

O SÉCULO XXI JÁ CHEGOU ÀS SALAS DE AULA DE LÍNGUA INGLESA? REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS, GÊNEROS MULTIMODAIS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Beatriz Gama Rodrigues *
Sílvia Mônica Moura Lima **

Resumo: A leitura em língua inglesa na educação básica desenvolve-se de maneira em geral por abordagens tradicionais que favorecem quase que exclusivamente o estilo linguístico-verbal. Estudos têm revelado que existem diferentes formas de aprender (GARDNER, 1995), considerando nossas inteligências: visual, cinestésica, linguística, etc. Fundamentamos esse trabalho em leituras de Gardner (1995); Gomes (2010); Rubinstein (2005), Felder (2010), dentre outros. Nosso objetivo é refletir sobre a abordagem de leitura em língua inglesa nas aulas do ensino médio em virtude dos eventos comunicativos que participamos através das tecnologias digitais. Os textos estão cada vez mais multimodais e hipermodais, logo propomos um repensar sobre a mediação da leitura que contemplem os estilos de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Gêneros textuais. Língua inglesa. Estilos de aprendizagem.

HAVE 21TH CENTURY ALREADY GET INTO THE ENGLISH CLASSROOMS? REFLEXIONS ABOUT TECHNOLOGIES, MULTIMODAL GENRES AND LEARNING STYLES IN THE TEACHING OF ENGLISH READING

Abstract: English reading in basic education usually is developed by traditional approaches that favor almost exclusively verbal-linguistic style. Studies have shown there are different manners of learning (GARDNER, 1995), considering our intelligences: visual, kinesthetic, linguistic, etc. We base this work in readings such as Gardner (1995); Gomes (2010); Rubinstein (2005), Felder (2010), among others. Our goal is to reflect the English reading approach in high schools due to communicative events that we participate through digital technologies. Texts are increasingly multimodal and hipermodal, then we propose to rethinking about the mediation of reading which should address the learning styles of students.

Keywords: High technologies. Textual genres. English. Learning styles.

Introdução

Muitas são as discussões sobre as evoluções acometidas em nossa sociedade. Dentre essas evoluções está o paralelismo existente entre as novas tecnologias e seus efeitos colaterais nos comportamentos, sobretudo, quando refletimos sobre o posicionamento que tomamos, a maneira como articulamos nossa fala, escrita e leitura, pois nesse meio os discursos tornam-se repletos de semioses ou modos de expressão como a imagem, o texto verbal e o som.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) têm permitido uma revolução informacional a partir de inserções e recriações de novos recursos digitais que ampliam o acesso a diferentes conhecimentos, especialmente, quando

conectados à *internet*. Obviamente, essas transformações repercutiram na maneira como interagimos como sociedade. Nessa linha de pensamento, Kenski explicita:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2003, p. 21).

Ao refletirmos sobre isso, voltamo-nos ao processo de ensino e aprendizagem e nos indagamos: Que implicações essas alterações trouxeram à escola? Os projetos político pedagógicos buscam proporcionar uma aprendizagem sensível aos usos que fazemos da tecnologia digital? E, em relação às línguas estrangeiras, como a mediação da leitura ocorre nas aulas? Quais os propósitos dos textos e atividades desenvolvidos pelos professores? Estes são questionamentos que afligem a contextura escolar e os cursos de formação de professores contemporaneamente. Como se pode perceber, essas alterações têm ampliado discussões sobre como a educação necessita acompanhar essa realidade tecnológica e informacional.

Sobre essa questão, Ferraz (2008, p.3) esclarece que o “ensino de línguas mostra-se como uma das áreas que mais sofreu influência das novas tecnologias”. Todavia, o que se constata, comumente, é que os recursos tecnológicos trabalhados pelos docentes resumem-se aos aparelhos de som para o acompanhamento das atividades de “*listening*”. Logo, percebemos que as aulas parecem engessadas numa abordagem ainda tradicional em contraposição aos estudos e publicações realizados nas academias universitárias e no campo teórico sobre o ensino-aprendizagem que valorize o individual.

