

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

DANIELLE FRANCINE DE PINHO FREIRE

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAL DIDÁTICO:
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM LIVRO DE LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA – MG

2017

DANIELLE FRANCINE DE PINHO FREIRE

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAL DIDÁTICO:
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM LIVRO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Matos dos Santos

UBERLÂNDIA, MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F866e Freire, Danielle Francine de Pinho, 1977-
2018 Estilos de aprendizagem e material didático [recurso eletrônico] :
estudo exploratório com livro de língua inglesa / Danielle Francine de
Pinho Freire. - 2018.

Orientadora: Vanessa Matos dos Santos.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.576>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Língua inglesa - Aprendizagem. 3. Material didático
- Língua inglesa. 4. Língua inglesa (Ensino fundamental) - Estudo e
ensino. I. Santos, Vanessa Matos dos, (Orient.) II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias,
Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

BANCA EXAMINADORA

Vanessa Matos dos Santos

Prof(a). Dr(a). Vanessa Matos dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Diva Souza Silva

Prof(a). Dr(a). Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Participou por vídeo conferência

Prof(a). Dr(a). Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Aberta de Portugal - UAb

Dedico esta dissertação à minha família e amigos que acreditaram em mim,
que me apoiaram de maneira incondicional, amaram-me e disseram-me que
eu conseguiria chegar ao fim desta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, fonte inesgotável de amor. A Ele toda a minha gratidão.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de cursar este mestrado profissional.

À direção e vice-direção da Escola Estadual Maria da Conceição Barbosa de Souza e a todos os funcionários e alunos que me receberam com tanto carinho e que contribuíram para a realização desta pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

A todos os professores do PPGCED que proporcionaram meu crescimento acadêmico e profissional por meio de uma formação sólida e condizente com a prática profissional, em especial a professora Diva que me apresentou os caminhos da Educomunicação. À secretária do programa Luciana, que tão gentilmente sempre nos atendeu, esclareceu dúvidas e nos acalmou.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Vanessa Matos dos Santos pela oportunidade em orientar-me e que muito competentemente mostrou-me o caminho da pesquisa, incentivou-me em ir adiante, a olhar para o meu trabalho, sempre com muita gentileza e atenção, muito obrigada!

A todos vocês que sem dúvida foram essenciais para que eu pudesse neste momento escrever este agradecimento.

À minha mãe, Maria Hilda, pelas orações ligações, carinho, amor incondicional e torcida para que tudo desse certo e corresse bem, e mesmo em momento de grande dor, que é a perda de um filho, orou por mim e esteve ao meu lado. Mãe te amo!

Ao meu Alex amor da minha vida, que desde o princípio me incentivou, suportou, ajudou, amou não importando a situação. Não tenho palavras para agradecer, tudo que escrevesse seria somente um breve relato do que fez por mim. Obrigada por você sempre acreditar em meu potencial e me amar. Você é o grande amor da minha vida.

Às minhas lindas filhas Alyssa e Olívia, vocês são as bênçãos mais preciosas que Deus concedeu a mim, obrigada por existirem e fazerem minha vida ter cor, sabor e saber que o amor é a benção mais preciosa que Deus nos permitiu sentir e viver e por quem tudo vale a pena. Amo vocês minhas princesas.

À minha sogra Esperança e ao meu sogro Belmiro pelo cuidado, pelo apoio e torcida em momentos de dificuldades, pela ajuda sempre que necessária, pelas orações pelo suporte me sinto tão bem cuidada como se fosse filha e isto tudo sempre com sorriso nos rostos. Amo vocês.

Ao meu cunhado Max pela ajuda em tempo oportuno, pelas palavras amigas.

Aos meus irmãos, principalmente Wagner, que contribuiu com nossos papos para o meu crescimento intelectual e também físico. Olhe o suco verde aí, viu! Amo muito você.

Aos meus sobrinhos e todos da minha família que torceram por mim, valeu.

A todos que participaram comigo nesta jornada, meu muito obrigada!

Àquelas que se tornaram amigas mais chegadas que irmãs, Mara pelas palavras de incentivo e ânimo, pela ajuda sempre que solicitada, Carina pelas informações na hora certa, Valéria pelo sorriso constante e apoio e sempre com escuta atenta, Avani pelas informações e palavras certas em momentos incertos, Cida com sua palavra amiga e gentileza, a todos os colegas que de alguma forma marcaram a minha trajetória, vocês são demais, tornaram cada um a seu jeito estes momentos inesquecíveis.

À direção e à coordenação do Colégio Batista Mineiro pelo apoio tão necessário durante este processo de qualificação profissional.

Às minhas amigas do Colégio Batista Mineiro que sempre torceram e me deram força para continuar: Suselaine, Ana Paula, Priscila e Fernanda, as minhas colegas do estado Vera Farinelli, Juliene e Maria Gisele, vocês moram em meu coração.

Por fim, a todos que de alguma forma contribuíram, mas que não foram mencionados e torceram pela conclusão deste trabalho.

Meu muito obrigada a todos.

“O único homem educado é o homem que aprendeu como
aprender, como adaptar-se e mudar”.

(Carl Rogers, 1975)

FREIRE, Danielle Francine de Pinho. **Estilos de aprendizagem e o material didático:** Estudo exploratório com livro de língua inglesa. 2017.173 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RESUMO

Todos os seres humanos nascem dotados da capacidade de aprender e ensinar. Ao longo da história de vida de cada um e da cultura algumas pessoas acabam desenvolvendo mais determinadas habilidades em detrimento de outras. Os Estilos de aprendizagem, de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2002), fundamentado na definição de Keefe (1988), "são rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos" na medida em que permitem dar relevo às diferenças que cada sujeito traz (Santos 2013). Para tanto, utilizamos como referencial para a temática escolhida nesta pesquisa as análises dos autores supracitados, os quais concebem os estilos de aprendizagem por meio de quatro estilos: Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. Estes teóricos são reconhecidos em âmbito Espanhol como percussores nos estudos referentes aos estilos de aprendizagem e a elaboração de testes para identificação dos estilos para o campo educacional, no caso deste estudo a viabilidade do material didático produzido para atender a escola pública no Brasil. Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar como os Estilos de Aprendizagem podem ser trabalhados no livro didático de língua inglesa e a proposição de um Guia didático para ser utilizado pelos professores da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, nos anos finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente o 9º ano. Buscamos compreender de que maneira o livro didático de língua inglesa é elaborado, quais as políticas públicas que norteiam a adoção de um determinado material didático, como também descrever e analisar uma unidade completa do livro didático escolhido pela escola estadual pesquisada com o intuito de estabelecer conexão com os Estilos de Aprendizagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso que diante de suas características permitiu evidenciar dados que possibilitaram responder às perguntas da pesquisa. Para tornar a aprendizagem de uma língua estrangeira mais eficaz exploramos a possibilidade de sugerir um Guia didático baseado no conhecimento dos perfis dos alunos e sugerir uma conexão com os Estilos de Aprendizagem, e desse modo, analisar e propor atividades que venham atender aos diversos modos de aprender que se fazem presentes no contexto escolar, e de posse dessas informações professores e alunos possam criar situações e ambientes de aprendizagem muito mais eficazes.

Palavras chave: Estilos de aprendizagem. Livro didático. Língua Inglesa. Guia didático. Ensino fundamental.

FREIRE, Danielle Francine de Pinho. **Learning styles and teaching materials:** exploratory study with English language book. 2017. p.173. Master's Dissertation (Graduate Program in Technologies, Communication and Education) - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ABSTRACT

All human beings are born endowed with the capacity to learn and to teach. At the beginning of the life history of each person and of the culture some people end up developing more certain abilities in detriment of others. The learning styles, according to Alonso, Gallego and Honey (2002), based on Keefe's definition (1988), "are cognitive, affective and physiological features" since they allow to highlight the differences that each subject brings (Santos, 2013) In order to do this, we use the analyzes of the above-mentioned authors, who conceive the learning styles through four styles: Active, Reflective, Theoretical and Pragmatic. These theorists are recognized in Spanish as percussors in the studies related to learning styles and the elaboration of tests to identify the styles for the educational field, in the case of this study the viability of didactic material produced to attend public school in Brazil. This research aims to demonstrate how the Learning Styles can be worked on in the English language textbook and the proposal of a didactic guide to be used by teachers of the State Education System of the State of Minas Gerais in the final years of Elementary School II, more specifically the 9th grade. We seek to understand how the English language textbook is elaborated, the public policies that guide the adoption of a specific teaching material, as well as describe and analyze a complete textbook unit chosen by the state school researched in order to establish a connection with Learning Styles. The research, of a qualitative nature, is a case study that given its characteristics, allowed to evidence data that made possible to answer the research questions. In order to make the learning of a foreign language more effective we explore the possibility of suggesting a didactic guide based on the knowledge of the profiles of the students and suggest a connection with the Learning Styles, and analyze and propose activities that will attend to the different modes of learning. Learning that are present in the school context, and with this information, teachers and students can create situations and learning environments much more effective.

Keywords: Learning styles. Textbook. English language. Didactic guide. Elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACD	Análise Crítica do Discurso
BCC	Base Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CDs	CompactDisc
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CHAEA	Cuestionario Honey y Alonso de Los Estilos de Aprendizaje
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DVDs	Digital Video Disc
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da comunicação
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
MG	Minas Gerais
NEL	Novos Estudos do Letramento

OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format
PLIDEF	Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PLS	Price Learning Styles
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGCE	Programa de Pós- Graduação em Comunicação e Educação
QI	Quociente de Inteligência
RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library (biblioteca eletrônica)
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Estadual de Uberlândia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Revisão de Literatura realizada por Coffield et. al (2004)	22
Figura 2 – Esquema de Sistematização do PNLD	33
Figura 3 – Estruturação Organizacional do Processo de Língua Inglesa a nível Nacional	46
Figura 4 – O Ciclo de Aprendizagem de Honey e Munford (1986)	62
Figura 5 – Distribuição Normal ou Gaussiana, adaptada para as preferências dos Estilos de Aprendizagem	81
Figura 6 – Capa do livro escolhido através do PNLD 2017	107
Figura 7– Apresentação das seções que fazem parte do livro e que servirão para elaboração do Guia didático, panorama geral	108
Figura 8 – Unidade 1: Equal Rights for All	109
Figura 9 – <i>Warming up</i>	110
Figura 10 – <i>Before Reading</i>	110
Figura 11 – <i>Looking ahead</i>	111
Figura 12 – <i>Taking it Further</i>	112
Figura 13 – <i>Reading for CriticalThinking</i>	112
Figura 14 – <i>Vocabulary Study</i>	113
Figura 15 – <i>Language in Use</i>	114
Figura 16 – <i>Writing</i>	114
Figura 17 – <i>ListeningandSpeaking</i>	115
Gráfico 1 – Total de Coleções em Inglês Aprovadas e Excluídas.	40
Gráfico 2 – Carga Horária Semanal	45
Gráfico 3 – Recursos Disponíveis em Sala de Aula	47
Gráfico 4 – Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008-2015	50
Gráfico 5 – Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por ano do ensino fundamental e médio, segundo rede de ensino (pública/privada) - Brasil 2015	51
Gráfico 6 – Valores das médias na amostra das escolas da rede pública e privada.	84
Gráfico 7 – Desvio padrão encontrado na amostra	84
Gráfico 8 – Moda encontrada na amostra.	85
Gráfico 9 – Comprovação da distribuição normal no estilo ativo na escola pública	86

Gráfico 9A – Comprovação da distribuição normal no estilo ativo na escola privada	86
Gráfico 10 – Comprovação da distribuição normal no estilo reflexivo na escola pública	87
Gráfico 10A - Comprovação da distribuição normal no estilo reflexivo na escola privada	87
Gráfico 11 – Comprovação da distribuição normal no estilo teórico na escola pública	88
Gráfico 11A – Comprovação da distribuição normal no estilo teórico na escola privada	88
Gráfico 12 – Comprovação da distribuição normal no estilo pragmático na escola pública	89
Gráfico 12A – Comprovação da distribuição normal no estilo pragmático na escola privada	89
Gráfico 13 – Percentuais de respondentes por gênero e rede de ensino privada	91
Gráfico 14 – Percentuais de respondentes por gênero e rede de ensino pública	92
Gráfico 15 – Geral sobre os Estilos de Aprendizagem da Escola Pública	93
Gráfico 16 – Estilos de Aprendizagem da Escola Privada	95
Quadro 1 – Língua Estrangeira Moderna	41
Quadro 2 – As Características das Políticas Públicas	60
Quadro 3 – Suposições sobre os estilos	60
Quadro 4 – Princípios sobre os estilos	63
Quadro 5 – Estilos de Aprendizagem de acordo com Honey	69
Quadro 6 – Levantamento de Dados Bibliográficos	74
Quadro 7 – Lista de obras selecionadas como primeira e segunda opção respectivamente	98
Quadro 8 – Caracterização geral dos livros didáticos selecionados	89
Quadro 9 – Formação acadêmica dos autores das obras selecionadas	100
Quadro 10 – Atividades de aprendizagem para cada estilo.	102
Quadro 11 – Quadro: Estratégias didáticas efetivas para o aproveitamento e fortalecimento dos estilos de aprendizagem	103
Quadro 12 – Sugestões de Estratégias de Diferenciação	105
Quadro 13 – Estilo Reflexivo	97
Quadro 14 – Estilo Teórico	97
Quadro 15 – Estilo Pragmático	97
Quadro 17 – Lista de obras selecionadas	99
Quadro 18 – Caracterização geral dos livros didáticos selecionados	100
Quadro 19 – Caracterização geral dos livros didáticos selecionados	101
Quadro 20 – Atividades de aprendizagem para cada estilo	103

Quadro 21 – Quadro: Estratégias didáticas efetivas [...]dos estilos de aprendizagem.	104
Quadro 22 – Sugestões de Estratégias de Diferenciação	106
Tabela 1 – Questões sobre os Estilos de Aprendizagem	67
Tabela 2 – Escala de Preferências dos Estilos de Aprendizagem	68
Tabela 3 – Confiabilidade dos estilos de aprendizagem	69
Tabela 4 – Composição da Amostra	77
Tabela 5 – Escala de Interpretação para amostra de 39 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental séries finais, Rede Pública de ensino	82
Tabela 6 – Escala de Interpretação para amostra de 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental séries finais, Rede Pública de ensino	82
Tabela 7 – medidas de dispersão por Estilo de Aprendizagem - Rede Pública	82
Tabela 8 – Medidas de dispersão por Estilo de Aprendizagem –Rede Privada	83
Tabela 9 – Estilo Ativo	93
Tabela 10 – Estilo Reflexivo	93
Tabela 11 – Estilo Teórico	94
Tabela 12 – Estilo Pragmático	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	23
1.2 Objetivos Específicos	23
2. LIVRO DIDÁTICO	25
2.1 Breve Histórico	25
2.2 Cenário Atual e Relevância	28
2.3 Livro Didático de Língua Inglesa: Características	36
2.3.1 PNLD-Guia didático de língua estrangeira moderna	39
2.3.2 Políticas Públicas sobre o Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica	40
2.3.3 Seleção das Obras de Língua Portuguesa	52
3. APRENDIZAGEM E ESTILOS	54
3.1 Estilos de Aprendizagem	58
3.2 Questionário CHAEA	66
4. PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 <i>Locus</i> e Características da Amostra	76
4.2 Procedimentos de Coleta de Dados	77
5. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	80
5.1 Perfil Geral dos Respondentes	91
5.2 Os Estilos de Aprendizagem dos Alunos da Rede Pública	92
6. GUIA DIDÁTICO	98
6.1. Caracterização das Obras	98
6.1.1 Exemplo de uma Unidade utilizando o Reconhecimento dos Estilos de Aprendizagem	107
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
8. REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	128

1. INTRODUÇÃO

O livro didático de Língua Inglesa apresenta-se como um importante aliado à prática docente, principalmente se o professor utilizá-lo baseado na compreensão dos possíveis benefícios deste instrumento e da interação no processo de ensino-aprendizagem. Devemos considerar também se os princípios metodológicos, teóricos e de concepções de língua estão alinhados com os documentos que norteiam as políticas que embasam o ensino de inglês no caso desta pesquisa ministrado no ensino fundamental II nos anos finais e os estilos de aprendizagem.

Diante das demandas advindas desse processo educativo surge a necessidade de refletir sobre a relevância de um material que busque atender as necessidades de cada comunidade escolar, ousando até mesmo inferir sobre as necessidades pedagógicas de cada sujeito participante deste estudo, uma vez que vivemos em um país com grande diversidade cultural, social e territorial.

Desde os tempos de escola, até o momento atual, o contato com os livros didáticos tem sido uma constante. Ao me tornar professora pude ter um contato maior com essa ferramenta de ensino tornando-me admiradora e ao mesmo tempo crítica desse material. Diante de tal cenário, inquietações surgiram, como por exemplo, saber: o que estaria por trás da distribuição dos livros didáticos? Quem os “escolheria”? Como eram estruturados? Eles atenderiam às especificidades dos alunos? Poderiam ser melhores pedagogicamente? Poderia eu, de posse dos livros didáticos, utilizá-lo como uma ferramenta melhor?

Avaliei minha trajetória profissional e percebi que sempre valorizei as escolhas feitas pelos colegas de área, como também as minhas escolhas como professora. Por muitos anos trabalhei e trabalho como professora e já passei por diversos segmentos nesses vinte e três anos de trabalho em sala de aula.

Atuei como docente da educação infantil, ensino fundamental I e II em que os livros didáticos eram tidos como detentores de verdades absolutas e praticamente um guia exclusivo de trabalho. Exerci a docência, posteriormente e paralelamente, em um curso livre de a língua inglesa, e logo em seguida como vice-diretora de uma escola estadual na cidade de Uberlândia.

Tive experiência também como professora de escolas privadas de ensino, onde recebia representantes de editoras que distribuía, para a nossa análise, exemplares dos livros que futuramente seriam adotados pela escola. Diferentemente dessa realidade, na escola pública, especificamente na área de língua estrangeira moderna/inglês, não existiam livros didáticos e o

professor ensinava da forma que bem achasse conveniente trabalhar o idioma. Somente em 2011, por iniciativa governamental, o livro didático de língua inglesa passou a ser utilizado nas escolas.

Com o passar dos anos, e com a experiência adquirida, diversas questões como já mencionado anteriormente, inquietavam-me e fizeram com que eu buscasse entender a complexidade que todo o processo da educação traz consigo.

Durante estes muitos anos, e as experiências vividas, em alguns momentos sentia-me como marionete, que só obedece aos comandos do seu titereiro¹, movida por cordéis imaginários que me levava para onde queria, para realizar o que bem quisesse. Da mesma forma como acontece com a política que melhor atende a interesses políticos de alguém que detém o poder, tecendo uma falsa liberdade para o professor. Com a oportunidade de entender mais sobre todo esse cenário, o mestrado profissional surgiu como possibilidade de ampliação do meu olhar e da minha prática docente.

Pertencente às leis, mas esquecida ao acaso, a língua estrangeira sempre ocupou o lugar de disciplina optativa, sendo as eletivas as de maior destaque. Como toda moeda tem dois lados, o lado “salvador” também veio acompanhado do lado “vilão”, impôs sua cultura, desmerecendo o contexto que se estabelece a educação, visou puramente atender aos critérios que o Governo Federal impunha, cumpriu assim a finalidade da lei.

Achamos importante contextualizar que os PCNs² de Língua Estrangeira nas séries finais indicam como finalidades do ensino fundamental para os alunos que os mesmos sejam capazes de:

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, [...]. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.7-8).

Espera-se um sujeito transformador, que saiba comunicar, utilizar o que é ensinado para que ocupe um melhor lugar na sociedade, mas que não é respeitado em sua maneira de aprender. “Não deveríamos ser roubados no direito de ser, de conhecer”, pois segundo Freire, vale ressaltar

¹(*espanhol titerero*) Adj.s.m. Que ou aquele que titereia, que move títeres (marionetes).

²Parâmetros Curriculares Nacionais

que o processo de educar não se trata somente de reprodução e transmissão de conteúdos e sim uma constante resignificação, um caminhar lado a lado, aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo e assim crescendo.

Sair do lugar comum não é fácil, visto que expectativas e ansiedades são marcas deste processo de crescimento. Eu estava longe do meio acadêmico desde 2011, quando na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) cursei uma especialização Lato-Sensu em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas estrangeiras e novas tecnologias, sendo que anteriormente fui aluna do de especialização em Educação Infantil na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde fiz a graduação em letras-inglês.

Em 2015, depois de um processo seletivo angustiante, assim me atrevo dizer, cursei as disciplinas necessárias para que o mestrado seguisse adiante e tive gratas surpresas com conteúdos até o momento nunca vistos, como a educomunicação³, como também outros que deram um verdadeiro nó na minha cabeça, como na disciplina sobre Educação e Tecnologias Educacionais, conhecendo conceitos, revendo paradigmas, ampliando horizontes. Mas acima de tudo e todos os percalços vivenciados sinto-me grata por ter podido passar por tudo.

As possibilidades de aprendizagem a cada momento se agigantavam, pois agora estávamos aprendendo e produzindo na academia, participando de Grupos como os de Pesquisa em Tecnologias, Comunicação e Educação, que são vinculados ao Programa de Pós Graduação PPGCE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e apresentação de artigos em eventos como o do Intercom⁴ Sudeste, Anhembi dentre outros.

Diante de tantas surpresas, de conceitos, do novo, do velho e das práticas, descobri que pesquisar é um caminhar contínuo e que durante o percurso fazemos algumas paradas para tomar fôlego, outras tantas para ganhar tempo. E com o mestrado foi e tem sido assim, pois segundo Freire (2002, p.32) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram um no corpo do outro”.

³**Educomunicação** define-se como um conjunto das ações destinadas a: 1 integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Ismar de Oliveira Soares. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em 28. Jun.2017.

⁴Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Confiando na capacidade dos sujeitos, nas possibilidades educativas e transformadoras que permeiam o diálogo entre a educação e a comunicação (FREIRE, 1987), acredito nas relações humanas, que apesar de toda a sua complexidade é criadora de alternativas, e por isso não pretendemos aqui firmar verdades, pois segundo (FOCAULT, 1979), Todos os discursos são saberes, mas a cada um é conferido um nível de importância partindo do poder de quem discursa, não sendo possível analisar discursos a não ser a partir da sua própria contemporaneidade. Não se pode julgar uma realidade não estando nela, o que pode se dizer é o que se entende e como ela se coloca e se impõe na sociedade.

Freire (1983, p.30) ressalta que:

Quando o homem entende seu lugar, sua realidade, ele se torna capaz de levantar suposições sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE 1983, p.30).

Desta maneira, entendendo o meu lugar e minha realidade, buscaremos, no que diz respeito à educação brasileira, perceber como os critérios, os discursos e as leis vão se formando, apesar de estarmos cercados de uma influência massificante que muitas vezes não nos permite sequer tempo para argumentar o contrário. Para Bakhtin (1988), a experiência humana diferente (não a desigualdade), enriquece o processo de humanização. Um mundo único, um pensamento único e uma única possibilidade de futuro seriam o processo de empobrecimento da humanidade.

Parte-se da suposição que ensinar e aprender uma língua estrangeira são pressupostos enriquecedores e permite que o sujeito possa construir sua cidadania e atender, também, suas necessidades para que possa buscar uma vida plena e transformadora, visto o que está afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998, p.7), na medida em estes apresentam como um dos seus objetivos, o posicionamento de maneira crítica e responsável do sujeito para que tenha um desenvolvimento

ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, PCNs-1998, p.7)

Tendo em vista a necessidade de contribuir para a formação de um cidadão crítico e construtor de seu conhecimento o Ministério da Educação (MEC), dentre outras iniciativas, desenvolveu o programa Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que se apresenta como o mais antigo ano de 1929, iniciou-se com outra denominação, o Instituto Nacional do Livro (INL), que

naquele momento histórico veio para atribuir maior legitimidade ao livro didático nacional. Dos programas voltados à distribuição de obras didáticas para os alunos da rede de ensino pública brasileira. Ao longo destes 88 anos, o programa passou por aperfeiçoamentos, nomes e formas de aplicação.

Com intuito de tratar da melhor maneira possível os materiais didáticos disponibilizados pelo programa (PNLD 2017), dentre eles o Guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental II, que configura-se como um importante apoio para que os professores possam ter uma visão mais clara sobre os livros didáticos que serão disponibilizados para escolha e utilização na escola.

Esse Guia didático traz em seu conteúdo resenhas críticas sobre as obras selecionadas e também a caracterização de cada uma das obras. O PNLD disponibiliza para as escolas públicas brasileiras, mais especificamente Minas Gerais, livros didáticos que servirão de ferramenta para uso em sala de aula entre o triênio de 2017-2019, (BRASIL, 2016, p.7). Como recorte deste estudo foi selecionado o livro didático de língua inglesa, escolhido pela escola estadual onde a pesquisa foi realizada, distribuído pelo PNLD 2017, para o 9º ano do Ensino Fundamental II da educação básica de Uberlândia, Minas Gerais.

Para compor o corpus deste trabalho acadêmico optamos pelo livro de língua estrangeira moderna-inglês para o 9º ano, uma vez que acreditamos que diante das necessidades advindas da pesquisa os alunos dessa faixa etária atendam melhor os critérios de seleção da amostra, pois apresentam maior maturidade para preenchimento do questionário CHAEA⁵ ao tratamos dos estilos de aprendizagem, como também a conveniência de já trabalharmos com essa clientela na escola escolhida como *locus* da pesquisa.

Sabendo-se que o Plano Nacional do Livro Didático inicia a cada quatro anos um novo ciclo no qual um novo processo de escolha do material é realizado, uma equipe de especialistas, professores, pesquisadores, gestores, técnicos são recrutados por meio do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) para que, de maneira conjunta, elaborem o Guia didático que fica sujeito ao crivo do avaliador desta equipe, que tem como ponto de partida os critérios propostos pelo PNLD.

⁵Cuestionario Honey y Alonso de Los Estilos de Aprendizaje -Questionário Honey e Alonso de Estilos de Aprendizagem, instrumento que pode ser aplicado a um só aluno como também a um grupo de alunos, este instrumento baseia-se os enfoques cognitivos de aprendizagem.

