÃO SIGNIFICATIVA DE LE <sup>1</sup>

*Romar Souza Dias*

**RESUMO:** Pretende-se neste trabalho identificar e analisar quais estilos individuais de aprendizagem são desenvolvidos por um aluno de línguas do Núcleo de Estudos Canadenses da Universidade do Estado da Bahia. O trabalho tem por objetivo mostrar que alunos de camadas populares conseguem aprender uma língua estrangeira quando confrontados com um ensino eficiente. Discutiremos também neste artigo a importância do contexto e do professor e a influência de ambos para uma boa aprendizagem de língua estrangeira por parte dos discentes.

**Palavras-chave:** Estilos, Indivíduo, Ensino, Aprendizagem, Contexto.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to identify and analyze individual learning styles which are developed by a student of languages at Center for Canadian Studies of Bahia State University. The article aims to show that students from poor socioeconomic classes can learn a foreign language when confronted with an effective teaching. In this paper, we will also discuss the influence and importance of the context and teacher for effective foreign language learning.

**Keywords:** Styles, Individual, Teaching, Learning, Context.

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se justifica pelo fato de contribuir, de forma significativa, tanto para professores, quanto para alunos que se preocupam com a questão de ensino e aprendizagem de línguas. Estudos recentes em Linguística Aplicada têm demonstrado que os professores precisam ir muito além do ensino: eles precisam pensar métodos e técnicas que desafiam o tradicional, produzindo seu conhecimento e pensando o ensino de maneira que possibilite uma melhor aprendizagem por parte dos discentes (RAJAGOPALAN, 2004). Estudos em LA citam também um professor diferente: um professor pesquisador que está interrogando a si mesmo constantemente, questionando os seus métodos de ensino (MOITA LOPES, 2006). Vários autores como Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006), Signorini (2006), defendem, com avidez, a questão de inclusão social. Dizem que se fosse dada a devida educação linguística às classes menos favorecidas: uma educação linguística que parte da realidade desses “excluídos socialmente” mudaria a vida dessas pessoas. Diante dos argumentos apresentados acima, surge o problema como ponto fundamental dessa pesquisa: Alunos de classes menos favorecidas socioeconomicamente, oriundos de ensino fundamental e

médio deficientes, conseguem desenvolver estilos de aprendizagem significativos que os levam a uma aquisição bem sucedida de língua estrangeira, neste caso a língua inglesa?

Entender quais estilos de aprendizagem esses aprendentes usam para adquirir uma língua estrangeira trará uma contribuição precípua para o crescimento dos estudos que tratam do desenvolvimento dos processos da competência linguística verbal do aluno de línguas estrangeiras no Brasil.

A necessidade de investigar como alunos provenientes de camadas populares desenvolvem estilos de aprendizagem que os levem, não somente a falar como também a escrever bem, surgiu da prática deste pesquisador como professor de língua inglesa da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, campus VI, Caetité-BA. Nessa disciplina, há a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento comunicativo do aluno de língua estrangeira buscando-se compreender como se dá a espontaneidade da fala dos aprendizes e como eles constroem esse conhecimento tendo em vista o crescimento pessoal, social e profissional. O aluno é auxiliado, através de uma metodologia voltada para a abordagem interativa, a fundamentar e aprimorar a sua competência comunicativa (HYMES, 1973). Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira alunos provenientes de classes minoritárias socioeconomicamente constroem sua aprendizagem de língua inglesa. Para uma melhor compreensão sobre como esses alunos constroem essa aprendizagem, faz-se necessário apresentar alguns pontos específicos tais como: identificar quais estilos de aprendizagem são desenvolvidos pelos discentes; sinalizar as diferenças individuais de aprendizagem envolvidas na aquisição de uma LE; explicar como fatores internos e externos podem influenciar a aprendizagem de uma LE e acentuar a relevância dos resultados obtidos e a sua contribuição para a Linguística Aplicada.

Este trabalho contém o ponto de vista de alguns pesquisadores como Brown (2007), Cavacanti (1998), Cook (1993), Ellis (1994), Krashen (1985, 1988), Lightbown (2006), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (1996, 2006), Pennycook (2006), Rajagopalan (2002, 2004) Shimidt (1990), Signorini (1998), Yokota (2005), dentre outros autores que tratam da questão de ensino-

aprendizagem e/ou inclusão social. Dessa forma, espera-se que este artigo contribua para o desenvolvimento das pesquisas ligadas à Linguística Aplicada: deficiências no ensino e aprendizagem de línguas, em virtude das exigências de transformações educacionais e a necessidade de pesquisas no campo desta ciência ainda muito tímida e pouco difundida nos cursos de licenciatura do país (MOITA LOPES, 2006).

## **2 LINGUISTICA APLICADA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL**

Pesquisadores em Educação e Linguística Aplicada, (doravante LA) vêm dando uma atenção especial aos estudos que questionam o tradicional, que quebram fronteiras linguísticas e adentram no desconhecido. Pennycook (2001) diz que uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente. Em um mapeamento de Cavalcanti (1998), Moita Lopes (1994), Pennycook (2001), Signorini (1998), pode-se ter uma ideia do crescimento e importância dos estudos em LA e deficiência no ensino - aprendizagem de línguas desde o início da década de 80, bem como os principais focos de investigação e sugestões de problemas a serem investigados em futuras pesquisas.

