

Measures of Educational Guidance: The Assessment of Sensory Preferences for learners of Portuguese as Second Language

Sandra Figueiredo; Carlos Fernandes da Silva
Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract

The learning styles develop and transfer between them, constituting themselves as well as processes once they are subject to the development phases, caused mainly by the age advance. Sociological, motivational elements, sense of responsibility and other matters of internal and external nature are in the sphere of the learning style development. After a brief theoretical review, with the aim to address conceptually the styles of learning, will be presented some results, arising from the implementation of a questionnaire prepared for this purpose, which show the differences in preferences revealed by native and immigrant students. Will be discussed the evolution of sensory preferences in the context of Second Language learning, suggesting the hypothesis of a critical period for the type of sensory preference in the language learning. In other hand, will be also discussed the relation of the learning style with the academic success of students, and the consequence of that relationship as basic knowledge for an educative intervention that should guide and support measures for inclusion in a school that is increasingly a global institution concerning the type of students who hosts.

Key-words: Educative Intervention, Learning Styles, Second Language, Inclusion, Assessment.

Medidas de Orientação Educativa: A Avaliação das Preferências Sensoriais de Aprendentes de Português Língua Segunda

Resumo

Os estilos de aprendizagem evoluem e transferem-se entre eles, constituindo-se como processos pois também são sujeitos a fases de desenvolvimento, provocados sobretudo pelo avanço da idade. Elementos sociológicos, motivacionais, sentido de responsabilidade e outros elementos de natureza interna e externa encontram-se na esfera de evolução do estilo de aprendizagem. Após uma breve revisão teórica, com o objectivo de abordar conceptualmente os estilos de aprendizagem, serão apresentados alguns resultados, decorrentes da aplicação de um questionário preparado para o efeito, que evidenciam as diferenças nas preferências reveladas por aprendentes portugueses nativos e por alunos imigrantes. Será discutida a evolução das preferências sensoriais no contexto de aprendizagem de Língua Segunda, sugerindo a hipótese de um período crítico para o tipo de preferência sensorial na aprendizagem de Língua. Por outro lado, será discutida a relação do estilo de aprendizagem com o sucesso académico dos aprendentes, e a consequência dessa relação enquanto conhecimento fundamental para a intervenção educativa que deve orientar medidas de apoio e de inclusão numa escola que cada vez mais se revela global pelo tipo de alunos que acolhe.

Palavras-chave: Intervenção Educativa, Estilos de Aprendizagem, Língua Segunda, Inclusão, Avaliação.

Introdução

Why is it so difficult and emotionally trying for adults to acquire a second language? (...) There are, of course, enormous cognitive differences between young adults and developing children (...) Regardless of which view of the “biological timetable” issue (...). However, there are important facilitating factors as well as roadblocks to second language learning that have little to do with cognition or capacity for conceptual understanding (...) consisting of the variables of anxiety, motivation, and self-confidence. (Clyne, s.d., p. 2).

Não se conhecem estudos em que se confrontem diversos aspectos observáveis num conjunto de aprendentes com perfil similar: as aptidões e performance (sob a premissa canónica da predisposição neurobiológica para a aprendizagem de línguas), motivação (e atitudes), ansiedade e estilos de aprendizagem. Este estudo insere-se num programa de pesquisa desenvolvido com base numa premissa que defende a perspectiva holística apenas na qual deve ser entendida a realidade do processamento/dificuldades de aprendizagem de linguagem segunda. O processamento deverá ser compreendido com base nas resoluções dos sujeitos que se apresentam como pistas intuitivas (observáveis) do seu estado de competência e do tipo de estratégias cognitivas envolvidas. Assim, a capacidade de linguagem concretiza-se porque, por um lado, existe um sistema de princípios e condições (Chomsky, 1975) que por si só são considerados os elementos universais inerentes a todas as línguas humanas, suportados pela necessidade biológica, mas que apenas é concretizável pela relação dinâmica de eventos que constituem o contexto do sujeito. Neste contexto, esses eventos não são apenas as estruturas cerebrais (o biológico), mas todos os elementos que geram um conjunto de estímulos a ser discriminados e a que apelidamos de meio ambiente; por outro lado, pressupõe-se um sistema de princípios e valores de natureza psicológica, social e afectiva que se verifica na situação de performance.

Na literatura encontramos conflito de teorias e posições no que respeita à explicação das diferenças entre os aprendentes de Língua Segunda (L2), em que encontramos, por um lado, os apologistas da preponderância do papel de factores de ordem biológica e cognitiva, por outro lado, os defensores da exclusiva influência de factores psicológicos no processo de aprendizagem. Naturalmente a relação entre os dois tipos de factores é que explica a diferenciação de competência e desempenho dos sujeitos aprendentes de L2, daí a premissa já enunciada enquanto motor de desenvolvimento deste projecto. Neste trabalho centrar-nos-emos no campo psicológico e afectivo, que integra a análise do estudo I do projecto de Doutoramento, particularmente no que respeita aos estilos de aprendizagem.

Estilos de aprendizagem: preferências sensoriais e comportamento verbal

Os estilos de aprendizagem (EA) são preferências dos indivíduos em relação ao modo de aprendizagem, à forma como adquirem, retêm e recuperam informação (Felder, 1995), “learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual’s neurobiology, personality and development, and reflected in learner behavior” (Keefe & Ferrel, 1990, p. 16).