As obras que se submetem a essa avaliação prévia são submetidas ao edital de convocação de número ⁶02/2015- CGPLI, que apresenta os critérios avaliativos para as obras que participarão de todo o processo, que vai desde a seleção, até a escolha da obra que será utilizada pelo professor no triênio no qual os livros serão utilizados, até que novamente o processo recomece.

Desenvolveu-se esse procedimento com o objetivo de garantir a qualidade do material que chega às escolas e assegurar que sua atualização e aprimoramento sejam realizados, ressaltando que os critérios que são propostos pelo Edital trazem como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) que foram elaboradas com o objetivo de respeitar as demandas, necessidades e especificidades do Ensino Fundamental, segmento da educação escolar básica.

O Guia didático dos livros didáticos apresenta uma visão panorâmica das obras, seus aspectos gerais em perspectiva analítica, de maneira que possa contribuir para a prática e reflexão do professor, que diante de seu papel de ensinar uma língua estrangeira, tenha o livro didático como mais um suporte para o ato de ensinar. Em todo o processo da avaliação do PNLD 2017, 21 coleções na área de língua estrangeira moderna participaram desse procedimento, sendo 8 de espanhol e 13 de língua inglesa. Quanto ao tipo de coleção foram 17 do tipo⁷ 1 (7 de espanhol e 10 de inglês) e 4 de tipo 2 (1 de espanhol e 3 de inglês). Dentre as coleções que foram aprovadas, 8 incluindo inglês e espanhol entraram para o guia, sendo que 3 de espanhol e 5 de língua inglesa atenderam ao critérios de avaliação, ainda que com algumas ressalvas.

Com a finalidade de elaborar um Guia didático no qual os Estilos de Aprendizagem fossem contemplados, selecionamos o livro didático escolhido como primeira opção da escola para uso nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante dos fatores já referenciados, em nenhum momento foi feita alusão aos estilos de aprendizagem nessas obras e por isso partimos, portanto, do pressuposto que os livros didáticos não são criados para atenderem aos Estilos de Aprendizagem.

⁶CGPLI,EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 –Edital de Convocação para Processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017). Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes deste edital e seus anexos. Publicado no Diário Oficial da União de 02/02/15.

⁷Obras classificadas do tipo 1 são aquelas na qual houve a inserção do Manual do professor em formato multimídia, uma inovação que integrou 81% das coleções participantes , já as de tipo 2 aquelas que não continham o manual do professor em formato multimídia.(Brasil, 2016, Guia didático, p.22)

Igualmente, outros documentos são apresentados aos docentes das escolas públicas espalhadas pelo país, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNE) para o Ensino Fundamental de nove anos tem como objetivo principal, em seu parágrafo único, a necessidade de se “assegurar a cada um e a todos”, acesso ao conhecimento conforme podemos constatar no fragmento abaixo:

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010, p.7, grifo nosso).

Ao buscar assegurar amplamente esses elementos, as DCNE apresentam, um grande desafio que se coloca em atender um sujeito que apresenta peculiaridades em sua maneira de aprender e também as visíveis diversidades que nossa cultura apresenta. Outros documentos que fazem parte do conjunto de políticas instituintes e regulatórias são respectivamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que dentre outros dispositivos legais, assegura a todos envolvidos nesse processo, orientações que colaborem para uma formação básica *comum* nacional que como tenha como foco “uma educação linguística em língua estrangeira de qualidade e que garanta a formação ampla e cidadã dos jovens estudantes do ensino fundamental” (BRASIL. 2016, p.7).

Estamos diante de documentos que orientam que haja igualdade e respeito “a cada um e a todos”, mas os docentes de língua estrangeira das escolas públicas brasileiras sentem na pele os problemas de uma história que advém de uma política pública educacional autoritária, burocrática e centralizadora, e lidar com tais heranças, segundo Witzel (2002, p.15), “é uma tarefa bem mais complexa do que apenas inserir os professores no bojo das discussões sobre o assunto”. Convém lembrar que a garantia de um ensino de qualidade e a produção de bons materiais passam por uma política que descentraliza as decisões sobre o livro didático, mas que ao mesmo tempo promove uma participação concreta e ativa dos professores.

No entanto, frisamos que não se pode deixar essa escolha a cargo do professor, ou seja, a empreitada da escolha dos livros que usará em sala, uma vez que diversos fatores contribuem para o não preparo para tal escolha, o que se espera antes de qualquer cobrança é que haja uma formação de qualidade e que qualificação e consciência profissional possam ser asseguradas para que assim

critérios de qualidade possam ser estabelecidos e o professor esteja apto para escolher este material (WITZEL, 2002, p.15).

Do ponto de vista da atividade docente, como trabalhar conteúdos obrigatórios e ainda assim levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem? Diante de tal pergunta, surgiu a necessidade de pesquisar as possíveis conexões do material didático de língua inglesa (PNLD) e os Estilos de Aprendizagem. Embora não seja uma temática nova, nos últimos tempos ela tem ganhado destaque na academia. Uma equipe de pesquisadores das Universidades de Londres, Newcastle e de Exeter assinaram em 2004 um relatório que continha uma espécie de estado da arte sobre o tema estilos de aprendizagem. Frank Coffield, David Moseley, Elaine Hall e Kathryn mapearam as publicações realizadas em um intervalo de 94 anos, isto é, entre os anos de 1909-2003.

Ao apresentarem o documento intitulado “*Learning Styles and pedagogy in post-16 learning- a systematic and critical view*”, Coffield et al (2004) dividem os estilos de aprendizagem em três grandes áreas de atividade que estão ligadas entre si: a teórica, a pedagógica e a comercial. A primeira área, a teórica, apresenta desde o início do século XX, e com maior crescimento no Reino Unido, Estados Unidos e na Europa Ocidental, a produção de ideias e inúmeros instrumentos para o diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem. Nesta área teórica há apresentação de uma revisão em que são identificados 71 modelos de estilos de aprendizagem que caracterizaram os 13 maiores modelos, que de acordo com Coffield et al (2004), muitos dos modelos posteriores a estes surgiram de adaptações dos modelos que já eram influentes no campo como um todo, grande parte proveniente de teses de doutorado.

A segunda área se constitui em um vasto conjunto de estudos de pesquisadores de diversos ramos da psicologia, da sociologia, gestão e educação são atraídos. A terceira, por sua vez, consiste na área da indústria comercial, que promove a criação de inventários e instrumentos de pesquisa bem específicos, podemos citar como exemplos desta área: Dunn, Dunn nos Estados Unidos com o *Price Learning Styles (PLS)*, Kolb’s *Learning Style Inventory (LSI)*, Honey e Munford’s *Learning Style Questionary (LSQ)* que são amplamente utilizados e conhecidos (COFFIELD et.al, 2004, P.1-3).

Gostaríamos de chamar a atenção para a relevância da temática proposta aqui, ou seja, os estilos de aprendizagem que, conforme figura 1, Coffield et. al, apresentam os seguintes critérios para a seleção dos materiais que fazem parte desta pesquisa:

- Textos que foram vastamente divulgados e considerados fundamentais no campo;
- Modelos de estilos de aprendizagem que tiveram sua base em uma teoria explícita;
- Publicações que reconhecem a extensa gama de modelos disponíveis;
- A teoria ter provado ser produtiva, isto é, ter contribuído para a ampliação da investigação por outros autores e pesquisadores;
- O instrumento/questionário/ inventário que foram utilizados por outros profissionais de diversas áreas.
- Utilizaram-se também livros, artigos, teses, que foram divulgados em periódicos acadêmicos e em sítios, conferências acadêmicas e literatura que ainda não haviam sido publicados.

Figura 1 - Revisão de Literatura realizada por Coffield et al. (2004)



Fonte: Elaborado pela autora e adaptada de Coffield et al.(2004).

A saber, diante de tal levantamento essa pesquisa inseriu-se no universo dos estilos de aprendizagem e do livro didático para que possa colaborar com professores e alunos oriundos da rede pública de educação, de maneira que consigam se habituar a identificar os seus estilos de aprendizagem, como também escolher estratégias que lhes sejam mais produtivas dentro do conteúdo do livro didático. Neste sentido, a temática sobre os estilos de aprendizagem demandou a realização de pesquisas bibliográficas para que se iluminasse o processo de tantos e complexos fatores. Escolheu-se, portanto, embasar esta pesquisa sob a vertente espanhola em que Alonso, Gallego e Honey (2007), concebem os estilos de aprendizagem como: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

A escolha da amostra pesquisada deu-se por conveniência, uma vez que a autora deste estudo atua em uma escola estadual na cidade de Uberlândia e visto que de acordo com Laville e Dionne (2009, p.155-156), esse tipo de pesquisa permite “possibilidade de aprofundamento, pois os recursos se veem situados no caso apontado”. Os dados colhidos tiveram um tratamento qualitativo, que por sua vez tiveram como base elementos quantitativos, motivo pela qual o estudo de caso se afirma como melhor opção para o tratamento dos dados, pois conserva o caráter unitário do objeto analisado, que é apresentado no contexto dessa pesquisa. (GIL, 2008).

Assim sendo, o corpo dessa pesquisa insere-se no universo dos estilos de aprendizagem para apresentar aspectos que são inerentes para que o objetivo geral seja atendido, isto é, demonstrando como os estilos de aprendizagem podem dialogar com o livro didático de língua inglesa e na elaboração de um Guia didático que possa vir a ser utilizado por professores e interessados no ensino fundamental II da educação básica. Para isso, estabelecemos como objetivos geral e específicos:

1.1 Objetivo Geral

Investigar se o livro didático de língua inglesa, escolhido para o 9º ano, possibilita ao docente uma flexibilidade de abordagem de conceitos e atividades que dialoguem com os Estilos de Aprendizagem da turma.

1.2 Objetivos Específicos

- compreender de que forma é elaborado o livro didático;
- explicitar quais políticas públicas norteiam a adoção de um livro didático específico;
- descrever e analisar uma unidade completa do livro didático escolhido com o propósito de estabelecer conexão com os estilos de aprendizagem.

Inicialmente, realizou-se uma contextualização sobre a temática da pesquisa apresentada como também relatou-se brevemente a trajetória profissional da pesquisadora, os objetivos geral e específicos que foram descritos e justificados, isto ainda no primeiro capítulo. Logo em seguida, no segundo capítulo, apresentou-se um breve histórico sobre o livro didático, mais especificamente

sobre o livro de língua inglesa, o cenário atual e sua relevância no contexto da educação brasileira; assim como suas características, o PNLD, e por fim, o processo de seleção das obras e políticas públicas sobre o ensino de língua inglesa na educação básica. O terceiro capítulo, por sua vez, delineou a aprendizagem e estilos, tendo como base a vertente espanhola como referencial teórico necessário para a construção da pesquisa e para a aplicação do instrumento de investigação: o questionário CHAEA de estilos de aprendizagem.

Isto feito, no capítulo quatro delineou-se o percurso metodológico para se situar o *locus* da pesquisa, características da amostra coletada e demonstrar como procedimentos de coleta de dados foram realizados. Partiu-se então para o capítulo cinco em que apresentamos a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, expusemos os resultados obtidos e a maneira como foram interpretados, assim como a distribuição dos estilos de aprendizagem entre os gêneros participantes da pesquisa, a prevalência de um estilo em detrimento dos outros e as preferências de maior e menor destaque que aconteceram dentro da população escolhida.

No sexto capítulo, apresentou-se o Guia didático de um livro didático que foi escolhido como primeira opção pela escola estadual pesquisada, assim como a caracterização da obra. Para finalizar, no sétimo capítulo, foram disponibilizadas as considerações finais em que reiteramos as principais descobertas acerca do tema discutido, os resultados obtidos e o reconhecimento da importância de futuras pesquisas que ampliem a temática desenvolvida.

2 O LIVRO DIDÁTICO

2.1 Breve Histórico

A origem do livro está intimamente ligada ao surgimento da escrita e a necessidade e que os sujeitos têm de registrar, transmitir e cultivar noções, saberes e cultura de forma sistemática de seu povo. Os seres humanos, com sua capacidade de pensar o utilizaram para registro de informações e recursos que vão desde a pedra até a chegada às telas dos dispositivos eletrônicos por meio das revoluções tecnológicas.

Assim, novas formas de registro e informação chegaram às escolas com o intuito de facilitar e potencializar a aprendizagem do discente. Para Sousa (2017) a antiga civilização egípcia foi uma das primeiras a tratar a escrita como disciplina escolar. Para os egípcios, aprender a ler e a escrever equivalia a descobrir uma arte impregnada de magia e encantamentos que fazia do seu possuidor obtentor de poderes supremos.

Katzenstein (1986) acrescenta que os materiais utilizados como base para a escrita continuaram a passar por evoluções, desde os primeiros suportes, como as tabuletas de argila ou de pedra e posteriormente o *Volumen*, que consistia em um cilindro de papiro no qual o texto era escrito em colunas e lido conforme ia sendo desenrolado.

Os escribas, por dominarem a arte da escrita, tornaram-se influentes na sociedade egípcia e tinham como função repassar os ensinamentos para os mais jovens. E com a criação do primeiro tipo de papel, o “papiro”, os egípcios popularizaram a escrita para além dos escribas. O papiro consistia de uma parte de uma planta, que era liberada (do latim *libere*, livre) do restante da planta, daí é que surge então a palavra *liber*, *libri*, em latim para que posteriormente ser denominada no português de livro.

No decorrer da história, o papiro foi substituído pelo pergaminho, que era de maior durabilidade, mas não estava disponível a todos devido ao seu valor econômico. Os gregos, por sua vez, utilizavam o códex, que era a união de páginas não mais no formato de um rolo. Mas quem melhor atribuiu valor a esses materiais foram os romanos com o surgimento da era cristã, porque realizavam diversos tipos de movimentos para consolidação da escrita, tais como: *recitatio* e *voluptas*. Desse modo, os livros já poderiam ser adquiridos em livrarias, surgindo também a figura do editor, que era chamado de *Atticus*, homem que apresentava grande senso comercial.

Desde então, “a natureza tem provido o homem com material em abundância para registrar fatos e pensamentos: pedra, areia, mineral, madeira, casca e folha de árvore” (KATZENSTEIN, 1986, p.105), e diante de tal diversidade de opções, possibilidades de registro e abundância de recursos o homem pode expressar-se e manter viva a sua cultura. Assim, com as diversas evoluções e alternativas para se expressar através da escrita, segundo Mesquita e Conde (2008), bem próximo ao século XII o papel de origem oriental de mais fácil e econômica produção ameaçava a hegemonia dos materiais já existentes, apesar de sua origem ser datada do século II da era cristã, demorando a crescer na Europa.

A popularização da escrita e da leitura naquele século confirmava cada vez mais a necessidade de um material que fosse economicamente viável e menos elaborado a partir da matéria prima vegetal que era preparada da seguinte forma:

Estas eram batidas na água, para separar suas fibras, resultando numa polpa bastante diluída que era apanhada numa fôrma semelhante a uma peneira. À medida que se erguia a fôrma, a água escoava, deixando uma camada de fibras; esta camada era retirada da fôrma e posta para secar e tornava-se a folha de papel. Fazia-se, então, o acabamento, de acordo com a finalidade a que se destinava. (KATZENSTEIN, 1986, p.210).

Não podemos dissociar a escrita da história do livro, porque ela é um processo construído ao longo de milênios tornando-se um código de comunicação determinado pela sociedade que deve obedecer regras para que outros possam compreendê-la até mesmo em lugares e épocas diferentes.

Seguindo pelos caminhos da evolução da escrita, surge no século XV uma das invenções que revolucionariam a história: a impressão, feito extraordinário de Johannes Gutenberg, que em 1448 aperfeiçoava seu projeto de uma prensa de caracteres móveis, tornando-se essa a primeira impressora, e assim,

Letras de chumbo, uma a uma, eram montadas em palavras, linhas e páginas podendo ser substituídas quantas vezes fosse necessário [...]. A velocidade de produção dos registros torna-se superior à dos manuscritos e de melhor qualidade. O livro finalmente ganha o aspecto que tem hoje e a nova forma de produção ocasiona um barateamento e uma consequente popularização do novo material. (MESQUITA; CONDE, 2008, p.2).

A consequência da criação da imprensa, por Gutemberg, modificou o modo de pensar da sociedade do século XV, pois segundo Mesquita e Conde (2008), tornou-se possível a chegada do livro para as camadas menos favorecidas da sociedade europeia, uma vez que eram caros e concebidos pela elite como obras de arte.

O acesso ao livro impresso ainda era inibido pela nata da pirâmide social, mas à medida que a disseminação da ideia dos livros impressos foi aumentando, as outras partes da pirâmide social passaram a ter acesso a eles. Assim como Zilberman (2001, p. 30-31) confirma:

A invenção da prensa mecânica, no século XV, facultou a produção fabril de livros. O copista foi substituído pelo tipógrafo, que podia imprimir vários volumes de uma mesma obra, facilitando sua reprodução e ampliando seu alcance. Os textos impressos tomaram várias formas, como folhetos, gravuras, livros; [...].

Com os livros agora impressos, uma maior disseminação do hábito de leitura e escrita eles se configuraram “como difusor de ideias e de pensamento, o livro impresso foi fundamental para expandir saberes” (RIBEIRO et al., 2007). As camadas mais populares puderam ter acesso à cultura, à democratização e ao registro do conhecimento estruturado de forma precisa, tornando o livro impresso um magnífico instrumento de aprendizagem.

Nos séculos seguintes, como difusor de ideias, o livro assumiu papel hegemônico para cultura e a sociedade contemporânea, sendo ainda hoje suporte de aprendizagem e difusor de informações, principalmente no sistema público de educação, o qual fará parte desse corpus de pesquisa.

As manifestações gráficas sofridas pelos livros ao longo da História fizeram com que eles refletissem as características “socioeconômicas e culturais de suas épocas” (MESQUITA; CONDE 2008, p.1). Em decorrência desse fato vivenciamos mudanças no que tange à aprendizagem por meio dos elementos tecnológicos, como exemplo, podemos citar a inserção dos livros em formatos digitais. Destacamos, de acordo com Amaral e Barros (2007, p. 5),

Portanto, destacam-se aqui as grandes mudanças nos eixos da aprendizagem humana, baseando-se nos elementos da tecnologia e no que mudou para os estilos de aprendizagem para tanto destacamos os fatores que compõem e que influenciam a aprendizagem humana, o físico, o cognitivo, o afetivo, o ambiente sociocultural.

A apresentação sequenciada, estruturada e organizada do livro permitiu aos docentes uma maior facilidade na ministração dos conteúdos. Mesmo que de forma pedagógica os livros didáticos, no início de sua implementação em escolas de todo país, eram considerados manuais pedagógicos, mesmo porque não eram publicações exclusivas para os professores, podendo ser utilizados por qualquer um

Ele abriu-se também aos sentimentos de todos. Homens e mulheres em todas as fases históricas que desde então se sucederam, passaram a ver nele, no livro impresso, o mais extraordinário caminho para expor aos outros suas aventuras, seus sonhos e paixões,

fazendo com que a literatura, desde então, deixasse de ser uma arte aristocrática e cortesã, para tornar-se um instrumento da universalização da humanidade. (SHILLING, 2002 *apud* RIBEIRO et al., 2007, p.29-36)

Reforça-se aqui, a rapidez com que o conhecimento era difundido, mudanças culturais observadas e a revolução cultural se agigantando a todo instante. Embora essa difusão estivesse acontecendo por intermédio dos livros e da imprensa, a linguagem apresentada não alcançava a todos os leitores, uma vez que muitas publicações até o século XVII eram em latim, que naquele momento histórico assumia a função de língua internacional. Hoje podemos ver a língua inglesa ocupando esse lugar, uma vez que desde o “imperialismo britânico no século XIX e começo do século XX, e o imperialismo estadunidense no século XX foram determinantes para que língua inglesa começasse a assumir o status de **língua franca**⁸ no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial”, vindo a se consolidar com a globalização no século passado. (OLIVEIRA, 2014, p.61).

Salientamos que os livros estiveram ao lado das sociedades nos momentos de grandes revoluções, visto que vieram a ter seus desdobramentos a partir do século XV, não deixando de ressaltar a força da oralidade na comunicação, que foi herança da tradição romana.

2.2 Cenário Atual e Relevância

Ao pesquisarmos os tópicos que seriam os pilares teóricos desta pesquisa, analisamos algumas pesquisas realizadas sobre o livro didático de língua inglesa e os estilos de aprendizagem, buscando responder a pergunta: é possível verificar a conexão do material didático (PNLD) e os Estilos de Aprendizagem da turma?

Frente à diversidade de modelos de estilos de aprendizagem a academia desde 1909 investe esforços na pesquisa sobre este conceito fazendo uso de referenciais teóricos distintos (COFFIELD et. al, 2004), seria contraproducente e até mesmo impensável o desenvolvimento de mais um método, razão pela qual utilizamos como referencial basilar desta pesquisa o modelo elaborado por Honey, Alonso e Gallego (1997, 2002), autores de reconhecimento em âmbito Espanhol sobre a temática estilos de aprendizagem e a elaboração do teste de identificação desses estilos no campo educacional. Buscamos também subsídios teóricos em Honey e Mumford (1986), que se propuseram a investigar o porquê de apesar estarem expostos ao mesmo contexto alguns

⁸ Destaque do autor: (OLIVEIRA, 2014).-língua que um grupo multilíngue de pessoas intencionalmente adota ou desenvolve para que todos consigam sistematicamente comunicar-se uns com os outros. É geralmente diferente de todas as línguas naturais faladas pelos membros do grupo.

sujeitos aprendem e outros não. Tomaram como ponto de partida os resultados dos estudos de Kolb (1976) e formularam um questionário chamado *Learning Styles Questionnaire* (LSQ).

Esse instrumento colaborou para a identificação dos estilos de aprendizagem do sujeito respondente, tendo seu foco no ambiente empresarial. Eles chegaram à conclusão de que existem quatro estilos de aprendizagem e que estes correspondem a um processo cíclico em que o sujeito aprendente: realiza (ativo), revisa (reflexivo), conclui (teórico) para só então planejar os próximos passos (pragmático). (HONEY; MUMFORD, 1986).

Diante deste posicionamento teórico o entendimento a respeito do tema e a interpretação dos estilos de aprendizagem podem gerar indicativos de como as pessoas percebem e interagem com os contextos de aprendizagem. Depois de buscarmos informações em bancos de dados, Google Acadêmico, Scielo, teses, dissertações e artigos em periódicos optamos pelas seguintes palavras para obtenção dos elementos de busca: estilos de aprendizagem e material didático 110 resultados no Google acadêmico envolvendo outras áreas que não somente a de língua inglesa, estilos de aprendizagem e o livro didático – obtivemos 51 resultados em que as palavras e estilos apareciam envolvendo conceitos de aprendizagem e língua.

No Scielo, na busca por artigos, encontramos 7 artigos com o título contendo especificamente os estilos de aprendizagem, sendo que na busca por periódicos nos deparamos com a Revista EducaOnline, que pertence ao Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação - Escola de Comunicação da UFRJ, que em seu volume 9, número 2 de 2015, traz uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) das Teses e Dissertações Produzidas Acerca dos Estilos de Aprendizagem durante o período de 2010 a 2014 e conforme os critérios de inclusão e exclusão dos mesmos foram encontrados 28 trabalhos.

Como resultado dessa pesquisa verificamos uma queda de produções nos últimos anos, pois mesmo com muitos programas de mestrado e doutorado voltados para a área educacional e um número maior de produções relacionadas aos Estilos de Aprendizagem em que as pesquisas mostram que 43% dos instrumentos utilizados foram os questionários para a coleta de dados e que entre os participantes envolvidos nas pesquisas eram de somente 3,6% professores e alunos do fundamental, isto é 1 caso dentre os pesquisados e de também 3,6% de professores e alunos de língua estrangeira 1 caso.

Diante de tais dados reforçamos a importância deste trabalho acadêmico ao percebermos a necessidade de maximizarmos o fortalecimento das iniciativas de pesquisas voltadas

para a educação básica no Brasil unindo o livro didático e os estilos de aprendizagem, uma vez que a carência de pesquisas nesta área é comprovada por dados sólidos.

Existe uma revista intitulada: *Journal of Learning Styles* (Revista de Estilos de Aprendizagem, Revista de Estilos de *Aprendizaje*) que desde 2008, até o presente momento, trata da temática dos Estilos de Aprendizagem, sendo disponibilizada 2 volumes por ano. Em um de seus artigos, no volume 8 de número 15 do ano de 2015, encontramos um único artigo associando aos estilos de aprendizagem e a aquisição do inglês como uma segunda língua e no volume 9, número 17 de 2016, o inglês como uma segunda língua de estudantes em uma universidade mexicana. Frente a esse levantamento, ressaltamos a necessidade de pesquisas sobre esta temática.

Para que seja entendida a necessidade de estudos sobre o livro didático e os estilos de aprendizagem trataremos de maneira breve um pouco a respeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que segundo dados disponibilizados no sítio do Governo Federal, é o programa mais antigo voltado para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira.

Teve seu início em 1929, com nomenclatura diferente da atual, tinha por nome Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e que ao longo destes 87 anos vem sendo aperfeiçoado com o intuito de atender com qualidade a educação básica brasileira. Em 1938, ao instituir-se a CNLD, estabeleceu-se então a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil, foi nesta época que se sagrou o termo livro didático como o entendemos até hoje, ou seja, como livro adotado pela escola destinado ao ensino e obediência as propostas curriculares.

Legalmente, o termo livro didático apareceu pela primeira vez no Decreto de Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, Art. 2º, da seguinte forma:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados **livros didáticos** os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Esse mesmo decreto regulamentou uma política nacional criando a Comissão Nacional do Livro Didático, primeira iniciativa do governo federal nessa área de política educacional.

Acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional⁹ (USAID) permitiram, a partir de então, criar legislação de importação, produção e circulação do LD¹⁰, posteriormente o Ministério da Educação implanta um sistema de coedição com editoras nacionais com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

Somente no ano de 1983 um grupo encarregado de analisar os problemas relacionados ao livro didático propôs-se a participação dos professores na escolha dos LD e em 1985 o Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para Freitag et al.(1993) a história do LD, até a década de oitenta, resume-se em uma série de decretos de lei e iniciativas governamentais visando regulamentar uma política que viesse ao encontro, tanto da parte de produção, quanto da distribuição dos livros didáticos.