É necessário uma LA que dialogue com este mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, onde trabalham e modos de construir conhecimentos sobre a vida social. Vivemos em um estágio da modernidade chamado de contemporaneidade: momento em que as mudanças sociais estão muito rápidas. Bauman (2001) chama este momento atual de “modernidade líquida”. De acordo com este sociólogo, essa “liquidez” está dissolvendo tudo aquilo que é sólido e estruturado dentro da sociedade. Modelos de instituição que outrora controlavam a sociedade, dando a esta uma estabilidade e ordem social, são afetados pelas viradas tecnológicas. Com essas mudanças, encontram-se os sujeitos que não ficam imunes a este contexto histórico. O cidadão tem a sua vida afetada nos mais variados aspectos. Hall (2006, p. 12) fala de um sujeito que está se tornando fragmentado, composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas, às vezes, contraditórias, outras, não-resolvidas. Portanto, é

imprescindível uma LA que traga para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade (CAVALCANTI, 1998). Moita Lopes (1994) argumenta que pensando uma LA desta maneira, muitos problemas poderiam ser resolvidos, pois as vozes dessas pessoas neste contexto contemporâneo apresentariam alternativas para o entendimento do mundo social, quebrando paradigmas hegemônicos e redescrevendo a vida social e novas formas de conhecê-la.

### **3 PROFESSOR: AGENTE DE MOTIVAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Não podemos mais pensar em educação nos moldes positivistas, uma educação criticada por Paulo Freire (2000) como “educação bancária”, onde não há interação entre professor-aluno, nem interação entre aluno-aluno, onde o “instrutor”, como ser detentor do saber, deposita o conteúdo na cabeça do aluno, para depois cobrar tudo com “ponto, vírgula, acento grave, til, etc.”. Ao contrário desse tipo de educação, Freire (1997) e Morin (2000) defendem um ensino que forme um cidadão autônomo, crítico, respeitador das diferenças culturais, transformador da sociedade contemporânea onde está inserido. Nota-se, hoje em dia, que o foco em produzir conhecimento está mudando paulatinamente tendo por base um redimensionamento sobre o conceito de linguagem.

De acordo com Votre (2002, p. 92), “o vocabulário (discurso) de imaginação, metáfora e autocriação é apresentado e privilegiado como uma alternativa de escolha em face de um vocabulário de verdade absoluta, de racionalidade e de obrigação moral”. Em outras palavras, o autor quer enfatizar que a linguagem hoje em dia é vista como prática social. Argumentos como o supracitado têm enfatizado a mudança de foco no ensino-aprendizagem de línguas nos dias atuais. O professor, em sala de aula, deixa de ser o foco da atenção e o aluno passa a ser fundamental neste processo. O aprendiz passa a ser visto como um ser criativo, possuidor de um conhecimento de mundo fundamental para o desempenho de sua identidade crítica e transformadora de sua realidade social. Uma aprendizagem significativa de LE contribuirá bastante para a formação holística desse sujeito.

O papel do professor é vital para que o aluno se sinta motivado a aprender uma nova língua. É de extrema importância que o aluno se sinta confortável e seguro quando inserido em situações de aprendizagem. É responsabilidade ética dos profissionais atuantes na área de educação desenvolver um processo de ensino cujas condições sejam cada vez mais favoráveis a uma aprendizagem significativa de LE/L2 pelos aprendizes. O docente responsável e ético vai auxiliar o aluno a construir um caminho que o ajude a ampliar o seu conhecimento de mundo no contexto social em que vive, fortalecendo-o com uma visão positiva e crítica das diferenças, integrando-o neste mundo globalizado da tecnologia e da informação. Deste modo a autoestima e identidade do aluno serão fortalecidas, pois o aprendiz motivado será capacitado a agir, a comunicar em LE na sociedade multilíngue e multicultural da contemporaneidade em que está inserido, respeitando e tendo os seus valores respeitados. O discente, motivado a aprender, infiltrado no mundo da linguagem e dos símbolos (VYGOSTKY, 1984), passa a compreender que língua é muito mais do que um instrumento de comunicação e um atributo distintivo da raça humana: é um sistema altamente organizado e codificado que emprega muitos dispositivos para exprimir, indicar, intercambiar mensagens, informação e representar. A linguagem constitui, formula e reformula a subjetividade do indivíduo (SAID, 1978, apud RAJAGOPALAN, 2002).

Por conceber língua como um sistema organizado, constituinte da identidade do falante, o discente agirá mais conscientemente sobre seus próprios processos de aquisição através da identificação de estilos de aprendizagem que podem efetivar um conhecimento mais profundo da língua que está sendo estudada.

