

Estilos de aprendizagem e rendimento de estudantes adultos em língua inglesa

*Renata Maria Moschen Nascente **

Resumo: Este artigo objetiva apresentar parte de uma pesquisa na qual foi investigado o relacionamento entre os estilos de aprendizagem global/analítico e extrovertido/ introvertido de um grupo de estudantes brasileiros adultos de Língua Inglesa e seus níveis de rendimento. Partimos do pressuposto de que o conhecimento dos estilos de aprendizagem e de como eles influem na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) pode subsidiar tanto novas pesquisas quanto o trabalho docente voltado ao ensino e à formação de professores, pois permite compreender algumas das possíveis razões do surgimento de dificuldades de aprendizagem nesse campo.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem. Dificuldades. Língua Estrangeira.

Adult english language students' learning styles and achievement rates

Abstract: This article is aimed at presenting part of an investigation which studied how the relationship between the learning styles global/analytical and introvert/extrovert of a group of adult Brazilian students of English influenced their achievement rates. We departed from the presumption that the knowledge

* Doutora em Educação Escolar. Docente do Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), São Carlos – São Paulo – Brasil. E-mail: renatanascente@terra.com.br

about learning styles and how they influence foreign language learning might subsidize new investigations as well as teaching methodologies aimed at both: regular classrooms and teachers' education processes, because it enhances the comprehension of the possible reasons of the arising of learning difficulties in this field.

Key-words: Learning styles. Difficulties. Foreign language.

Introdução

Este estudo objetiva introduzir uma discussão sobre a influência de alguns estilos de aprendizagem nos níveis de rendimento e no surgimento de dificuldades de estudantes adultos de Língua Inglesa. Partimos do pressuposto de que a compreensão desse relacionamento tem o potencial de subsidiar adequações pedagógicas direcionadas à amenização dessas dificuldades. Decidimos assim, na primeira parte do trabalho, fazer uma revisão sobre as origens e desdobramentos das pesquisas sobre os estilos de aprendizagem. Em seguida, estabelecemos uma ligação entre essas investigações e a área de ensino de Língua Estrangeira (LE). Finalmente, apresentamos um trabalho de pesquisa (NASCENTE, 2004) que investigou esse relacionamento em um grupo de estudantes brasileiros adultos de Língua Inglesa. Percorremos esse caminho baseados na premissa de que o conhecimento dos estilos e de como eles influem na aprendizagem de LE pode subsidiar tanto novas pesquisas como o trabalho docente e a formação de professores nesse campo.

Origens e desdobramentos dos estudos sobre os estilos de aprendizagem

Reportamos-nos aos trabalhos de Claxton e Ralston (1978) e Lemes (1998) nos quais foram inventariados os primórdios dos estudos sobre estilos de aprendizagem.

Lemes (1998) demarcou que a necessidade de estabelecer as maneiras pelas quais os seres humanos constituem a sua individualidade remonta ao final do século XVII. Entretanto, o

surgimento dos estudos específicos sobre os estilos de aprendizagem como os conhecemos hoje ocorreu na década de quarenta do último século. O autor explica ainda que, durante a década de cinquenta, essa área da psicologia se expandiu, com a proliferação de estudos bastante diversificados sobre os estilos de aprendizagem. Houve assim o desenvolvimento de uma grande variedade de conceitos nesse campo, que se deveu às diferentes escolas de pensamento psicológico que influenciaram os estudos sobre os estilos de aprendizagem. Essas influências foram: a psicanálise e as psicologias da *gestalt*, cognitiva e comportamental.

Esclarecedora da diversidade das investigações desenvolvidas sobre os estilos a partir desses trabalhos iniciais é a obra de Claxton e Ralston (1978), na qual os autores elaboraram um estado da arte sobre as pesquisas concluídas até então sobre estilos cognitivos, de personalidade e de aprendizagem. Eles fizeram também um mapeamento integrando os diversos estilos. O quadro a seguir apresenta uma síntese do trabalho dos autores.

(continua)

MODELO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS
1. Dependência ou independência de campo	A dependência de campo se caracteriza pelos modos globais de percepção. Os independentes de campo, pelos modos analíticos de percepção.	Witkin et al (1954); Witkin (1976)
2. Conceituação analítica ou não analítica	O estilo analítico inclui a diferenciação entre atributos e qualidades. O estilo não analítico pode responder de maneira mais relacional ou temática.	Kagan et al (1960); Mesick e Kogan (1963)
3. Impulsividade e reflexão	A impulsividade é caracterizada por respostas rápidas, a reflexão por respostas mais lentas e deliberadas. A pessoa impulsiva é mais rápida, mas erra mais.	Kagan (1965)
4. Capacidade de correr riscos ou medo de correr riscos	O indivíduo capaz de correr riscos o faz mesmo quando as chances de sucesso são muito pequenas. O outro tipo, que tem medo de correr riscos, é caracterizado pela relutância de correr riscos a menos que a possibilidade de sucesso seja muito grande.	Kogan; Wallach (1964)

(conclusão)