Conforme Oliveira (1984, p.65) “os custos de um processo centralizador” em matéria de educação faz-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade da seleção do material fica a cargo de outros que não são os professores” (WITZEL, 2002, p.15). Nesse contexto em que prevalecia o cenário histórico de uma política educacional autoritária e burocrática, cabia ao professor a não participação dos processos que decidiam sobre o livro didático.

Reforçando essa ideia de exclusão do professor de tão importante processo, Nóvoa (1999a) apudSarti(2012, p.10) esclarece que

Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores, que deixam de ser reconhecidos (de fato) como produtores de saberes. Valendo-se da metáfora do jogo de *bridge*, anteriormente empregada por Jean Houssaye (1988) na apresentação de seu triângulo pedagógico, Nóvoa (1999a) afirma que os professores têm assumido o lugar do morto nos discursos educacionais, ou seja, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referencial passivo de todos os outros.

Se não são ouvidos e não participam podem comprometer todo trabalho desenvolvido pelos órgãos responsáveis pela educação, ficando esses profissionais predestinados ao fracasso. Entretanto apesar de toda uma herança política centralizadora, a empreitada de colocar os

⁹MEC/USAID- nome usado para incluir vários convênios realizados durante o período militar (a partir de 1964), entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), esses acordos tinham como objetivo implantar no sistema educacional brasileiro, o modelo norte americano de educação. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2016).

¹⁰A partir deste momento nos referiremos ao livro didático através da abreviatura LD.

professores nas discussões sobre o assunto é árdua, pois não se trata simplesmente de deixar única e exclusivamente sobre a responsabilidade de um professor que se encontra desmotivado, mal remunerado, desrespeitado, muitas vezes despreparado e com sobrecarga de aula a escolha dos livros didáticos que se pretende usar em sala de aula. A garantia de qualidade na formação docente permite o estabelecimento de critérios qualitativos, através de conhecimento, consciência e preparo profissional.

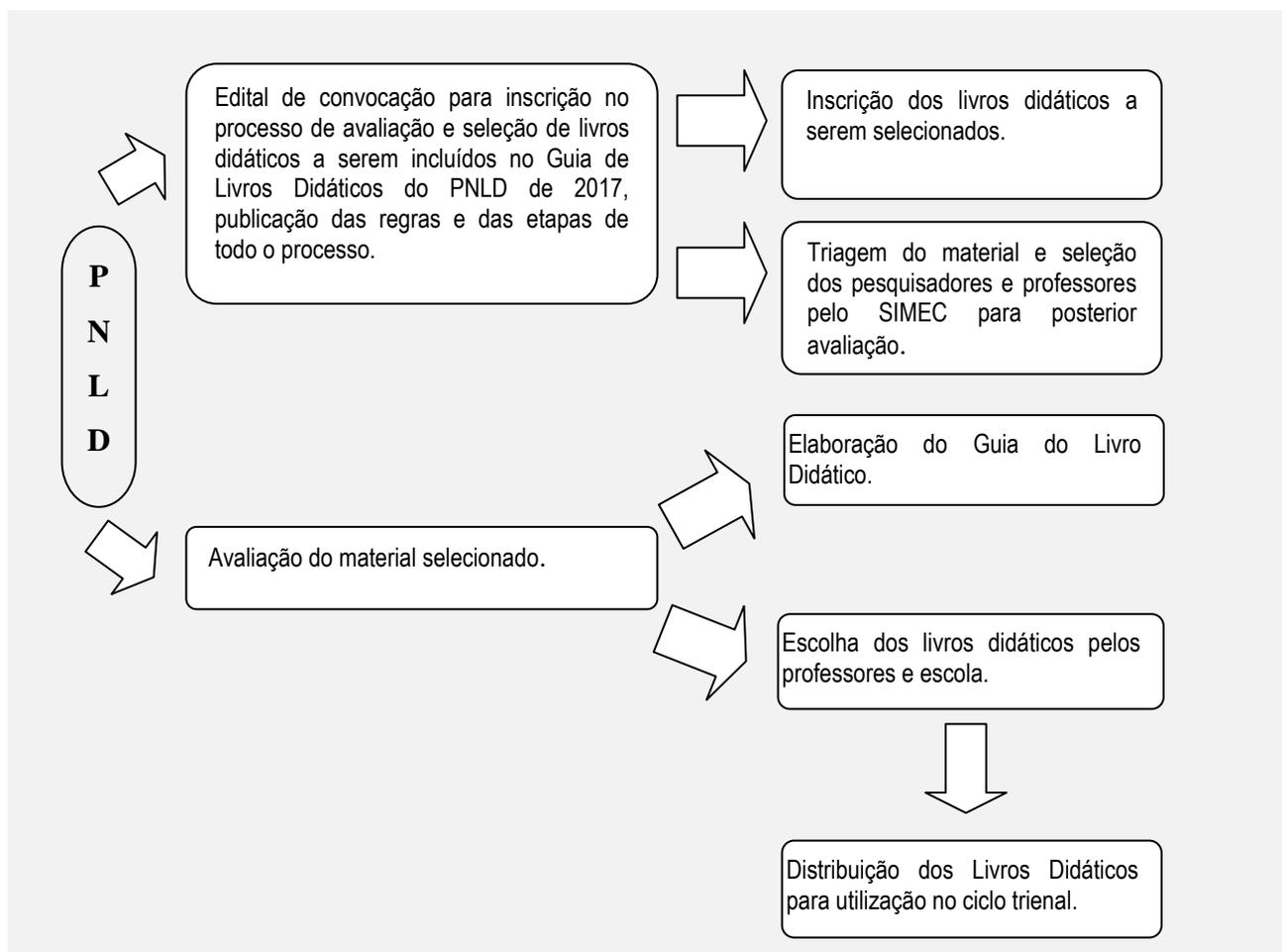
Com a tomada de decisão regulamentada por uma decisão governamental para a garantia de uma política regulamentadora sobre o livro didático, o PNLD que atualmente está em vigor é o responsável por princípios e critérios tais como: reutilização do livro, extensão para outras séries, fim da participação dos estados, indicação dos livros pelos professores que são agora os responsáveis pela análise e escolha dos livros didáticos. Ao criar e buscar aperfeiçoar o PNLD o Ministério da Educação (MEC), apresenta como objetivo principal:

subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.(BRASIL, 2016).

Todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Com relação à compra e à distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), **é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.**(BRASIL, 2016, grifo nosso).

Podemos sistematizar de forma simples o PNLD com as seguintes etapas: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros e avaliação do material selecionado conforme explicitado na Figura 2:

Figura 2 – Esquema de Sistematização do PNLD

Fonte: Elaboração da autora

Para que todo o esquema sistemático sobre o PNLD siga adiante é necessário que as várias etapas que compõem o programa estejam orquestradas, ressaltando que milhões de estudantes brasileiros são beneficiados com sua execução. Destacamos também o processo de avaliação pedagógica a que os livros didáticos são submetidos. As coleções inscritas no PNLD 2017 devem considerar em sua elaboração as diretrizes do Edital de convocação 02/2015CGPLI¹¹, que foi elaborado a partir das orientações dos documentos que regulam o Ensino Fundamental e as necessidades de cada segmento da educação básica do Brasil.

Com a intenção de apresentar melhores resultados na escolarização brasileira, diversos projetos e órgãos governamentais voltaram sua atenção para a distribuição gratuita de livros didáticos, reiterando o que afirma Munakata (2012) sobre a grandiosidade deste processo que é o

¹¹CGPLI, Coordenação Geral dos Programas do Livro

livro didático no Brasil e toda logística envolvida para que milhões de brasileiros recebam seu exemplar. Portanto, nos deteremos neste ponto que também é importante para a contextualização da temática.

Diante das evoluções concebidas como positivas no quesito qualidade e criação de critérios de avaliação, Batista (2003) e Freitag et al. (1993), acreditam que esses fatores podem potencializar o trabalho do professor em sala de aula. Há necessidade de mudanças no processo de avaliação dos livros didáticos já que estes deveriam ser ajustados de acordo com os documentos oficiais referentes à educação como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também um diálogo entre o livro didático em consonância com a proposta curricular e político pedagógico da escola.

O Guia de Livros Didáticos Do Ensino Fundamental anos Finais de Língua Estrangeira Moderna para 2017, em seu conteúdo, reconhece que apesar de todo o esforço em busca de qualidade ainda não chegaram a apresentar mudanças realmente grandes e inovadoras ou quaisquer alterações profundas.

As coleções avaliadas e aprovadas, de modo mais amplo, apresentam algumas tendências que, embora não sejam de todo inovadoras, apontam para uma melhoria significativa em seus modos de estruturação, apresentação dos conteúdos e organização teórico-metodológica. Isso significa que mantiveram as tendências de melhoria apresentadas no PNLD 2014, mas não chegaram a empreender grandes inovações ou alterações profundas. (BRASIL, Ministério da Educação. p.14, PNLD 2017).

Isto é, o livro didático é um instrumento pedagógico que contribui para a formação social e política do sujeito, possibilitando a ele relações intrínsecas e ao mesmo tempo paradoxais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), educar é “enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão **imprevisíveis e diferentes** quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (BRASIL; 2013 p.18, grifo nosso). E ao pensarmos o livro didático e os estilos de aprendizagem numa dimensão educativa na área de língua estrangeira moderna, percebemos o grande desafio que significa compreender a educação como um processo de negociação, criação de espaços, interlocução e construção conjunta de conhecimentos e o papel de cada sujeito nesse espaço.

É fácil percebermos que essa relação sofreu mudanças qualitativas, por conta de políticas sociais, que para Witzel (2002, p. 21) é “a reflexão e produção de conhecimentos passam a ser subordinadas a relações de interesse e também a condições de infraestrutura técnica. E uma

dessas condições é o uso do livro didático escolhido e legitimado pelas equipes de especialistas do MEC/PNLD”.

Apesar das mudanças já ocorridas durante o processo e as que ainda ocorrerão por se tratar de uma língua estrangeira moderna, existem critérios eliminatórios que são específicos, como o próprio Guia traz em seu conteúdo:

Estes princípios e critérios, de modo geral, refletem a visão do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a sua importância como atividade educativa e formação cidadã. Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, o estudante torna-se sensível à compreensão e à expressão de si e dos outros. Este tipo de experiência requer do estudante a reflexão sobre a diferença, sobre outros modos de ser e de viver, linguísticos e culturais, preparando-se para enfrentar e problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação. (BRASIL, 2016, p.16).

Estes princípios e critérios são utilizados por equipes de especialistas das áreas do conhecimento, com experiência docente, para que desenvolvam a análise e avaliação junto aos especialistas resenhas sobre os livros aprovados.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e **avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia do Livro Didático**, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os interessados em participar da avaliação e seleção de obras no âmbito do PNLD ou do PNBE devem acompanhar a abertura dos editais específicos, disponibilizados no endereço eletrônico do FNDE: Programas.(BRASIL, 2016, grifo nosso).

Por outro lado, ainda existem pontos conflitantes nesse processo entre aqueles que produzem o livro didático, aqueles que analisam, e quem de fato o utilizará como ferramenta de trabalho em sala de aula. Embora saibamos que estas equipes de avaliadores sejam formadas também por professores, muitas se encontram fora da sala de aula. Comprovando o que foi dito, temos no artigo 11 do decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

Art. 11. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **constituirá** comissão técnica **integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento**, com a finalidade de:
I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive na definição dos critérios para a avaliação pedagógica e **seleção das obras**;
II - apoiar o processo de pré-análise;
III - orientar e supervisionar o processo de avaliação e seleção; e
IV - assessorar aquele Ministério nos temas afetos ao PNLD e ao PNBE.
(BRASIL, 2016, decreto nº 7084, de 27 de Janeiro de 2010, grifo nosso).

Ao analisarmos a iniciativa do governo de realizar a avaliação, classificação e seleção dos livros didáticos percebemos certo tom de censura quando, pois de acordo Souza (1999, p. 57), ao avaliarem-se os livros didáticos como aprovados, “estabelece-se uma forma ideológica [...] da destruição da condição do professor como sujeito social, capaz de produzir sentidos e interpretar”. Mais uma vez os órgãos competentes por gerir a educação brasileira enxergam o professor como aquele que não tem voz, não possui visão crítica e nem tão poucas condições de avaliar o material que utilizará em sala.

2.3 Livro Didático de Língua Inglesa

Como é um dos maiores, senão o maior suporte na área de língua inglesa a ser utilizado pelas escolas públicas no Brasil espera-se que no livro didático contenha o ensino das quatro habilidades, partindo do ponto de as pensarmos como habilidades linguísticas, pois é importante a decomposição teórica dos objetos de estudo, nesse caso as habilidades linguísticas, para que se tenha um maior entendimento desses objetos. Para Oliveira (2015, p. 46), por exemplo: “Não podemos conceber a separação dos sons, dos sinais gráficos, e dos significados das palavras, mas um foneticista, um morfologista e um semanticista realizam tal separação para melhor compreenderem determinados fenômenos linguísticos”.

Faz sentido pensarmos na análise da fala (*speaking*), da escrita (*writing*), da compreensão oral (*listening*) e da leitura (*reading*) para compreendermos melhor o desenvolvimento do aluno em sala de aula e a utilização do livro didático de maneira mais eficaz. O Ensino Fundamental anos finais, mais especificamente o nono ano, segundo o Guia do livro didático, tem sido uma das principais instâncias em que o direito de aprender se concretiza de forma mais clara, visto que em documentos como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, em seu artigo 54, estabelece que é dever do Estado: “VII- atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

De acordo com Oliveira (2014), sabe-se que nas escolas de ensino fundamental e médio a língua ensinada é o inglês, fazemos esta afirmação, pois se trata de um processo histórico atrelado ao imperialismo econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos, criando-se um processo de construção de valores ideológicos por parte das agências do governo (OLIVEIRA, 2014, p.60). Sendo assim, a primeira razão pela qual estuda-se inglês no Brasil é de natureza geopolítica, ficando

claro que o imperialismo está ligado ao domínio: econômico, político, cultural e bélico (CRYSTAL, 1997).

O uso de alguns métodos se mantém mais fortes devido ao fato de que muitos professores de língua inglesa não dominarem a língua ensinada, o uso da gramática e tradução se veem justificado, pois não estando alheio a isso, o MEC elegeu a habilidade de leitura como a habilidade a ser enfatizada, não deixando de lado a lucrativa indústria de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, com seus CDS¹² e DVDS¹³, uma vez que os livros didáticos oferecidos pelo governo vêm acompanhados dessas mídias como cumprimento dos critérios propostos para o material didático da disciplina.

Ao nos dirigirmos à questão do livro didático de língua inglesa percebemos que o panorama vivido não é diferente, já que o professor acaba por se deixar ser dirigido pelos manuais didáticos, reproduzindo o que é proposto pelos mesmos. Lembrando que no livro didático-manual do professor tudo, de certa forma, é apresentado ao professor com os exercícios de *Writing*, *Listening*, *Reading and Speaking*¹⁴ e até mesmo sugestões de provas, todos eles já resolvidos, uma vez que grande parte dos docentes de língua inglesa possui conhecimento superficial do idioma, fazendo com que a maioria das editoras optem por elaborar livros com estruturação fraca e inadequada para um desenvolvimento "adequado" dos alunos. Como podemos comprovar logo a seguir em um trecho do Guia didático do PNLD 2017:

as atividades dão destaque à integração entre as práticas de compreensão e de produção oral e escrita, embora haja maior ênfase, ainda, na escrita em quase todas as coleções, [...] O pouco destaque ou desenvolvimento da compreensão e da produção oral tem sido problematizado, na evolução do PNLD, que ao longo de sua atuação tem apontado este como um ponto a ser reforçado pelas diferentes coleções que já foram aprovadas pelo Programa.(BRASIL, 2017, Guia de Livros Didáticos, Ensino Fundamental, anos Finais, p.26)

Ressaltamos ainda algumas características do livro didático de língua inglesa que figura recentemente no cenário educacional brasileiro no âmbito dos livros didáticos de língua estrangeira moderna. O Guia didático do PNLD de 2017 apresenta no tópico de coleções aprovadas um panorama das coleções e seus aspectos de forma analítica, para que seja possível uma maior reflexão sobre o papel do professor de ensinar e aprender uma língua estrangeira, tendo como um

¹²CDS- sigla para CompactDisc- Disco compacto (tradução livre)

¹³DVDs- Sigla para Digital VideoDisc- Disco Digital (tradução livre)

¹⁴As 4 habilidades para muitos, sobre como se trabalhar com a língua inglesa: *Writing*(escrita), *Listening* (habilidade auditiva), *Reading*(leitura) e *Speaking* (habilidade de fala).

dos suportes o livro didático. O livro didático, o qual atualmente temos acesso, são dispostos por títulos organizados por coleções de quatro volumes, destinados a um segmento de ensino e elaborados em relação a um programa curricular de acordo com uma progressão de conteúdos definidos em séries ou como se diz atualmente, anos.

As coleções apresentam um modelo de apresentação que se mantém semelhante nos quatro volumes que compõe cada coleção com oito unidades cada um, com exceção de uma coleção que apresenta quatro unidades por volume dividida em dois capítulos. São desenvolvidos desta maneira para que possam manter certa harmonia na estética dos volumes. Além de primar-se pela estética e harmonia entre conteúdo e imagens, a dinâmica das coleções, dos volumes e das unidades são voltadas para a integração das atividades, para que desta maneira diversas experiências de aprendizagem possam ser articuladas segundo informações contidas no Guia didático.

A grande preocupação da organização das coleções seria articular habilidades que são importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como também engajar o seu conteúdo de maneira formativa e construtora de uma consciência cidadã, cenários e situações da vida em sociedade. Preza-se que as coleções apresentem caráter interdisciplinar com ênfase na formação intercultural do sujeito, uma vez que segundo o guia do PNLD 2017 devem apresentar atividades que incentivem o diálogo entre as culturas, através do conhecimento, compreensão e da partilha de experiências que são originárias de diversos grupos linguísticos e culturais.

Certamente, a realidade é uma construção que fazemos por meio da língua, que é historicamente situada, pois para Oliveira (2014) “não existe um mundo que seja apenas objetivo exatamente pelo fato de a subjetividade ser um elemento essencial para sua construção”. Existem várias vertentes que concebem diversos conceitos sobre estratégias e habilidades, já que não é a nossa intenção nesse momento fazer um levantamento sobre os diversos conceitos que existem, ficaremos com a síntese realizada por Oliveira (2015, p. 52),

Em suma, fica claro que a questão da consciência e da autonomia é o que distingue estratégia de habilidade. É seguro afirmar que as estratégias representam intenções, processos deliberadamente planejados, controlados e conscientes, enquanto que as habilidades representam ações, processos automáticos e inconscientes.

A maior parte das coleções selecionadas para atuação neste triênio entre 2017 a 2019 foram elaboradas segundo o guia PNLD 2017 considerando os multiletramentos¹⁵ e letramentos¹⁶

¹⁵Para Roxane Rojo (2012, p.12) o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a

críticos, visando proporcionar ao sujeito um posicionamento analítico, autônomo e consciente diante da sociedade atual.

2.3.1 PNLD-Guia Didático de Língua Estrangeira Moderna

Para a descrição e análise de uma unidade do livro didático de língua inglesa partimos da leitura das resenhas contidas no Guia Didático 2017, que é apresentado aos professores para a obtenção de um maior panorama das obras aprovadas pelos critérios do PNLD. Dentre os oito livros aprovados na área de língua inglesa, entre o triênio de 2017 a 2019, optamos por analisar os dois livros que foram escolhidos como primeira e segunda opção da escola estadual participante da pesquisa.

O Ministério da Educação (MEC) oferece o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, que tem como objetivo apresentar aos professores da rede pública de educação as coleções didáticas de Língua Estrangeira. A opção da escola pesquisada foi pela língua inglesa uma vez que o concurso público que aconteceu no ano de 2001, no Estado de Minas Gerais, demandava professores para esta área de atuação.

Podemos perceber logo a seguir, no Gráfico1, que das obras apresentadas para análise, das 21 coleções participantes de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) somente 38% foram aprovadas, ressaltando que apesar da aprovação todas elas apresentaram algum tipo de ressalva, enquanto 62% dos livros didáticos não cumpriram os critérios propostos, apresentando um distanciamento do que é exigido pelo edital e o que realmente as escolas necessitam.

multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

16- Segundo Magda Becker Soares, (1999) em o que é letramento e alfabetização, a palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*; os dicionários definem assim essa palavra- “condição de ser letrado”- dando a palavra letrado sentido diferente daquele que vem do português. Em inglês, o sentido é *literate*, que é pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita.

Gráfico 1 – Total de Coleções em Inglês Aprovadas e Excluídas

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2017: língua estrangeira moderna: Brasília, DF, 2016. p. 23

2.3.2 Políticas Públicas sobre o Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica

As políticas públicas podem ser definidas de acordo com Agnés van Zanten (2011, p. 629) “como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação”. Para Santos (2014, p.4) “público é tudo aquilo que não pertence a um indivíduo ou grupo em particular, mas, antes, é propriedade de toda a coletividade”, ressaltamos que as políticas públicas são elementos de enorme importância para a configuração das políticas públicas educacionais. Podemos então entender, de acordo o referido autor (p. 7), que as políticas públicas são “ações geradas na esfera do Estado e que tem como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela”. Toda política pública possui uma intencionalidade e para entendê-la é necessário conhecer a identidade de quem formulou e o contexto político, histórico, social e econômico no qual foi criada determinada política.

SANTOS (2014) apresenta de maneira sucinta as características das políticas públicas, conforme ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 – As Características das Políticas Públicas

TIPO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLO
Políticas públicas distributivas	Aparentemente não geram ônus para a sociedade. São orientadas para o consenso.	Sistema Único de Saúde e hospitais gratuitos.
Políticas públicas redistributivas	São orientadas para o dissenso. Não configuram o acesso a recursos, poder ou direitos.	Cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas.
Políticas públicas regulatórias	Definem as regras do jogo político. Assumem a forma de leis e decretos.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Políticas públicas instituintes	Dão forma ao Estado e ao regime político.	Constituição Federal.

Fonte: adaptado de Santos (2014, p.7)

De maneira geral, às políticas públicas educacionais possuem as seguintes diretrizes, que ainda de acordo com Santos (2014, p. 8):

Configuram, em nível conceitual, os projetos de Educação na esfera do Estado. Condicionam tais projetos em nível material, controlando os recursos neles alocados. São as bases para a formulação das regras e diretrizes das instituições, bem como dos planos e programas que estão fora da esfera do Estado, seja no nível dos princípios, seja no nível dos requisitos materiais mínimos para o exercício da Educação. Regulam as maneiras como os indivíduos ou grupos têm acesso a recursos, poderes ou direitos na área de Educação, emanados do Estado e direcionados aos componentes da sociedade. (SANTOS, 2014, p. 8).

Gracindo (1997) apud Libâneo et al. (2012, p.147) entende que:

As reformas educacionais levadas a efeito em diversos países da Europa e da América nas décadas de 1980 e 1990 apresentam pontos em comum, tais como a gestão da educação, o financiamento, o currículo, a avaliação e a formação e profissionalização dos professores. Análises mais pontuais mostram características peculiares que, historicamente, marcaram as políticas da educação básica e da educação superior no Brasil, tais como a questão da centralização e da descentralização, as relações entre o público e o privado, entre a quantidade e a qualidade. No contexto atual, isso pode ser observado nos inúmeros deslocamentos de prioridades, resultantes de nova forma de pensar a sociedade, o Estado e a gestão da educação.

O ensino de língua inglesa no Brasil é conduzido por duas instâncias decisórias que articulam as normas que regem a Educação Básica Brasileira: a esfera federal por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais; e as esferas

estaduais e municipais, que são apresentadas por meio das secretarias de educação dos Estados e Municípios.

A esfera federal, nesse caso a Constituição, garante como princípio o acesso à educação e a universalização da Educação Básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é o principal regulador da estrutura da educação brasileira, essa lei de número 9.394/96 vem definir os papéis da União, Estados e Municípios sobre a responsabilidade de oferta de ensino entre as esferas de poder.

A LDB atribui aos Estados e Municípios autonomia para o desenvolvimento de suas políticas educacionais, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são diretrizes de ordem federal, que orientam as secretarias, tanto do Estado quanto do Município no que diz respeito ao conteúdo que será ofertado em cada disciplina, para cada ano letivo.

A escolha dos materiais didáticos, nesse caso o livro didático, é realizado por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que oferece esse material gratuitamente para todas as escolas públicas no país.

Desde o ano de 2011 a língua inglesa está presente no PNLD e nos guias disponibilizados para a escolha docente. Para a escolha do livro didático que será utilizado entre os anos de 2017-2019, em uma lista previamente aprovada pelo MEC, constam os seguintes títulos: “*Way to English: for Brazilian learners*”, “*Team Up*”, “*Itfits*”, “*Alive*”, “*Time to Share*”¹⁷, e se traduzidos livremente para a língua portuguesa os mesmos fazem alusão a: formas, tempo, maneiras, trabalho em grupo, equipe e união para se aprender inglês.

No que diz respeito ao currículo da educação brasileira não há até o momento nenhuma lei ou diretriz que determine a obrigatoriedade¹⁸ do ensino de língua inglesa, há sim uma determinação da LDB para o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II (anos finais) e o Ensino Médio, essa definição será tomada pela comunidade escolar ou pela Secretaria de Educação do Estado ou Município.

¹⁷Way to English for Brazilian learners (maneira/jeito de se ensinar Inglês para aprendizes/ estudantes brasileiros), Team Up (equipe, unir, atar colocar juntos), It fits (cabem, ajustar, adaptar), Alive (vivo, ativo), Time toShare (hora/momento de compartilhar).Tradução livre.

¹⁸Diferença entre os termos determinação s.f. 1 indicação precisa; definição. 2 Descrição das características; especificação (d. das espécies) 3 ordem superior; prescrição (tudo foi feito por d. governamental). (Houaiss, 2011, p.299). E o termo Obrigatoriedade sf. Qualidade do que é obrigatório, do que constitui uma obrigação ou é necessário, **indispensável**. (Houaiss, 2011, p.674, grifo nosso).