#### **4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA L2/LE.**

Brown (2007) argumenta que dentre as várias tentativas de descrever traços universais dos humanos em aprender línguas, destacam-se, mais especificamente, as teorias de aprendizagem, os tipos de aprendizagem de Gagné, processos de transferência, modelos de inteligência, aptidão, etc. O

autor cita que, embora existam parâmetros universais inerentes aos humanos, quando confrontados com a questão de aprendizagem de línguas, cada indivíduo apresenta seus próprios estilos de aprendizagem. Segundo Reid (apud LIGHTBOWN & SPADA, 2006), estilos de aprendizagem são habilidades naturais, habituais e preferidas que estudantes desenvolvem para gerenciar melhor a sua aprendizagem. Brown (ibid.) fala que os estilos de aprendizagem são maneiras peculiares apresentadas pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem e envolvem tanto elementos cognitivos quanto elementos emocionais.

Acredito que estilos de aprendizagem são tendências corriqueiras, porém consistentes, duradouras e preferenciais dos aprendizes: são maneiras peculiares apresentadas pelos indivíduos ao aprender uma língua. Estilos de aprendizagem, em minha concepção, são características gerais de funcionamento intelectual, estando, pois, ligadas diretamente à personalidade do sujeito. Keefe (1979) ratifica o comentário acima ao afirmar que estilos de aprendizagem são uma composição envolvendo características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos que servem para mostrar a maneira como um indivíduo relativamente estável percebe o contexto de aprendizagem, interage e responde a ele. Isso justifica o fato de cada estudante aprender de maneira diferenciada. Skehan (1991) define estilos como uma predisposição geral, voluntária ou não, em processar informação de maneira particular. Fazendo uma análise retrospectiva na evolução dos estudos sobre estilos de aprendizagem, Jones (1997) argumenta que nos anos 50 e 60, o foco passa a ser em como os aprendizes processam as informações culminando posteriormente em um caráter mais holístico dos estilos que estudamos hoje que contempla domínios cognitivo, físico e afetivo. Riding & Cheema (apud JONES, 1977) falam que não existe ainda uma teoria unificadora dos estilos de aprendizagem e apontam a existência de mais de 30 taxonomias desses estilos. Curry (apud GRIGGS, 1991) dentre outros pesquisadores, diante da falta de uma teoria unificadora dos estilos, propõe o termo “categorias de estilos de aprendizagem” onde cada categoria agrega várias taxonomias.

Vale ressaltar aqui que o objetivo do presente trabalho não é aprofundar em cada categoria com as suas respectivas taxonomias, mas citar apenas

algumas classificações importantes dentro do estudo dos estilos. Curry (apud GRIGGS, 1991) cunha o termo “modelo cebola” para uma categoria que agrega quatro taxonomias chamadas pelo autor de a) dimensão da personalidade, b) processamento de informação, c) interação social, e, d) multidimensional e instrucional. Reid (apud LIGHTBOWN & SPADA, 2006) aponta a importância do grupo das modalidades composto por quatro canais perceptivos que fazem parte dos estilos de aprendizagem, a exemplo, o visual, o auditivo, o sinestésico e o tátil (estes dois últimos compreendem o canal “kinaesthetic”, termo em inglês, citado pelo autor). Muitos estudantes têm consciência sobre alguns de seus próprios estilos de aprendizagem. É comum, nós professores, em contextos formais ou informais de aprendizagem, ouvirmos pessoas dizendo sentenças do tipo: “Eu só consigo aprender ao escrever a palavra”, ou “eu tenho que ouvir primeiro, depois tenho que escrever para aprender algo da melhor maneira possível”. O interessante é que não ouvimos muitas afirmações referentes aos estilos sinestésico e tátil. De acordo com Ehrman (1996, p. 60 apud MOURA FILHO, 2005), o baixo rendimento dos aprendizes com relação aos estilos sinestésico e tátil pode ser consequência do processo de escolarização, dentro da cultura de ensinar e aprender línguas, influenciado pelo modelo behaviorista. O autor fala que é possível que muitos alunos tenham tido os seus estilos mais marcados suprimidos pelo fato de terem sido obrigados a permanecer sentados e quietos, apenas reproduzindo exercícios mecânicos.

Dentre os vários estudos desenvolvidos sobre estilos individuais de aprendizagem, muitos têm por objetivo mostrar a intrínseca relação entre eles e uma aquisição eficaz de línguas. Esses estudos apontam que fatores internos e externos podem influenciar positivamente ou negativamente o processo de aprendizagem de línguas. O tópico seguinte trata dessas questões importantes.