Estudos têm revelado que existem diferentes formas de aprender (GARDNER, 1995), considerando nossas inteligências. As inteligências visuais, cinestésicas, verbais, dentre outras, configuram-se desde o nascimento, e se desenvolvem ao longo da vida, oportunizando preferências individuais de se aprender um conteúdo – Estilos de Aprendizagem – envolvendo componentes inatos culturais, históricos e sociais, ou seja, tornam a aprendizagem única, por envolver além do biológico, as experiências de vida individuais.

O corpo discente, na maioria das escolas, é discriminado como pares de

inteligências semelhantes que devem aprender igualmente por codificações iguais. Para Gardner (1995), isso representa uma “visão uniforme” da escola que se limita em avaliar, principalmente, por questões linguísticas e matemáticas, baseando-se em testagens de Quociente de Inteligência (QI), avaliação refutada pelo autor por restringir as demais inteligências também facultadas como importantes no processo de aprendizagem. Em relação ao modo como os estudantes aprendem, Rubstein reflete que no meio dessas semelhanças, há os “ímpares”:

Mas ele não é qualquer aluno. É um aluno que tem história, pertence a um grupo, possui suas marcas próprias, as quais o representam, e essas marcas são impressas nos objetos por ele representados, criados e com os quais se relaciona. Tal como o pintor impressionista, ele é reconhecido por suas marcas próprias. (RUBSTEIN, 2003, p. 128).

E como falar em generalizações, se nem as próprias teceduras textuais impressas ou digitais são formadas por apenas uma linguagem ou modo de expressão? Na educação básica, o que se constata é que a leitura em língua inglesa é compreendida como a leitura das letras ou das palavras. Destitui-se as outras tão importantes formas de expressão como o gráfico, o desenho, o ícone e o vídeo. Essas linguagens são inteiramente importantes porque se incluem nos estilos de aprendizagens de alunos visuais, por exemplo. Para um aluno que ama fotografia, tirar “*selfies*”, fazer desenhos e vídeos, pode ajudá-lo a sentir-se mais motivado para as aulas onde essas linguagens sejam exploradas.

Os textos multimodais

Todos os textos apresentam mais de um modo de expressão ou modalidade semiótica: fontes, cores, tamanhos, suportes, inserção da imagem e gráfico, etc. Esses textos, portanto, são denominados como multimodais. De acordo com Gomes (2010, p.96), “o termo multimodalidade foi introduzido para realçar a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons etc., além dos elementos lexicais, nas análises dos textos.” A Multimodalidade é uma teoria baseada na Semiótica Social, que estuda e explica a união entre diferentes modalidades semióticas que ocorrem nos gêneros discursivos.

Kress e Van Leeuwen (2006, p.41) relatam que a própria língua falada é rica

em diferentes modos de representação, tais como: gestos, expressões faciais e a postura. Além disso, eles afirmam que o texto escrito envolve muito mais do que a língua, ao serem cunhados em materiais como papel, madeira, pedra, metal, dentre outros aspectos.

E se formos estender aos textos digitais, podemos refletir que há uma multiplicidade de linguagens ou modos de expressão costurados numa só uma rede hipertextual. Por essa razão, Lemke “[...] defende a utilização de um novo termo, hipermodalidade, que, segundo o autor, representa a fusão da multimodalidade com a hipertextualidade.” (LEMKE, 2002, p. 300 *apud* GOMES, 2010, p. 97).

De fato, como os textos estão ficando cada vez mais multimodais, (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), necessitamos compreendê-los como um todo, não apenas parcialmente. Isso significa dizer que uma leitura pode não ser suficiente se o leitor ignora as outras formas de expressão “escritas” pelo autor.