Segundo Keefe (1979), os estilos de aprendizagem são “characteristic cognitive, affective, and psychological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment” (p. 58). É um conceito que se insere no campo afectivo, cognitivo e simultaneamente psicológico, mas distinto de “estratégias de aprendizagem”, na medida em que estas são procedimentos ou técnicas específicas a que o sujeito recorre para solução de um problema. As estratégias de aprendizagem podem ser aprendidas e conscientemente aplicadas em diferentes situações de aprendizagem; já os estilos de aprendizagem são preferências inatas (Wintergerst, DeCapua & Itzen, 2001) mas que poderão ser moldadas de acordo com as influências ambientais, embora sejam mais ou menos rígidos (Carson & Longhini, 2002), ao contrário das estratégias que variam mais facilmente. Por outro lado, as estratégias e estilos de aprendizagem concorrem juntas no processo geral de aprendizagem e relacionam-se sobretudo no processo linguístico de aquisição (Macaro, 2006). Os EA precedem o processo de aprendizagem de línguas (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000a;2000b), ou seja, já estão determinados, sendo que a capacidade para aprender línguas é moderada pelo EA, ainda que pode ser um fraco preditor do sucesso na aprendizagem de L2 e pode não revelar muito da identidade relativamente ao processo vivido pelo sujeito na aquisição da Língua Materna. Por outro lado, os estilos de aprendizagem são precursores das atitudes face ao ambiente de aprendizagem, o que afecta, por sua vez, a motivação do aprendente (Bailey et al., 2000). Outra abordagem do conceito dos estilos de aprendizagem é proposta por Kolb (1976) que caracteriza o estilo de aprendizagem em termos dinâmicos e estáticos, ou seja, dependendo da influência do meio ambiente do sujeito ou, por outro lado, sendo mais indiferente a essa influência e, portanto, menos propenso a mutações.

O actual termo “Estilo de Aprendizagem” não aparece antes de Thelen (1954), usado no discurso sobre a dinâmica de grupos (as interacções grupais como condição de aprendizagem). Por outro lado, os estilos cognitivos (EC), muitas vezes confundidos com EA, relacionam-se com formas da activação cerebral associadas à aquisição de informação

e processamento (Ehrman, 2003). O termo “Estilo Cognitivo” aparece nos anos 20 e 30 entendido como fenómeno de ritmo perceptual e de flexibilidade. Os termos específicos de Independência de Campo (IC) e Dependência de Campo (DC), relacionados com os EC, surgem, por outro lado, nos anos quarenta. A investigação associa os EA e EC para determinar a competência, performance e sucesso na aprendizagem como uma conjuntura única. A primeira aplicação do conceito de estilo de aprendizagem em contexto de aprendizagem/aquisição de Língua ocorreu com a instauração do conceito de “dependência/independência de campo” (DC/IC) com o intuito de observar contrastes entre pessoas caracterizadas previamente como analíticas ou holísticas. As analíticas revelam tendência para focar as partes de um todo, enquanto as holísticas propõem-se a considerar o todo. Chapelle e Green (1992) sugerem que o estilo analítico pode evidenciar a capacidade do sujeito analisar material linguístico ao qual está exposto, distinguindo componentes, relações entre eles. Os alunos japoneses, por exemplo, foram identificados (Felder, 2005) como alunos de estilo evidentemente analítico. Aliás a dicotomia independência e dependência de campo revela-se muito rígida na sua apresentação conceptual e científica. O estilo de (in)dependência de campo (Chapelle & Green, 1992) tem sido abordado como uma hipótese de referência enquanto variável influenciadora na aprendizagem de L2. A literatura que versa sobre a dependência de campo (Hansen, 1981; Hansen & Bowey, 1994) sugere que um sujeito IC (independência de campo) possui capacidades interpessoais bem desenvolvidas. Sugere-se a existência da relação entre IC e aquisição de competências linguísticas, sendo que os DC (dependência de campo) são mais favoráveis ao desenvolvimento da competência comunicativa. Os aprendentes avançados na sua aprendizagem de L2 parecem revelar um estilo mais independente de campo, sendo que também os níveis de ansiedade são mais baixos (Anglejan & Renaud, 1985). Na relação entre ansiedade e estilos de aprendizagem, os alunos menos cooperativos (estilo que apela à prática recorrente adoptada pelo sujeito para trabalhar em grupo) são os mais ansiosos (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 1998;1999).

Os estilos de aprendizagem são diferentes na medida em que evoluem e se transferem entre eles, constituindo-se como processos pois também são sujeitos a fases de desenvolvimento, provocados sobretudo pelo avanço da idade. Elementos sociológicos, motivacionais, sentido de responsabilidade e outros elementos de natureza interna e externa encontram-se na esfera de evolução do estilo de aprendizagem. De acordo com trabalhos anteriores verifica-se uma evolução do estilo de aprendizagem com preferência tátil para o estilo de preferência auditiva e sobretudo visual (Heide). Nesta questão do amadurecimento de estilos na aprendizagem é importante evocar o modelo de Kolb (s.d., citado por Chiya,

2003) no qual encontramos um design dos aprendentes de acordo com os seus estilos: “diverger”, “assimilator”, “converger” e “acomodator”:

Divergers learn from concrete experience, *Assimilators* learn from reflective observation, *Convergers* learn from abstract conceptualization, and *Accommodators* learn from active experimentation. (...) identified *Divergers* as learning from feeling, *Assimilators* as learning from watching and listening, *Convergers* as learning from thinking, and *Accommodators* as learners from doing. (Chiya, 2003, p. 4).

Assim, as crianças poderão ser definidas essencialmente como “divergers” e também “acomodators”, sendo que os mais velhos se encaixam nas outras nomenclaturas pois seguem um estilo muito mais visual e, ainda, auditivo, e baseiam-se nas capacidades de abstracção e reflexão.

No quadro conceptual do estilo de aprendizagem, aplicado à aprendizagem de línguas, foram-se desenvolvendo outras nomenclaturas que o integram como a de aprendentes de estilo sensitivo ou intuitivo (Jung, 1971). Os aprendentes sensitivos (no sentido de mais reactivos mas também de maior concretitude) são metódicos e necessitam de mais tempo para a aprendizagem; os intuitivos são mais reflexivos, recorrendo com mais incidência à memorização, imaginação e especulação, sendo, contudo, mais rápidos. Os “intuitors” (Felder, 1995) preferem um ensino com abordagem de maior complexidade e variedade, estando mais aptos a aprender independentemente do estilo de ensino do professor/educador. São mais ágeis na aquisição de vocabulário e internalização de regras gramaticais. Os “sensors” tendem a ter menos sucesso no início do processo de aprendizagem. Outra terminologia conceptual referida pelo autor (Felder) no contexto em abordagem é a de aprendentes sequenciais ou globais, sendo que os sequenciais se pautam pelo maior envolvimento do seu hemisfério esquerdo nas actividades de processamento de informação linguística, tendo mais sucesso com a gramática, na entoação e ritmo, segmentação de palavras e frases. Os globais revelam mais destreza com a compreensão de fragmentos de informação não conectados, ideias globais e estratégias holísticas. A versão de processamento global vs analítico (Oxford, 1989) é muito próxima da de dependência e independência de campo, contudo talvez abarque uma dimensão mais explanatória em relação à identidade conceptual do estilo de aprendizagem. Esta versão também contribui para exacerbar o aspecto neuropsicológico que se entende subjacente ao estilo de aprendizagem especificamente relacionado com a aquisição e aprendizagem de linguagens (abordagem analítica do código linguístico – envolvimento de áreas do hemisfério esquerdo; abordagem global – implicação de áreas do hemisfério direito). Todas estas abordagens relativamente ao conceito de estilo de aprendizagem foram facilitadas pelas diferentes dimensões que podem ser assumidas por aquele.