5. Sistemático ou intuitivo	O sistemático demonstra inclinação para transformar dados em conceitos relacionados a outros retidos previamente. Ele inclina-se a desenvolver seqüências. Já o intuitivo tende a absorver dados de maneira bruta, desenvolvendo livremente as suas idéias dos dados propostos e ainda separa as partes do todo.	McKenney; Keen (1965)
6. Nivelador ou agudo	Esses tipos demonstram variações no que se refere à assimilação e à memória. O nivelador tende a assimilar novos estímulos dentro de categorias previamente estabelecidas, enquanto o agudo tende a diferenciar novas informações das que tinham sido previamente estabelecidas.	Gardner (1959)
7. Cognitivo complexo ou simples	Apresentam diferenças na tendência de ver o mundo de maneira multidimensional. Os complexos se caracterizam pelo uso de integração hierárquica, enquanto os simples mostram-se no uso de dimensões e diferenças.	Harvey et al (1961); Kelly (1955)
8. Detalhista e focado	Envolvem a identificação de informação relevante e irrelevante nas tentativas de resolver um problema.	Schlesinger (1954)
9. Controle flexível e restrito	O tipo controle restrito demonstra maior suscetibilidade a distrações, o tipo controle flexível demonstra resistência a interferências.	Klein (1954)
10. Tolerância ou intolerância à incongruência	Indivíduos tolerantes à incongruência demonstram facilidade para perceber dados e situações não convencionais. A tolerância é caracterizada por uma grande capacidade de adaptação a percepções não usuais. Os intolerantes revelam-se pela demanda de mais dados e explicações antes que algo não usual seja aceito.	Klein; Gardner; Schelsinger (1962)

Como se pode observar, em um período de mais ou menos vinte anos de pesquisas sobre os estilos cognitivos e de aprendizagem instituiu-se uma diversidade muito grande de conceitos e paradigmas. Deve-se levar em conta ainda o fato de que existe um certo nível de

sobreposição entre esses conceitos, o que interferiu também nos instrumentos de investigação. Essa é uma situação que perdura até os nossos dias. Assim, uma das maiores dificuldades de um pesquisador que queira trabalhar com os estilos de aprendizagem é decidir quais deles são mais adequados aos seus objetos de estudo.

Uma compreensão sobre como os estilos de aprendizagem influenciam os processos de ensino e aprendizagem de LE só pode ser adquirida se entendermos como esses estilos têm sido agregados pelo campo da educação. Por isso, decidimos rever alguns dos principais trabalhos e paradigmas sobre eles, para só posteriormente integrá-los à área de Língua Estrangeira, em estudos que propuseram relacionamentos entre as duas áreas.

Estilos e estratégias de aprendizagem

Tanto Claxton e Ralston (1978) quanto Lemes (1998) definiram os estilos como uma maneira consistente pela qual um aluno responde a um determinado estímulo e como ele o utiliza no contexto de aprendizagem. Esse pressuposto nos leva a crer que se fosse possível combinar determinados estilos de aprender com certas formas de ensinar seriam facilitadas as interações em sala de aula, o que, a princípio, consideramos uma vantagem para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem.

Sternberg e Grigorenko (2001), por sua vez, preocuparam-se com o maior problema teórico no que concerne aos estilos, e um dos que mais interessam aos professores de LE, que seria a diferenciação entre estilos e estratégias de aprendizagem. Para os autores, os estilos entram em ação de maneira inconsciente, enquanto as estratégias se constituem em escolhas conscientes de alternativas. Eles ordenam esses processos da seguinte forma: primeiramente vêm os estilos, como preferências, e, posteriormente, as estratégias, que seriam uma concretização dos estilos.

Complementa essa perspectiva o trabalho de Renzulli e Dai (2001). Nele os autores explicam que os estilos de aprendizagem

seriam influenciados tanto por características inatas dos indivíduos quanto pelo meio social e educacional no qual se inserem. De acordo com o retorno recebido pelo indivíduo no que tange os seus estilos, ele pode modificá-los, se perceber alguma necessidade de adaptação, ou reforçá-los, transformando-os em atitudes intencionais, o que estenderia o estilo à categoria de estratégia de aprendizagem. Eles explicam que do ponto de vista do desenvolvimento, o indivíduo interage com o meio como uma pessoa total, com competências adquiridas ou a adquirir, que são tanto os pressupostos como os resultados dessa interação.

Concordamos também com Watkins (2001) em sua premissa de que não deve existir uma divisão rígida entre os estilos e as estratégias de aprendizagem. Talvez a estratégia possa ser considerada uma concretização do estilo, que, por sua vez, se reestrutura a partir do retorno fornecido pela própria prática de uma estratégia. Essa visão dinâmica do processo de aprendizagem deve nos ajudar a descobrir quais os tipos de conflitos que devem aparecer nas interações ocorridas em contextos de ensino e aprendizagem de LE, guiando-nos na compreensão das dificuldades de aprendizagem surgidas nesse processo.