A abordagem por diversos gêneros no ensino de língua inglesa é um caminho possível para uma prática de leitura em seu verdadeiro sentido que é a compreensão. Além disso, não podemos esquecer que a utilização de textos digitais pode incluir os estilos de aprendizagem preferidos por alguns alunos, como músicas e vídeos.

Abordagem de leitura em língua inglesa e as TIC

É sabido que na educação básica a abordagem de língua inglesa é, em sua maioria, consagrada por uma tradicionalidade em fazer da leitura um propósito estrutural, buscando reforçar os tempos verbais que estão sendo abordados no texto lido. Nos últimos dois anos, as escolas públicas contam com o apoio de livros didáticos de inglês que são avaliados pelo Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD). Nos livros são apresentadas uma diversidade de gêneros discursivos como notícias, *e-mails*, receitas, tirinhas, *cartuns* etc., visando proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno.

Compreendemos os gêneros do discurso ou textuais como tipos “relativamente estáveis” de enunciados produzidos em determinadas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2000). Nesse olhar, concordamos com Marcuschi (2011, p.18) e acreditamos que uma abordagem de língua inglesa à luz de gêneros proporciona uma “atenção especial para o funcionamento da língua e para as

atividades culturais e sociais” que realizamos em nosso dia a dia.

No tocante aos eventos comunicativos contemporâneos, os gêneros digitais são bastante regulares, pois lemos notícias, *e-mails* e documentos *online*; escrevemos e postamos recados, receitas, memes em redes sociais; interagimos com os amigos por *sms* e *chats* em vídeo, etc. De acordo com Gomes (2010, p.05), essa “mediação da tecnologia em práticas comunicativas gera mudanças linguísticas”. Logo, nos questionamos o porquê da maioria das escolas serem insensíveis a essas evoluções.

Seria tão importante um trabalho de leitura/escrita que envolvesse *e-mails* reais dos alunos; a leitura de notícias autênticas em *sites*, como *BBC* e *New York Times*; a leitura de vídeos compartilhados pelo *Whatsapp*. De fato, acreditamos que o contexto de aprendizagem deve espelhar a vida do aluno. A importância de textos autênticos ou realísticos é que eles podem auxiliar os alunos a ativarem seu conhecimento prévio e a posicionarem criticamente.

É importante esclarecer que a habilidade de leitura tem sido apontada como a principal competência a ser trabalhada no Ensino Médio, segundo os PCNEM de Língua Estrangeira Moderna:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (BRASIL, 1999, p. 97).

Assim, a atividade de leitura é entendida como uma prática sócio-discursiva, onde a compreensão é o conceito-chave, e nela se aglutinam três etapas: pré-leitura, momento em que se ativam os conhecimentos prévios do leitor; a leitura, onde há o diálogo entre as informações do autor e o leitor; e a pós-leitura, que é a leitura crítica individual, que pode ser retextualizada por outros gêneros, como *bate-papos*, *postagens em blogs*, *resenhas* e *gráficos*.

Em uma pesquisa realizada com estudantes adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas de Teresina em 2009 foi observado que a aprendizagem de língua inglesa torna-se consideravelmente prazerosa por meio de usos de recursos tecnológicos, como *videogames*, *músicas*, *filmes*, *seriados* e *internet* (RODRIGUES

et al., 2009). Diante disso, acreditamos ser responsabilidade do professor o reconhecimento daquilo que influencia a vida de seus alunos, “pois tudo o que cerca os alunos passa a fazer parte dele e, conseqüentemente, fará parte também do ambiente de ensino” (ROSA; MAR, 2006, p. 211).

Teoria das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: concepções sobre a aprendizagem

Pesquisadores como Gardner (1995) argumentam que a aprendizagem é uma atividade cognitiva inerente ao ser. Todavia, faz-se necessário esclarecer que a maneira como aprendemos sofre influências significativas ao longo da vida, seja por componentes biológicos, culturais, históricos e sociais.