Tanto os Estados, quanto os municípios desde que tenham como diretriz os PCNs e a LDB, têm maior liberdade para tomadas de decisão sobre a oferta de língua inglesa no Ensino Fundamental II tais como: as habilidades que serão trabalhadas, a grade curricular, a duração das aulas; dentre outras características. O Estado de Minas Gerais, que faz parte do universo pesquisado, desenvolveu sua proposta Curricular que é o Currículo Básico Comum (CBC), proposta esta que foi desenvolvida para cada disciplina presente na grade curricular mineira.

Ressaltamos que os CBCs não esgotam os conteúdos que serão abordados pela escola, o próprio documento nos diz que esses:

expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. (MINAS GERAIS, Secretaria De Estado De Educação De Minas Gerais, Proposta Curricular, CBC, 2011, p.9)

É justificada a importância dos CBCs, pois é a base para elaboração de avaliações dentro do Estado de Minas Gerais visando o estabelecimento de metas para cada escola no intuito de alcançar alto desempenho da rede estadual nos programas de avaliações, não deixando de citar o atrelamento de resultados em avaliações a empréstimos concedidos por bancos internacionais.

A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. (MINAS GERAIS, 2011, p.9).

A proposta metodológica do CBC de língua estrangeira, inglês, aporta-se em dois aspectos básicos no processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, a realidade na qual está inserida, isto é, o contexto e em segundo lugar as pressuposições teórico-práticas que servem de suporte para o desenvolvimento desse processo. O principal objetivo é o desenvolvimento de habilidades que sejam necessárias para que o sujeito possa lidar com o uso prático da língua inglesa, uma aprendizagem flexível, dinâmica, participativa em que o sujeito ocupe uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido, essas habilidades encontram-se abalizadas pela lei de diretrizes e bases da educação (1996), como também os PCNs de Língua Estrangeira de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998).

É importante destacarmos que o CBC de língua estrangeira traz em seu corpo sugestões dos professores de língua inglesa das escolas públicas do Estado de Minas Gerais que participaram do projeto Escolas-Referência durante os anos de 2004 a 2005. Essa versão do programa curricular

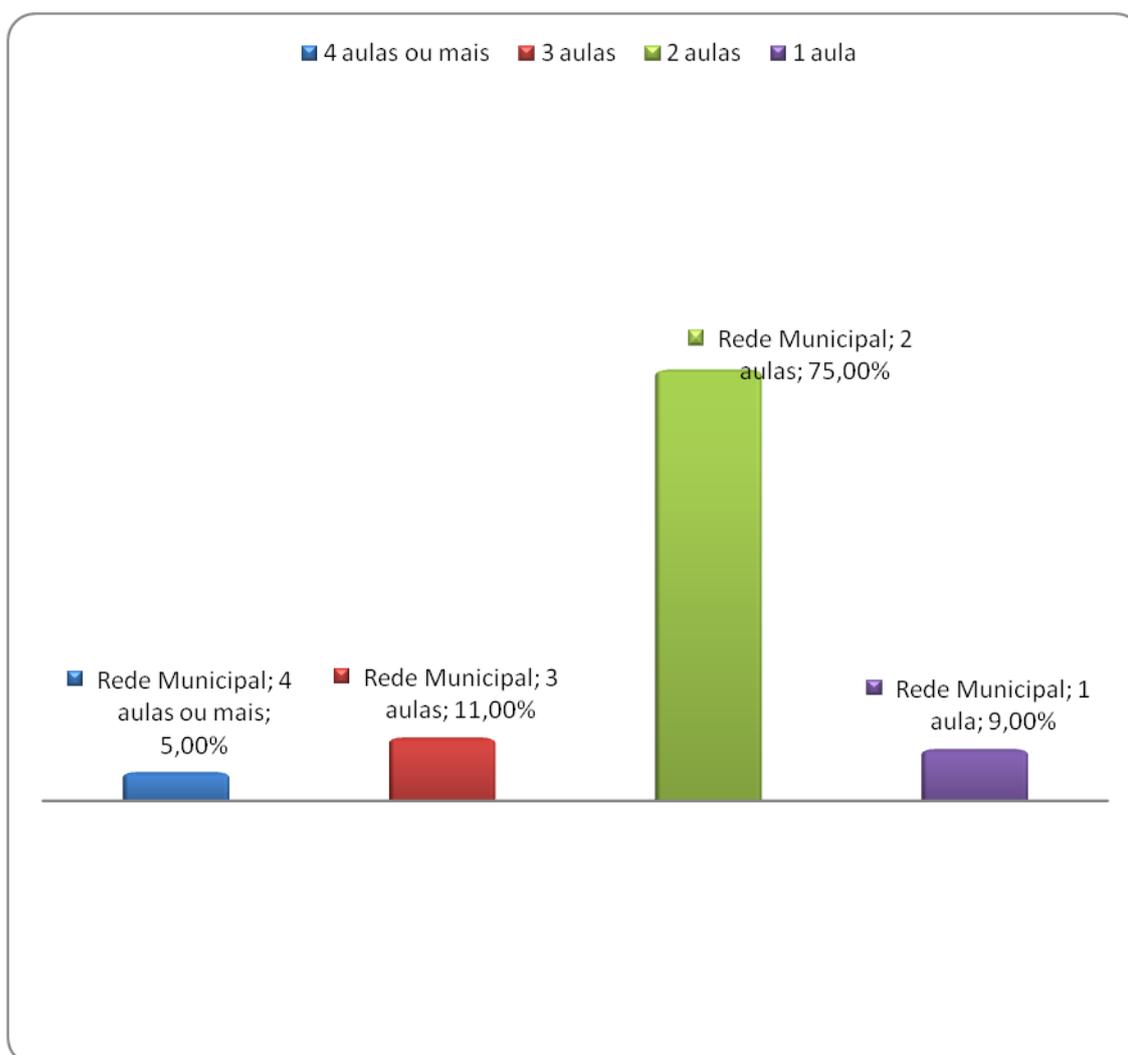
ou CBC de língua estrangeira foi adaptada às normas dispostas pela Resolução SEE-MG nº. 833, de 24 de novembro de 2006, em que os tópicos de conteúdos e habilidades presentes nas versões anteriores mantêm as diretrizes básicas, mesmos objetivos e as mesmas orientações ao que diz respeito ao ensino de línguas.

Recomenda-se que cada módulo articule os cinco temas de conteúdo (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico) em torno de um assunto específico (identidade, meio ambiente, geografia, história, etc.)¹⁹. A proposta curricular em seu conteúdo enfatiza que as sugestões apresentadas não têm caráter prescritivo, devendo ser adaptadas e/ou reelaboradas tendo em vista o contexto específico de cada escola e de atuação do professor.

O ensino de língua estrangeira está inserido na parte diversificada da Base Curricular Comum, isto quer dizer que pode ser adaptada às realidades de cada região e por pertencer à parte diversificada faz com que a Língua estrangeira seja muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar, ocupando papel marginal, o que pode ser percebido pela carga horária reduzida quando comparada a de outras disciplinas.

Conforme podemos comprovar no gráfico 2, que apresenta a realidade da quantidade de aulas que a disciplina dispõe, percebemos que isso também vem dificultar o trabalho com o livro didático, visto que a grande maioria das aulas concentram-se aplicadas em duas aulas por semana.

¹⁹Maiores informações sobre o assunto estão disponibilizadas no Centro de Referência Virtual (CRV), no sítio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (<http://www.educacao.mg.gov.br/site>).

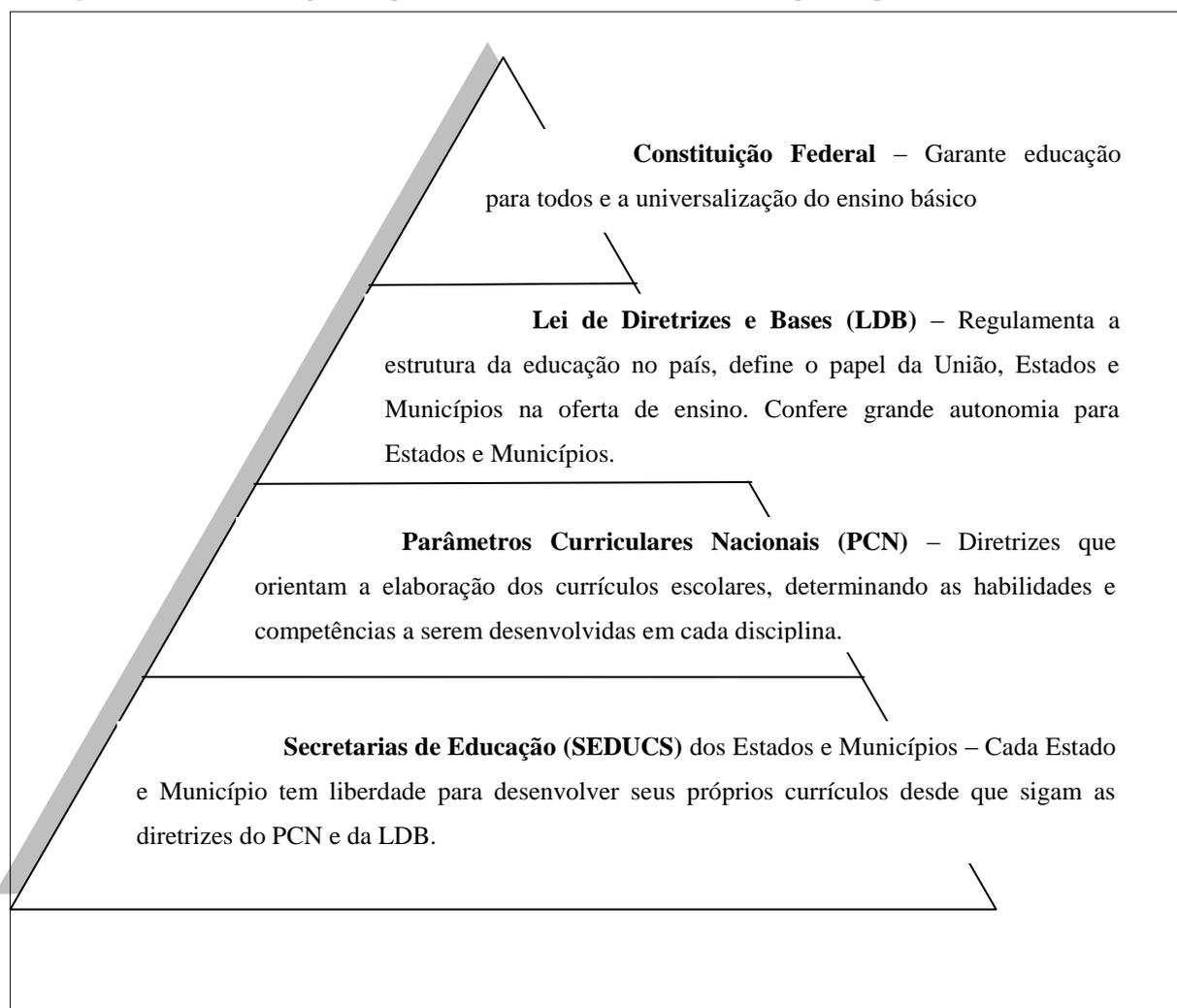
Gráfico 2 – Carga Horária Semanal

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2017: língua estrangeira moderna: Brasília, DF, 2016. p.25).

Ressaltando que diante dos dados descritos no Gráfico 2, o ensino de língua inglesa tem pouca regulamentação e sua oferta apresenta pouca uniformização, o que dificulta a mensuração dos processos de ensino da língua inglesa em nível nacional.

Dentro das instâncias decisórias, de acordo com a British Council (2015) temos a seguinte estruturação organizacional: primeiro a Constituição Federal; depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e por fim as Secretarias de Educação, conforme demonstrado e explicado na Figura 3.

Figura 3 – Estruturação Organizacional do Processo de Língua Inglesa a nível Nacional



Fonte: Adaptado pela autora com base na pesquisa de British Council (2015, p. 8).

Temos um contexto nacional em que o inglês é insuficientemente regulamentado e sua oferta fica comprometida com a pouca ou nenhuma padronização, dificultando dessa maneira a implementação de procedimentos de avaliação do ensino de língua inglesa em nível nacional em sistemas avaliativos como o IDEB²⁰ e o SAEB²¹, que são realizados nas disciplinas de Português e Matemática, reforçando sua desigualdade na grade curricular, atrapalhando o acompanhamento qualitativo e a concepção de estratégias comuns que atendam à melhoria do aprendizado.

Muitos gargalos encontrados dão-se pelo fato de que o ensino público como um todo é afetado pela alta vulnerabilidade social, excesso de alunos em sala de aula, recursos didáticos que

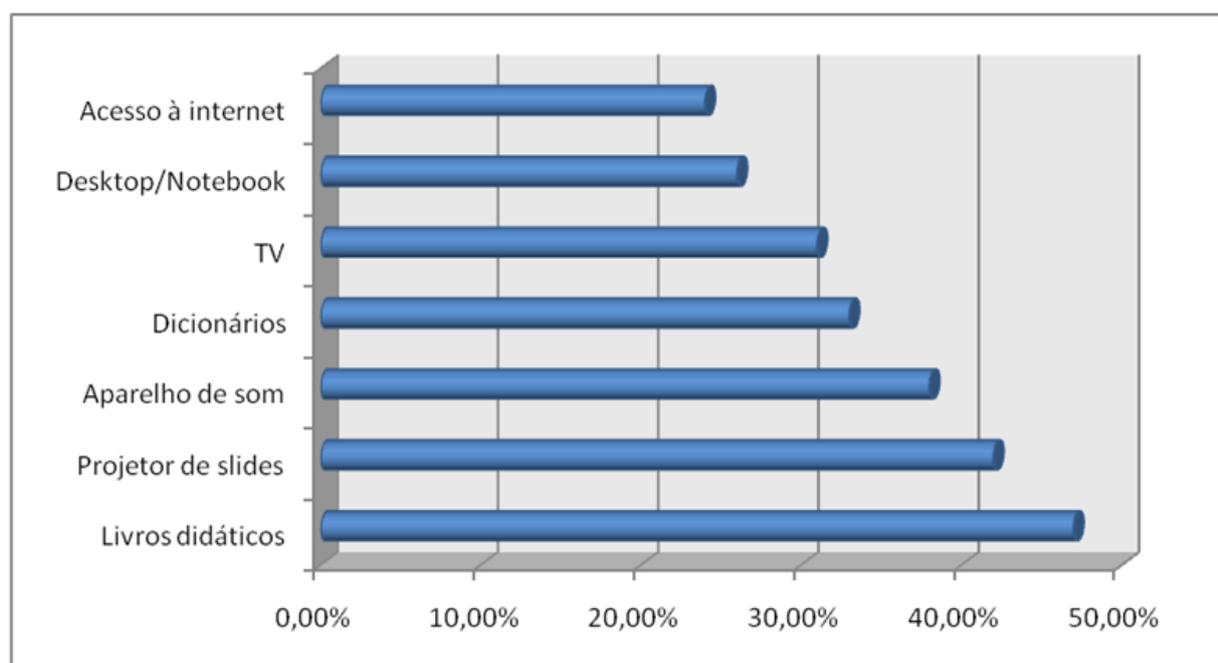
²⁰Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

²¹Sistema de Avaliação da Educação Básica

ainda são insuficientes, alunos com problemas primários em sua formação e contratos de trabalho que geram insatisfação e precariedade salarial docente; que também é fonte de desmotivação. Esse tipo de situação acaba refletindo dentro das salas, e uma vez vivenciando todas estas experiências, tanto o professor quanto o aluno acabam sentindo-se não pertencentes àquele espaço que deveria ser de construção de saberes. British Council (2015).

De acordo com os dados informados sobre os recursos disponíveis em sala de aula, para a grande maioria dos professores configura-se como uma dificuldade devido à falta e até mesmo a inadequação dos materiais didáticos. Nesse sentido, o recurso mais utilizado ainda é o livro didático, pois para muitos essa ferramenta apresenta conteúdo que vai muito além do nível de conhecimento dos alunos, o que faz com que o utilizem de maneira precária e desmotivadora. (British Council (2015, p.16).

Gráfico 3 - Recursos Disponíveis em Sala de Aula



Fonte: Adaptado pela autora com base na pesquisa “O ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” (British Council /Plano CDE, 2015, p.16).²²

²²Plano CDE surgiu para auxiliar nossos clientes e parceiros a entender a lógica de escolha, de compra, de consumo, a lógica de vida dos brasileiros de classes C,D e E. Estas informações ajudam a desenvolver produtos, serviços e novos modelos de negócios que atendam às necessidades e transformem a realidade de vida dessa população. Disponível em: <http://planocde.com.br/>. Acesso em 29 mar. 2017.

Para compreendermos melhor a aplicação do questionário para alunos do 9º ano de uma instituição privada, trataremos de maneira breve como a gênese da educação privada brasileira aconteceu, retornando aos Jesuítas que iniciaram um ideário educacional voltado para uma educação diferenciada a partir da década de vinte quando passaram a se chocar com os princípios escolanovistas que em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, surgia para propor novas bases pedagógicas e reformulação da política educacional (LIBÂNEO et al., 2012, p.167), que defendiam a laicidade e a obrigatoriedade do Estado em assumir a educação.

Fica claro, diante deste cenário, que as propostas de políticas educacionais seriam voltadas a favor da privatização (direito da família, pluralidade ideológica e religiosa), que décadas anteriores já haviam dominado os debates em que a igreja católica estava preocupada em recuperar o espaço perdido na Constituição de 1891, uma vez que em seu artigo 72, parágrafo 6, declarava que “Será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Outrossim, na Constituição de 1934 as lideranças católicas firmam um posicionamento a favor da escola confessional privada, não saindo completamente de cena quando esta carta magna atribuiu papel relevante ao Estado no controle da educação pública, instituindo o ensino obrigatório e gratuito, conferindo um papel de fiscalizador e regular de instituições públicas e privadas.

Já no que concerne à carta magna de 1937, mitigou o dever do Estado como educador, tornando-se subsidiário para atender lacunas ou deficiências da educação privada, de acordo com Libâneo et al. (2012, p.167),

Em vez de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola mediante a opção pelo ensino profissionalizante.

A partir dessa dualidade, a expansão da escola privada se deu com maior intensidade após o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura militar e beneficiou grandemente a iniciativa privada, isso devido aos subsídios garantidos pela LDB de 1961. A argumentação dos privatistas vinha, em grande parte, embasada no princípio filosófico de “liberdade de escolha” das famílias quanto ao tipo de escola que desejam para seus filhos (ZIBAS, 1997), quando na realidade, o que estava sendo incorporado era a ajuda financeira para as escolas privadas em uma sociedade em que mais da metade da população não tinha acesso à escolarização.

Com a elaboração da Constituição de 1988 novamente publicistas e privatistas entram em confronto por meio do ataque ideológico a respeito da excelência da iniciativa privada em detrimento da pública, reforçando disparidades, e segundo Libâneo (2012, p. 169) “O descompromisso estatal com a educação pública, deteriorou os salários dos professores as condições de trabalho, o que gerou greves e mobilizações. A preferência pela escola particular ampliou-se por sua aparência de melhor organização e eficácia”.

O embate entre os defensores dos dois tipos de escola, pública e particular, se apresenta sob um novo ângulo, que a partir de meados da década de 1980 (após crises econômicas e com a ideia de Estado Mínimo que a política neoliberal prega), fortaleceu os padrões de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade.

Diversos fatores, segundo estudos realizados, analisam a eficiência das instituições de ensino e os determinantes do desempenho escolar das mesmas, assim como os resultados obtidos de várias pesquisas. Dentre as pesquisadas podemos citar os resultados contidos no artigo de Sampaio e Guimarães(2009) para o periódico de economia aplicada, quando mostram a disparidade entre os colégios públicos e privados, mostrando que ainda existe grande diferença entre as instituições públicas estaduais e públicas federais, demandando do Estado políticas para a redução destas diferenças.

Ainda em se tratando de escolas públicas e privadas, a Constituição de 1988, em seu artigo 209, declara que “O ensino é livre à iniciativa privada atendida as seguintes condições: Cumprimento das normas gerais da educação nacional; Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.” (BRASIL, 1988, p.137).

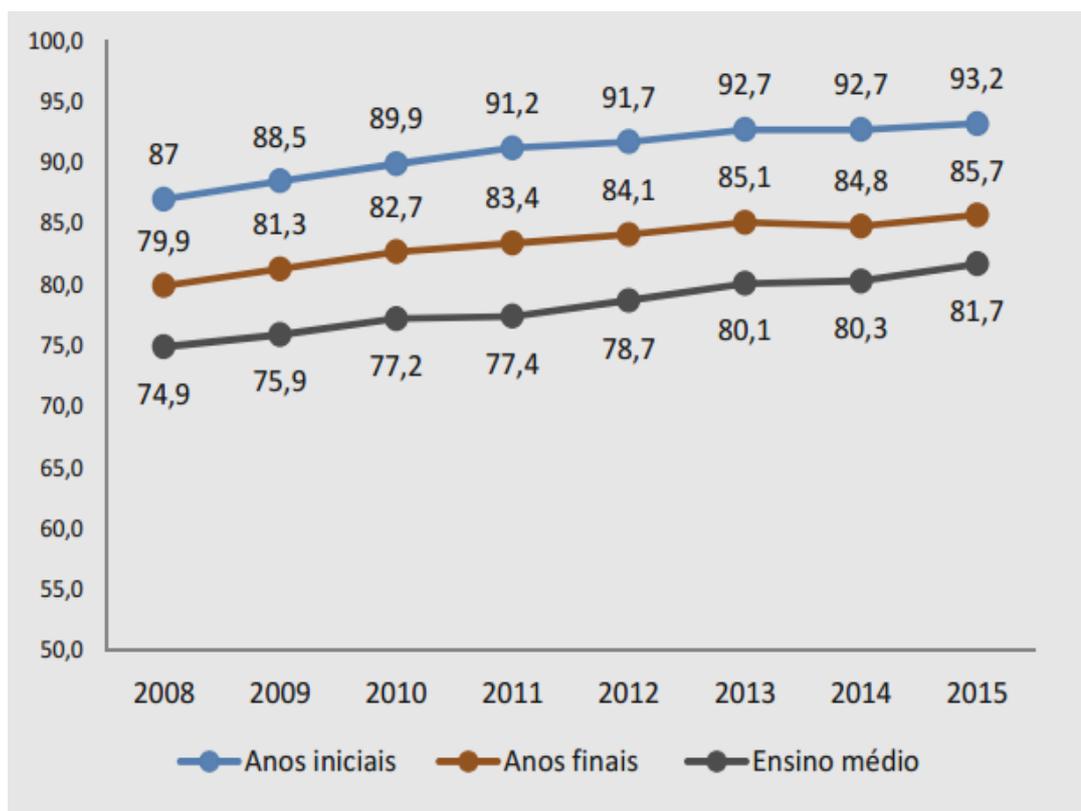
Diante deste artigo é reafirmado às instituições privadas o direito de atendimento contanto que siga as normas gerais da educação. Dentre os documentos que regem a educação nacional nos apoiaremos nos PCNs, que de acordo com Cunha (1996, p.64), já incorpora e legitima “os diferentes padrões culturais, assim como os diferentes níveis de legitimidade de cada qual”. O que é corroborado neste documento quando menciona o orgulho das taxas de escolarização de modo quantitativo, mas que também reconhece que de modo qualitativo as taxas de reprovação e evasão ainda são grandes e tão distintas em nosso país.

A disparidade social e econômica em nosso país acentua as fragilidades da escola pública que atende grande parte da população brasileira. O nosso país conta com cerca de 186,1 mil escolas de educação básica, segundo Censo 2016, sendo que a maior parte delas está sob a

responsabilidade dos municípios, concentrando 2/3 das escolas (114,7 mil). Já a participação das escolas da rede privada passou de 21,1% no ano de 2015 para 21,5% no ano de 2016, de 16,5% na rede estadual e de 0,4% na rede federal. As matrículas dos anos finais do ensino fundamental foram de 12,2 milhões nos anos finais do ensino fundamental: 99,2% dos matriculados estudam no turno diurno; 88,2% dos matriculados frequentam escolas urbanas e 14,8% das matrículas foram em escolas privadas. Ressalta-se que a rede privada cresceu 15,3% em oito anos com 5,3 milhões de matrículas; a rede estadual tem uma participação de 43,1% repartindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,1 milhões de matrículas (41,9%); (BRASIL, censo, 2016, p.6).

Se compararmos o ensino fundamental e no ensino médio existem diferenças significativas entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por ano, principalmente na rede pública (Gráfico 4). Na rede pública devemos ficar atentos às altas taxas de reprovação nas séries introdutórias dos anos finais e do ensino médio.

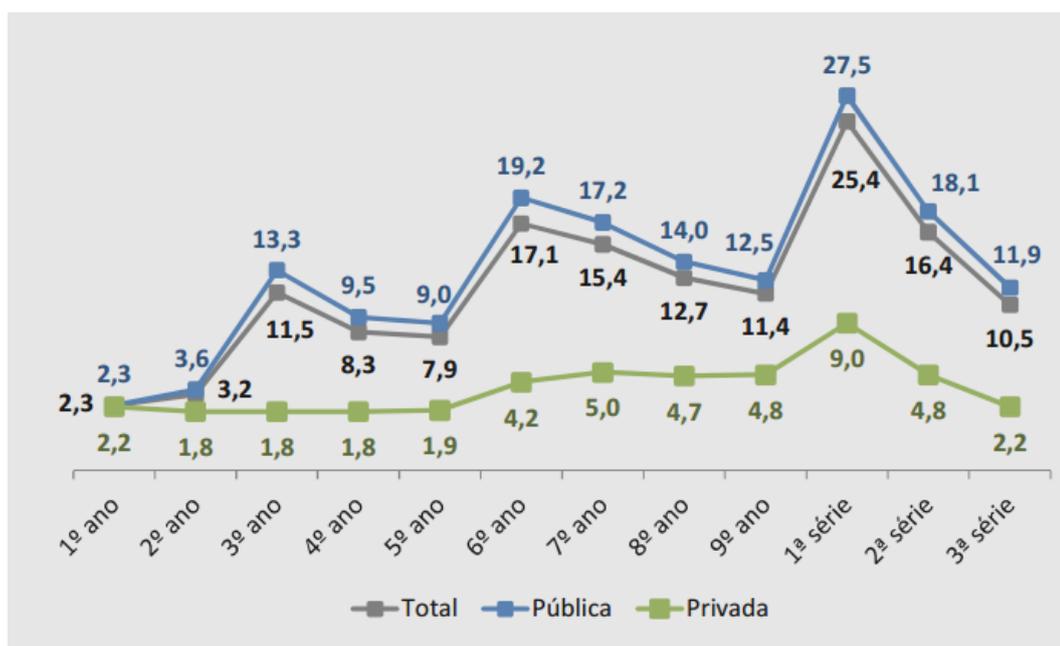
Gráfico 4: Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008-2015



Fonte: Censo escolar da educação básica 2016. Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2017, p.21

Podemos observar no Gráfico 5 que apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nos anos subsequentes o risco dos alunos matriculados na rede pública de não se saírem bem é consideravelmente significativo, principalmente época em que acontece a mudança de ciclo, por exemplo, do fundamental II anos finais para o início do ensino médio.