## **5 A RELAÇÃO ENTRE CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E FATORES PSICOLÓGICOS DOS APRENDIZES**

No que se refere a fatores internos e externos que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos de línguas, Ellis (1994) cita várias variáveis relacionadas a aspectos cognitivos, afetivos e sociais. No âmbito

social, o contexto é um fator crucial na aprendizagem de línguas. A maneira como os aprendizes concebem o ambiente de aprendizagem é fator contundente para o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Em qualquer contexto de aprendizagem de línguas, a aprendizagem e o comportamento individual do aluno emergem de uma interação afetiva entre o ambiente e o conhecimento de mundo do indivíduo. É de fundamental importância que o aprendiz esteja psicologicamente estável, situado em um contexto idôneo de aprendizagem para desenvolver um comportamento propício para uma aprendizagem significativa. Neste ambiente, o papel do professor é fundamental para dar ao aluno suporte, confiança, realimentação de suas ideias para que este possa interagir em língua estrangeira com os seus pares. Para tanto, o professor deve motivar os seus alunos para que estes se sintam aptos e abertos à comunicação em língua estrangeira. O professor deve ter consciência de que os alunos são diferentes não apenas no que se refere aos estilos, mas também a outros aspectos como: motivação, metas, objetivos, sexo, idade, aptidão para com a língua alvo, estratégias de aprender, personalidade, dentre outros (LIGHTBOWN & SPADA, 2006). É importante que o educador traga para a sala de aula muitas atividades diferenciadas que focalizem habilidades individuais dos aprendizes. Segundo Jones (1997), é papel do professor de línguas conscientizar os alunos sobre os seus estilos mais específicos de modo que estes possam agir mais conscientemente sobre o seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, se o contexto de aprendizagem não for ideal e propício para uma boa interação entre os agentes envolvidos no processo de construção do diálogo, a aprendizagem significativa pode ser comprometida. Pode surgir ansiedade, inibição, timidez, tensão, etc. que afetam diretamente o comportamento do aprendiz e conseqüentemente a sua aprendizagem. Alexander Guiora (1972 apud LIGHTBOWN & SPADA, *ibid.*) argumenta que a inibição é uma força negativa pelo menos no que diz respeito à expressão oral em língua estrangeira ou segunda língua. MacIntyre (1995) afirma que a ansiedade prejudica de certa forma a aprendizagem. No que diz respeito à personalidade dos aprendizes, vários autores como Clément (1998), Dörnyei (1998), MacIntyre (1995), Noels (1998) citados por Lightbown & Spada (2006)

falam que as características da personalidade dos aprendizes mostram ser muito importantes e influenciam diretamente o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de LE/L2. Eles argumentam que a personalidade é importante, pois combina diretamente com outros fatores que contribuem para uma aprendizagem efetiva de línguas.

Muitos estudos mostram a grande dificuldade em entender como características individuais de aprendizagem ligadas ao contexto influenciam no sucesso/insucesso dos aprendizes de línguas. Os estilos e as estratégias de aprendizagem, aspectos afetivos, cognitivos e o contexto fazem parte de uma combinação de fatores de difícil compreensão que desafia o investigador em suas pesquisas consistentes sobre aquisição de línguas. Não há ainda um instrumento de investigação eficaz capaz de coletar, compreender, interpretar e explicar com parâmetros gerais os diversos mecanismos de aprendizagem que os alunos usam para adquirir uma língua, principalmente aqueles fatores ligados à personalidade e à memória do aprendiz. No entanto, conceber os alunos como seres ativos, de personalidades e estilos variáveis e diferentes dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas é um passo importante para futuras investigações que têm como objetivo desvendar a complexidade entre o contexto e os fatores psicológicos internos dos aprendizes de línguas.

## **6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para desenvolver o presente trabalho, propõe-se entrevistar um (01) aluno de língua inglesa em formação durante o seu último semestre no NEC – Núcleo de estudos Canadenses da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI. O Núcleo de Estudos Canadenses é um projeto de extensão da UNEB que visa à inclusão social de pessoas provenientes das camadas populares através de um ensino eficiente de língua estrangeira. Este projeto cumpre com a sua função social, pois trabalha com a abordagem comunicativa (HYMES, *ibid.*), concebendo língua como prática social. A construção do conhecimento se dá pela interação social dos agentes envolvidos neste processo (VYGOTSKY, 1984). Trata-se, portanto, de um estudo de caso, já que este representa uma investigação empírica que contempla um método

mais abrangente: descritivo e qualitativo com a lógica do planejamento, da observação in loco, da coleta e análise de dados.

O estudo de caso, apesar de levar em conta a análise descritiva, prioriza a abordagem qualitativa da pesquisa, pois dá mais ênfase à interpretação dos dados, ou seja, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (BOGDAN; BIKLENS, 1994). Em um projeto de pesquisa onde está envolvido o método estudo de caso, devem-se coletar os dados através de vários instrumentos para que se evite a manipulação do comportamento dos indivíduos que estão servindo como corpus do projeto de pesquisa. Depois da coleta das informações, segue-se a análise criteriosa dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, ou seja, é necessário interpretar e discutir os dados analisados em constante diálogo com os autores que embasam o projeto de pesquisa (YIN, 1993). As análises serão de cunho descritivo, qualitativo e interpretativo (LEFFA, 2001) a fim de se alcançar um nível desejável de compreensão sobre os estilos de aprendizagem usados pelo informante.

Percebendo que os alunos acionam mecanismos diferentes na aprendizagem (tradução no ato da recepção dos sons, comparação da sintaxe da língua alvo com a língua materna, entendimento das partes principais da fala, etc.), serão usados alguns instrumentos que servirão como identificadores dos corpora a serem confrontados (STAKE, 2001). A escolha de um informante justifica-se pela necessidade de fazer uma análise criteriosa e consistente do desenvolvimento do processo de construção da aprendizagem desse discente.