Também nos alinhamos com Riding (2001) e Biggs (2001) e Nascente (2004) quando eles levantam a importância dos professores conhecerem seus próprios estilos de aprendizagem, que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. A identificação dos estilos de seus alunos pelos professores deve propiciar a elaboração de estratégias de ensino que levem em consideração as maneiras pelas quais os alunos abordam as atividades de aprendizagem propostas, o que deve diminuir conflitos e dificuldades e fomentar a aprendizagem.

Implicações pedagógicas dos estilos de ensinar e aprender

Entwistle, McCune e Walker (2001) situam três instâncias que compõem o trabalho do professor em sala de aula: suas concepções

sobre o ensino, que ele forma ao longo da vida; os estilos de ensino, diretamente derivados dos estilos de aprendizagem e de sua personalidade, e as abordagens de ensino, baseadas em sua formação profissional, das quais derivam os métodos e técnicas de ensino que promovem determinadas atividades em sala de aula em detrimento de outras. Para os autores existe uma interação dinâmica entre essas instâncias que são influenciadas e influenciam o contexto sócio-educacional no qual se inserem e apresentam tanto características mutáveis quanto estáveis. Portanto, podemos dizer que os estilos pelos quais os professores aprendem e, conseqüentemente, ensinam, constitui-se em uma influência básica nas formas pelas quais eles administram as situações de aprendizagem sob sua responsabilidade.

Sternberg e Zhang (2001) e Nascente (2004) concordam em duas implicações pedagógicas do conhecimento sobre os estilos para o trabalho pedagógico dos professores. A primeira é que os professores devem perceber as razões pelas quais alguns alunos têm baixo rendimento, que não deve ser a falta de habilidades acadêmicas, mas um desencontro entre seus estilos e a maneira em que a aprendizagem lhes é proposta. A segunda é que os professores devem ficar atentos aos estilos de seus alunos, aos estilos que promovem e aos estilos que punem em sala de aula.

Sternberg e Zhang (2001) e Nascente (2004) propõem exemplos de trabalhos com os estilos a serem realizados com os alunos em sala de aula. Dessa forma, os professores podem encorajar estilos de aprendizagem que sejam efetivos permitindo que os alunos dêem a sua própria opinião sobre os assuntos que estão aprendendo e que possam escolher seus materiais de estudo e projetos. Os professores podem ainda incentivar uma abordagem aprofundada da aprendizagem, promovendo um entendimento dos materiais de ensino. Nesse contexto, os alunos devem se tornar mais independentes e mais autônomos no que concerne às suas escolhas de estilos de aprendizagem. Portanto, os autores assumem uma visão dinâmica dos estilos, acreditando que além de influenciados por

características individuais, eles têm muito a ver com as vivências de cada um. Assim, consideram que os estilos são moldados pelas experiências do indivíduo na sociedade.

As conseqüências dessas concepções para a educação são muito profundas. Se os estilos também são concebidos na sociedade, eles são, conseqüentemente, mutáveis. Portanto, os professores podem fomentar estilos que sejam apropriados a determinados conteúdos, ou adaptar esses conteúdos aos estilos dos alunos. Nesse caminho, os professores podem variar bastante suas metodologias de ensino, utilizando diversos instrumentos de avaliação e trabalhar com os alunos para que eles conheçam seus próprios estilos para que possam maximizar suas chances de aprender.

Estilos de aprendizagem em Língua Estrangeira (LE)

Talvez uma das maiores estudosas do relacionamento entre estilos de aprendizagem e processos de ensino de aprendizagem de LE, Ehrman (1996) coloca que os estilos de aprendizagem são preferências demonstradas por indivíduos quando eles se propõem a aprender algo. Essas preferências são algumas características gerais, mais do que comportamentos específicos. Tais preferências se concretizam por intermédio de estilos peculiares de aprendizagem. Para a autora, poucos alunos conhecem a maneira pela qual aprendem. Esporadicamente, eles podem classificar-se como aprendizes “visuais” ou dizerem-se propícios a aprender gramática, por exemplo, por intermédio de regras claramente estabelecidas. Por outro lado, o professor geralmente acessa superficialmente o estilo de aprendizagem dos alunos fazendo inferências e observando-os em sala de aula. Para Ehrman, esse tipo de conhecimento não é suficiente para que o professor compreenda as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os auxilie a superá-las.

A autora explica que existe uma polaridade entre os estilos de aprendizagem dentro de um determinado contínuo. Dessa forma o

grau de preferência por um estilo, por exemplo, analítico, não implica necessariamente que uma pessoa aprenda cem por cento de maneira analítica e zero por cento de maneira global. A proporção pode ser oitenta por vinte por cento ou setenta por trinta. Para uma minoria, entretanto, os estilos de aprendizagem se estabelecem de maneira rígida e ultrapassam a barreira da preferência. Nesses casos, o efeito do desajuste entre o estilo do aluno e o currículo e metodologia de ensino a ele oferecido é mais do que apenas um problema de desconforto ou perda de eficácia. Pode haver uma grande perda de eficiência de aprendizagem ou ainda uma total inabilidade de aprender dentro daquele determinado contexto.