Os estilos de aprendizagem que interessam para o presente estudo são os estilos visual, auditivo e tátil ou cinestésico. O estilo visual diz respeito ao indivíduo que prefere (a preferência não é realmente voluntária, é uma tendência na qual o sujeito se conhece e que sabe identificar como “preferência”) que a sua aprendizagem incida sobre recuperação de informação que foi assimilada visualmente, através de leitura a partir de diferentes materiais. O estímulo visual não implica, assim, extensiva explicação oral e possibilita uma aprendizagem mais autónoma, pois pode ser conseguida através da compreensão escrita. Porém, necessita de anotar informação quando esta se apresenta em estímulo auditivo (Reid, 1987; Madrid, 1998). O estilo de aprendizagem auditivo implica uma preferência baseada na recordação de informação a partir da audição, assim recuperando a partir de leituras em voz alta, por sua iniciativa ou por parte de outrem. Estes sujeitos beneficiam de situações em que acedem à informação via auditiva, por exemplo, quando ouvem informação áudio em suporte electrónico ou simplesmente em discussões de sala de aula (Reid, 1987; Madrid, 1998). O estilo de aprendizagem cinestésico diz respeito ao envolvimento físico do indivíduo com a sua aprendizagem pontual e com a experiência em sala de aula. A informação é mais facilmente activada quando o sujeito esteve envolvido em actividades que promovessem essa modalidade (Reid, 1987; Madrid, 1998).

Método

Participantes

A investigação geral é composta por dois estudos, sendo que neste trabalho tratamos apenas alguns dados do primeiro estudo, que foi, por sua vez, realizado em Barcelona (fase I) e Portugal (fase II). Contudo apenas nos reportaremos à população portuguesa. 305 sujeitos imigrantes portugueses, sendo que 126 (41,4%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos) e 178 (58,6%) são adolescentes/adultos (idades entre 13 e 21 anos) de várias escolas básicas dos Agrupamentos de Aveiro, Esgueira, Cacia, Eixo, Oliveirinha, São Bernardo, Aradas, Oliveira do Bairro e Vagos; de escolas secundárias de Aveiro (3 escolas: Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Escola Secundária José Estêvão, Escola Secundária Homem Cristo), Esgueira (Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima), Oliveira do Bairro (Escola Secundária de Oliveira do Bairro) e Funchal (Escola Básica e Secundária Bispo Dr. Manuel Ferreira Cabral). O subgrupo de crianças apresenta (N=126) uma média de idades de 10,6 anos (DP= 1,64), sendo 48 (41,7%) do

sexo masculino e 67 (58,3%) do sexo feminino. O subgrupo de adolescentes (N= 178) apresenta uma média de idades de 15,7 anos (DP= 2,06), sendo 75 (50,7%) do sexo masculino e 73 (49,3%) do sexo feminino. De todos os participantes, 146 (47,9%) são de nacionalidade europeia (nascidos em vários países do continente europeu), 95 (31,1) são oriundos da América Latina, 9 (3,0%) nasceram em países do continente asiático e 51 (16,7%) são de nacionalidade africana. Os participantes deste estudo apresentam, no total, trinta e duas nacionalidades distintas. 29 (9,5%) são locutores de línguas indo-europeias românicas, 5 (1,6) falam diferentes crioulos (afro-portugueses), 32 (10,5%) são falantes de línguas indo-europeias eslavas, 6 são locutores de chinês (2%) e 99 (32,6%) são multilingues/bilingues e 133 (43,8%) falam Português em casa. 183 (61%) são filhos de pai europeu, 52 (17,3%) são filhos de pai nascido na América Latina, 8 (2,7%) são descendentes de pai asiático e 57 (19%) têm progenitor (pai) oriundo do continente africano. 147 (49,3%) dos participantes têm mãe europeia, 78 (26,2%) são filhos de progenitora nascida na América Latina, 11 (3,7%) descendem de mãe oriunda do continente asiático e 62 (20,8%) têm mãe africana. Os pais (mãe/pai) apresentam, no total, trinta e uma nacionalidades diferentes.

A média temporal (tempo de permanência em Portugal a partir da data de chegada) é de 4,9 anos, com um desvio-padrão de 4,3. 222 participantes (85,1%) não nasceram em Portugal e 39 (14,9%) nasceram em Portugal, sendo que 45 são de nacionalidade estrangeira, mas não indicaram o ano em que terão chegado ao país português.