Serão observados, na coleta e análise de dados, alguns questionamentos como: quais são os estilos de aprendizagem que esse aluno usa para alcançar uma melhor aprendizagem e autonomia em língua inglesa? Que sentido ele dá à aprendizagem de inglês? Qual a postura desse aluno em contato com a língua inglesa? De que modo os fatores internos e externos podem facilitar e/ou prejudicar a aprendizagem de língua estrangeira? A aprendizagem de inglês leva o aluno a formular regra de comportamento diferente? A abordagem desses aspectos ao longo da pesquisa dependerá do tipo de reflexão sobre aprendizagem por parte desse discente.

### **6.1 Características do informante**

Para realizar o presente trabalho foi entrevistado um aluno, chamado Jorge de Oliveira (nome fictício), de 24 anos de idade. Esse aluno é proveniente de classe socioeconomicamente desfavorável. Sua família percebe mensalmente o equivalente a dois (02) salários mínimos e é constituída por quatro pessoas. O informante estudou, durante toda a sua vida, em escola pública. Hoje, é bolsista do Núcleo de Estudos Canadenses – NEC da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, matriculado no último semestre do curso de inglês. Está terminando a graduação de Letras com habilitação em inglês e literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, cursando o sétimo semestre.

## **6.2 Instrumentos de coletas de dados**

Para o levantamento e coleta dos dados, foi utilizada uma entrevista estruturada, composta de 12 perguntas, adaptada do questionário **Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ)**, publicado em Reid (1987, p. 111) e uma entrevista semiestruturada (CANALE & SWAIN, 1981).

## **7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Analisando os dados, pude observar que o aluno Jorge de Oliveira sempre esteve motivado em aprender a língua inglesa demonstrando ter uma boa relação para com este idioma através de sentimentos afetivos positivos. Ele possui uma motivação intrínseca, pois quer aprender inglês para o seu crescimento intelectual e cultural. De acordo com o aluno, durante a sua vida estudantil, a figura do professor sempre foi peça fundamental para o cultivo e desenvolvimento de sua motivação em estudar inglês (BORUCHOVITCH & BZNECK, 2001). Isso é bem claro no excerto que se segue quando o aluno argumenta:

Eu sempre gostei da língua inglesa, ficava motivado com aquela maneira diferente de o povo falar. Me interessava em saber o que eles estavam falando. Já na sexta série do ensino fundamental, eu tive uma professora que dava aulas de maneira super empolgante e foi aí que eu decidi finalmente estudar inglês (...) o professor tem de ser muito lúdico. Usar de conversações em sala de aula, brincadeira que envolva toda a turma, colocar uma temática para discutir em inglês, colocar a opinião pessoal de cada um, fazer um debate em língua inglesa, o professor joga a ideia para os alunos discutirem e ele só auxilia mesmo, tem que ser professor mediador.

No que diz respeito à motivação intrínseca em aprender a língua inglesa, o aluno afirma, no excerto acima, que sempre gostou da língua inglesa, ficava motivado “com aquela maneira diferente de o povo falar” e, de fato, queria aprender o idioma, pois este o interessava bastante. Boruchovitch & Bzneck (2001) enfocam a importância de aspectos cognitivos, da motivação intrínseca e extrínseca, uso de recompensas e metas de realização, dentre vários fatores imprescindíveis para uma aprendizagem significativa e bem sucedida de línguas. Para esses autores, aspectos como os referidos acima são importantíssimos para a manutenção da motivação do aprendiz que acarretará em uma aprendizagem eficaz. O aluno entrevistado atribui, em grande parte, a sua motivação à figura do professor, pois segundo ele, o educador tem sido peça fundamental em sua aprendizagem de inglês. O discente afirma com segurança que teve uma professora que dava aulas de maneira muito empolgante e, posteriormente, elenca, de maneira contundente e firme, algumas características que descrevem o que significa ser um bom professor, de acordo com a sua visão. Essas características elencadas pelo aluno sobre o que significa ser um bom professor de línguas pode demonstrar que, no decorrer da sua trajetória como aluno no ensino fundamental e médio, ele teve vários educadores comprometidos com o ensinar que o ajudaram a manter a sua motivação para com a língua estrangeira.