Se o programa for metodologicamente muito rígido e o aluno também, em relação aos seus estilos de aprendizagem, ele pode ser rotulado como incapaz de aprender línguas, passando a acreditar nisso como se fosse realmente verdade. Baseados em Nascente (2004) podemos afirmar que o aprendiz mais flexível no que se refere aos seus estilos de aprendizagem é aquele que terá mais facilidade de aprender, independente do contexto ou da área do conhecimento. Entretanto, acreditamos que poucas pessoas sejam completamente flexíveis. Para a maioria dos indivíduos, principalmente para os adultos, que costumam ter estilos relativamente consolidados, a aprendizagem eficaz depende de um determinado nível de coerência entre seus estilos, os programas nos quais estão inseridos e o trabalho que seus professores realizam em sala de aula.

Talvez do trabalho com os estilos de aprendizagem surja uma possibilidade de se estruturar uma discussão sobre o conceito de aptidão para a aprendizagem de línguas. Como sabemos que na aprendizagem de LE o aluno tem que lidar com diversos sistemas na hora de utilizá-la como meio de comunicação, os estilos de aprendizagem que favoreçam essa capacidade de lidar com diferentes sistemas ao mesmo tempo devem propiciar uma produção linguística mais apurada e, portanto, mais efetiva do ponto de vista comunicativo.

Ehrman (1996) também alerta para o fato de que a categorização dos estilos de aprendizagem não deixa de ser uma simplificação, para que se dê conta de sua complexidade. Geralmente, as dimensões de um determinado estilo podem ser analisadas de maneira simples ou composta, ou seja, associadas a outros estilos ou isoladamente. Essas dimensões são ainda bipolares, atuando em um determinado ponto de um contínuo, como já foi explicado.

Finalmente, Ehrman (1996) explica que existem publicadas diversas categorias de estilos de aprendizagem e também numerosos instrumentos de aferição deles no campo do ensino e da aprendizagem de LE, assim como caminhos para analisá-los. Baseados em Nascente (2004), pensamos que cabe ao pesquisador e/ou professor se debruçar sobre a questão do levantamento dos estilos de aprendizagem, decidir quais as categorias de análise utilizar e, conseqüentemente, adequar os instrumentos de pesquisa aos seus objetivos.

Reid (1998) explica em seu trabalho como os professores de LE podem acessar os estilos para lidar com eles em sala de aula. O autor toma por base o pressuposto de que alunos e professores são companheiros na tarefa de ensinar e aprender e que o conhecimento dos estilos de ensino e aprendizagem é essencial para que os alunos tenham oportunidades de avantajá-los de seus pontos fortes nessa tarefa. Já as estratégias de aprendizagem em contextos de ensino de LE se agrupam em três categorias: meta-cognitivas: auto-observação e auto-avaliação; estratégias cognitivas: tomar notas e fazer inferências; estratégias sociais e afetivas: fazer perguntas para obter esclarecimentos e trabalho cooperativo.

Para Nascente (2004) o conhecimento dos estilos dos alunos por parte de seus professores de LE pode ser acessado de diversas maneiras, tais como questionários, escalas, diários, entrevistas e dinâmicas. Os dados levantados devem elevar o nível de consciência tanto do professor quanto dos alunos sobre seus respectivos estilos, fazendo com que compreendam como ocorre a aprendizagem, quais as escolhas que eles têm nesses processos e como podem identificar seus pontos fortes e fracos.

No que diz respeito a trabalhos de pesquisa nessa área, consideramos que seja necessário ao investigador adaptar ou criar um instrumento que realmente “meça” o que ele se propõe a medir e que seja adequado do ponto de vista social, cultural e lingüístico à população com a qual deseja trabalhar. As possibilidades de reaplicação do instrumento, tanto previamente quanto posteriormente à pesquisa proposta, também devem ser levadas em consideração. Se essas condições não são atendidas, a validade do trabalho acaba tornando-se um tanto quanto duvidosa, não sendo, portanto, possível a generalização dos resultados. Resultados duvidosos podem depreciar tanto esse campo de investigação como fornecer contribuições imprecisas, que podem prejudicar o trabalho pedagógico de professores que neles se baseiem.

Trabalhos sérios que focalizem a relação entre estilos de ensinar e aprender, por outro lado, devem ter o potencial de proporcionar aos professores uma ampliação de seus conhecimentos sobre o assunto, o que deve propiciar ações intencionais por parte deles e também dos alunos, notadamente se forem adultos, com a intenção de maximizar potencialidades individuais de aprendizagem. Um professor que realmente entende os estilos de aprendizagem de seus alunos e que acredita incondicionalmente que eles possam aprender dará oportunidades de sucesso a todos eles.