Constituímos um grupo de controlo integrado por 192 indivíduos de nacionalidade portuguesa, cuja língua materna é exclusivamente o Português. A média de idades é de 13,1 com desvio-padrão de 3,9, sendo que 96 (50%) são crianças (com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos de idade), 57 (29,7%) são adolescentes (idades entre 13 e 17 anos de idade) e 39 (20,3%) são adultos (idades entre 18 e 21 anos de idade). 76 (39,6) dos sujeitos são do sexo masculino e 115 (59,9) do sexo feminino. Os participantes são oriundos das mesmas escolas já enunciadas para a amostra dos casos. O subgrupo de crianças (N=96) apresenta uma média de idades de 9,7 anos (DP= 1,6), sendo 51 (53,1%) do sexo masculino e 44 (45,8%) do sexo feminino. O subgrupo de adolescentes (N=57) apresenta uma média de idades de 14,8 anos (DP= 1,6), sendo 23 (40,4%) do sexo masculino e 34 (59,6%) do sexo feminino. O subgrupo de adultos (N=39) apresenta uma média de idades de 18,9 (DP=0,85), sendo que 2 (5,1%) são do sexo masculino e os restantes 37 (94,9%) são do sexo feminino. Este último subgrupo relativo ao critério da idade é acrescentado na amostra de controlo (nativos) em relação à amostra dos casos (sujeitos com experiência migratória) que apenas conta com dois grupos. Deste modo a análise de dados relativos ao grupo de adultos (do Ensino Superior

– em programa de Erasmus) será efectuada sem comparação, ao nível da amostra total, com a amostra dos casos.

Instrumentos

Preparámos e utilizámos uma Escala de auto-avaliação, a qual intitulámos de Bateria de Avaliação de aspectos Motivacionais, Afectivos e de Aprendizagem (em Língua Segunda) (BAMA), composta pelas subescalas “Proficiência”, “Motivação e Atitudes”, “Ansiedade” e “Estilos de Aprendizagem”.

A subescala “Estilo de Aprendizagem” contém 11 itens e apresenta um alfa de Cronbach de .68. Os itens apresentam correlações com a nota total entre .307 e .658. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontrámos três factores: “Aprendizagem cinestésica” (itens 2, 3, 6, 10, 12), “Aprendizagem auditiva” (itens 1, 9, 8 e 11) e “Aprendizagem visual”(4, 5). Esta subescala foi adaptada a partir da versão catalã de Madrid (1998), que, por sua vez, se inspira no inventário de Barsch, versão em Inglês (Barsch, 1996). A escala original (Madrid, 1998) apresenta 15 itens com escala de tipo Likert (1-5), sendo que apenas se seleccionaram onze itens, de acordo com a sua pertinência para o nosso estudo. A adaptação de Madrid (1998) também conta com redução na escolha de itens a partir do original, pois o inventário de Barsch apresenta no seu total 24 itens com escala igualmente de tipo Likert (0-4). A tradução foi elaborada, revista e efectivada de forma fidedigna e competente. A subescala “Estilo de Aprendizagem” referida foi aplicada igualmente às duas amostras, amostra dos casos (305 alunos imigrantes portugueses) e de controlo (192 alunos nativos) com o objectivo de comparar os estilos de aprendizagem das duas populações, considerando os factores de experiência migratória, língua materna/aprendizagem de nova língua, idade e género.

Resultante da aplicação ao grupo de controlo, a escala apresenta um conjunto de 12 itens (um item a mais do que encontramos para a escala no âmbito da amostra dos casos, estando esse item relacionado com o estilo auditivo, eliminado na primeira aplicação, por comprometer a validade da escala o que neste contexto não se verificou) e um alfa de Cronbach de .61. Considerando o valor KMO (kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy- valor de .62) e o alfa que a escala deduziu (.61) confirmamos a validade fraca desta escala, no contexto de aplicação a esta população específica. Os 12 itens apresentam correlações com a nota total entre -.009 e .599. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontrámos quatro factores: “Aprendizagem cinestésica” (Factor 1- itens 12 e 3), “Aprendizagem auditiva”

(Factor 2- itens 1, 7, 9 e 11), “Aprendizagem visual”(Factor 3-itens 4 e 5) e um factor a que apelidamos de “Global” (factor 4- itens 2, 6, 8, 10) por agrupar itens que se podem identificar com cada um dos outros três factores, individualmente (itens 2, 6, 8 e 10). Não atenderemos a este factor nas análises descritivas e inferenciais. Verificámos que esta análise factorial contrasta com a que encontramos no contexto da amostra dos casos. Nessa análise foram concluídos três factores, sendo que os itens, todavia, apresentam distribuição coordenada com a segunda análise, pelos três factores. Os itens que estão suprimidos nos factores (estilo visual, cinestésico e auditivo) da segunda análise encontram-se amalgamados ao nível do factor global que apenas deduzimos para a amostra de controlo. A similaridade é total entre os factores referentes ao estilo de aprendizagem visual, para as duas amostras.

Procedimentos

Cumprida a fase de *cognitive debriefing*, o questionário foi distribuído e aplicado aos alunos seleccionados, nas respectivas escolas, com o apoio de professores e da investigadora, sobretudo no contexto de Ensino Básico. a aplicação geral do questionário decorreu entre Novembro de 2006 e Fevereiro de 2007.

Resultados

Hipóteses

1. Haverá provavelmente uma relação positiva e significativa entre o estilo de aprendizagem cinestésico e a aprendizagem de línguas. Esse estilo é o mais fortemente associado às preferências sensoriais das crianças, estas que são comumente consideradas como as mais “aptas” para a aquisição de linguagem, evidenciando sinais positivos de motivação e atitudes, contribuindo para ausência de ansiedade.

2. Haverá provavelmente uma relação significativa a determinar entre o tipo de população (nativa ou estrangeira) e o tipo de preferências sensoriais na aprendizagem de línguas. Os sujeitos nativos, não experienciando a aprendizagem de L2, poderão apresentarão estilos de aprendizagem diferentes dos manifestados pelos colegas aprendentes de L2, no decurso de desenvolvimento do Português como Língua Materna, logo o estilo de aprendizagem cinestésico não será o mais indicado nesse contexto.

Legenda das variáveis

Variáveis independentes

“Classe Etária”: grupo I (7-12 anos) e grupo II (13-21 anos).

“Grupos” (amostra de controlo e amostra de casos): I (Controlo) e II (de casos).

Variáveis dependentes

EA1 (estilo de aprendizagem cinestésico), EA2 (estilo de aprendizagem auditivo) e EA3 (estilo de aprendizagem visual).

Descrição de resultados

Amostra dos casos

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I apresenta melhor média (26,8), seguindo-se o grupo II (23,4), sendo que se regista uma diferença estatisticamente bastante significativa ($p=.006$) entre os grupos.