Gráfico 5 - Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por ano do ensino fundamental e médio, segundo rede de ensino (pública/privada) - Brasil 2015



Fonte: Censo escolar da educação básica 2016 Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2017, p.21.

As escolas da rede privada de educação apresentam, como objetivo, oferecer serviços educacionais que no caso desta pesquisa optou-se pelos anos finais do Ensino e os currículos são organizados de acordo com o artigo 26 da LBD, ou seja, em componentes curriculares da Base Nacional Comum e Componentes Curriculares, que fazem parte da área diversificada em que a língua inglesa está localizada, e que segundo os PNCs, será utilizada para em seu parágrafo primeiro “contextualizar sempre que possível, os conteúdos das disciplinas de base comum como, por exemplo: Português, Matemática e Ciências”.

Diante de tais levantamentos sobre a rede privada de ensino, decidiu-se por fazer um rápido levantamento sobre a escola da rede privada na qual trabalhamos também como fundamental II, para pudéssemos posteriormente traçar possíveis diferenças entre as duas redes de ensino: pública e privada. Em referência ao material didático, a escola privada que participou da aplicação

do CHAEA, não faz parte do PNLD por integrar a rede privada de educação, onde apesar de segundo documentos que regem a escola, levam em consideração as políticas públicas nacionais tendo, de certa forma, uma maior autonomia por parte da direção para escolha do material que será o carro chefe da escola, buscando atender de maneira satisfatória sua clientela.

A utilização do sistema de apostilas já há algum tempo tem ganhado grande espaço e os livros de língua inglesa e espanhola são apresentados em volume único com duração anual, conjunto ao material adquirido pela rede privada, não cabendo ao professor a escolha do material, uma vez que a seleção é realizada pela direção da escola, que firma contrato com as editoras. Ao professor cabe o cumprimento do conteúdo proposto pela coleção realizada pela escola.

A coleção de língua inglesa da rede privada, em sua apresentação, traz as premissas que fazem parte da sua composição da seguinte forma:

- a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para trabalho com os conteúdos;
- contextualização dos conteúdos a fim de facilitar a prática;
- promover a interdisciplinaridade;
- propor ensino em espiral, retomando o conteúdo progressivamente;
- um cidadão questionador, autônomo e protagonista de sua aprendizagem;
- garantia do rigor acadêmico nos conteúdos, a partir de referenciais teóricos.

Traz também, como última premissa, a autonomia do professor que tem espaço para realizar planejamentos e replanejamento de suas ações de acordo com as turmas, mas ressaltamos que todas as atividades têm que seguir um cronograma no qual as avaliações e atividades são atreladas para que o professor dê seguimento ao conteúdo e cumpra os prazos propostos.

2.3.3 Seleção das Obras de Língua Inglesa

De acordo com o MEC, compete a cada escola, como um todo, escolher a língua estrangeira que priorizará como obrigatória e que língua selecionará como optativa, tomando por base fatores históricos, relativos às tradições e a próprias comunidades na qual a comunidade escolar está inserida. (BRASIL, 1998). Para que se efetive a escolha das obras a serem utilizadas, o MEC, através do PNLD, disponibilizou como já foi tratado anteriormente, o guia dos livros didáticos.

De acordo com este guia cada uma das coleções que fazem parte dele buscam atender e aliar a formação dos alunos, que apesar dessa diversidade ainda consideramos insuficiente esse “atendimento” às características de cada escola, e principalmente dos discentes, estes que na maioria das vezes não têm suas necessidades de estilos de aprendizagem sequer citados nos documentos oficiais, nas resenhas e na composição dos livros didáticos que foram disponibilizados para “escolha”, ato tão importante visto que proporciona ao sujeito o papel de protagonista no processo educativo. Mas como forma de imposição, enfraquece o professor neste contexto de suposta interação, quando nos induz a acreditar que o professor através do

Guia de Livros Didáticos passa a ser, então, uma oportunidade de integração entre os professores. [...] cabendo aos professores decidirem quais são os aspectos realmente significativos, tendo em vista o contexto escolar em que estão inseridos. [...] Assim, você, professor (a), **tem** a responsabilidade de selecionar, dentre os apresentados no Guia, os títulos que serão utilizados pelos alunos no triênio 2017/2018/2019. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Ao utilizarem o verbo ter acabam por obrigar uma adequação no projeto político pedagógico da escola, eis aqui um ponto importante sobre as escolhas realizadas ao longo do tempo, no entanto, não nos deteremos nessa questão uma vez que o intuito deste estudo é encontrar novas possibilidades para uma educação mais adequada aos alunos.

São propostos critérios específicos do componente de língua Estrangeira Moderna - Inglês, que compõem a base de referência para a avaliação das coleções que integram o guia 2017. Espera-se, de maneira geral, que estes critérios venham mostrar o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, ressaltando a importância da preocupação com a formação cidadã. Dessa maneira o sujeito será capaz de compreender melhor as diferenças que existem no outro e em si mesmo.

É necessário termos em mente uma concepção de língua estrangeira dinâmica, histórica e que reflita as diferenças e os usos sociais. Concepção essa que envolve emoções e saberes que o sujeito traz consigo, e que está em constante interação, uma vez que são importantes para a produção de conhecimento e interação entre os pares.

3. APRENDIZAGEM E ESTILOS

Desde os tempos mais remotos a escola que frequentamos tem sua base plantada em um modelo educacional que remonta ao século XII na Europa, isto se considerarmos que os alunos ainda se sentam enfileirados em carteiras e os professores em sala de aula ensinando a ler, escrever, contar e transmitir lições como se fosse um catecismo, uma vez que esse tipo de aulas aconteciam em sua maioria em instituições da caridade católica.

Já na Grécia antiga as crianças tinham sua educação realizada de modo informal, sem divisões por séries e nem em salas de aula. Enquanto na Europa os conhecimentos ficavam restritos aos membros da igreja e alguns nobres. Aqueles que tinham acesso à educação realizavam-na em seu tempo livre, originando então da palavra grega *scholé*, σχολή, que significa discussão, conferência, como também “lugar do ócio”, ressaltando que as muitas escolas, por sua vez, valorizavam a área do conhecimento de seu fundador. A partir daí, desenvolveu-se uma nova forma de educação, “perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” e institucionalização da educação. (SAVIANI, 2007, p.155). A longo da história a educação muitas vezes se “configurou como práticas sociais” (BARBOSA, 2010, p.17), que perpassam questões como cultura, religião, política ou como por forma de sobrevivência.

Mediante um cenário homogêneo que se perpetua desde o século XII, a educação brasileira apresenta uma base análoga e de um modelo educacional predominantemente “igualitário” que em nosso país é respaldado pela Constituição em seu artigo 5º inciso I - que determina que homens e mulheres **são iguais** em direitos e obrigações (BRASIL, 1988, grifo nosso), e em seu artigo 206 inciso I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola. Que aparentemente apresenta-se justa, mas se atentarmos um pouco mais o nosso olhar, encontraremos pistas de uma educação que desde a sua origem era direito de alguns e que não atingia a todos de maneira igualitária e justa, como esclarece Saviani (2007, p. 155-156):

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Isso porque existe ainda a perpetuação de uma escola que se mantém sem grandes alterações para a grande maioria e que desconsidera as diversas formas de se aprender, mantendo modelos que não conseguem atender ao sujeito aprendente, que é forçado a se adaptar e até mesmo conviver com rotulações de fracasso em sua jornada de aprendizagem, que como se sabe é condição inerente ao ser humano.

As diferenças fazem parte da nossa formação como seres humanos, somos seres singulares, que merecem ter suas necessidades e especificidades minimamente atendidas. De maneira nenhuma queremos desconsiderar as grandes contribuições que outras teorias apresentaram a nós para que pudéssemos ter uma visão mais abrangente dos processos pelos quais a educação se dá, mas sim entendermos o que nos diferencia do outro e o que também nos aproxima, e esta busca pode ser beneficiada pelo melhor conhecimento sobre os estilos de aprendizagem, suas possibilidades e teorias. Para Alonso, Galego e Honey (2002, p. 44, tradução nossa e livre do original):

A mente humana é capaz de usar esses elementos bipolares de forma diferente, dependendo da situação em que esta se encontre, embora cada pessoa tenha uma melhor predisposição para lidar com certas condições relacionadas a seu crescimento e desenvolvimento pessoal. O conceito de Estilo de Aprendizagem, também é importante para os professores, porque afetam também na sua maneira de ensinar. ²³

A todo tempo somos cercados por mudanças que requerem constante adaptação nas diversas áreas da nossa vida, seja no âmbito pessoal, profissional, cultural e em sociedade existe ainda uma demanda constante de ajuste de nossa parte. Para tal, a busca por uma aprendizagem mais significativa (Ausubel) e eficaz, nos impulsiona a nos dedicarmos a compreendermos como nossa aprendizagem se dá.

A compreensão dos múltiplos fatores que nos compõe, sejam culturais, sociais, físicos, ambientais, cognitivos, econômicos e outros, e como estes podem afetar ou não a nossa forma de aprender é o que nos impulsiona a pesquisarmos como os estilos de aprendizagem podem nos ajudar a conseguir a flexibilidade necessária para atingirmos com os nossos alunos uma aprendizagem que faça sentido e que seja útil na sua formação como sujeito, principalmente no

²³La mente humana es capaz de utilizar estos elementos bipolares de diferente forma según la situación en que se encuentre, aunque cada persona tiene una predisposición a relacionarse mejor con ciertas condiciones para su crecimiento y desarrollo personal. El Estilo de Aprender es un concepto también muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar. (ALONSO; GALEGO; HONEY, 2002, p.44)

ensino de língua inglesa, mais especificamente na rede pública de Minas Gerais, onde esta pesquisa foi realizada.

Conforme Portilho (2011, p. 13),

Quando elaboramos os nossos próprios conceitos e, conseqüentemente nossas opiniões, percebemos que transformamos as informações em conhecimentos. E isso acontece durante toda a nossa vida. Estamos constantemente aprendendo a fazer o uso de novos instrumentos [...]; aprendendo a fazer novas escolhas [...]; aprendendo a desenvolver novas atitudes diante de novos papéis e das funções (pai, mãe, avó, supervisor, marido, professor); enfim, aprendendo a aprender.

Quando aprendemos, segundo este autor, precisamos desenvolver um conhecimento sobre nós mesmos procurando estruturas para organizar o conhecimento para uma aprendizagem verdadeiramente plena. À medida que o sujeito aprende, ele desenvolve habilidades, preferências, tendências, tornando possível uma maior integração ao se sentir mais adaptado ao ambiente na qual está inserido.

Diversos autores reforçam a necessidade de entendermos a diferença entre estilo, habilidade e aprendizagem. Estes termos, apesar de aparentemente iguais, estão intimamente ligados ao desempenho de uma determinada tarefa. Na medida em que a habilidade aumenta, o desempenho melhora; enquanto que o estilo pode apresentar um impacto positivo ou negativo dependendo da tarefa, já as estratégias podem cumprir um papel de ajustamento entre o que está gerando o conflito.

Na literatura existente, no que se refere aos estilos: os cognitivos, de personalidade, de aprendizagem, de ensino e intelectual, que segundo (Lozano, 2005) e vários autores fazem referência aos estilos no que concerne às

disposições (Pask, 1988), preferências de gosto (Sternberg, 1997; Hirsh e Kummerow, 1990; Dunn e Dunn, 1978, 1998); tendências e inclinações (Kagan, 1965), padrões de comportamento que podem ou não ser observados e estratégias de aprendizagem (Riding e Rayner, 1998; Guild e Garger, 1998) e habilidades e pontos fortes (Gardner, 1983). (Lozano, 2005, p.15).²⁴

Lozano (2005), depois de pesquisas sobre diversas definições dadas por muitos autores, faz a conceituação do que seria uma disposição, preferência, tendência, padrões de comportamento,

²⁴a disposiciones (Pask, 1988), preferencias o gustos (Sternberg, 1997; Hirsh y Kummerow, 1990; Dunn y Dunn, 1978, 1998), tendencias o inclinaciones (Kagan, 1965), padrones conductuales que pueden o no ser observables y habilidades y fortalezas (Gardner, 1983), Lozano, 2005, p.15 (tradução livre).

habilidade e estratégias de aprendizagem, conceitos estes que serão utilizados no decorrer da pesquisa e conforme podemos comprovar a seguir, na adaptação de Lozano (2005 p. 15-17, tradução nossa).

- Disposição: é um estado físico ou psicológico de uma pessoa para que realize uma determinada tarefa ou ação, está relacionada à vontade na qual o sujeito tem para fazer ou deixar de fazer algo.
- Preferências: remetem aos gostos e as possibilidades de escolha entre várias opções e quase sempre é uma atitude consciente e é determinada pelo controle e vontade do sujeito.
- Tendência: inclinação às vezes inconsciente que o sujeito tem para realizar uma ação de uma determinada maneira.
- Padrões de comportamento: são manifestações que um sujeito apresenta diante de uma determinada situação ou estímulo, (as rotinas, os costumes, as tradições etc).
- Habilidade: capacidade física ou intelectual que se sobressai das outras capacidades.
- Estratégia de aprendizagem: ferramenta cognitiva que um sujeito utiliza para solucionar ou completar uma tarefa, uma série de etapas ou o desempenho de uma tarefa.

Quando falamos sobre teorias da aprendizagem fica claro que teremos diante de nós diversas concepções e teorias que nortearão a nossa maneira de comportar, pensar, agir e interagir mesmo que não tenhamos, de forma ordenada, esse conhecimento sobre o assunto, pois é algo que faz parte do sujeito, e existe uma interdependência com o outro “não é possível considerarmos uma em detrimento de outras, visto que o próprio pensamento humano é decorrente de uma construção na qual cada tijolo cada experiência tem seu lugar” (PORTILHO, 2011, p.15). Para tal temos o seguinte conceito sobre o que é aprendizagem:

A característica de cada pessoa na hora de aprender [...] conjunto de habilidades, estratégias e estilos colocados em funcionamento a partir das relações intrapsíquicas e construído na interação com o meio, no decorrer da história do aprendiz e daquele que ensina. (PORTILHO, 2011, p.78-79).

Para Alonso, Gallego, Honey, (2002, p. 22) o “Processode aprendizagem é a aquisição de uma disposição, relativamente durável, para alterar a percepção ou conduta como resultado da experiência.”²⁵

Já Juan Ignacio Pozo apresenta quatro planos diferentes quando se refere ao sistema cognitivo: a conexão entre unidades de informação, a aquisição e a mudança de representações, a consciência reflexiva como processo de aprendizagem e a construção social do conhecimento. Diante disso nos convida a pensar e refletir a aprendizagem a partir de novos sinais, tais como: a complexidade, o provisório, o inacabado, a totalidade e a possibilidade.

Tenhamos em mente a interdependência dos sujeitos, a clara evidência de que não é possível considerarmos uma teoria em detrimento de outras, todo este movimento de construção de conhecimento se dá como que em uma espiral; parafraseando Vygotsky, a cada movimento um novo significado, uma nova experiência é vivida e algo pode ser acrescentado.

Diante de tantas contribuições, segundo Portilho (2011), percebemos a redução do conceito de aprendizagem, enfatizando o comportamento observável e deixando de lado aspectos que são importantes, como a perspectiva de que o sujeito aprende utilizando recursos internos e externos de acordo com os estímulos que recebe do ambiente em que se processa o ensino e a aprendizagem.

Para tal buscaremos elementos que fazem parte da teoria sobre os Estilos de Aprendizagem para a elaboração de um Guia didático de uma unidade do livro didático de língua inglesa que será disponibilizado para os anos finais do Ensino Fundamental II, a partir das indicações de perfis dos estilos de aprendizagem de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2002).

3.1 Estilos de Aprendizagem

O termo aprendizagem é bem mais complexo do que a definição que a grande maioria de nós possui, ou seja, não é apenas o ato de adquirir informação. Lefrançois (2008) relata-nos que psicólogos buscam evidências da aprendizagem nas mudanças que ocorrem no comportamento das pessoas advindo de suas próprias experiências, porém nem todas as mudanças de comportamento são exemplos de aprendizagem.

²⁵Aprendizaje es el *proceso* de *adquisición* de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conduta como resultado de una experiencia.(ALONSO, ALLEGO, HONEY, 2002, p.22).

Quando discorremos sobre estilos de aprendizagem estamos nos referindo às preferências e tendências que o sujeito carrega de acordo com uma maneira única de aprender um determinado assunto, portanto todas as características que serão descritas servirão de indicadores para identificar os estilos de aprendizagem de alunos e professores. Ressaltando que esses estilos são passíveis de mudança.

Mediante uma sociedade imersa em informações que se processam continuamente, quanto maior for a diversidade de assimilação, mais fácil será aprender. Segundo Barros (2008, p.3) “além das mudanças do contexto mundial é preciso analisar o quanto a questão da aprendizagem está diferente hoje”, por isso é tão importante entender a importância dos estilos de aprendizagem.

Partindo do ponto de que para Barros (2008, p.114)

os estilos cognitivos e estilos de aprendizagem são relativamente estáveis”, pressupõe-se, entretanto, que os estilos de aprendizagem se definem como maneiras pessoais de processar informação, sua parte afetiva e a parte comportamental em situações que geram a aprendizagem.

Estilos cognitivos “são como padrões específicos, inconscientes e automáticos por meio dos quais as pessoas adquirem conhecimento, estes processos estão inseridos em todo o manejo de informações da mente do sujeito” (LOZANO, 2005, p. 38-39), e à medida que pesquisadores foram confirmando que as manifestações externas respondiam a uma parte e que as disposições naturais que cada sujeito possui, por outra. (ALONSO et al., 2002). Estes autores ressaltam quatro aspectos como especialmente importantes para o funcionamento cognitivo:

- 1- As qualidades espaciais: espaço concreto (os sentidos) e espaço abstrato, como exemplo temos a inteligência, a imaginação e a intuição.
- 2- O tempo e controlado por ordem e realização das realidades.
- 3- Os processos mentais de dedução e indução.
- 4- As relações que se movem dialeticamente entre a reafirmação entre a individualidade, o compartilhar e o colaborar com outros que o sujeito possui.

Conforme Barros (2007, p. 2) os “estilos de aprendizagem não são a mesma coisa que estilos cognitivos, e nem tampouco o mesmo que inteligências múltiplas. São teorias e conceitos diferentes que se relacionam”.

Sob o mesmo ponto de vista alguns autores impetraram alguns princípios sobre os estilos que Lozano (2005) e comentam alguns dos mais importantes, conforme podemos comprovar

nos Quadros 2 e 3 a seguir, em que suposições e princípios sobre os estilos serão apresentados, respectivamente:

Quadro 2 - Suposições sobre os estilos

SUPOSIÇÕES SOBRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM COM BASE EM LOZANO (2005)
Cada pessoa tem seu próprio estilo (sujeitos únicos).
Os estilos são neutros (não há melhores ou piores).
Os estilos são estáveis, mas alguns padrões de conduta podem variar dependendo da situação.
Os estilos não são absolutos.
Os estilos em si mesmos não manifestam competência (isto é, o mero gosto não garante que seja competente para dominar algo).
As características de um estilo podem ser identificadas em outras pessoas, quando o sujeito identifica seu próprio estilo.

Fonte: Adaptação feita pela autora de acordo com Lozano (2005, p. 18-23).

Quadro 3 - Princípios sobre os estilos

PRINCÍPIOS DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM COM BASE EM LOZANO (2005)
Os estilos são preferências para o uso das habilidades, mas não são habilidades em si mesmas.
Uma relação entre os estilos e as habilidades gera uma sinergia mais importante que a simples soma das partes.
As opções de vida precisam se ajustar, tanto aos estilos, quanto às habilidades.
Temos perfis ou padrões de estilos, não somente um estilo.
Os estilos variam de acordo com a atividade a ser desenvolvida de acordo com as tarefas e as situações.
Os sujeitos se diferem na força de suas preferências.
Os sujeitos se referem em sua flexibilidade estilística.
Os estilos são socializados.
Os estilos podem variar ao longo da vida.
Os estilos podem ser mensurados.
Os estilos podem ser ensinados.
Os estilos valorizados em dado momento ou lugar específico, não podem sê-lo em outros.
Os estilos não são, em média, bons ou maus, mas sim uma questão de abordagem.
Às vezes confundimos padrões estilísticos com níveis de habilidade.

Fonte: adaptação feita pela autora de acordo com Lozano (2005, p.18-23).

Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem consiste em formação de associações de diversas naturezas e tipos tais como: físico, afetivo, cognitivo e sociocultural, já para os autores Alonso, Gallego e Honey (2002, p.48), no que diz respeito aos estilos de aprendizagem estes “são os traços cognitivos, emocionais e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de

como os alunos percebem, interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem”. Consonante, Cavellucci (2005) apud Barros (2007, p. 4) ressalta que na aprendizagem humana, “o caminho para atingir o objetivo da aprendizagem, porém, é tão individual como o processo em si mesmo” e para que ocorra efetivamente é necessário compreender, analisar, interpretar.

Os estilos de aprendizagem surgem da necessidade de se conhecer a forma de aprender do ser humano e sua diversidade, com isso o conhecimento desse cenário vem agregar a adaptação e facilitação dos processos de mudanças. A importância de se conhecer e compreender tem como intuito facilitar a aprendizagem do sujeito no contexto atual que está repleto de mudanças.

De acordo com Kolb (1981) apud Alonso e Gallego (2002) a aprendizagem é dinâmica quando cumpre quatro etapas: a da experiência concreta, da observação reflexiva, da conceitualização abstrata e da experimentação ativa.

Os fatores que serão destacados a seguir são necessários para considerarmos o que é aprendizagem, o que é necessário se conhecer para que as preferências e tendências sejam organizadas de modo a atender as individualidades e as competências no modo de aprender.

Para Alonso e Gallego (2002) temos os seguintes fatores:

- dependência-independência de campo;
- conceitualização de categoria;
- modalidades sensoriais;
- fatores afetivos;
- fatores fisiológicos.

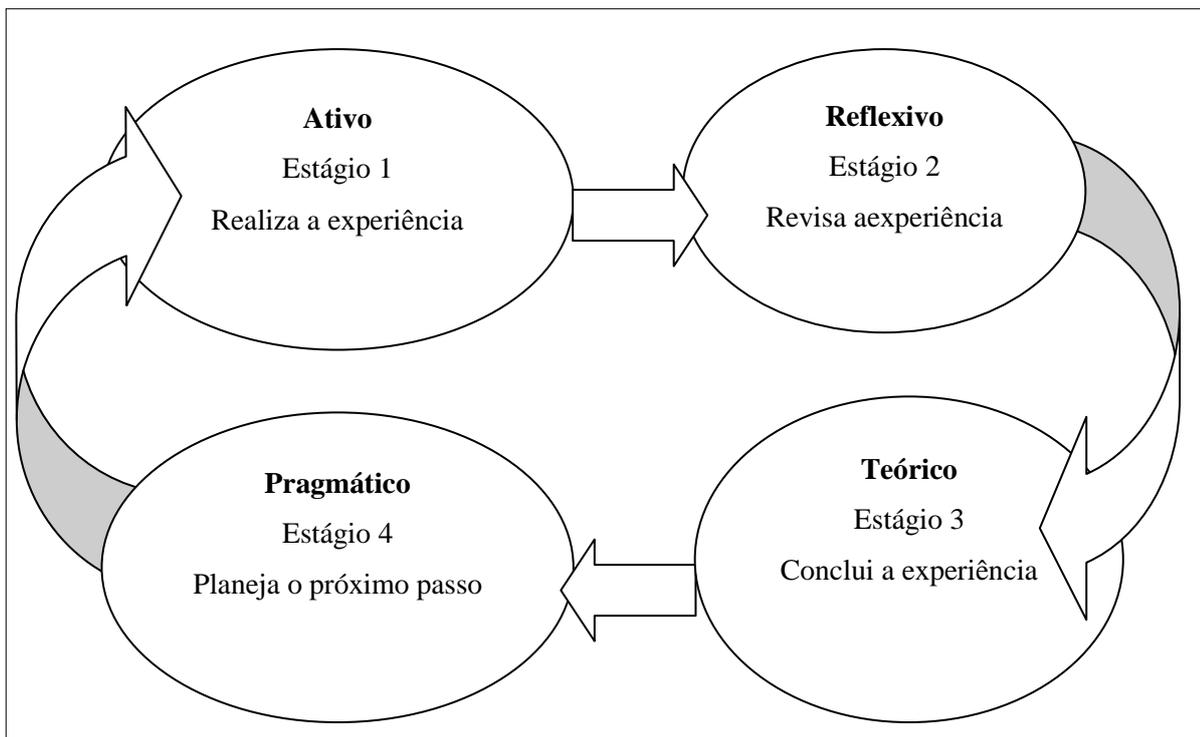
Ainda considerando esses fatores, apoiados em Alonso y Gallego (2002), podemos ponderar os estilos de aprendizagem sob a ótica dos estilos cognitivos, que são eles de dependência/dependentes de campo (preferem maior estrutura e se sentem melhor quando em grupo), já os estilo independência/independentes de campo (preferem soluções pessoais e não se sentem bem com aprendizagem em grupos); para aqueles que se adequam à conceitualização e categoria (lógica e teoria como os conceitos são utilizados e interpretação de informações), dimensão reflexiva e impulsiva (acostumam-se rapidamente diante de soluções alternativas); modalidades sensoriais (utilizam todas as modalidades, mas uma desenvolve-se mais que outra); fatores afetivos (referem-se à emoção e aos relacionamentos pessoais); fatores biológicos (condições físicas do sujeito), todos os fatores elencados são necessários para entendermos o conceito de aprendizagem.