Tyacke (1998) descreve um projeto que identificou alguns grupos de estilos em estudantes adultos de inglês como segunda língua. Seu propósito foi o de demonstrar que as diferenças de estilos devem ser levadas em consideração na elaboração de currículos, programas e avaliações. A autora sugere algumas estratégias de trabalho em sala de aula. A primeira delas é que o contexto de aprendizagem deve ser flexível, permitindo diferentes disposições de lugares na sala e o exercício de diferentes papéis por parte de alunos e professores, como por exemplo, terapeuta e paciente, especialista e aluno, consultor e cliente e facilitador e companheiro. Deve-se ainda promover a autonomia dos alunos com opções e oportunidades de variação, elaborando atividades que atendam aos diferentes estilos

de aprendizagem. A segunda é que as avaliações também devem ser flexíveis. Por exemplo, pode-se incluir no programa uma variedade de procedimentos de avaliação que devem permitir aos alunos escolher diferentes maneiras de demonstrar que eles alcançaram os objetivos propostos. Os alunos devem receber retorno sobre sua aprendizagem de forma regular e sistemática para que o curso do processo possa ser mudado de acordo com suas dificuldades. As tarefas contidas nas avaliações devem atender a diferentes estilos.

A autora finaliza seu trabalho afirmando que os professores são os indivíduos que têm a maior oportunidade possível de observação e experimentação em sala de aula e que, por causa disso, eles são as pessoas mais indicadas para investigar os efeitos de um determinado programa sobre um aluno. Esse tipo de pesquisa não precisa ser intrusivo, e deve permitir aos alunos participar de maneira ativa na investigação de forma que eles desenvolvam sua própria percepção no projeto, que pode, em última instância, melhorar o trabalho docente como um todo.

Portanto, de acordo com Reid (1998), Tyacke (1998) e Nascente (2004), os problemas relacionados aos estilos e estratégias de aprendizagem são elementos que influenciam a geração de baixo rendimento de aprendizagem de LE de alunos adultos. Entretanto, os autores alertam para a existência de outros fatores, que escapam à área educacional, na geração das dificuldades e que o trabalho com estilos e estratégias não é uma panacéia capaz de solucionar todos os problemas vivenciados pelos alunos.

Para Brown (1994), aprendizes de línguas bem sucedidos são aqueles que sabem como manejar seus próprios estilos e adequar as suas estratégias com o objetivo de aprender a língua-alvo. Isso inclui, ainda, ser capaz de superar possíveis deficiências inerentes a um determinado estilo. Por exemplo, uma pessoa que se entende como sendo excessivamente global, pode, desde que consciente de que isso deve dificultar sua aprendizagem, tentar superar esse estado, esforçando-se para adquirir algumas estratégias ligadas ao estilo analítico. Esse processo só ocorrerá se alunos e professores estiverem conscientes da importância dos estilos no processo de aprendizagem.

O papel dos estilos na aprendizagem de estudantes brasileiros de Língua Inglesa

No que diz respeito a trabalhos realizados no Brasil relacionando o corpo teórico apresentado sobre estilos e processos de ensino e aprendizagem de LE, nos reportamos ao trabalho de Nascente (2004) que buscou compreender as dificuldades de aprendizagem de um grupo de estudantes adultos de Língua Inglesa dentro de uma perspectiva multifatorial, na qual se destacaram os estilos de aprendizagem: global/analítico e introvertido/extrovertido, considerados pela autora como os mais relevantes na realidade educacional estudada.

Metodologia da investigação

A metodologia utilizada nessa investigação foi descritiva (SELIGER; SHOHAMY, 1990), pela necessidade de compreender fenômenos que ocorrem naturalmente e que estão conectados com o processamento e o desenvolvimento dos estudantes de LE. A pesquisa descritiva não utiliza procedimentos que possam de alguma forma manipular a situação de aprendizagem, sendo geralmente motivada por questões específicas ou hipóteses derivadas de teorias oriundas da área de aquisição de segunda língua ou de campos correlatos. A pesquisa descritiva é útil, dessa forma, para caracterizações dos fatores ligados à aprendizagem de LE.

Podemos dizer que a pesquisa de Nascente (2004) se adequou ao paradigma descritivo por ter surgido a partir de um problema heurístico, que foi o baixo rendimento de aprendizagem em um grupo de estudantes de Língua Inglesa. Visando o estudo desse problema, foi elaborada uma hipótese principal, norteadora do trabalho, que foi a de que um dos elementos causadores do baixo rendimento seriam os conflitos entre estilos de ensino e aprendizagem. Finalmente, foram levantados dados que tiveram como objetivo captar informações sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e de seus professores como eles se apresentam na realidade de aprendizagem estudada, sem nenhum tipo de manipulação.

Dentro do paradigma descritivo, a abordagem analítica foi escolhida devido à proposta de estudar os estilos de aprendizagem como uma chave para a compreensão de um problema bastante geral, que seria o baixo nível de aprendizagem apresentado por alguns estudantes brasileiros adultos de Língua Inglesa. Nesse processo foram utilizados procedimentos analíticos, cada estilo foi estudado da forma mais aprofundada possível. Deve-se ressaltar, entretanto, que esse detalhamento não teve como objetivo o conhecimento de cada fator isoladamente, ao contrário, buscou-se no trabalho entender como os estilos interagem favorecendo ou dificultando a aprendizagem de LE.