Amostra de controlo

* Nas diferenças reveladas para EA1, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (11,9) apresenta maior média, seguindo-se os grupos III (10,2) e II (9,9). Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos I e III ($p=.006$) e entre I e II ($p=.000$).

* Nas diferenças reveladas para EA2, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (15,1) apresenta maior média, seguindo-se os grupos III (13,1) e II (13,7). Verifica-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos I e II ($p=.030$) e III ($p=.008$).

* Nas diferenças reveladas para EA3, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (16,1) apresenta maior média, seguindo-se os grupos II (15,4) e III (14,5). Verifica-se diferença estatisticamente significativa ($p=.025$) entre os grupos I e III.

Comparação entre as duas amostras

* Nas diferenças reveladas para EA1, entre as categorias de “Grupos”, o grupo II (26) apresenta, de forma geral, a maior média, seguindo-se o grupo I (11), considerando ambos os grupos etários presentes nas duas amostras. Considerando os grupos de idade (crianças

e adolescentes), recorrendo ao teste t , em cada um dos grupos de amostra, verificamos que as crianças denotam sempre maior média, em relação ao outro grupo etário (adolescentes). As crianças da amostra de casos detêm maior média (27,5), seguidas do grupo de controlo (11,9). A diferença é altamente significativa ($p=.000$). Quanto aos adolescentes, o grupo de casos também evidencia maior média (24,5; grupo de controlo: 10,7), sendo a diferença altamente significativa ($p=.000$).

* Nas diferenças encontradas para EA2, é o grupo II que mantém melhor média (16,2) seguido do grupo I (14,2). Os grupos de sujeitos, considerando o factor idade, encontram-se no mesmo plano para as duas amostras, ou seja, as crianças pontuam mais, sendo que as crianças do grupo de casos evidenciam média de 17,2, seguidas das do grupo de controlo (15). A diferença é muito significativa ($p=.002$). Quanto ao grupo de adolescentes, a amostra dos casos mantém a média mais alta (15,5; grupo de controlo:13,6), com diferença bastante significativa ($p=.003$).

* Nas diferenças verificadas para EA3, é o grupo I que têm maior registo (15,5) seguido do grupo II (14,9). Aqui encontramos diferenças ao nível dos dois grupos de amostra, considerando os grupos de idade; as crianças do grupo de controlo têm maior média (16,08) do que as do grupo de casos (14,7). Não se verifica contudo diferença estatisticamente significativa. Os adolescentes do grupo de controlo (15,3) detêm a média mais alta em relação aos do grupo de casos (15). A diferença não é estatisticamente significativa. As crianças têm médias mais elevadas do que os adolescentes no grupo de controlo.

Discussão e Considerações Finais

No que respeita aos estilos de aprendizagem (EA), foram dispostos, para a amostra dos casos (alunos com experiência migratória e em condição de aprendizagem de Língua segunda) 11 itens (ver Anexo A1) para observar como o sujeito declarava acerca de preferências sensoriais: visual, cinestésica e auditiva no contexto essencial de aprendizagem e aquisição de linguagem. A adaptação para versão portuguesa, a partir da versão catalã de Madrid (1998), permitiu saber como se organiza a nossa amostra imigrante portuguesa em termos de estratégias de aprendizagem em línguas, despoletadas pelos respectivos estilos. No nosso estudo a nacionalidade e as línguas maternas dos locutores não se exibem como factores puramente influenciadores, embora o grupo asiático revele preferência pela aprendizagem de tipo cinestésico e auditivo, de forma evidente em relação às outras nacionalidades. Noutros estudos, numa perspectiva geral, o background cultural apresenta-se como um factor diferenciador (Wintergerst et al., 2001). Reparamos também

que o factor idade não servirá como diferenciador dos três estilos de aprendizagem, já que as crianças se apresentam mais favoráveis que os adolescentes para os três tipos de estratégias. Apenas no que respeita à aprendizagem via cinestésica, as crianças encontram-se distribuídas de forma mais positiva, o que seria de esperar deste grupo etário, em que os trabalhos manuais são o dispositivo de aprendizagem mais aprazível. À medida que a idade avança, diminui a preferência pelo estilo cinestésico e auditivo. A preferência pelo estilo de aprendizagem visual aumenta com a idade. Contudo, com trabalho anteriormente desenvolvido pela ciência nesta área, verificou-se que as crianças (Vincent, 2001) preferem uma aprendizagem consolidada no estilo visual em situações específicas como a de recurso a técnicas multimédia em ambiente de sala de aula, com o objectivo de estimular competências literácitas. Consideramos, no entanto, que neste caso (ambientes multimédia para promoção de aprendizagem) o estilo cinestésico não se encontra completamente descurado na medida em que predomina animação visual que, por sua vez, supõe movimento e estímulo de natureza gestual que normalmente captam benevolmente a atenção da criança, sobretudo das mais jovens (Krentz & Corina, 2008). Vincent (2001), noutra análise complementar, reclama a íntima relação de áreas do hemisfério direito com o desenvolvimento do estilo de aprendizagem visual. É facto científico que o hemisfério direito com o avançar da idade passa a ter maior implicação do que nos primeiros tempos de vida, sobretudo no que respeita ao contexto de aprendizagem linguística. Poderemos aqui justificar estes dados pelo facto de que o conhecimento é, na sua grande parte, veiculado pela visão e, à medida que a idade avança, é natural que a visão seja preferida para a aquisição de informação, contudo não com a mesma capacidade de discriminação ao nível da aprendizagem de linguagem, sendo que os trabalhos manuais e, sobretudo, a destreza auditiva na captação de informação vai-se perdendo. O amadurecimento influencia a perda do estilo táctil e do egocentrismo que com aquele estilo se relaciona (Heide, comunicação pessoal, Abril, 2002). A própria motivação que se descobre mais forte nos aprendentes mais novos relaciona-se com o estilo cinestésico (Heide), bem como a sua maior persistência, características que diminuem com a idade, aumentando a preferência pelo estilo visual. Aliás estudos anteriores (Bailey et al., 2000a;2000b) contribuem para perceber como os alunos com mais sucesso na aprendizagem de L2 (Francês e Espanhol) revelam preferência pela veiculação da informação por outras vias que não a cinestésica, evitando o ambiente formal de sala de aula. Por outro lado, os alunos com estilo de aprendizagem predominantemente visual revelam melhor performance em língua estrangeira (Oxford 1993, citado por Bailey et al., 2000a;2000b) que os outros indivíduos com outras preferências sensoriais (Madrid, 1998). Segundo Felder (1995), o cinestésico é o que menos se encaixa na aprendizagem de línguas, sendo privilegiado o estilo visual na aquisição e desenvolvimento de competências literácitas, sobretudo por parte dos mais proficientes