Para Portilho (2011) os estilos de aprendizagem correspondem ao primeiro passo para se desenvolver estratégias que sejam condizentes com a preferência da maneira de se aprender. É de suma importância o professor conhecer estilos de aprendizagem para que possa trabalhar e analisar atividades de que venham atender as deficiências no processo de aprendizagem.

Alonso e Galego (2002) determinaram quatros estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático com base em Kolb, que desde a década de 70, em seus estudos sobre a teoria dos Estilos de Aprendizagem, que esta cada vez mais sendo difundida e aperfeiçoada. Honey e Munford assumiram grande parte das teorias de Kolb (1984), persistindo em um processo circular de aprendizagem em quatro etapas, ou seja, e chegaram a conclusão que existem quatro estilos de aprendizagem e que correspondem ao que o sujeito **realiza** (no estágio 1 - ativo), **revisa** (no estágio 2- reflexivo), **conclui a experiência** (no estágio 3- teórico), só então **planeja os próximos passos** (no estágio 4- pragmático).

De acordo com o ciclo de aprendizagem de Honey e Munford(1986) logo a seguina Figura 4:

Figura 4 – O Ciclo de Aprendizagem de Honey e Munford (1986)



Fonte: Honey e Munford (1986 apud Alonso et al 2002).

Da mudança entre o que Kolb propôs e o que Honey e Mumford apresentaram, segundo Alonso et al. (2002, p.69), podemos especificar três pontos de alterações significativas:

- a) As descrições dos estilos são mais detalhadas e baseiam-se na ação do sujeito.²⁶
 b) As respostas ao questionário são um ponto de partida e não um fim. Um ponto de partida, um diagnóstico seguido de melhoria do tratamento. Surge para fornecer um guia prático para ajudar e orientar o indivíduo em seu aperfeiçoamento pessoal e também em melhorar os seus colegas e subordinados.²⁷
 c) descrever questionário com oitenta itens que permitem analisar um maior número de variáveis, o teste proposto por Kolb.²⁸
 (ALONSO et al., 2002, p.69)

Para Honey (1986), o ideal seria que todos pudessem experimentar, refletir, elaborar hipóteses e aplicá-las em partes iguais, pois segundo este autor é certo que todas as pessoas são melhores em algumas coisas do que em outras.

Para Honey e Munford os estilos de aprendizagem também se apresentam em quatro categorias, que podemos visualizar na Figura 4. Esta classificação em ativo, reflexivo, teórico e pragmático não tem relação direta com a Inteligência, visto que existem pessoas inteligentes com diferentes estilos de aprendizagem. Sobre o processo cíclico de aprendizagem podemos caracterizá-los como:

Quadro 4 - Estilos de Aprendizagem de acordo com Honey e Munford – o processo cíclico de aprendizagem

ESTILO DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
Ativo	Valoriza a experiência, animar-se com o novo, é rápido, ágil.
Reflexivo	Prima por estudar, analisar, refletir.
Teórico	Gosta de sintetizar, estruturar, é lógico.
Pragmático	Faz a aplicação, experimentos.

Fonte: elaborado pela autora.

Reforçamos que os Estilos não buscam rotular o sujeito de forma estagnada, mas “identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o

²⁶a) Las descripciones de los Estilos son más detalladas y se basan en la acción de los sujetos.

²⁷b) Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de SUS colegas y subordinados.

²⁸c) Describen un Cuestionario con ochenta ítems que permiten analizar una mayor cantidad de variables, que el test propuesto por Kolb.(Alonso, Gallego, Honey, 2002, p.69) tradução livre.

que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos predominantes”. (AMARAL; BARROS, 2007, p.3).

Honey e Mumford (1996) em um texto publicado na década de oitenta caracterizaram os estilos de aprendizagem da seguinte forma:

Ativo - são aquelas pessoas que gostam de viver novas experiências, ficam felizes com desafios, possuem mente aberta, tendem a se entusiasmar com o novo. Primeiro agem, para depois avaliarem as consequências. Desenvolvem, de maneira simultânea, diversas atividades e quando perdem a empolgação com uma atividade logo procuram outra que lhes proporcionem satisfação. Entediam-se com a aplicação ou consolidação de experiências se caso elas demorem muito tempo. Centram as atividades ao seu redor, são criativos, aventureiros, inovadores, comunicativos, líderes, entusiasmados, participativos, divertidos, gostam de aprender.

Reflexivo - distanciam-se para observar e refletir sobre as experiências a partir de diversas perspectivas. Coletam dados e refletem sobre eles antes de propor uma solução. Para eles o processo de coleta de dados e informações é mais interessante, por isso tendem a adiar suas decisões. São cautelosos, ponderados, analisam diversos ângulos e suas implicações antes de tomarem qualquer tipo de decisão. Gostam de observar as pessoas agindo, ouvem atentamente os outros e compreendem o que está sendo discutido antes de falar, são discretos, tolerantes, serenos. Quando agem, consideram o quadro geral, o passado, o presente, as observações de outros, assim como as suas. São ponderados, receptivos, pacientes, cuidadosos, detalhistas, prudentes, registradores de dados, investigativos.

Teórico - adaptam-se e integram observações teóricas complexas de forma lógica. Raciocinam de modo lógico, linear e por etapas. Conseguem relacionar fatos aparentemente desconexos da maioria. Tendem a ser perfeccionistas e não descansam até que as coisas estejam em ordem e façam sentido dentro de um esquema racional, gostam de analisar e sintetizar. Prezam pela racionalidade e a lógica. Buscam o sentido das coisas e como elas se relacionam, abordam os problemas de maneira lógica. São disciplinados, sistemáticos, sintéticos, metódicos, críticos, não trabalham sem planejamento ou cronograma.

Pragmático - gostam de testar teorias, modelos, metodologias e técnicas com o intuito de entender seu funcionamento. Gostam de dar andamento nas situações, agem com rapidez e confiança e estão sempre sendo atraídos por novo projeto. Tendem a revelar impaciência em discussões longas e inconclusas. São práticos, realistas, gostam de tomar decisões e resolver problemas de maneira objetiva. Encaram os problemas e oportunidades como desafios, têm uma

alma de técnicos, são ágeis, decididos, objetivos, organizados e gostam de aplicar o que aprenderam.

É sabido que os sujeitos apresentam capacidades diferentes para a realização das diversas atividades nas quais estão inseridos. Desse modo, os Estilos de Aprendizagem corroboram a teoria de Honey (1986) como sendo a internalização, por parte de cada sujeito, de uma etapa ou de um determinado ciclo.

De acordo com Alonso y Gallego (2002), os estilos de aprendizagem servem para analisar e classificar comportamentos. Esquematizar os estilos de aprendizagem parte da necessidade de se conhecer como o sujeito instrui-se, isso com o intuito de facilitar os processos de mudança que vivenciamos todo o tempo.

Ressaltamos que os Estilos não buscam rotular o sujeito de forma estagnada, mas “identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos predominantes”. (AMARAL; BARROS, 2007, p.3). Os estilos de aprendizagem definem-se como formas pessoais de processar informações, sentimentos, comportamentos e muitas teorias foram criadas para falar este conceito. No ano de 1992 Alonso publicou pesquisa detalhada sobre os estilos de aprendizagem e teorias sobre os estilos de aprendizagem.

De acordo com Alonso, Gallego e Honey (2007) os educadores têm buscado definir a educação como uma resposta às necessidades do sujeito, citando alguns autores que destacaram a importância de se individualizar e personalizar a educação, dentre eles Rousseau, Dewey, Piaget e outros. Thomson (1986) apud Alonso, Gallego e Honey (2007, p.52) “afirmou que a sala de aula com estudo e aplicação dos Estilos de Aprendizagem era "o caminho mais científico que conhecemos para individualizar a instrução”²⁹.

Mediante essa afirmação e reconhecendo as diferenças individuais de cada aluno e o tratamento até então homogêneo para pessoas diferentes que muitos livros trazem, não podemos deixar de observar que muitos segundo Alonso, Gallego e Honey, (2007, p.52) “com buena voluntad pero com um grave fallo conceptual, proponen maneras únicas y mejores de estudiar iguales para todos los alumnos”, isto é apesar da boa vontade e apresentando falhas conceituais

²⁹Afirmaba que el estudio y aplicación en el aula de los Estilos de Aprendizaje era “el camino más científico que conocemos para individualizar la instrucción. (THOMSON, 1986 apud ALONSO, GALLEGU; HONEY, 2007, p.52). (tradução nossa)

graves, propõem maneiras únicas de ensinar para todos. Dessa forma os Estilos de aprendizagem seriam um modo de se readaptar os enfoques que são apresentados nos livros didáticos.

3.2 Questionário CHAEA

Por meio dos estudos desses autores, Catalina Alonso (1992), criou o *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* - CHAEA, que além de traduzir o instrumento que foi criado por Honey e Mumford, ela ainda acrescentou questões que trouxeram um enfoque social e educacional. Este instrumento serve para diagnosticar os estilos de aprendizagem e com a preocupação de que o instrumento de sua pesquisa fosse legitimado, ela realizou uma adequação do instrumento de diagnóstico para o ambiente da academia.

Este instrumento passou por uma série de testes que foram realizados para a comprovação de sua confiabilidade e foi aplicado em 1.371 estudantes espanhóis do ensino superior de vários cursos. Alonso elaborou uma listagem com as principais características relacionadas aos diferentes estilos:

Ativo: animador, improvisador, descobridor, arriscado, espontâneo.

Reflexivo: ponderado, consciencioso, receptivo, analítico, abrangente.

Teórico: metódico, lógico, crítico, estruturado.

Pragmático: experimentador, prático, direto, eficaz, realista. (ALONSO, GALLEGO, HONEY (2002, p. 71, grifo do autor)

Ao realizar o diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem agora entre os professores, permitiu a Alonso uma visão maior de como os professores aprendem, pois para ela existe uma estreita relação entre a forma com que o professor aprende e o quanto isso influencia a maneira pela qual ensina.

Este instrumento, o CHAEA³⁰, pode ser aplicado tanto a um só aluno como também a um grupo em uma sala de aula, e consta em sua composição três partes bem definidas: as questões sobre os dados pessoais e sócio-acadêmicos dos alunos, o questionário propriamente dito e o perfil de aprendizagem numérico e gráfico. (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007, p. 109). O CHAEA é composto por 80 questões breves para diagnóstico dos estilos de aprendizagem, as instruções são básicas e devem ser cumpridas rigorosamente para que se evite distorções nos dados. O mesmo deve ser respondido de forma anônima, assim o sujeito respondente com um sinal de + (mais) se

³⁰ CHAEA(Cuestionario Honey-Alonso sobre Los Estilos de Aprendizaje) nome original do instrumento em espanhol.

está mais de acordo do que em desacordo, e com um sinal de – (menos) se pelo contrário, está mais em desacordo do que em acordo. As alternativas estão elencadas no questionário de forma aleatória, permitindo dessa maneira que se possa ter um para cada um dos estilos e a possível influência dos estilos de aprendizagem em cada uma de suas variáveis. Ao classificar os estilos em ativo, reflexivo, teórico e pragmático, cada estilo possui no questionário um total de 20 questões, e podem ser colocados o sinal de + (mais) em cada um dos quatro estilos, permitindo traçar, desta maneira, o perfil de aprendizagem do respondente. Logo a seguir na Tabela 1 podemos comprovar as questões que são relacionadas a cada estilo de aprendizagem.

Tabela 1 - Questões sobre os Estilos de Aprendizagem

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Fonte: Alonso, Gallego, e Honey (1997).

Alonso, Gallego e Honey (1997) sugerem a utilização de uma escala de preferência distribuída em cinco níveis, que vão de muito alto até muito baixo, comparando com os testes de inteligência é fácil de entender o caminho de construção para a interpretação do CHAEA, qual é o quociente de inteligência (QI), os que estão acima da média são dotados e abaixo, os menos dotados.

Em relação aos estilos aprendizagem foi também desenhado um sistema de interpretação simples e clara e poderia ser uma forma de comparação de padrões e orientação sobre os estilos de aprendizagem. Uma escala, que facilitaria o sentido e cada uma das pontuações, permitindo saber quem está na média, quem está por cima e, conseqüentemente, quem está por baixo, a partir dos resultados obtidos pela amostra em um dos cinco níveis, seguindo para tal as sugestões de Honey e Mumford (1986). Conforme podemos comprovar a seguir.

Tabela 2- Escala de Preferências dos Estilos de Aprendizagem

Estilo de Aprendizagem	10%	20%	40%	20%	10%
	<i>Muito Baixa</i>	<i>Baixa</i>	<i>Moderada</i>	<i>Alta</i>	<i>Muito Alta</i>
Ativo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fonte: Alonso, Gallego, Honey(1997)

Por ser parte integrante desta pesquisa, destacaremos alguns pontos que são importantes para que entendamos o CHAEA. Foram analisados os itens do questionário, análises do conteúdo, e a análise fatorial a partir das médias totais de seus 20 itens. No que diz respeito ao coeficiente de confiabilidade, o mesmo foi submetido ao Teste Alfa de *Cronbach*, que segundo Santos (2013, p.140), é um dos testes estatísticos mais utilizados para verificar a fidedignidade ou validade interna do instrumento, o qual deverá apresentar um alfa igual a 1, dessa maneira, quanto mais próximo estiver desse número, melhor será sua precisão. Os coeficientes que foram alcançados pelo CHAEA foram os seguintes:

Tabela 3 - Confiabilidade dos Estilos de Aprendizagem.

Estilo	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Confiabilidade valor de α	0.62	0.72	0.65	0.58

Fonte: Alonso, Gallego e Honey (2007) apud Santos (2013, p.140)

É preciso estar atento ao contexto da pesquisa e à interpretação dos resultados alcançados para uma compreensão mais aprofundada, Santos (2013), pois o CHAEA é “um instrumento construído a partir de uma perspectiva de aprendizagem por experiência em que a aprendizagem não cessa nunca e ocorre em fases cíclicas.” (SANTOS, 2013, p.141).

O imaginado, de acordo com Alonso, Gallego e Honey (2007, p.110), "seria ideal sempre poder seguir sempre este processo cíclico em qualquer outro trabalho de reflexão que realizemos"³¹. Desse modo, os estilos estão identificados em quatro etapas do processo de aprendizagem, que se repetirá tomando os dados que a pesquisa oferecerá para se desenvolver a partir dessas novas aprendizagens e novas investigações Alonso, Gallego e Honey (2007). No Quadro 6 a seguir apresentamos essas fases.

Quadro 5 - Ligação entre os Estilos e as Fases da Aprendizagem

FASES	ATIVIDADE
I-Fase Ativa	Reunir a informação.
II-Fase Reflexiva	A análise da documentação.
III-Fase Teórica	Estruturar, sintetizar essa informação.
IV-Fase Pragmática	Aplicação, elegendo um instrumento, uma amostra, um método e levá-lo à prática.
Repetição do ciclo	Atividade
I-Fase Ativa	Buscar dados de uma amostra com a aplicação do questionário
II-Fase Reflexiva	Analisar os dados
III-Fase Teórica	Estruturar as informações dos dados quali e quantitativamente. Extrair conclusões.
IV-Fase Pragmática	Buscar colocar em prática tudo que se descobriu.

Fonte: Alonso, Gallego e Honey (2007, p.111)

³¹Tradução livre do original em espanhol: Sería ideal poder seguir siempre este mismo proceso cíclico em cualquier otro trabajo de reflexión que realicemos.

Cada sujeito tem sua história de vida e as experiências servem como pano de fundo de seus aprendizados. É sabido que a escola no formato que hoje conhecemos e frequentamos está estruturada em um formato homogêneo que ainda se encontra predominante em nosso país. Para Cavellucci (2005) é interessante ressaltarmos alguns pontos que são importantes para que o ambiente de aprendizagem seja favorável: cada sujeito é único na forma como recebe, lida e processa as diferentes aprendizagens e como faz para assimilá-las.

Uma única forma de expor as informações não será capaz de alcançar a todos os sujeitos da mesma forma, e que a combinação de diferentes dinâmicas só vem beneficiar aos estilos de aprendizagem que cada sujeito possui. O conhecimento desses estilos por parte do professor, tanto das suas preferências quanto a dos seus alunos, deve refletir no planejamento das aulas e como o conteúdo do livro didático pode ser modificado uma vez que nenhum documento até o momento pesquisado ressalte a importância dos estilos de aprendizagem no processo de aprendizagem. E por último o sujeito deve conhecer seu estilo de aprendizagem para que possa desenvolver estratégias que o auxiliem a lidar com as diversas situações educativas ao longo da vida.

Na segunda etapa deste trabalho acadêmico abordaremos as subseções que objetivam apresentar os resultados gerais, avaliando os quatro Estilos de Aprendizagem indicados na pesquisa, bem como apresentando dados sobre o referencial teórico sobre as temáticas: Estilos de Aprendizagem e o Livro Didático de Língua Inglesa no ensino fundamental II e como eles aparecem nos estudos. Daremos visibilidade às preferências dos sujeitos respondentes em relação ao seu grupo (9º ano do ensino fundamental II) e a instituições participantes: pública e no caso da privada a título de comparação de dados.

Foi fundamental para que se pudesse desenvolver essa pesquisa uma busca prévia por trabalhos científicos sobre a temática proposta, bem como descobrir o que ainda poderia ser estudado. Desta maneira, realizamos um breve levantamento sobre as produções relacionadas aos Estilos de Aprendizagem, CHAEA, livro didático de língua inglesa e o ensino fundamental, disponíveis nos Bancos de dados CAPES, Google Acadêmico, SciElo, dentre outros entre os anos 2000 a 2016.

Para obtenção dos dados utilizou-se as palavras-chave Estilos de Aprendizagem e:

- Ensino Fundamental
- Livro didático
- Livro didático de língua inglesa
- O CHAEA

Utilizando-se todas as palavras-chave em uma única frase, os resultados obtidos só reforçaram que estudos sobre os Estilos de Aprendizagem e o livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental ainda apresenta um vasto campo para pesquisas e uma grande lacuna a respeito da temática aqui apresentada. Corroborando esta afirmação obtivemos os seguintes dados: quando pesquisado sobre os Estilos de Aprendizagem temos como referência a Professora doutora Daniela Melaré Vieira Barros com 406 resultados sobre Estilos de Aprendizagem, quando consultado sobre os Estilos de Aprendizagem e o Ensino Fundamental obtivemos uma resposta de 127 trabalhos que apresentavam esta frase, mas nenhum especificamente para a língua inglesa.

À medida que afinávamos a busca por informações mais específicas tais como as referentes especificamente aos Estilos de Aprendizagem e o livro didático de língua inglesa no Ensino Fundamental, os resultados caíram e chegamos a um número de 29 trabalhos que continham a temática, mas nenhum de maneira específica. Ao realizarmos as buscas por dados percebemos que diferenças entre os Estilos de Aprendizagem e Estilos cognitivos eram uma constante, visto que ambas aparecem e apresentam características particulares e é importante ressaltar que eles estão conectados, e por isso mesmo pode ocorrer uma interpretação que acabe por assemelhá-los no processo de busca.

No Brasil, os estilos de aprendizagem têm sido como mencionado anteriormente, alvo de pesquisa acadêmica em várias áreas como na psicologia, contabilidade, administração, ciências sociais, educação superior, entre outras. Chamamos a atenção de trabalhos como o de Moura Filho (2005, p. 27) que traz para cenário de seu trabalho as seguintes pesquisas: Seewald (2001) que investigou os estilos de aprendizagem dos alunos em relação a idade e o gênero, já Tavares (2001), realizou pesquisa sobre os estilos de aprendizagem em escolas de línguas entre alunos brasileiros e alunos estrangeiros. Nos traz dados mais recentes Mandarino (2012), que pesquisou alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a sua pesquisa descobriu que os alunos do EJA vêem o inglês como um lago fora do contexto social deles.

Não se justifica aqui nomear todos os instrumentos de aprendizagem identificados nas pesquisas bibliográficas, selecionamos os mais difundidos no meio acadêmico, ressaltando que todos os instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizagem são de alguma forma significativos ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, apesar de serem mencionados nessa pesquisa, *Learning Style Inventory - LSI* (Kolb, 1984), *Learning Style Questionnaire - LSQ* (Honey e Mumford, 1986), destacamos o *Cuestionario Honey-Alonso sobre Los Estilos de Aprendizaje* -

(CHAEA,1997), que foi o instrumento realizado para a realização do recolhimento dos dados sobre os perfis das amostras selecionadas. Estes instrumentos podem ser acessados de diversas maneiras, tanto através de formulários disponíveis na internet, como também em anexos de livros e artigos de periódicos.

A importância de realizarmos o diagnóstico e a interpretação dos estilos de aprendizagem está no fato de poderem promover dados sobre como os sujeitos interagem e compreendem os contextos de ensino e dessa forma podermos entender que na flexibilidade pautada na noção de estilos transcorrem as qualificações de personalidade, habilidades ou traços, isto é, ela é muito mais abrangente e está relacionada com as probabilidades de ação e pensamento. Entre os estudos realizados por vários pesquisadores sobre os Estilos de Aprendizagem, estes apresentaram diversidades em suas definições, instrumentos de coleta de dados, como também áreas de observação, mas todos buscaram promover a percepção de como cada sujeito aprende melhor.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha das instituições das redes pública estadual e privada de educação para a realização desta pesquisa deu-se por conveniência e pela facilidade de acesso. Optou-se também por aplicar o questionário CHAEA na rede privada para que pudéssemos reconhecer diferenças ou não entre as duas categorias e os discentes pesquisados. Destaca-se que estamos diante de um cenário educacional em que as políticas públicas e os recursos didáticos, como os livros didáticos, não têm sido capazes de atender com equidade os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no Brasil, mais especificamente na área de língua inglesa. Tal preocupação motivou a realização desta pesquisa que tem como pano de fundo a incógnita de como os Estilos de Aprendizagem nos conversam com livros didáticos de língua inglesa para o 9º ano fundamental II, anos finais na rede pública estadual de Minas Gerais.

A discussão sobre os Estilos de Aprendizagem principalmente na rede estadual que é o foco principal desta pesquisa e no ambiente de aprendizagem coloca-se na determinação de localizar de maneira mais adequada os conteúdos presentes no livro didático de língua inglesa de forma que sejam capazes de favorecer ensino-aprendizagem. Inquieta-nos a compreender as diversas formas pelas quais a aprendizagem se dá e os reflexos da mesma em ambiente escolar, isto é na sala de aula, instiga-nos também como professores, a necessidade de buscar alternativas que possam otimizar o trabalho docente na busca de uma aprendizagem realmente efetiva e significativa.

Como critérios de seleção do material a ser pesquisado buscamos textos que foram citados e considerados essenciais para o campo de pesquisa, ou seja, modelos de estilos de aprendizagem. Optamos por seguir a vertente espanhola de Alonso e Gallego por mostrar-se produtiva e representativa, isso não quer dizer que não tenhamos citados outros autores igualmente importantes para o entendimento do processo.

Logo a seguir no Quadro 6 disponibilizamos alguns dados a respeito do levantamento de dados sobre a temática de Estilos de Aprendizagem em vários ambientes de pesquisa:

Quadro 6 - Levantamento de Dados Bibliográficos

TÍTULO	AUTOR	ANO	ENDEREÇO DE BUSCA	UNIVERSIDADEEVENTO/ PERIÓDICO
Estilos de Aprendizagem do inglês: um estudo de caso no Ensino Fundamental	Sulenir Palmeira Monassa,	2007	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_e547faa1c9693b90c8a940cafe3eedb8	Universidade Federal do Pará
Estilos de Aprendizagem: uma Análise dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis pelo Método Kolb	Claudecir Paton	2009	http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ54.pdf	II Encontro de Ensino e Pesquisa em Adm.e Contabilidade Brasília/DF 3-5 DE Novembro de 2013
Estilos De Aprendizagem E As Tecnologias: Guias Didáticos Para O Ensino Fundamental	Daniela Melaré Vieira Barros	2014	http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_14_Estilos-de-aprendizagem.pdf	Coleção angrinho
Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental	Katya Luciane de Oliveira	2016	http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00127.pdf	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 127-136.
	Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Fabio Alexandre Pereira Scacchetti			
Estilos De Aprendizagem E Ensino Na Formação Continuada De Professores Do Ensino Fundamental II	Shayana Rodrigues de Oliveira	2014	http://xanpedsul.faed.ude.br/arq_pdf/1632-1.pdf	X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Utilizou o (QHAEA)
Gol De Letra : Estilos De Aprendizagem Em Ambiente Formal De Ensino De Inglês Como Língua Estrangeira	MandarinoGeorgina dos Santos Amazonas	2012	http://repositorio.unb.br/handle/10482/10756	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
Estilos De Aprendizagem Na Atualidade - Volume 01	Daniela Melaré Vieira Barros	2011	http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com.br/p/resumo-dos-capitulos.html	Lisboa, Portugal
Estilos De Aprendizaje Y Estrategias De Aprendizaje: Un Estudio En Discentes De Postgrado	José Luis García Cué. Concepción Sánchez Quintanar, Mercedes Aurelia Jiménez Velázquez, Mariano Gutiérrez	2012	http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf	Revista de Estilos de Aprendizagem, nº10, Vol10,outubro de 2012

	Tapias			
Estratégias De Ensino Orientadas Pelos Estilos De Aprendizagem Dos Estudantes De Graduação Em Administração	Claudia Cristiane dos Santos Silva, Michele Caneloro, Manolita Correia Lima	2013	http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ218.pdf	IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília/DF de 3-5 de Novembro de 2013
Estilos De Aprendizagem E Estratégias Cognitivas: Em Busca De Maior Autonomia Na Aprendizagem De Língua Estrangeira. (Português Como Língua Estrangeira)	Lídia Amélia de Barros Cardoso	2007	http://www.uece.br/posla/dmdocuments/ldiaamliadebarroscardoso.pdf	Universidade Estadual do Ceará Centro de Humanidades Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada
Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem	Vanessa Matos dos Santos	2013	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/10478	UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Campus de Araraquara - SP

Fonte: Elaborado pela autora

Conhecer os estilos de aprendizagem é um importante passo para que estratégias de aprendizagem possam ser elaboradas de maneira condizente com as diferentes formas de aprender (PORTILHO, 2011). Quando o professor conhece os estilos de aprendizagem dos alunos para os quais irá trabalhar será possível que o professor planeje e proponha atividades adequadas.