O aluno cita que “teve uma professora que dava aula de maneira muito empolgante”. Isso nos leva a entender que o contexto onde as aulas aconteciam era um local ameno, amistoso, agradável que influenciava de maneira positiva na aprendizagem do aluno. A professora conseguia fazer com que este local fosse um ambiente agradável e mantinha o filtro afetivo dos alunos baixo. Em outras palavras, os alunos não ficavam ansiosos, com medo e nervosos nas aulas de língua (KRASHEN, 1985). De acordo com Keefe (1979, apud BROWN, 2007), o ambiente propício para a aprendizagem é aquele que faz com que o indivíduo se mantenha estável psicologicamente, respondendo e interagindo com o contexto de maneira positiva. Podemos observar que o contexto de aprendizagem foi favorável e de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico desse aprendiz. Em um determinado momento da entrevista, foi questionado ao aluno se ele conhecia os seus estilos de aprendizagem ao iniciar os estudos em

língua inglesa. O discente respondeu que não. De acordo com a sua resposta, ele não tinha conhecimento nem de seus estilos próprios, nem de suas estratégias de aprendizagem de línguas. O discente ratifica este comentário da seguinte forma:

Não tinha noção ainda. Era tudo novo para mim, aí eu buscava entender como eu poderia estar estudando inglês (...) buscar um método para estudar inglês, ou seja, uma forma de facilitar a aprendizagem, observando, ouvindo, para poder a partir daí comunicar na fala mesmo (...).

Assim como Jorge de Oliveira, informante desta pesquisa, muitos estudantes têm consciência parcial de seus estilos e de suas estratégias de aprendizagem. Muitos desses aprendizes têm noção apenas do grupo sensorial dos estilos de aprendizagem, a saber, os canais visual, auditivo, sinestésico e o tátil (EHRMAN, 1996). Isso é confirmado por Jorge ao afirmar que no início, quando estava aprendendo inglês, não tinha consciência ainda de seus estilos, mas que buscava entender como poderia estudar inglês de uma forma que o capacitasse a aprender melhor. A afirmação anterior mostra que o sujeito informante desta pesquisa estava começando a descobrir os seus estilos de aprendizagem ao sinalizar os canais visual e auditivo. Isso é comprovado na fala do aluno, quando ele diz que “observava”, “ouvia” o professor para poder, a partir daí, desenvolver o seu raciocínio em inglês. Ehrman (1996) critica a questão de muitos alunos desenvolverem mais os estilos auditivo e visual, afirmando que isto é consequência do processo de escolarização imposto em algum momento de sua experiência escolar. De acordo com a autora, é bem possível que outros estilos de aprendizagem, tais como o sinestésico e o tátil tenham sido reprimidos pelo fato de os alunos não serem vistos como peças fundamentais no processo de aprendizagem de línguas durante séculos e/ou décadas (FREIRE, 1997). Jorge de Oliveira, ao ser questionado se consegue identificar seus estilos de aprendizagem hoje, responde da seguinte maneira:

Eu, eu, ultimamente, tenho além da audição, tenho buscado mais a questão da visão e leitura do contexto onde está se passando

determinada situação (...). Outro ponto que acho que tem favorecido as questões de estilo tem sido a própria conversação com os colegas em inglês. Em casa, na república onde moro com os meus colegas que fazem cursos de inglês (...) a gente usa algo que a gente acabou de aprender durante a conversa no msn, como exemplo, "What's up", uma expressão para saber o que está acontecendo para você buscar uma informação da pessoa.

Ao ser perguntado sobre o seu comportamento em sala de aula, o aluno responde da seguinte forma:

(...) eu começava a conversar com o professor sobre aquilo ou algo que ele estava nos apresentando, nos propondo, como no caso. Eu sempre, sempre, falava muito (...). Eu sou muito de tentar ajudar os colegas, colaborando no que eles têm dificuldade, fazendo grupo de estudos, reunindo para estudar em uma avaliação, tirar dúvidas em sala de aula (...).

No excerto anterior, ao ser questionado sobre os seus estilos de aprendizagem, o aluno demonstra ter capacidade de identificar a permanência de dois estilos predominantes em sua aprendizagem de inglês: o auditivo e o visual. O depoimento do entrevistado corrobora a afirmação de Erhman (1996, p. 60 apud MOURA FILHO, 2005) quando a autora fala que a maioria dos alunos tem consciência dos estilos que se referem aos canais sensoriais. Na entrevista com o aluno, pude identificar também que ele faz menção à questão da interação social como um estilo de aprendizagem. Ele diz que conversa com muitas pessoas em sua casa chamada de "república" ou na escola com os colegas de classe. No excerto posterior, quando o questiono sobre seu comportamento em sala de aula, principalmente no curso de extensão, o NEC, ele responde que é muito comunicativo e gosta de ajudar os seus colegas, especialmente aqueles que têm mais dificuldades em aprender inglês. Fora da sala de aula, o discente afirma ajudar os seus colegas através de grupos de estudos ou reunindo-se para estudar para avaliação.