(Bailey et al., 2000a), o que entra em conflito com outras afirmações científicas como as anteriormente aqui referidas (Peacock, 2001; Reid, 1987; Ehrman, 1995). Num estudo de Pouwels (1992), o estilo de aprendizagem visual insurgiu contra o auditivo no sucesso em tarefas como a aprendizagem e retenção de vocabulário, quer em estímulos baseados em imagens, na oralização do léxico e, ainda, com a combinação dos dois. Contudo, a partir dos dados obtidos no segundo estudo da nossa investigação (desempenho cognitivo em Língua Segunda) os indivíduos mais novos, de uma forma geral, são os que apresentam uma performance menos positiva nos testes em que são avaliados, ao contrário do que seria esperado. São estes sujeitos também os que revelam um estilo mais tátil. Confirmamos apenas parte da primeira hipótese do estudo, pois os sujeitos mais jovens preferem uma aprendizagem pela via mais cinestésica, contudo isso não tem relação necessária com uma performance otimizada, como seria mais comum de esperar em contexto de Língua Materna.

Sugerimos como teoria explicativa, empréstimo da neurobiologia, a existência de um período sensível ou crítico no que respeita ao aspecto da preferência por uma aprendizagem de tipo predominantemente cinestésica, pois a partir de determinada idade será normal que a pessoa evite esta estratégia para veicular aprendizagens, a não ser que seja um estilo no qual refina a sua aprendizagem e conhecimentos. Se esse estilo estiver a ser predominante fora desse período, decerto não terá o mesmo efeito que efectivamente denota nos primeiros anos de vida. A título de pertinente exemplo, note-se que são os indivíduos oriundos do continente asiático que exibem um estilo cinestésico mais evidente, contudo são também, como já referido, os que detêm a mais baixa proficiência. É visível este desfasamento que abordamos aqui a propósito desta hipótese que criamos em relação à plasticidade dos estilos de aprendizagem. É precisamente isto que torna credível a aplicação da denominação de período sensível neste contexto.

A partir dos resultados depreendidos com a aplicação do mesmo teste (com um item acrescentado e que se refere ao estilo auditivo, ver anexo A2) a um grupo de sujeitos nativos, das mesmas faixas etárias, podemos discutir algumas inferências obtidas que apontam para diferenças de perfis de estilos de aprendizagem entre os grupos, no contexto de desenvolvimento de linguagem. O grupo dos indivíduos mais novos (com menos de doze anos de idade) é o que se mantém com pontuações mais elevadas, de forma geral, nos três estilos de aprendizagem, sendo contudo verificáveis diferenças significativas para os três tipos de preferências sensoriais. Encontramos aqui uma grande diferença se compararmos com o perfil da amostra dos casos, na medida em que o factor idade aí não se apresenta como influenciador para determinar os estilos de aprendizagem, com excepção ao nível do estilo cinestésico. Na população nativa verifica-se que, de facto, o factor idade serve de variável determinante na aprendizagem linguística. Todavia, temos de considerar a validade

comprometedora (.60 alfa de Cronbach) da escala, comparando com resultado mais elevado em contexto de população migratória, o que sugere maior desadequação de aplicação a população nativa, a qual se diferencia pela ausência de tarefa de aprendizagem de Língua Segunda, sendo para eles a aprendizagem de linguagem uma tarefa geral e já aprendida (pelo menos alfabetizada) num só código, ao passo que a primeira amostra se encontra com essa tarefa numa vertente mais específica de desenvolvimento (outras funções cognitivas estão envolvidas, sobretudo ao nível de estratégias) e num código segundo (Língua Segunda). Por outro lado, a aprendizagem e aquisição de linguagem, enquanto tarefas e funções distintas, parecem pressupor preferências sensoriais mais dependentes da idade do aprendente no caso da população nativa. Poderá isto explicar-se por uma mais rápida especialização dessas preferências no monolíngue, em determinadas faixas etárias, por apenas se concentrar num código, conquanto o sujeito aprendente de L2 (activo) se encontra mais flexível em relação aos três tipos, podendo recorrer aos mesmos em qualquer idade. As diferenças notadas são sobretudo entre as crianças e adultos.

Considerando os dois grupos de amostra aqui estudados, é o grupo de casos (amostra com experiência migratória) que tem médias mais positivas no estilo cinestésico e auditivo, sendo o visual mais preferido pelo grupo de controlo, o que confirma a segunda hipótese, que prevê a diferenciação de preferência sensoriais entre as duas amostras. De acordo com a perspectiva mais recente da investigação na área, o estilo visual é o mais adequado para a aprendizagem linguística, em detrimento dos outros (cinestésico e auditivo). Assim o grupo de controlo poderá enquadrar-se mais favoravelmente do que o grupo experimental na aprendizagem de linguagem, evidenciando uma fase de aquisição de competências literárias cumprida, em que o estilo visual se instala numa perspectiva de “conformismo” que irá servir estrategicamente para assimilação de outros conhecimentos sobre uma base sólida de literacia materna. Por outro lado, não há confronto entre códigos e estratégias no âmbito dessa aprendizagem. Poderemos eventualmente associar a necessidade das capacidades de discriminação visual à aprendizagem (após a aquisição do sistema básico, pois note-se que as crianças da amostra apresentam idades que denunciam a previsão da aquisição do sistema linguístico materno básico, Sim-Sim, 1998) da Língua Materna, mais do que à de Língua Segunda, embora o poder de discriminação auditiva pareça estar mais fortemente ligado à aquisição e não tanto à aprendizagem, logo à linguagem materna e não segunda, tal como aplicável ao estilo cinestésico. Considerando a preferência do grupo experimental pelos estilos auditivo e cinestésico, deste modo, encontramos-nos provavelmente em posição contrária a Felder (1995) quando considera que o estilo cinestésico é o que menos se adequa numa aprendizagem de cariz linguístico. Parece-nos que a sua premissa poderá ser extremamente redutora na medida em que parece sugerir que a preferência do estilo cinestésico é aplicável a determinado tempo de