4.1. Locus e Características da Amostra

A escolha das instituições deu-se por conveniência (McMILLAN, SCHUMACHER, 2011), uma vez que a pesquisadora atua nessas escolas como professora de língua inglesa, ministrando aulas para os anos finais do ensino fundamental II, tanto na rede estadual de ensino por mais de dez anos), quanto na rede privada por mais de sete anos, na cidade de Uberlândia.

A instituição selecionada na rede pública estadual é uma escola que atende alunos de classe média baixa, moradores da região e de bairros vizinhos, já a instituição particular está localizada na um bairro que se localiza na região central da cidade de Uberlândia e atende a uma clientela de classe média alta. A mesma foi acrescida à pesquisa no intuito de realizamos uma

análise sobre os Estilos de Aprendizagem entre alunos de uma mesma série escolar, mas que vivem em realidades sócias econômicas e culturais bem distintas.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro de 2016 a dezembro de 2016 durante o bimestre final e do encerramento da terceira etapa de estudos (rede estadual optou por um sistema de divisão do ano letivo em quatro bimestres, a rede privada da qual os dados foram colhidos tem autonomia de escolher entre bimestre e etapas, a mesma optou por três etapas anuais).

A instituição pública estadual, durante esse período, atendia no turno matutino dez turmas e no período vespertino onze, totalizando vinte e uma turmas que atendem uma clientela de ensino fundamental I, anos iniciais e ensino fundamental II, anos finais. O foco de nossa pesquisa foram as turmas de 9º ano do ensino fundamental II, turmas do período matutino, que foram nomeadas de A e B, sendo que na turma A tínhamos matriculados trinta e seis e cursaram até o final do ano letivo trinta e três, a turma B estavam matriculados também trinta e seis e cursaram até o fim trinta e um, sendo que foram transferidos três na turma A e quatro na turma B.

As dinâmicas das aulas geralmente ocorrem com aulas expositivas com um maior uso de recursos tecnológicos na rede privada de ensino, sendo que o uso de livro e apostilas é bastante frequente. Nessa escola há duas turmas do 9º ano do ensino fundamental II, mas somente uma participou da amostragem. A turma na qual a amostra foi colhida na rede privada tinha em sua totalidade vinte e três alunos, sendo que uma aluna no decorrer do ano letivo foi transferida e outro foi remanejado para uma nova turma. Assim, o total de respondentes do questionário foi de vinte alunos. Focaremos, no entanto, na instituição da rede estadual de ensino uma vez que a mesma utiliza o livro didático, objeto desse estudo.

A amostra desta investigação foi selecionada de acordo com as necessidades demandadas pela pesquisa, ressaltando que os sujeitos aqui representados são discentes que cursam a referida série escolar. Selecionamos um grupo de cinquenta e nove alunos, sendo que um questionário foi excluído, pois não foi preenchido, não podendo desta maneira ser analisado.

A tabela 4 apresenta a amostra da pesquisa em comparação ao ano e número geral de alunos matriculados na instituição (dados fornecidos pela secretaria das escolas), que são distribuídos por instituição (pública e privada), nível de formação (fundamental II), número de sujeitos matriculados (número total de alunos matriculados em cada turma), número de respondentes (total de alunos que responderam ao questionário) e número de transferidos (número total de alunos transferidos nestas instituições).

Tabela 4 - Composição da Amostra

Instituições	Curso / Série	Número de alunos matriculados	Número de respondentes	Número de transferidos
Pública	Fundamental II- 9º ano A	36	10	03
Pública	Fundamental II- 9º ano B	36	29	04
Privada	Fundamental II- 9º ano 1C	23	20	01
Total Geral de respondentes		93	59	-
Total de Transferidos		08	-	08

Fonte: Elaborado pela autora.

*1 questionário dos respondentes da rede pública foi excluído por ter sido indevidamente preenchido.

Importante ressaltar que a realização desta pesquisa só foi possível porque grande parte dos alunos se dispuseram a responder ao instrumento de coleta de dados, sem eles este estudo não faria tanto sentido.

4.2. Procedimentos de Coleta de Dados

Partindo do objetivo norteador desta pesquisa, das características do *locus* e da população envolvida, ressaltamos que o desenho do presente trabalho aconteceu durante o desenvolvimento da mesma. A divisão em etapas ou fases foi apresentada apenas por uma questão didática, pois as etapas aconteceram simultaneamente durante a pesquisa, respaldamo-nos em McMillan e Schumacher (2011, p.403) apud Santos (2013, p.158), para afirmar que esse houve esse tipo de desenho, ou seja, “a coleta de dados e a análise parcial dos dados são simultâneas e interativas ao invés de discretos passos sequenciais”.

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil das amostras selecionadas como também os Estilos de Aprendizagem apresentados por elas, com isso ressaltamos o caráter quantitativo e qualitativo da pesquisa. Para tal, o instrumento para realização da coleta de dados foi um questionário (ver apêndice A), que foi realizado de maneira presencial entre os meses de Novembro de 2016 e Dezembro de 2016. A observação das aulas aconteceu durante o período letivo, acompanhando as aulas da professora que estava ministrando as aulas durante aquele período na qual a observação estava sendo feita. Não houve neste primeiro momento de observação nenhuma forma de intromissão por parte dessa pesquisadora. O procedimento foi

organizado da seguinte maneira: depois da observação das aulas foi pedido à professora regente parte do horário da aula para a explicação de como funcionaria a aplicação do questionário, neste os alunos respondentes indicariam suas pontuações para cada um dos estilos de aprendizagem. Como os Estilos de Aprendizagem são parte integrante da pesquisa, optou-se pelo CHAEA para um maior aprofundamento deste ponto de vista teórico.

O questionário foi reproduzido segundo o que foi traduzido por Portilho para a língua portuguesa: em folha de papel sulfite contendo as 80 questões que foram respondidas pelos alunos em cerca de trinta minutos. Alguns discentes fizeram questionamentos sobre o vocabulário, pois não sabiam o significado de algumas palavras, nesse momento a pesquisadora interveio para o esclarecimento das dúvidas. A grande maioria apresentou dificuldades em entender os comandos contidos no questionário sobre o lançamento da pontuação, para que posteriormente, de posse dos dados, pudéssemos descobrir qual seria o seu estilo de aprendizagem. Ficaram curiosos para saberem as características dos estilos, pois até aquele momento não sabiam o que seriam os Estilos de Aprendizagem. Em consequência disso a pesquisadora fez uma breve explicação sobre as características mais marcantes de cada estilo.

Ao final da aplicação do questionário totalizou-se 60 sujeitos respondentes que se converteram na amostra de pesquisa, sendo que 1 questionário foi excluído por ter sido indevidamente preenchido, isto é não preencheu o questionário totalmente, o que prejudicou a análise do mesmo, isso significa que contamos com na verdade com 59 respondentes. Cabe aqui observarmos que grande parte dos respondentes da turma A da rede pública estadual não estava presente devido um evento que encerrava o ano letivo realizado na noite anterior à aplicação do questionário, os mesmos foram aplicados em dias diferentes, pois as aulas aconteciam em dias distintos.

Destacamos que por apresentar características particulares, esta pesquisa pode ser compreendida como um estudo de caso, que de acordo Laville e Dionne (1999, p.155), “tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que marcam o contexto”. Os resultados conseguidos conjecturam um tratamento qualitativo, que por sua vez tem como base dados quantitativos, eis aqui o fato pelo qual optamos pelo estudo de caso, uma vez que:

tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim compreender. Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização. Isso porque o pesquisador tem habitualmente uma ideia clara e precisa do que pesquisa e sabe escolher casos exemplares para logo considerar

não somente os aspectos que lhe convêm em relação as suas expectativas ou opiniões, mas todos os que verificar pertinentes. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 157)

Através do Estudo de caso é possível explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; conservar o caráter unitário do objeto analisado; apresentar a situação do contexto em que está sendo realizada a pesquisa; formular hipóteses ou desenvolver teorias e explicar as variáveis causais de determinado acontecimento em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos (GIL, 2008).

O questionário desempenha, dentre outras finalidades, a função de coletar informações prévias, que fora do seu contexto social não nos dizem muito. Frisamos que o tempo deve ser levado em consideração, uma vez que se trata de um mestrado profissional em que o pesquisador também é trabalhador e os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do ensino fundamental que se encontravam na escola somente no período no qual estudavam.

Gil (2008) explica que o uso dos questionários é muito proveitoso, pois permite alcançar grande número de pessoas, além de garantir o anonimato das respostas e não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Como o questionário é anônimo optou-se por identificar as turmas como A, B, C e os sujeitos respondentes por números para que se realizasse a análise dos dados obtidos, e estando ciente das normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 (ver apêndice D) que em seu artigo 2, inciso XVI , ressalta que

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais; aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção.(BRASIL, 2016, p.45).

Em seu artigo 3, inciso VII, prevê a “garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso da imagem e da voz.”. Reafirmamos o nosso olhar atento ao anonimato dos sujeitos respondentes, bem como o conhecimento deles sobre o objetivo da pesquisa e o uso das respostas que foram dadas.

Contamos também com a colaboração da direção das instituições pesquisadas, vice-direção, coordenação e professores. Destacamos que foi entregue o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido à direção das instituições (ver apêndice C) para apresentação da pesquisa e divulgação da mesma, e não menos importantes, os alunos.

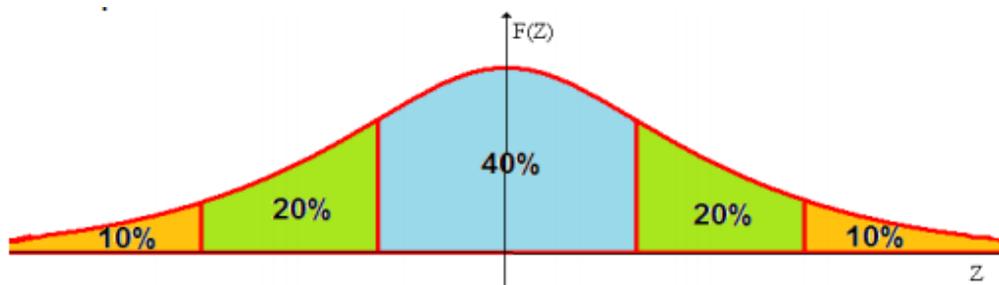
5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

É importante salientarmos que as análises aqui reunidas foram embasadas em dados obtidos através de levantamento de dados bibliográficos, observação e aplicação do questionário que foi eleito para esta pesquisa, sendo que a escolha da amostra deu-se por conveniência, reiterando que foram provenientes de duas escolas, uma da Rede Pública e outra da Rede Privada na cidade de Uberlândia- MG, onde a pesquisadora atua como docente.

Para a coleta dos dados, e tendo como base as teorias de Alonso et al., 2007, para o diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem utilizamos o questionário CHAEA, que permitiu que pudéssemos conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos (amostra). Para o procedimento de análise e construção da escala dos dados colhidos, optou-se pelo uso de métodos estatísticos mais precisos, pois “é importante saber como variam as características do conjunto dos dados colhidos e tabelados” (NAZARETH, 2003, p.109), visto que a medida de dispersão mais utilizada é o desvio padrão, que é utilizado em casos de distribuições simétricas, o mesmo é tomado pelos sinais de — e + (—s e +s) que define em torno da média aritmética uma amplitude de 2s chamada então de *zona de normalidade* ou também conhecida por curva normal ou também chamada de Gaussiana³², que será representada nesta pesquisa conforme Figura 5 a seguir:

³²A distribuição normal conhecida também como distribuição gaussiana é sem dúvida a mais importante distribuição contínua. Sua importância se deve a vários fatores, entre eles podemos citar o teorema central do limite, o qual é um resultado fundamental em aplicações práticas e teóricas, pois ele garante que mesmo que os dados não sejam distribuídos segundo uma normal a média dos dados converge para uma distribuição normal conforme o número de dados aumenta. Além disso diversos estudos práticos tem como resultado uma distribuição normal. Podemos citar como exemplo a altura de uma determinada população em geral segue uma distribuição normal. Entre outras características físicas e sociais tem um comportamento gaussiano, ou seja, segue uma distribuição normal. Disponível em <http://www.portaaction.com.br/probabilidades/62-distribuicao-normal>. Acesso em 29.mar.2017.

Figura 5 - Distribuição Normal ou Gaussiana, adaptada para as preferências dos Estilos de Aprendizagem.



Fonte: Revista Estilos de Aprendizaje, nº2, Vol, p.97

Para elaboração da escala de interpretação dos dados colhidos e de acordo com o aporte teórico de Honey e Alonso (1992), a necessidade de construirmos bases de interpretação surgiu a partir da relatividade obtida por cada um dos sujeitos em seus diferentes estilos. Isto é, mesmo que apresentem pontuações iguais em dois estilos, por exemplo: 13 no estilo ativo e 13 no estilo pragmático, comparando este sujeito com o seu grupo os valores médios correspondentes serão diferentes, o que conseqüentemente valora a comparação da pontuação individual e esta em relação à pontuação média do coletivo, neste caso, a amostra de 59 alunos.

A construção de escalas é fundamentada no levantamento da distribuição normal das pontuações obtidas pelos sujeitos em cada estilo, a escala de preferência de cada estilo é calculada com base na taxa de respostas a 80 questões, e para cada estilo de aprendizagem, portanto, é considerado 20 itens avaliados. Para distribuição das pontuações individuais dos sujeitos respondentes, em uma curva normal, tomamos como base a classificação de Alonso, Gallego e Honey (2007, p.115), com a preferência de cada estilo:

- Muito Alto = MA: 10% das pessoas com pontuação mais alta.
- Alto = A: 20% das pessoas com pontuação elevada.
- Moderado = M: 40% das pessoas com pontuações médias.
- Baixo = B: 20% das pessoas com baixa pontuação.
- Muito baixo = MB: o mais baixo 10% das pessoas com pontuação.

Diante desta classificação podemos averiguar o que significam as pontuações obtidas, qual é o estilo preferido de cada sujeito e qual é o menos utilizado em relação aos demais. Foram unidas as turmas A e B do 9º ano da rede pública. Logo a seguir na Tabela 8 temos as preferências das instituições pesquisadas.

Tabela 5- Escala de Interpretação para amostra de 39 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental séries finais, Rede Pública de ensino

Preferência de Estilos	Muito baixa 10%	Baixa 20%	Moderado 40%	Alta 20%	Muito alta 10%
Ativo	1-8	9-11	12-14	15-16	17-20
Reflexivo	1-9	10-12	13-15	16-18	19-20
Teórico	1-8	9-11	12-14	15-18	19-20
Pragmático	1-9	10-12	13-15	16-18	19-20

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 6 - Escala de Interpretação para amostra de 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental séries finais Rede Privada de ensino

Preferência de Estilos	Muito baixa 10%	Baixa 20%	Moderado 40%	Alta 20%	Muito alta 10%
Ativo	1-8	9-11	12-14	15-16	17-20
Reflexivo	1-8	9-11	12-14	15-18	19-20
Teórico	1-8	9-11	12-14	15-18	19-20
Pragmático	1-10	11-12	13-14	15-18	19-20

Fonte: Elaborado pela autora

Para efeito de comparação, os resultados das médias e desvios obtidos em cada estilo foram representados: por rede pública e rede privada de ensino e ao lado apresentamos o valor total dos dois grupos reunidos; entre parênteses está indicada quantidade de sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Tabela 7- Medidas de dispersão por Estilo de Aprendizagem –Rede Pública

Escola Pública	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Média	11,60526	12,76316	11,36842	11,92105
Desvio Padrão	3,15834	3,29155	3,17440	2,92595
Varição	9,97511	10,83428	10,07681	8,56117
Mediana	11,00000	13,00000	11,00000	12,00000
Moda	10,00000	13,00000	11,00000	10,00000

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 8- Medidas de dispersão por Estilo de Aprendizagem –Rede Privada

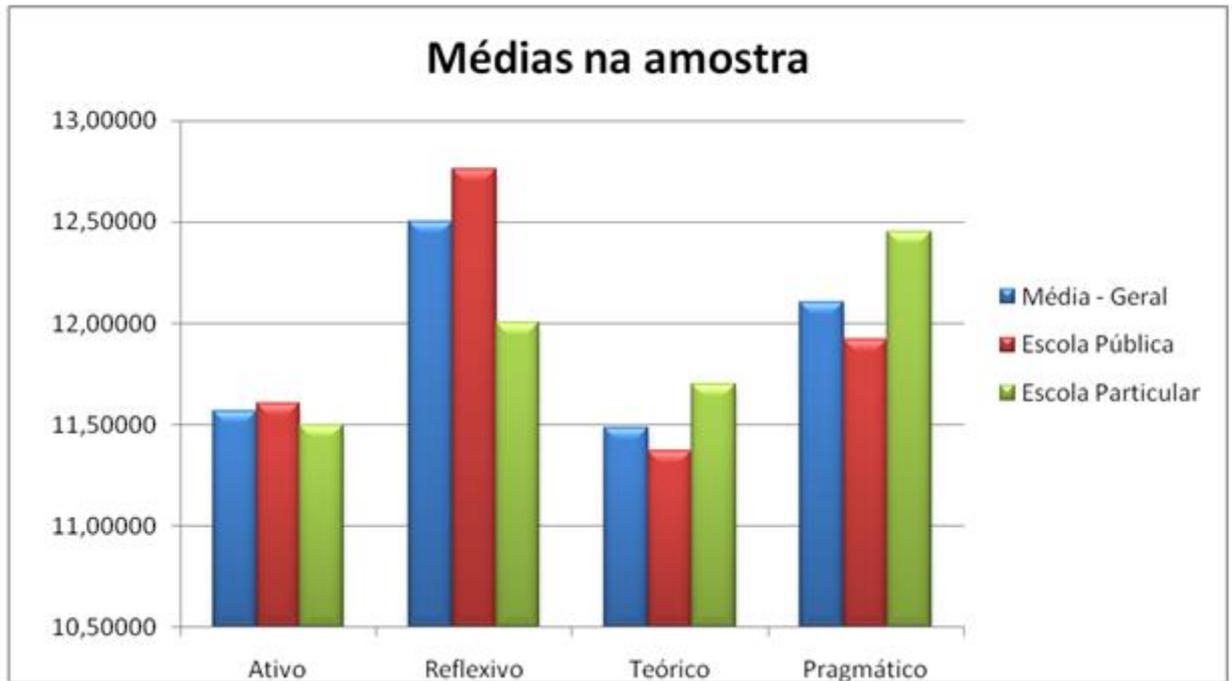
Escola Particular	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Média	11,50000	12,00000	11,70000	12,45000
Desvio Padrão	2,74341	3,41822	3,34192	2,66508
Variação	7,52632	11,68421	11,16842	7,10263
Mediana	11,00000	13,00000	12,00000	12,00000
Moda	11,00000	14,00000	12,00000	11,00000

Fonte: Elaborado pela autora.

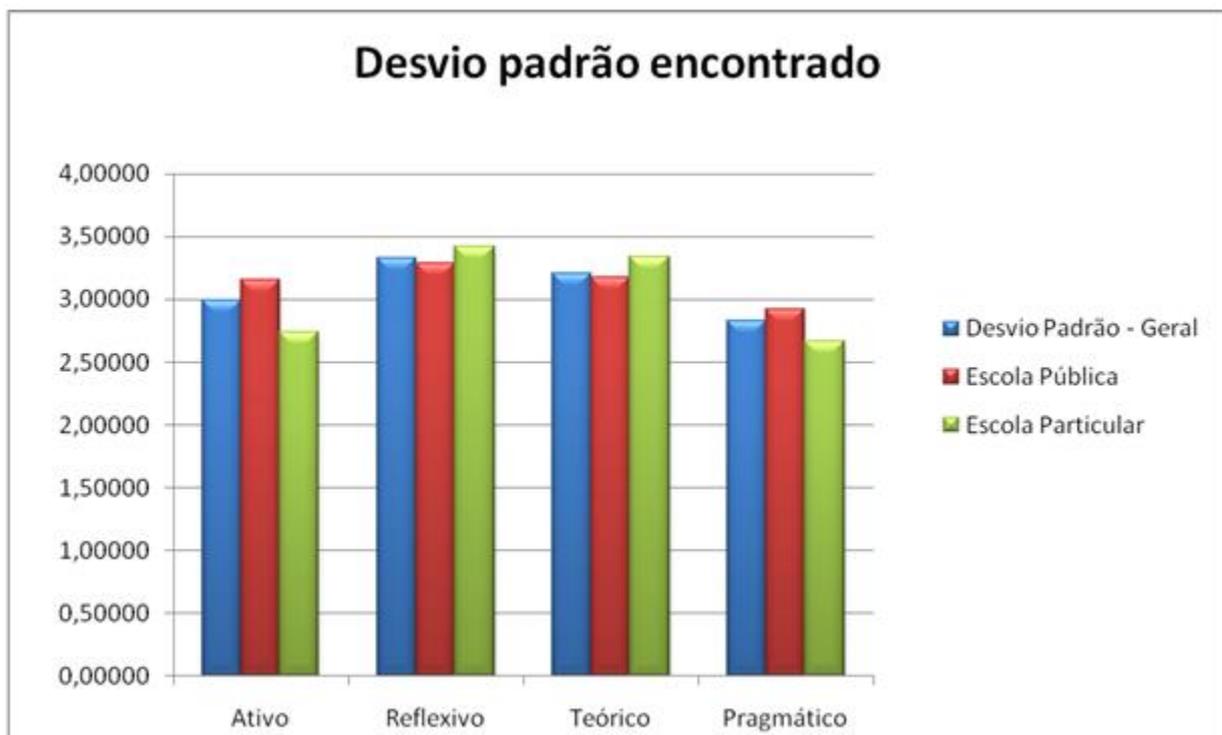
A análise dos números obtidos por meio das medidas obtidas na amostragem desta pesquisa não nos garante que elas se distribuam em uma curva normal, no entanto, nos amparamos na Estatística, pois a referência é a (MA), que seria o valor provável para todos os dados se eles fossem, em qualquer caso, iguais; mas o que acontece é que eles geralmente se desviam de MA. Ressaltamos que o significado de desvio³³ é o mesmo que se tem comumente em relação ao termo, e para corroboração da distribuição da amostra nos embasamos novamente em (ALONSO et al., 2007) que construiu sua Escala apoiado na distribuição normal ou Gaussiana.

Para efeito de comparação, dispusemos os resultados das médias e desvios obtidos em cada estilo nesta pesquisa, representados por rede pública e rede privada de ensino. Ao lado apresentamos o valor total dos dois grupos reunidos e entre parênteses está indicada quantidade de sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

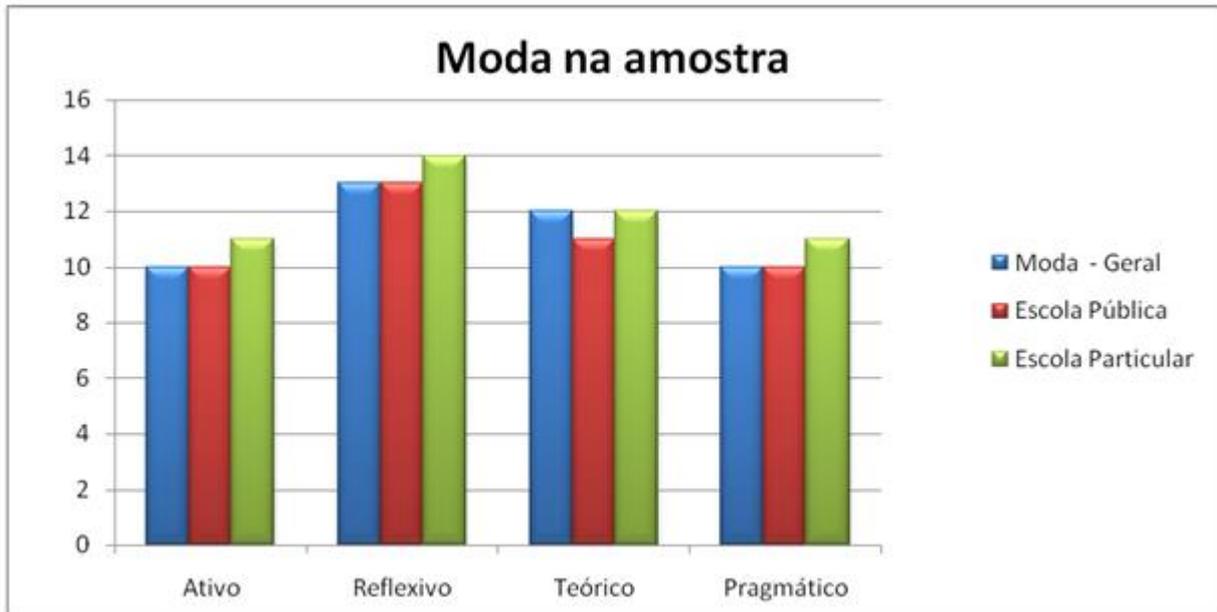
³³Segundo o Dicionário Houaiss o conceito do verbete desvio é o seguinte: 1mudança de caminho, direção ou posição normal 2 caminho fora da rota comum; atalho 3 o que foge aos padrões normais. (HOUAISS, 2011, p.298).

Gráfico 6 - Valores das médias na Amostra das Escolas da Rede Pública e Privada

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7 - Desvio Padrão encontrado na Amostra.