Assim, desde a infância, desenvolvemos preferências de como melhor realizamos a aprendizagem. Em outras palavras, podemos dizer que uma criança ao nascer apresenta todas as múltiplas inteligências, entretanto, com o tempo, ela vai construindo um estilo de aprendizagem preferido para a compreensão do mundo a sua volta. Esse estilo é motivado pelo comportamento de sua família e de suas interações com o meio sociocultural em que vive.

Em meio a esses aspectos individuais no processo da aprendizagem, temos a escola de “visão uniforme” (GARDNER, 1995, p.13), em que o corpo discente é generalizado como estudantes com capacidades cognitivas e inteligíveis iguais. Essa é a escola tradicional, do século passado, cuja abordagem era a expositiva:

A metodologia expositiva privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e o ponto fundamental desse processo ser o produto da aprendizagem (a ser alcançado pelo aluno). Acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem. (LEÃO, 1999, p. 193).

Em outras palavras, os alunos, mesmo sujeitos singulares, são refratados como sujeitos neutros. Infelizmente, essa homogeneização é frequente ainda nos dias atuais: o aprendiz é facultado a ser apto para seguir as séries subsequentes amparados por um ensino que privilegia uma ou outra inteligência.

Diferenciando-se de outros psicólogos, Gardner (1983) pressupõe que temos, ao menos, oito inteligências articuladas à nossa aprendizagem para compreendermos e problematizarmos o mundo:

Eu conclui que todos os seres humanos possuem pelo menos oito inteligências: linguística e lógico-matemática (as duas mais prezadas na escola e as centrais para o sucesso em instrumentos de avaliação do tipo teste de inteligência); musical; espacial; corporal-cinestésica; naturalista; e duas formas focadas em seres humanos: interpessoal; e intrapessoal. Todos nós possuímos as oito inteligências - e possivelmente mais. [...] ninguém de nós tem as mesmas inteligências precisamente na mesma proporção e qualidade. [...] isto coloca desafios e oportunidades intrigantes para o nosso sistema educacional. (GARDNER, 1997, p. 8 *apud* WILDER, 2009, p. 47).

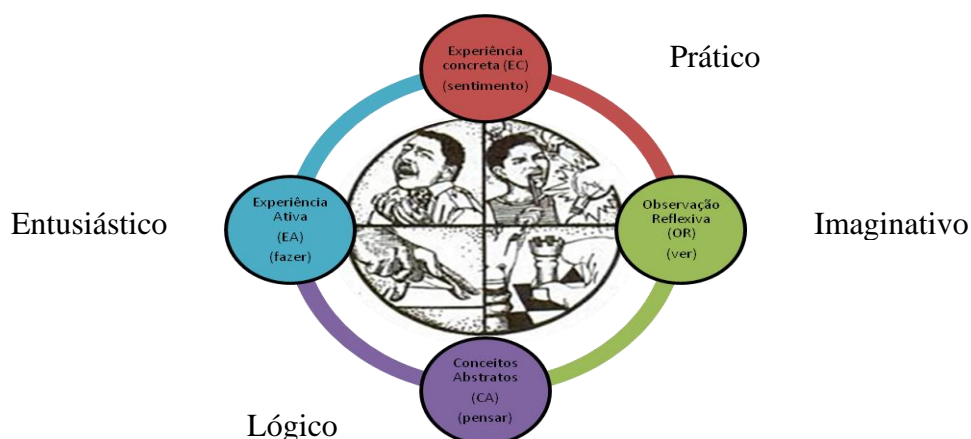
O que destacamos nessa obra é a reflexão sobre as possíveis alternativas que essa teoria pode trazer ao contexto educativo. Logo, o objetivo de Gardner é demonstrar que os alunos são diferentes, e que, portanto, as abordagens do professor necessitam reconhecer as “potencialidades’ individuais de cada aluno, assim como a modalidade pela qual cada um pode aprender melhor” (GARDNER, 1994, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 1). As inteligências múltiplas podem, então, ser assim caracterizadas:

Tabela 1: Caracterização das inteligências múltiplas

Linguística “É a capacidade em pensar em palavras e de empregar a linguagem para expressar e apreciar significados complexos.” (BALLESTERO-ALVAREZ, 2008, p. 11).
Lógico-Matemática “É a que nos permite calcular, medir, avaliar proposições e hipóteses e efetuar operações matemáticas complexas.” (BALLESTERO-ALVAREZ, 2008, p. 11).
Espacial “Capacidade de pensar em três dimensões típicas dos pilotos de avião, do escultor [...]” (BALLESTERO-ALVAREZ, 2008, p. 11).
Musical “Sensibilidade para determinar relações”, compor e executar sons, ritmos e batidas. (GARDNER, 1995, p.22).
Corporal-cinestésica “Capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção)” (GARDNER, 1995, p. 24).
Intrapessoal “Conhecimentos de aspectos internos de uma pessoa [...] capacidade de discriminar essas emoções, e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.” (GARDNER, 1995, p. 28).
Interpessoal “Está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes, em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções.” (GARDNER, 1995, p. 27).
Naturalista “Capacidade que temos de observar os modelos da natureza, identificar e classificar os objetos e compreender os sistemas naturais e aqueles criados pelo ser humano” (BALLESTERO-ALVAREZ, 2008, p. 13).

“Os alunos aprendem por diferentes formas – vendo e escutando, refletindo e atuando, raciocinando logicamente e intuitivamente, memorizando e visualizando.” (FELDER e HENRIQUES, 1995, p. 21). Compreendendo esses aspectos individuais das pessoas em relação à sua aprendizagem, muitos psicólogos e educadores nas últimas décadas têm buscado aprimorar o processo de ensino-aprendizagem a partir de pesquisas sobre a forma preferencial de se aprender algo. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, Dum & Griggs salientam que os estilos são “[...] características, biológica ou contextualmente instaladas, responsáveis por fazer a mesma metodologia de ensino ótima para uns e terrível para outros.” (DUM & GRIGGS, 1988, p. 3, *apud* OXFORD, 2003, p. 2). A pesquisa que envolve os estudos sobre os estilos de aprendizagem originou-se a partir da psicologia da aprendizagem e da neurobiologia (MAGNO E SILVA & SILVA, 2007), (CLAXTON & MURREL, 1987) e (SCHEMECK, 1988). No tocante ao ensino de línguas, a pesquisa sobre os estilos de aprendizagem tem sido mundialmente difundida em termos científicos por Oxford (1990), Oxford et al (1991), Wallace & Oxford (1992), Oxford & Ehrman (1993), Felder e Henriques (1995), e no Brasil por Magno e Silva (2007), Rubstein (2005), Kupfer(1999), dentre outros. Atualmente, há diferentes modelos e questionários que avaliam e identificam os estilos de aprendizagem das pessoas, como o modelo de Kolb (1976 *apud* COCCO 2004, p. 28), um dos precursores dos Estilos de Aprendizagem. Em seu inventário, Kolb mede o estilo preferido dos discentes através de alguns grupos de palavras que definem cada estilo. Para ele, a aprendizagem aconteceria em ciclo (ver figura 1), afinal podemos aprender por todos os estilos. Todavia, a identificação do estilo do aprendiz por seu inventário indica a fase que está no ciclo.

Figura 1: Ciclo de aprendizagem de Kolb - adaptado de Jerling (1996, p. 136).



Fonte: elaborado pelas autoras com base em JERLING (1996, p. 136).

Em seguida, surgiu o modelo de Honey e Mumford (1992 *apud* BROCKBAN e MCGILL 1999, p. 53), por meio de um Questionário de Estilos de Aprendizagem (QEA) com base no modelo de Kolb (1976). O modelo de Honey e Mumford categoriza os indivíduos e suas modalidades preferidas de aprendizagem em quatro categorias: ativistas, reflexivos, teóricos e pragmáticos.