Dessa maneira, Nascente (2004) realizou uma investigação descritiva, analítica e dedutiva. A preferência pela dedução ocorreu pelo fato dos alunos pesquisados pertencerem a um grupo social e etário relativamente uniforme, adultos de nível sócio-econômico médio/alto e educacional médio e/ou superior. Ao estudar um grupo que não apresentava variações etárias, socioculturais e econômicas que poderiam justificar o surgimento de baixos rendimentos de aprendizagem, a autora considerou relativamente seguro partir da hipótese de que as diferenças nas maneiras de ensinar dos professores e de aprender dos alunos poderiam ser consideradas como elementos na geração de suas dificuldades.

Ao traçar seus objetivos de pesquisa mais para o pólo dedutivo, Nascente (2004) utilizou alguns conceitos oriundos da psicologia cognitivista, já trabalhados na área de lingüística aplicada, mais precisamente na área de aprendizagem de LE, e, a partir deles, gerou hipóteses de trabalho a serem testadas por intermédio de instrumentos especialmente elaborados para essa pesquisa, que foram: livros didáticos utilizados pelos alunos-sujeitos, suas provas orais e escritas e suas auto-avaliações.

Foram ainda elaborados e aplicados dois questionários. O primeiro deles baseado em um instrumento de Oxford (1998) – *SAS – Style Analysis Survey*, tratou-se de uma escala de afirmações, dez para cada estilo estudado, com diferentes níveis de concordância a serem

assinalados pelos alunos: nunca, algumas vezes, freqüentemente, sempre. Esse instrumento também possuía duas questões qualitativas, que tinham como objetivo aferir as razões pelas quais os alunos estavam estudando inglês e dar a eles a chance de fazer quaisquer observações sobre o instrumento no seu final.

Os próprios professores pesquisados aplicaram o questionário em seus grupos. Ao receberem de volta os questionários, eles foram instruídos a marcar com um asterisco, no canto superior direito da primeira folha do questionário, se o aluno que o respondeu apresentava algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Foi explicado a eles que dificuldade de aprendizagem poderia ser considerada como qualquer área na qual o aluno tinha um desempenho abaixo da média do esperado para o seu nível. Foi solicitado ainda que eles escrevessem abaixo do asterisco as áreas nas quais os alunos apresentavam dificuldades, por exemplo, escrita, produção oral ou gramática. Responderam a esse questionário 183 alunos adultos de nível intermediário e doze de seus professores. Aferir os estilos dos professores foi essencial na medida em que um dos nossos pressupostos é que os estilos de ensinar estão diretamente relacionados aos estilos de aprendizagem.

O segundo questionário foi montado para complementar as informações levantadas pelo primeiro. Sua natureza era qualitativa, contendo questões relacionadas às experiências de aprendizagem de inglês anteriores dos pesquisados, além de aferir quais as maneiras de ensinar dos professores que mais favoreciam ou desfavoreciam suas aprendizagens. Esse questionário foi respondido por cerca de 30% dos alunos.

Discussão dos resultados

Para que compreendamos os resultados da pesquisa de Nascente (2004), é necessária uma descrição das dimensões global e analítica, que têm sua origem nos estilos dependente e independente de campo, como dimensões que influenciam estruturalmente as maneiras pelas

quais os indivíduos pensam, vêem e respondem a informações. Isso afeta a forma pela qual eles organizam os insumos recebidos, percebem suas situações de trabalho e se relacionam com outras pessoas. Os globais vêem as situações como um todo e são capazes de obter uma perspectiva geral e apreciá-la dentro de um contexto mais amplo. Em contraste, os analíticos vêem uma situação como uma coleção de partes e, freqüentemente, focalizam um ou dois aspectos da situação de cada vez, excluindo os outros. Existem os tipos intermediários entre os dois que conseguem permanecer no meio dos dois extremos, o que deve dar a esses indivíduos as vantagens dos dois estilos.

De acordo com os resultados de Nascente (2004) podemos afirmar que ambas as dimensões podem facilitar ou dificultar processos de aprendizagem de LE. A desvantagem dos globais é que eles têm dificuldades em enxergar as partes, tais como diferenças ortográficas, que podem causar dificuldades de comunicação tanto originadas em aspectos semânticos como sintáticos. Mesmo quando eles conseguem fazer essas diferenciações, elas podem não ser nítidas o suficiente. Para a autora, por outro lado, os analíticos focalizam apenas um aspecto de cada vez, podendo distorcer e /ou exagerar uma parte do todo. Assim, um aprendiz que tende para o pólo analítico pode se ater a detalhes, por exemplo, de pronúncia, que diminuem sua fluência, o que deve dificultar suas tentativas de comunicação como um todo.

Nascente (2004) afirma, baseada em seus resultados, que a vantagem dos globais é exatamente a sua visão de todo, que deve levá-los a conseguir se comunicar na língua alvo, apesar de cometerem erros nesse processo. Já a vantagem dos analíticos seria justamente a sua capacidade de análise, que faz com que consigam fazer distinções e estabelecer analogias bastante finas, o que de acordo com sua investigação contribuiu para que o nível de precisão de suas produções orais e escritas fosse bastante alto.