De posse dessas informações, observei e identifiquei, através de uma leitura criteriosa das respostas do aprendiz, que o aluno Jorge de Oliveira se encaixa na categoria "modelo cebola" proposto por Curry (apud GRIGGS, 1991). Dentro desta categoria, pontuei algumas taxonomias. Uma se refere à *interação social* (aprendiz colaborativo), pois o discente afirma que ajuda os colegas, colaborando no que eles têm dificuldade, dirimindo suas dúvidas através de grupos de estudos, etc. Outra taxonomia identificada na fala do

aprendiz se refere ao *processamento de informação*. De acordo com Moura Filho (2005), essa taxonomia engloba “aqueles aprendizes que assimilam conhecimento através de processamento de informação, a partir da dimensão individual ativo/reflexivo”. Estes aprendizes usam o lado esquerdo do cérebro, já que este hemisfério é responsável pela reflexão e dedução das informações (BROWN, 2007). Isso é corroborado quando o aprendente cita a expressão “what’s up”. O aluno afirma que essa é “uma expressão utilizada para saber o que está acontecendo em uma determinada situação onde se busca uma informação da pessoa”. Pude identificar também uma terceira taxonomia que se refere a *aprendizes independentes*. Moura Filho (2005) fala que os aprendizes independentes “preferem pensar por si, confiam em sua capacidade de aprender, preferem trabalhar a sós e apreciam atividades que lhes permitam pensar de forma autônoma”. Essa afirmação do autor é ratificada pela resposta do aluno ao ser interrogado se busca alternativas fora da sala de aula para melhorar a sua aprendizagem. O aluno argumenta:

Primeiramente, vou pro chats de língua inglesa, sou cadastrado em dois chats de inglês, aí eu converso com pessoas que querem aprender o português e tem a língua inglesa em comum, ou dominam a língua inglesa. Outro ponto é a conversação com colegas da turma em msn e, por fim, a conversa com pessoal mesmo da casa (república) em língua inglesa. Atualmente eu leio também artigos que fazem parte do meu material de estudo para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), são em maioria em língua inglesa e tenho trabalhado principalmente em fins de semestres em produzir abstracts (...).E o que mais faço em geral o meu tempo todinho é ouvir músicas. Ora ou outra eu assisto um filme em inglês.

O aluno é de fato um aprendiz autônomo, pois procura alternativas fora da sala de aula para aprimorar a sua aprendizagem de inglês. É um aluno de autoestima alta, demonstrando motivação positiva em relação a sua aprendizagem, pois não se limita apenas ao que lhe é exigido em sala de aula, apresenta muita curiosidade intelectual e não é totalmente dependente do professor. Ao final da entrevista, pedi ao aluno que falasse um pouco em inglês sobre a importância dessa língua no mundo globalizado. O excerto abaixo transcreve a fala do aprendiz:

Well, I think that the English, in our lives is very important, mainly nowadays with globalization. Because almost all people need communication for business, travel, vacations, study, (hum) almost all relationship the people need another language (pausa). In this case the English stayed as a international language. I believe so, from now the English language begin to be treated as a world language and no more language of business relationships, so involving the more cultural aspects of language than its economic aspects.

Analisando o excerto acima, posso observar que o aluno tem um conhecimento intermediário médio da língua alvo. Isso é ratificado pelo fato de o discente saber se expressar sobre um tema bastante complexo hoje em dia: globalização. Embora tenha cometido alguns deslizes na língua inglesa padrão, o aluno mantém certa coerência em seus argumentos, através de um vocabulário bem amadurecido. Esses “deslizes” não prejudicaram totalmente o entendimento do parágrafo, a ideia principal é mantida. Pelo perfil da personalidade e pelas respostas contundentes ao longo da entrevista, posso afirmar que o aluno remediará essas falhas linguísticas com o passar do tempo, pois os seus estilos de aprendizagem bem como a sua personalidade são muito propícios para conduzi-lo a uma aprendizagem significativa de inglês.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho apresentei uma análise sobre os estilos individuais de aprendizagem de um aluno de classe minoritária socioeconomicamente. Pela análise e discussão dos dados, mostrei que o aluno consegue desenvolver mecanismos que o conduziram a uma boa aprendizagem de língua inglesa. De acordo com as considerações do discente, o que mais o ajudou a construir sua autonomia linguística foi o interesse pela língua estrangeira, acoplado pela presença do professor que o manteve sempre motivado para buscar subsídios não somente dentro como também fora da sala de aula. Esta pesquisa mostra que alunos provenientes de classes desprivilegiadas socioeconomicamente conseguem aprender uma língua estrangeira se confrontados com um ensino eficaz. Foram discutidas também, ao longo deste trabalho, questões relacionadas ao contexto de aprendizagem de línguas. Foi enfatizado que o lugar de aprendizagem deve ser um ambiente ameno, agradável que propicie ao aluno o desenvolvimento de um comportamento favorável a uma boa

assimilação e produção de conhecimento. Estudos em LA têm mostrado que a presença do professor é de precípua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas na atualidade onde o aluno é peça central desse processo. Por isso a importância de o professor conhecer melhor o seu ensino, o seu local de trabalho e saber explicar a maneira como ensina tendo por base uma teoria condizente com o seu fazer (ALMEIDA FILHO, 2003). O professor na contemporaneidade deixa de ser um mero aplicador de teorias linguísticas e passa a ser um ser reflexivo em sua ação. Essa reflexão implica conhecer a importância do seu trabalho na sociedade. Implica também conhecer bem os seus alunos. Ser reflexivo requer do professor conhecimento sobre quais são os estilos de aprendizagem mais predominantes em seus alunos. Partindo desse conhecimento, o educador poderá cultivar a criatividade do discente, através de atividades que promovam a sua emancipação e autonomia linguística.