No entanto, os dois modelos foram alvos de críticas porque não asseguravam com clareza o estilo de aprendizagem preferido dos alunos (BROCKBANK; MCGILL, 1999), pois seus inventários muitas vezes não consideravam as influências de fatores sociais e políticos na aprendizagem. Em poucas décadas, pode-se constatar que os modelos foram se expandindo sobremaneira que alguns se divergiam. Como o modelo de aprendizagem proposto por Felder e Silverman (1988, p. 675)¹. Em suas análises, o estilo preferencial dos estudantes é avaliado por quatro dimensões que se classificam em pares de estilos relacionados à percepção, entrada, processamento e compreensão. Os aprendizes são, portanto, caracterizados como vemos na Tabela 2 da próxima página.

Tabela 2: Estilos de Aprendizagem conforme Felder e Silverman (1988).

Como preferem assimilar as informações:	
Sensoriais Preferem assimilar pelo concreto e prático. São orientados para detalhes, fatos e números. Gostam de aplicações práticas.	Intuitivos Preferem assimilar de forma abstrata, original e voltada para a teoria. Gostam de descobrir possibilidades e relações, trabalham com ideias.
Como preferem que a informação seja apresentada:	
Visuais Preferem apresentações visuais de material: diagramas, mapas, gráficos, fotos, vídeos, filmes, demonstrações, etc.	Verbais Preferem explicações verbais com palavras, tanto escritas como faladas.
Como preferem processar a informação:	
Ativos Aprendem fazendo algo com a informação: discussões, explicações, testes. Gostam de aprender em grupos.	Reflexivos Aprendem refletindo sobre a informação. Preferem pensar e compreender sobre o assunto antes de agir.
Como preferem compreender a informação:	
Sequenciais Preferem organizar a informação de uma forma linear e ordenada. Eles aprendem em etapas logicamente sequenciadas e trabalham de forma organizada e sistemática.	Globais Preferem organizar informações de forma mais holística e de uma forma aparentemente aleatória, sem ver as conexões.

Esse modelo é atualmente aplicado pelo Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS, em inglês), elaborado por Felder e Soloman (2002), um instrumento *on-line* que auxilia os aprendizes, determinando seus estilos preferenciais.

Contrariamente, Ehrman, (1996 *apud* OXFORD, 2003), entende que essa caracterização em pares não é satisfatória para a identificação precisa dos estilos de aprendizagem das pessoas. De acordo com Ehrman, embora tenhamos um estilo de aprendizagem dominante ou predileto, isso não significa que não podemos aprender pelos demais estilos. Na verdade, utilizamos os estilos seletivamente de acordo com a situação, motivação e interesse (RICHLIN, 2006, p. 35).

Apesar dessas reflexões entre os modelos e suas limitações, consideramos importante um olhar do educador sobre aquilo que motiva e traz influências positivas na aprendizagem de seus alunos. É interessante pensar em propostas que busquem incluir a participação deles na maneira como gostariam que a aula pudesse ser construída. Embora o estilo que talvez mais evidencie seja o linguístico porque tratamos da mediação de uma língua, as aulas de leitura podem incluir uma série de recursos que podem abranger os estilos preferidos dos alunos e por isso a diversificação de gêneros textuais se configura como necessária.

A importância das TIC nas aulas de leitura em língua inglesa: reflexões sobre os estilos de aprendizagens de alunos

É bastante recorrente deparar-se com abordagens de leitura em língua inglesa com propósitos que desvirtuam da verdadeira intenção dessa prática: preparar os alunos para serem leitores e formadores de opinião, ser incluídos na sociedade. Geralmente, mediada por reforços estruturais, as aulas de leitura pouco refletem sobre as múltiplas linguagens que podem ser úteis no desenvolvimento dessas competências pelos estudantes.