Já introversão e extroversão, de acordo com Nascente (2004), são estilos de grande relevância em contextos nos quais os aprendizes são adultos porque, como já dissemos antes, esses estilos já devem

estar relativamente consolidados na vida adulta. Os extrovertidos precisam se sentir ativos, pelo menos verbalmente, eles sentem-se ainda melhor se puderem estar ativos também fisicamente. Portanto, os resultados aferidos pela autora apontam para a variedade e a interação como elementos-chave para que os extrovertidos aprendam de maneira eficiente.

Algumas outras características dos extrovertidos são que, quando contrastados com os introvertidos, eles preferem estratégias visuais de aprendizagem. Para Nascente (2004) essa preferência pode estar relacionada à própria definição do que é ser extrovertido, que seria a de alguém orientado para o mundo exterior. A visualização seria uma maneira de fazer conexões entre elementos do mundo exterior e os símbolos que compõem a língua alvo. Outra característica marcante dos extrovertidos é que eles utilizam-se mais de estratégias afetivas, tais como diminuição da própria ansiedade, auto-encorajamento e aferição dos próprios estados emocionais, como maneiras de facilitar sua própria aprendizagem.

Por outro lado, para os introvertidos (NASCENTE, 2004), a sala de aula é fundamental mais pela possibilidade de sistematização do insumo recebido do que pela interação que ela oferece. Eles preferem estudar sozinhos, em casa, processando o material de forma cuidadosa, sem a interferência dos outros. Portanto, para eles, nada melhor do que tarefas bem planejadas, que aprofundem o conteúdo dado durante as aulas. Isso ocorre porque os introvertidos precisam processar o insumo recebido mentalmente antes de utilizá-lo em atividades presenciais, notadamente nas de fala. Portanto, eles se beneficiam de ambientes de ensino nos quais o clima seja de segurança no que concerne à prática da LE, ao engajamento em novos comportamentos e ao surgimento e correção de erros. Apesar desse tipo de clima beneficiar todos os tipos de aprendizes, ele deve ser particularmente benéfico aos introvertidos. Atividades em pequenos grupos e individuais, as quais levem, por exemplo, a elaboração e ensaio de um diálogo para ser apresentado no final da atividade, também devem ser de muita valia para os introvertidos, que, como já foi dito anteriormente, precisam processar primeiro o insumo para depois colocá-lo em prática.

O estudo de Nascente (2004) demonstrou que quando um professor que tende, por exemplo, aos pólos da globalidade e extroversão interage com um aluno que tende aos pólos da analiticidade e introversão, pode ocorrer um conflito cognitivo, pois, como já foi dito antes, os professores tendem a ensinar de acordo com seus estilos de aprendizagem. Nesse caso, o rendimento do aluno pode cair, pois esse conflito faz com que ele tenha mais dificuldade em apreender, processar, reestruturar e produzir os insumos oferecidos pelo professor.

Assim, a autora confirmou a hipótese de que algumas das dificuldades de aprendizagem do grupo de estudantes adultos de Língua Inglesa que estudou relacionavam-se a discrepâncias entre os estilos de aprendizagem dos alunos e os estilos de ensino dos professores, que se relacionam tanto aos seus próprios estilos de aprendizagem quanto às metodologias e abordagem de ensino que utilizavam, que nem sempre são por eles livremente escolhidas.

Seus resultados sugeriram também que a analiticidade e a extroversão podem ser características facilitadoras da aprendizagem de Língua Inglesa. Uma tendência moderada em direção a esses pólos pode ser vista como um elemento de previsão de um desempenho capaz de conduzir a resultados satisfatórios de aprendizagem. Essas inclinações devem ser moderadas na medida em que, se elas forem muito radicais, podem entrar em conflito com os estilos dos professores, geralmente mais equilibrados justamente por sua experiência como aprendizes avançados da língua-alvo.

Nascente (2004) aferiu ainda que os conflitos estilísticos entre professores e alunos são particularmente prejudiciais quando conjugados com outras dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, para um aluno que, por diversas razões, inclusive as relacionadas a alguns estilos, tem facilidade para aprender uma LE não importa muito o estilo do professor, ele vai conseguir se sair bem de qualquer maneira. Entretanto, para o aluno que já traz consigo algum tipo de problema de aprendizagem, o conflito de estilos pode ser um forte elemento no fomento de suas dificuldades. Explicando

melhor, o professor deve procurar descobrir os estilos dos alunos que apresentam dificuldades, tanto para ensiná-los dentro desses parâmetros como para ampliar as possibilidades desses alunos, por intermédio de estilos diferentes dos que eles possuem.