Este artigo prova que não há uma bipolarização do saber, desmitifica a ideologia de seres mais competentes e seres menos competentes, mostra também que os seres humanos são diferentes em suas particularidades e que essas peculiaridades devem ser respeitadas. Espero que este trabalho tenha contribuído para a literatura básica da Linguística Aplicada e que as questões discutidas ao longo desta pesquisa tenham despertado a atenção e o interesse de alunos como também de professores que se preocupam com o ensino e aprendizagem de línguas. Conclamo alunos e professores a ação, pois para mim, interesse sem ação de nada adianta. É apenas inércia. Este trabalho trata apenas de alguns pontos importantes dentro da vasta área que a LA contempla. Acredito que a construção do conhecimento se efetua através de críticas saudáveis que traduzem a dialética do discurso. Os pontos até aqui discutidos não são entendidos, de forma nenhuma, como questões acabadas, e, sim, como questões abertas a críticas, que sejam capazes de gerar novos debates sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAM, R.; BIKLENS. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e os métodos**. Editora Porto, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed., New York: Pearson Education Inc., 2007.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 1. ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

BIALYSTOK, E. **A theoretical model of second language learning**. Language Learnig, 1978.

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

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**.Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed., Londres: The Macmillan Press Ltd., 1993.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERHMAN, Madeline E. **Understanding second language difficulties**.London: Sage, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: J. B. Pride and J. Homes, Eds. **Sociolinguistics**. Harmondsworth, Pinguin, 1973.

JONES, Sabine. **Language awareness and learning styles**. In: Van Lier, Leo & Corso David (eds.). Encyclopedia of language and education. Vol.6. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997.

KEEFE, J.W. Learning style: an overview. In: **NASSP's student learning styles: diagnosing and prescribing programs**. Reston, VA: National Association of Secondary School, 1997.

KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**.Campinas (SP): 2007.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1998.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford University Press, 3.ed., 2006.

MACINTYRE, P. D. **How does anxiety affect second language Learning?** A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 1995.

MACLAUGHLIN, B. **The Monitor Model: some methodological considerations**. *Language Learning*, 1978.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo Inglês Afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005.

PIAGET, J. **O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A construção de identidades e a política de representação**. In: LUCIA M. F.; EVELYN G. D. O. (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2004.

SCHMIDT, R. **The Role of consciousness in second language learning**. *Applied Linguistics* 11, 129-158, 1990.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298, 1991.

STAKE, R. E. **The case study method in social inquiry**. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. S. **The American tradition in qualitative research**. Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2001.

VOTRE, S. J. **Linguagem, identidade, representação e imaginação**. In: FERREIRA, L. M. A., ORICCO, E. G. D. (Orgs.). **Identidade, Linguagem e Memória Social**. Novas Fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 89-106.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Applications of case study research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1993.

YOKOTA, R. Aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. 1. ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005.

## ANEXO

### PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE QUESTIONNAIRE

(Extraído da tese de Doutorado de Augusto César Luitgards Moura Filho intitulada: Pelo inglês Afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de 2005).

1. quando o (a) professor (a) dá as instruções, eu as entendo mais;
2. eu prefiro aprender fazendo as atividades na sala de aula;
3. eu produzo mais quando trabalho com outro (a)s aprendizes;
4. eu aprendo mais quando estudo em grupo;
5. na aula, eu aprendo mais quando trabalho com outro (a)s;
6. eu aprendo mais lendo o que o (a) professor (a) escreve no quadro –de-giz.
7. quando alguém me diz como fazer algo na sala, eu aprendo mais;
8. quando eu faço as atividades na sala, eu aprendo mais;
9. na sala, eu me lembro mais das coisas que ouço do que das que leio;
10. quando eu leio instruções, eu me recordo mais delas;
11. eu aprendo mais quando eu posso fazer um modelo de algo;
12. eu entendo mais quando leio as instruções;
13. quando estudo só, eu me recordo melhor dos conteúdos;
14. eu aprendo mais quando faço algo para um projeto de aula;
15. eu aprecio aprender na escola quando realizo experiências;
16. eu aprendo mais quando faço desenhos enquanto estudo;
17. eu aprendo mais na aula quando o (a) professor (a) dá uma aula expositiva;
18. quando trabalho só, eu aprendo mais;
19. eu aprendo mais nas aulas quando participo desempenhando papéis;
20. eu aprendo mais na aula quando escuto alguém;
21. eu aprecio trabalhar numa atividade com dois/duas ou três colegas;
22. quando eu construo algo, eu me recordo mais do que aprendi;
23. eu prefiro estudar com outras pessoas;
24. eu aprendo mais lendo do que ouvindo alguém;
25. eu aprecio trabalhar com projetos na sala de aula;
26. eu aprendo mais na aula quando posso participar de atividades significativas;
27. na aula, eu aprendo mais quando trabalho só;
28. eu prefiro trabalhar em projetos individuais;
29. eu aprendo mais lendo livros-texto do que assistindo aulas expositivas;
30. eu prefiro trabalhar por conta própria.