De fato, percebemos, claramente, que a abordagem do professor é um fator importante, pois se ele se inclina para uma só metodologia, possivelmente desfavorecerá aqueles que não têm facilidade em aprender pela forma escolhida. Felder e Henriques apresentam as consequências de uma abordagem inapropriada: “Os alunos tendem a ficar chateados e desatentos em sala, serem mal avaliados, ficarem desmotivados com o curso, e podem concluir que não são bons para a disciplina do curso e desistir.” (FELDER E HENRIQUES, 1995, p. 21, tradução livre).

É importante destacarmos que a compreensão textual vai muito além das

palavras. O professor de línguas não precisa se limitar ao desenvolvimento exclusivo da linguagem verbal em si, o que prioriza um único estilo de aprendizagem (linguístico-verbal), sobretudo, diante de uma classe repleta de discentes que permanecem conectados boa parte do tempo.

Assim, ressaltamos a necessidade de uma aprendizagem de língua inglesa por meio de gêneros digitais, que a nosso ver permite-nos uma experiência de “leitura sinestésica” defendida por Bolter (1991, p. 25, *apud* XAVIER, 2010, p. 214) como uma atividade de leitura multisensorial. A música é um exemplo de gênero que os alunos adoram. Quando visualizada em videocliques, podemos compreender os sentidos da música não somente pelas letras e o som, mas confirmar e refutar nossas hipóteses pelas imagens. Temos envolvido nesse processo as múltiplas inteligências: visual, musical e linguística.

As tecnologias digitais podem ampliar as formas de interação com o texto e aflorar os conhecimentos prévios dos alunos. E isso é importante porque tratamos de uma segunda língua, cujos alunos estão em processo de aprendizagem. Tudo isso direciona para uma abordagem de leitura que inclua os estilos de aprendizagem preferidos dos alunos. Nessa mesma ótica, Felder (2010) reflete sobre a abordagem em sala:

Como cada professor descobre, não há dois alunos que desenvolvem a aprendizagem exatamente da mesma forma. Alguns aprendem por imagens enquanto outros preferem explicações verbais; alguns tendem a testar as coisas e ver o que acontece e outros são mais inclinados a pensar primeiro; alguns raciocinam em uma maneira relativamente sequencial e outros têm uma orientação mais holística; alguns são mais confortáveis com informações concretas (mundo real) e outros são mais delineados em teorias abstratas e simbolismo, e assim adiante. (FELDER, 2010, p. 1, tradução livre).

Sem dúvida, uma abordagem que reflita os estilos de aprendizagem dos alunos favorecerá uma educação inclusiva. Por essa razão, Oxford reflete sobre a aprendizagem em língua estrangeira:

O que deve ser feito para atingir uma aprendizagem de língua estrangeira é balancear os métodos de instrução, de algum modo estruturando a sala para que todos os estilos de aprendizagem sejam simultaneamente – ou pelo menos sequencialmente – acomodados. (OXFORD, 1990). (FELDER; HENRIQUES, 1995, p. 28, tradução livre).

Em outras palavras, para que os aprendizes de uma segunda língua possam se apropriar do que potencializa sua aprendizagem, em especial a leitura em língua inglesa, os educadores necessitam diversificar suas atividades didáticas. Logo, podemos incluir a variedade de textos e linguagens das novas tecnologias.

Considerações finais

Por mais que estejamos tratando da mediação de uma língua, o inglês é uma língua estrangeira. Conhecimentos de vocábulos e estruturas são desenvolvidos gradativamente durante as aulas, mas os textos não necessariamente precisam ser elaborados para esse propósito. Na realidade, a leitura só faz sentido quando reflete a vida social e as experiências que o leitor possui porque, no contexto real, os alunos lerão textos fundamentados em fatos sociais que estão acontecendo no mundo, como as notícias e as pesquisas científicas. Portanto, não lemos para atender expectativas linguísticas somente.