aquisição de linguagem, não contemplando a permeabilidade do mesmo estilo e a sua adequação ao longo do tempo, sobretudo recuperado fortemente na aquisição de línguas segundas. Note-se que a preferência pelo estilo visual foi averiguada como assimilada pelos sujeitos mais velhos (no caso dos sujeitos com experiência migratória), ou seja, em correlação com o avanço da idade, não estando na fase mais favorável para a aquisição linguística. Deste modo os aprendentes poderão saber a que estilos mais favoráveis recorrer em prol da sua competência linguística, dando primazia aos estilos cinestésico e auditivo, não especialmente ao estilo visual. O estilo visual apresenta-se a um nível mais estabilizado que os restantes. Atente-se no seguinte argumento:

Some would claim that styles are stable traits in adults. This is a questionable view. It is another, but that differing contexts will evoke differing styles in the same individual.

Perhaps an “intelligent” and “successful” person is one who is “biocognitive”- one who can manipulate both ends of a style continuum. (Brown, 2000, p. 234).

Note-se ainda que, a partir dos nossos dados, são as crianças que pontuam mais positivamente nos outros estilos que não no visual, considerando que são estes os aprendentes que se encontram normalmente no conhecido período sensível (Lenneberg, 1967) para a aquisição (não no sentido de aprendizagem), na qual a discriminação auditiva é mais sagaz e determina questões como a do sotaque (normalmente as crianças não o evidenciam quando se encontram a aprender uma Língua Segunda).

Conciliando estes resultados (estudo I) com os dados do estudo II (aos quais aqui não nos reportamos), percebemos que são os sujeitos adolescentes e adultos, assim como locutores multilingues (atendendo ao factor: línguas faladas em casa), que apresentam mais claramente uma performance positiva na resolução da maioria dos testes. Poderemos inferir uma relação positiva entre o estilo de aprendizagem visual e a aquisição de L2, o que poderá causar alguma condição pouco favorável para os sujeitos mais novos que normalmente exibem preferências mais evidentes no âmbito cinestésico.

Naturalmente que os estilos de aprendizagem são adoptados e posteriormente desenvolvidos (e alterados) de acordo com factores vários como motivação, atitudes, personalidade, determinado, assim, comportamentos e por sua vez esses mesmos estados que entendemos como factores de causa, contudo também são de consequência. Os estilos de aprendizagem, nesta amostra de controlo, sendo predominantemente diferentes de acordo com a idade, afectam directamente as estratégias que os sujeitos, consciente ou inconscientemente, utilizam. Com a evolução do estilo de aprendizagem de um tipo para outro, as estratégias costumadas são também evitadas e dão lugar a outras, não

significando necessariamente que sejam as mais adequadas. A experiência com o código linguístico determina as preferências sensoriais, sendo que a predisposição altera naturalmente de acordo com o nível de aptidão entretanto atingido. As características do sujeito como a própria aptidão, a maturação cerebral, as representações sociais e afectivas, estilo cognitivo e comportamental são dimensões do estilo de aprendizagem (Dornyei & Skehan, 2003) e que acompanham a sua evolução, a determinam. A consciencialização do próprio estilo de aprendizagem determinará, por sua vez, uma aprendizagem vantajosamente auto-reguladora.

Por outro lado, antes da iniciação de uma aprendizagem de Língua Segunda, o indivíduo já possuiu preferências na sua aprendizagem e estas poderão ser ou não independentes do sucesso na aprendizagem de segunda linguagem (Bailey et al., 2000a). E assim também os estilos de aprendizagem estarão em parte a determinar inerentemente as estratégias usadas na aprendizagem linguística, sendo que estas últimas são modeladas de acordo com o próprio processo de aprendizagem de linguagem. As estratégias de aprendizagem são mais susceptíveis à mudança do que os estilos, sendo estes de cariz mais inato e, por sua vez, precursores de aspectos afectivos orientadores de comportamento como as atitudes (Bailey et al., 2000a). Podemos concluir então que os estilos cinestésico e auditivo são as principais preferências do grupo de sujeitos com experiência migratória para a aquisição de linguagem, sendo que o visual é maior preferência dos sujeitos monolíngues. Este tipo de perfil tem sérias implicações nos materiais e técnicas pedagógicas no ambiente de sala de aula, apelando à diversificação de medidas de avaliação e intervenção, assim como promovendo a necessidade de adequação de estilos de ensino a estilos de aprendizagem. No mesmo ambiente coexistem diferentes estilos de aprendizagem e diferentes aprendizagens, aqui dependentes do objecto de aquisição - linguagem materna ou segunda.

Referências bibliográficas

- Anglejan, A., & Renaud, C. (1985, March). Learner characteristics and second language acquisition: a multivariate study of adult immigrants and some thoughts on methodology. *Language Learning*, 35(1), 1-19.
- Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (1998, June). Anxiety about foreign language among students in French, Spanish, and German classes. *Psychological Reports*, 82(3), 1007-1010.
- Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32(1), 63-76.

- Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000a, March). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28(1), 115-133.
- Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000b, June). Study habits and anxiety about learning foreign languages. *Perception & Motor Skills*, 90(3), 1151-1156.
- Barsch, J. R. (1980). Barsch Learning Style Inventory. Recuperado em Outubro, 2006, em <http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch%20learning%20Style%20inventory.doc>
- Barsch, J. R. (1996). *Barsch learning style inventory*. Novato, CA : Academic Therapy Pub.
- Brown, D. (1973, December). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Carson, J., & Longhini, A. (2002, June). Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401-438.
- Chapelle, C., & Green, P. (1992, March). Field Independence/dependence in second-language acquisition research. *Language Learning*, 42(1), 47-83.
- Chiya, S. (2003, March). *The importance of learning styles and learning strategies in EFL teaching in Japan*. Recuperado em 6 Maio, 2006, em <http://www.kochinet.ed.jp/koukou/kenkyu/kaigaihaken/chiyafinal.pdf>.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da Teoria da sintaxe*. (2ª ed.). Coimbra: Arménio Amado.
- Clyne, S. (n.d). *Psychological Factors in Second Language Acquisition: why your international students are studando la gota gorda (sweating buckets)*. Recuperado em Maio 7, 2007, em http://www.bhcc.mass.edu/PDFs/TFOT_PsychFactors2ndLang.pdf
- Dörnyei, Z., & Skehan P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp.589-630). Malden: Blackwell Publishing.
- Erhman, M. (1995). Personality, language-learning aptitude, and program structure. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 328–343). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Ehrman, M., Leaver, B., & Oxford, R. (2003, September). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Felder, R., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering education*, 94(1), 57-72.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Hansen, J., & Bowey, J. (1994). Phonological analysis skills, verbal working memory, and reading ability in second-grade children. *Child Development*, 65(3), 938-950.
- Hansen, J., & Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31(2), 349-367.
- Jung, C.G. (1971). *Psychological Types*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Keefe, J.W. (1979). Learning Style: An Overview. In Keefe, J.W. (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61.
- Kolb, D. (1976). *The learning style inventory: self-scoring test and interpretation*. Boston: McBer and Company.

- Krentz, U., & Corina, D. (2008, January). Preference for language in early infancy: the human language bias is not speech specific [Report]. *Developmental Science*, 11(1), 1-9.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley.
- Madrid, D. (1998). *Guia para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Oxford, R. (1989). *The role of styles and strategies in second language learning*. Recuperado em Novembro 11, 2007, em <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Pouwels, J. (1992, October). The effectiveness of vocabulary visual aids for auditory and visual foreign-language students. *Foreign Language Annals*, 25(5), 391-401.
- Reid, J. (1987, March). The learning style preferences of ESL students. *TESOL QUARTERLY*, 21(1), 87-110.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vincent, J. (2001). The role of visually rich technology in facilitating children's writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), 242-250.
- Wintergerst, A., DeCapua, A., & Itzen, R. (2001). The construct validity of one learning styles instrument. *System*, 29(3), 385-403.

Anexos

Anexo 1.

Versão para crianças

Secção II

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, na escala:

1. Lembro-me mais facilmente das coisas que **ouço** do que as que leio.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
2. Gosto de escrever o que a professora diz nas aulas para depois ir ver ao caderno, porque vendo as coisas escritas aprendo-as melhor.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
3. Gosto muito de trabalhos de pintar, recortar, colar, desenhar...
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
4. Compreendo bem as pistas dos mapas e sei segui-las.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
5. Gosto muito de falar do que vejo em imagens e gráficos e não preciso que me ajudem a entendê-los.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
6. Lembro e aprendo melhor as coisas quando as escrevo várias vezes.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
7. Aprendo melhor o vocabulário repetindo as letras e as palavras em voz alta.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
8. Percebo melhor uma notícia se a ouvir na rádio do que se a ler num jornal.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
9. Para lembrar o que estudo, imagino-o visualmente na minha mente.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
10. Aprendo melhor a soletrar (dizer letra a letra) as palavras, escrevendo-as imaginariamente com o dedo.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
11. Gosto muito de fazer jogos como os quebra-cabeças e puzzles.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

Versão para adolescentes e adultos

(secções I e III relativas à avaliação de motivação e ansiedade, respectivamente)

Secção II

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, na escala.

1. Prefiro as explicações e as actividades escritas em vez das explicações e actividades orais.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
2. Gosto de escrever no caderno determinadas palavras e frases para revê-las depois visualmente, porque vendo as coisas escritas aprendo-as melhor.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
3. Gosto muito de trabalhos manuais.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
4. Compreendo e sigo as instruções sobre mapas com facilidade.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
5. Gosto muito de interpretar diagramas, imagens e gráficos e não necessito que me ajudem a entendê-los.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
6. Recordo e aprendo melhor as coisas quando as escrevo várias vezes.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
7. Aprendo a ortografia das palavras repetindo as letras e as palavras em voz alta, mais do que se as escrever num papel.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
8. Compreendo melhor o conteúdo de uma reportagem ouvindo-a na rádio, do que lendo-a num jornal.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
9. Trato de recordar o que estudo, imaginando-o visualmente na minha mente.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
10. Aprendo melhor a soletrar as palavras, escrevendo-as imaginariamente com o dedo.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
11. Gosto muito de resolver quebra-cabeças e puzzles.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

Anexo 2.

Versão para sujeitos nativos e monolíngues: escala relativa à secção II: avaliação dos estilos de aprendizagem (preferências sensoriais).

Dados pessoais:

Masculino ☐ Feminino ☐

Idade _____

Escola _____

Ano em que estás _____

Nacionalidade _____

Língua(s) que falas em casa _____

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, na escala:

1. Lembro-me mais facilmente das coisas que oiço do que as que leio.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
2. Gosto de escrever o que a professora diz nas aulas para depois ir ver ao caderno, porque vendo as coisas escritas aprendo-as melhor.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
3. Gosto muito de trabalhos de pintar, recortar, colar, desenhar...
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
4. Compreendo bem as pistas dos mapas e sei segui-las.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
5. Gosto muito de falar do que vejo em imagens e gráficos e não preciso que me ajudem a entendê-los.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
6. Lembro e aprendo melhor as coisas quando as escrevo várias vezes.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
7. Aprendo melhor o vocabulário repetindo as letras e as palavras em voz alta.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
8. Percebo melhor uma notícia se a ouvir na rádio do que se a ler num jornal.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
9. Para lembrar o que estudo, imagino-o visualmente na minha mente.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
10. Aprendo melhor a soletrar (dizer letra a letra) as palavras, escrevendo-as imaginariamente com o dedo.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
11. Gosto muito de fazer jogos como os quebra-cabeças e puzzles.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

Muito obrigada pela atenção e colaboração!