Nascente (2004) alinha-se com Ehrman (1998), Tyacke (1998) em relação à premissa de que o professor deve tentar amenizar os extremismos estilísticos de seus alunos, mas também trabalhá-los como eles se apresentam, para fomentar o conforto emocional e cognitivo do qual eles tanto precisam para aprender. Para os autores essa variação pode ser extremamente benéfica, uma vez que trabalhando harmonicamente com os estilos dos alunos, o professor propicia uma situação de conforto cognitivo e, conseqüentemente, emocional muito favorável à aprendizagem. Por outro lado, trabalhando com atividades que forcem os alunos em direção oposta das suas, deve fazer com que eles se tornem mais flexíveis em relação aos seus estilos, situação propiciadora de aprendizagem de LE.

Considerações finais

Concluimos assim, que as pesquisas que relacionam estilos e aprendizagem de LE comprovam a importância da compreensão por parte dos professores das principais tendências de seus alunos nesse campo para uma possível reflexão sobre seus procedimentos de ensino. Também acreditamos na necessidade de variação na utilização dos estilos para o melhor aproveitamento dos alunos, notadamente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Recomendamos ainda que se continue estudando a hipótese de que as diferenças entre estilos de professores e alunos devem afetar seus níveis de aprendizagem. Essa recomendação deve ser encarada como particularmente válida para o Brasil na medida em que poucos têm sido os trabalhos dedicados à questão do relacionamento entre estilos de aprendizagem e o aproveitamento de nossos aprendizes adultos de LE.

Referências bibliográficas

BIGGS, J. Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, Z. (Org.). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive Styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 73-102.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CLAXTON, C.; RALSTON Y. Learning styles: their impact on teaching and administration. **Higher Education Research Report**, Washington D. C.: AAHE-ERIC, n. 10, 1978.

EHRMAN, M. E. **Understanding second language learning difficulties**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

_____. Field independence, field dependence, and field sensitivity in another light. In: REID, J. M. (Org.). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 62-70.

ENTWISTLE, N.; McCUNE, V.; WALKER, P. Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Org.). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 103-136.

GARDNER, R. W. Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior. **Psychological Issues**. [S.l.: s.n], 1959, 1 v.

HARVEY, O. J.; HUNT, D. E.; SCHRODER, H. M. **Conceptual Systems and Personality Organization**. New York: John Wiley and Sons, 1961.

KAGAN, J. Reflection impulsivity and reading ability in primary grade children. **Child development**, [S.l.: s.n], v. 36, p. 609-628, 1965.

_____. et al. Conceptual style and the use of affect labels. **Merrill-Palmer Quarterly**. [S.l.: s.n], v. 6, p. 261-278, 1960.

KELLY, G. A. **The psychology of personal constructs**. New York: W. W. Norton and Company, 1955.

KLEIN, G. S. Need and regulation. In: _____. **Nebraska symposium on motivation**. Nebraska: University of Nebraska Press, 1954.

_____ et al. Tolerance for unrealistic experience: a study of the generality of cognitive control. **British journal of psychology**, [S.l.: s.n], v. 54., p. 41-55, 1962.

KOGAN, N.; WALLACH, M. A. **Risk taking**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1964.

LEMES, S. S. **Os estilos cognitivos: dependência e independência de campo na formação e no desempenho acadêmico em duas diferentes áreas do conhecimento: exatas e humanas**. 1998. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP, São Paulo, 1998.

McKENNEY, J. L.; KEEN, P. G. W. How managers' minds work. **Harvard Business Review**, [S.l.: s.n], v. 52, p. 79-90, May-June 1965.

MESSICK, S.; KOGAN, N. Differentiation and Compartmentalization in object-sorting measures of categorizing style. **Perceptual and Motor Skills**. [S.l.: s.n], v. 16, p. 47-51, 1963.

NASCENTE, R. M. M. **Canais de percepção, estilos de aprendizagem e variáveis afetivas: um estudo sobre baixo rendimento de aprendizagem de estudantes de língua inglesa**. 2004. 241 f Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2004.

REID, J. M. (Org.). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

RENZULLI, J. S.; DAI, D. Y. Abilities, interests and styles as aptitudes for learning: a person-situation interaction perspective. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Org.). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 23-46.

RIDING, R. The nature and effects of cognitive style. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Org). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 47-72.

SCHLESINGER, H. J. Cognitive attitudes in relation to susceptibility to interference. **Journal of Personality**. [S.l.: s.n], v. 22, p. 354-374, 1954

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: OUP, 1990.

STERNBERG, R. Epilogue: another mysterious affair at styles. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F.(Org). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 249-252.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. A capsule history of theory and research on styles. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Org). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 1-21.

TYACKE, M. Learning diversity and the reading class: curriculum design and assessment. In: REID, J. M. (Org.). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 34-45.

WATKINS, D. Correlates of approaches to learning: a cross-cultural meta-analysis. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. (Org.). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. p. 165-195.

WITKIN, H. A. Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations. In: MESSICK, S. et al. **Individuality in learning**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976.

_____ et al. **Personality Through Perception: an experimental and Clinical Study**. Westport: Greenwood Press, 1954.

Recebido em: 30 de julho de 2007
Aprovado em: 15 de outubro de 2007