Em se tratando do desenvolvimento de uma habilidade, sabemos que a aprendizagem é individualizada porque envolve as particularidades pessoais de cada aluno. Alguns alunos adoram aprender com músicas, outros gostam de refletir e debater temas, outros alunos preferem uma construção de sentidos mais lógica cerceada por mapas conceituais e infográficos.

Então, voltando ao papel de educadores, refletimos que o professor necessita estimular a aprendizagem de seus alunos nas aulas de leitura, buscando selecionar textos que possam motivar estilos de aprendizagens diferenciados. Acreditamos que a utilização de vídeos, músicas, propagandas e outros textos digitais são previsivelmente positivos porque podem incluir esses estilos. Ademais, espera-se que o professor permaneça em constante formação reflexiva para que não cristalice suas aulas em abordagens tradicionais em contraposição aos debates que aquecem as academias.

Notas

* Beatriz Gama Rodrigues é doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: biarodrigues@yahoo.com.br

** Sílvia Mônica Moura Lima é graduada em Letras, estudante do mestrado acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - biênio 2013-2015 - e especialista em

Tecnologias Digitais e Novas Educações (IFPI, 2012). E-mail: silviammonica@yahoo.com.br

¹ Posteriormente foi reformulado por Felder (2002, p. 2).

Referências

ALMEIDA, M. S. R. **Estilos de Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Estilos-de-aprendizagem-e-inteligencias-multiplas.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLESTERO-ALVAREZ, M. E. **Exercitando as inteligências múltiplas**: dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior. Campinas: Papyrus, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental e Médio). Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COCCO, A. P. **Modelo de adaptação de ensino utilizando agentes pedagógicos**. Porto Alegre: Programa de Pós graduação em Educação, 2004. Disponível na web: <<http://hdl.handle.net/10183/5680>>. Acesso em: 18 ago.2014.

FELDER, R. M. HENRIQUES, E.R, Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, 1995.

FELDER, R.M. SILVERMAN, L.K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**, Washington, v. 78, n. 7, 1988.

FELDER, R.M & SOLOMAN, B. **Learning Styles and Strategies**, 2002 Disponível em:<<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

FELDER, R. M. Are Learning Styles Invalid? (Hint: No!). In: **On-course Newsletter**, September 27, 2010. Disponível em: <[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity\(On-Course\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity(On-Course).pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

FERRAZ, J. A. **Gêneros multimodais**: novos caminhos discursivos. In: VIII Encontro Nacional de Linguagem Verbal e Não Verbal. Estudos do Discurso: diferentes perspectivas. São Paulo: Ideia, 2008.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, H. **Inteligências**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed: 1995.

GARDNER, H. **Frames of Mind**: The theory of multiple intelligences, New York: Basic Books, 1983.

JERLING, K. **Education, training and development in organizations**. Pretoria: Kagiso Tertiary, 1996.

LEAO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação**: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa. [online], n.107, 1999.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). Genre and the new Rhetoric. London: Taylor and Francis, 1984.

OXFORD, R. **Language Learning Styles and Strategies**: an Overview. GALA, 2003. Disponível em: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

RICHLIN, L. **Blueprint for learning**: constructing college courses to facilitate assess and document learning. Sterling, VA: Stylus, 2006.

RODRIGUES, B. G. et al. **Visões sobre o ensino de língua inglesa e o desenvolvimento da competência leitora em escolas públicas de Teresina**. In: XVIII Seminário de Iniciação Científica da UFPI, 2009, Teresina. Anais. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2009.

RUBINSTEIN, E. **A presença da história na construção do estilo de aprendizagem**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 10, 2005.

SILVA, E. C. L.; MAGNO E SILVA, W. A. G. P. Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da Base de Apoio ao Aprendizado Autônomo. **Revista Científica**, v. 6, p. 24, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WILDER, G. S. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: UNESP, 2009.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e Hipertexto. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Marcuschi, Luiz Antonio; Xavier, Antonio Carlos (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em: julho de 2014.

Aprovado em: setembro de 2014.