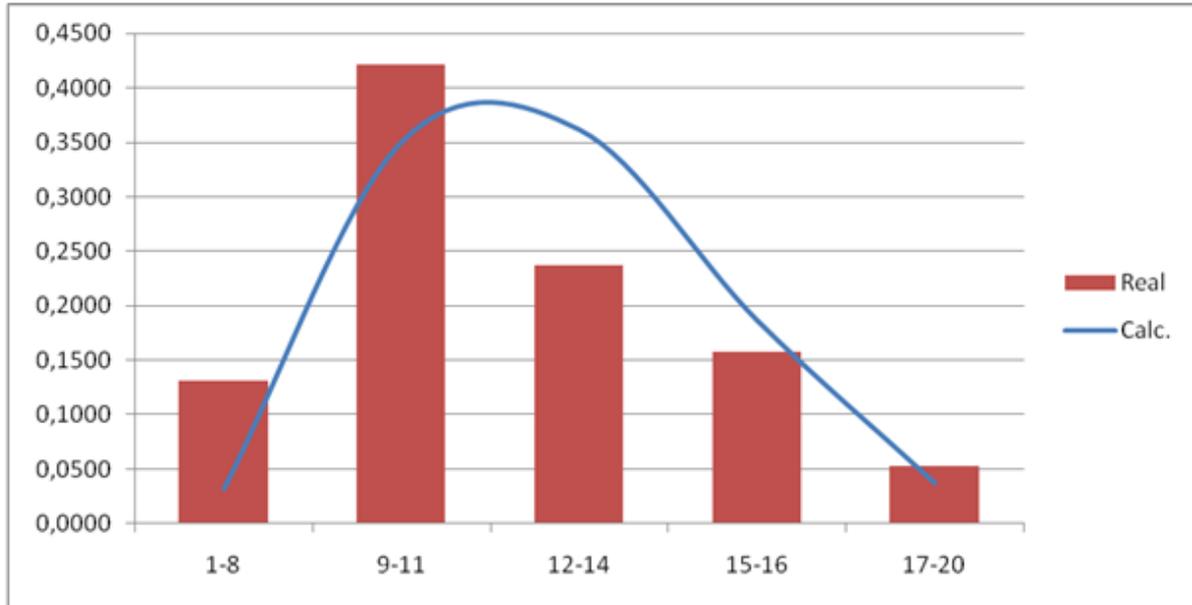
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8- Moda encontrada na Amostra.

Fonte: elaborado pela autora.

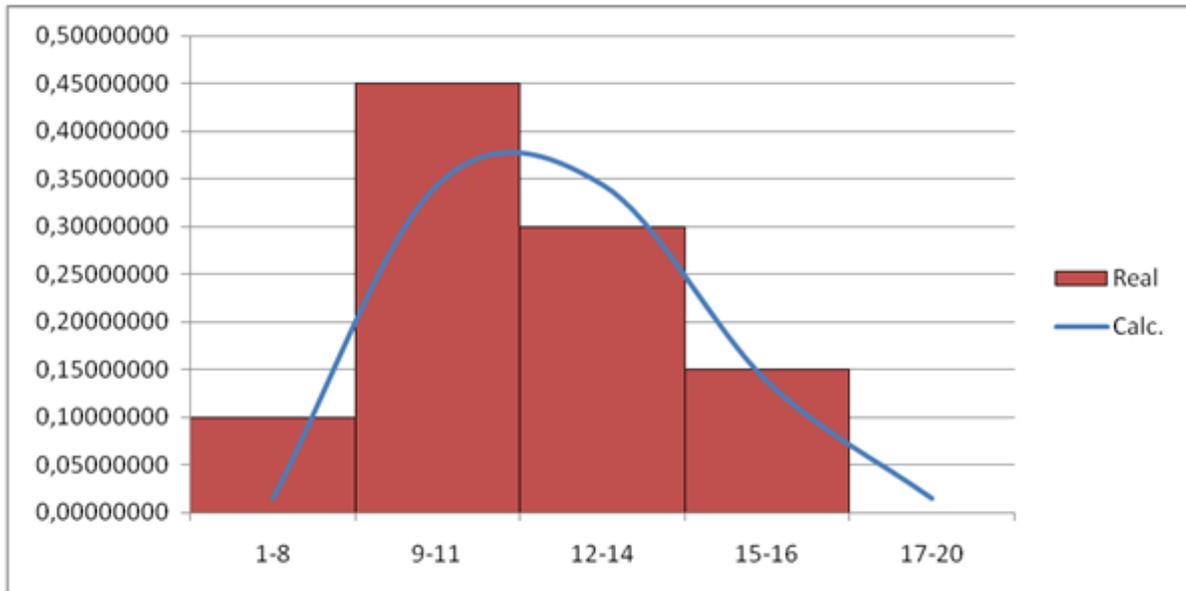
Para a realização do cálculo da amostragem utilizamos o pacote estatístico (EXCEL), possibilitando a confirmação da distribuição dos estilos na curva Gaussiana, conforme podemos observar nos gráficos obtidos pelo software utilizado.

Gráfico 9 - Comprovação da distribuição normal no estilo ativo na escola pública



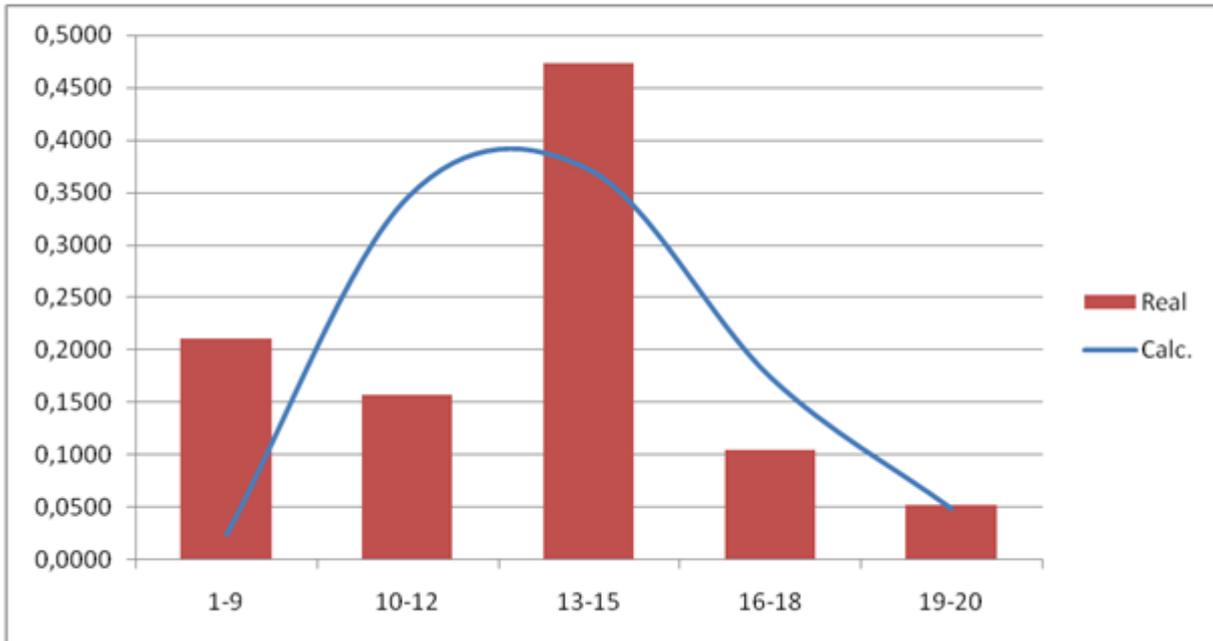
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 9A - Comprovação da distribuição normal no estilo ativo na escola privada



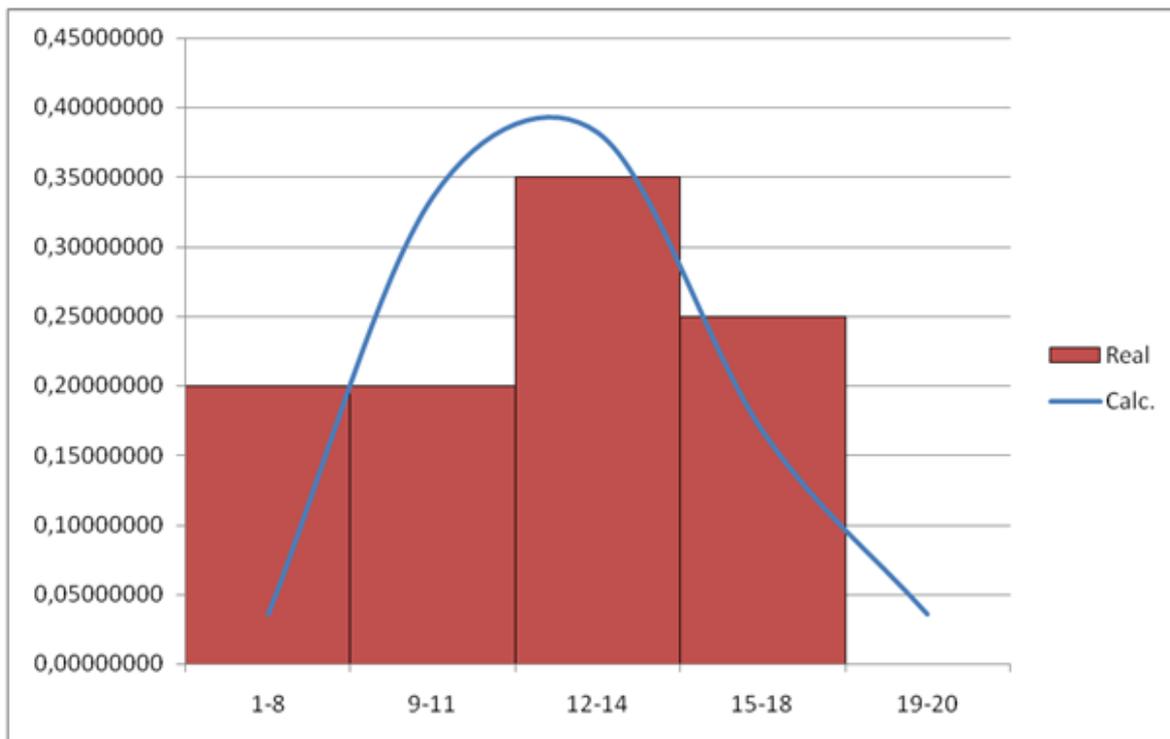
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10 - Comprovação da distribuição normal no estilo reflexivo na escola pública



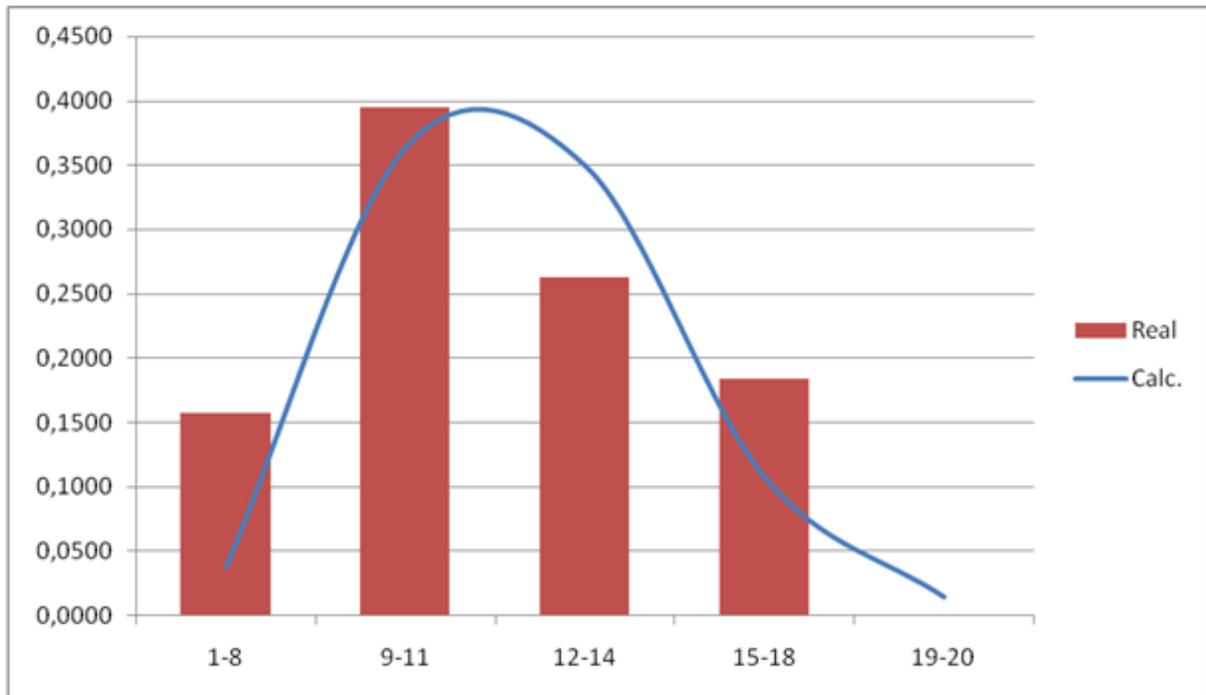
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10A - Comprovação da distribuição normal no estilo reflexivo na escola privada



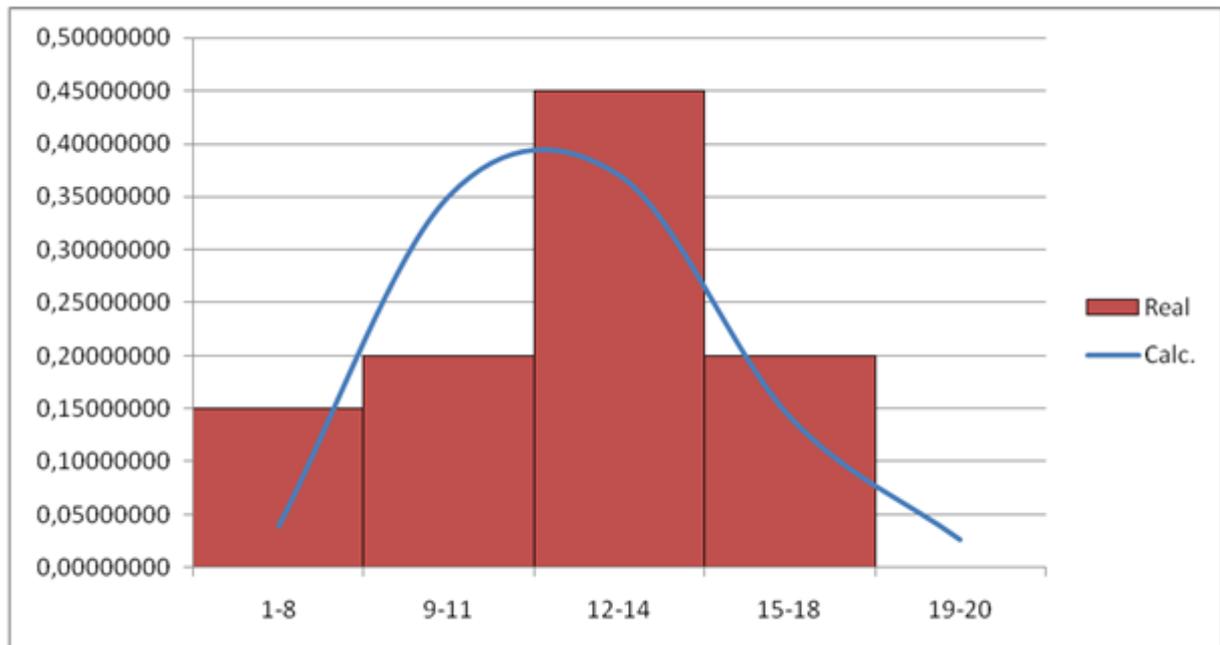
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 11 - Comprovação da distribuição normal no estilo teórico na escola pública



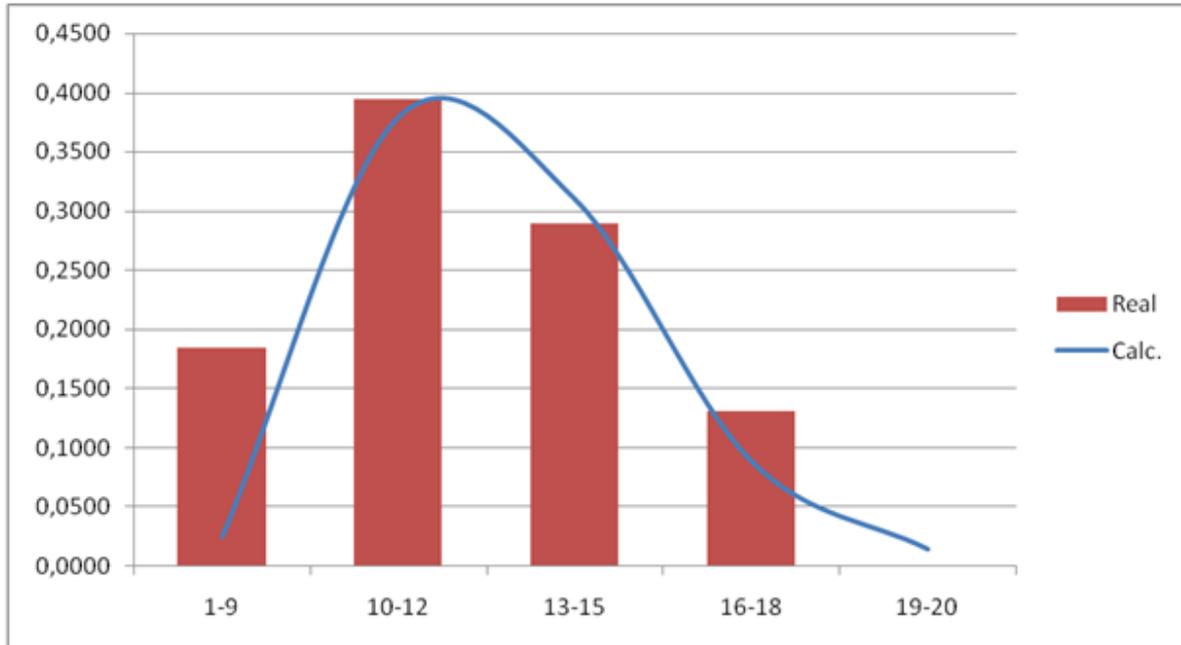
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 11A-Comprovação da distribuição normal no estilo teórico na escola privada



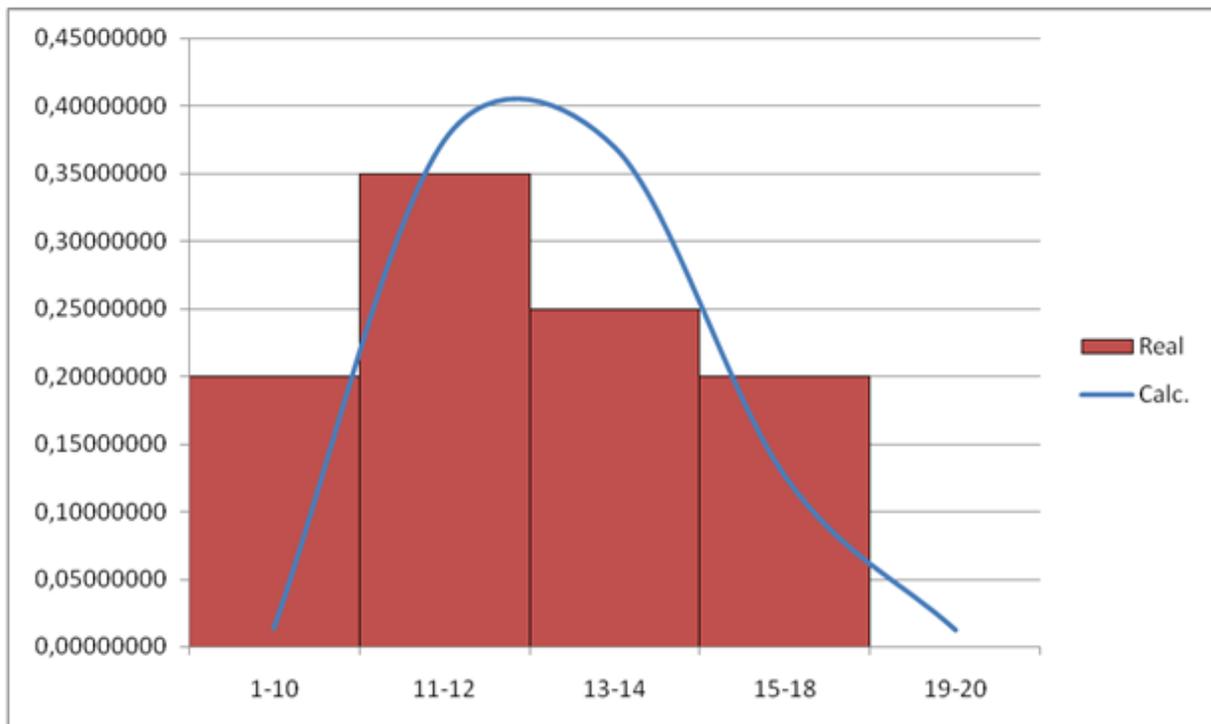
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12 - Comprovação da distribuição normal no estilo pragmático na escola pública



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 12A - Comprovação da distribuição normal no estilo pragmático na escola privada



Fonte: elaborado pela autora

Ao comprovarmos que nossa amostra não se distribui conforme uma curva de Gaus, embora esse estudo não tenha a pretensão de ser generalizável, entendemos que a realização destes procedimentos de análise visa garantir a qualidade da informação, mesmo que esta seja uma amostra por conveniência.

Os Estilos de Aprendizagem apresentam peculiaridades e em função destas e procurando entender esse processo, elegemos tanto os métodos quantitativos e qualitativos uma vez que entendemos que os métodos não se opõem, e de acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud SANTOS, 2013, p.175),

Quanto aos dados coletados por um bom instrumento de pesquisa, é importante destacar que são designados por qualitativos à medida que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

No primeiro momento de análise dos dados³⁴ obtidos buscamos caracterizar o perfil do sujeito respondente é fundamental para gerar conexões mais significativas sobre os Estilos de Aprendizagem e as implicações que estes dados gerariam nesta pesquisa. A prática da análise qualitativa nos fez compreender que a variedade de perspectivas existentes, nos possibilita fazer escolhas com base na qualidade dos dados que foram colhidos. Por muitas vezes, no decorrer deste estudo, nos deparamos com dados quantitativos colhidos não somente para esta pesquisa como também por outros pesquisadores e em conformidade com Bogdan e Biklen (1994, p.194) "os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa [...]. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder".

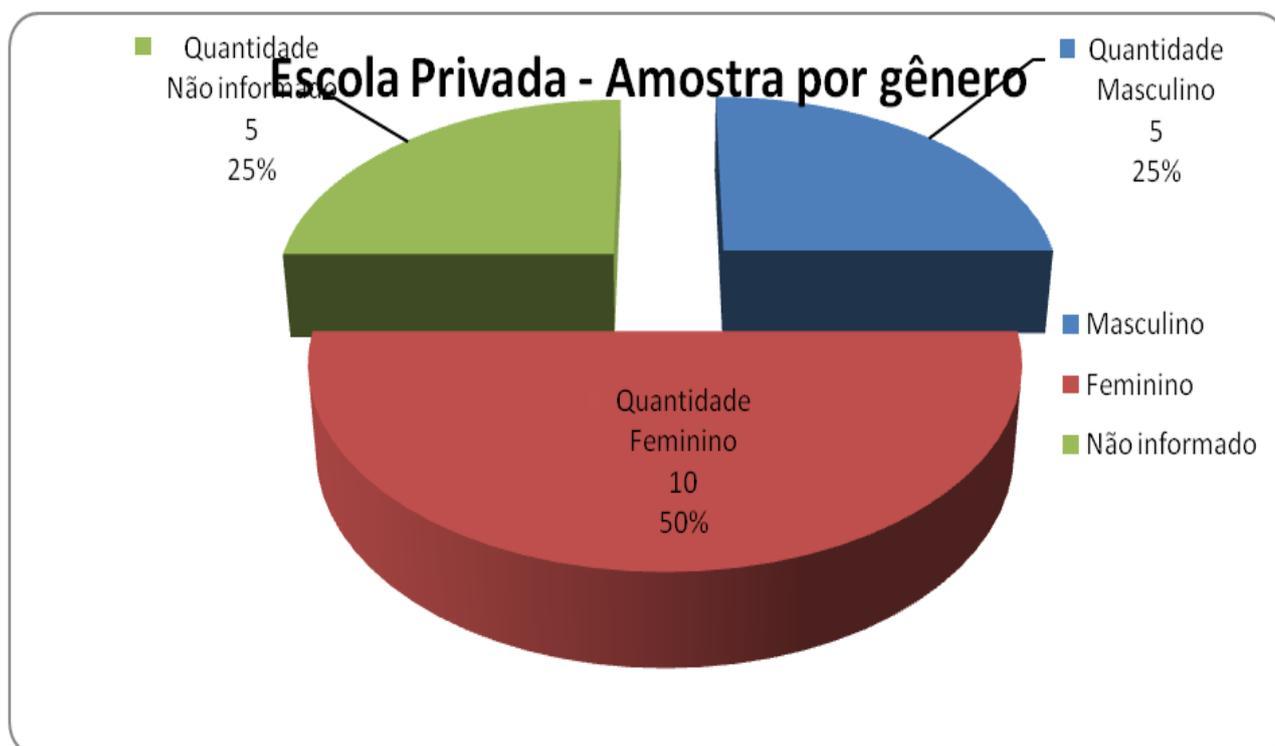
Ressaltamos que os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias desenvolvidas durante a investigação, a intenção aqui é que os dados quantitativos sejam analisados por um viés crítico, isto não quer dizer que os números não apresentem seu valor, mas através da análise qualitativa podemos perguntar o que estes números nos dizem sobre os Estilos de Aprendizagem desses alunos, e como poderiam nos auxiliar para a concretização de um uso mais efetivo do livro didático de língua inglesa.

³⁴De acordo com (Bogdan, Bilken, 1994, p.149) o termo dados refere-se ao material bruto que os pesquisadores recolhem do mundo que se quer estudar; são os elementos que forma a base de análise.

5.1 Perfil geral dos respondentes

Nas últimas décadas podemos ressaltar que houve um expressivo aumento da participação do gênero feminino em ambientes escolares, considerando-se o total de respondentes, a proporção de mulheres que responderam o questionário 50% na escola da rede privada e 60% na escola da rede pública, corrobora a seguinte realidade: os respondentes da amostra da rede pública apresentaram uma maior proporção do gênero feminino, e por isso é relevante colocarmos que as respondentes do gênero feminino, em ambas as instituições, são em maior número, o que reforça a situação de que respondentes do gênero feminino estão mais presentes em sala de aula, corroborando com os dados do PNAD (2011) de que mulheres com mais de 10 anos de idade estudam mais que os homens³⁵.

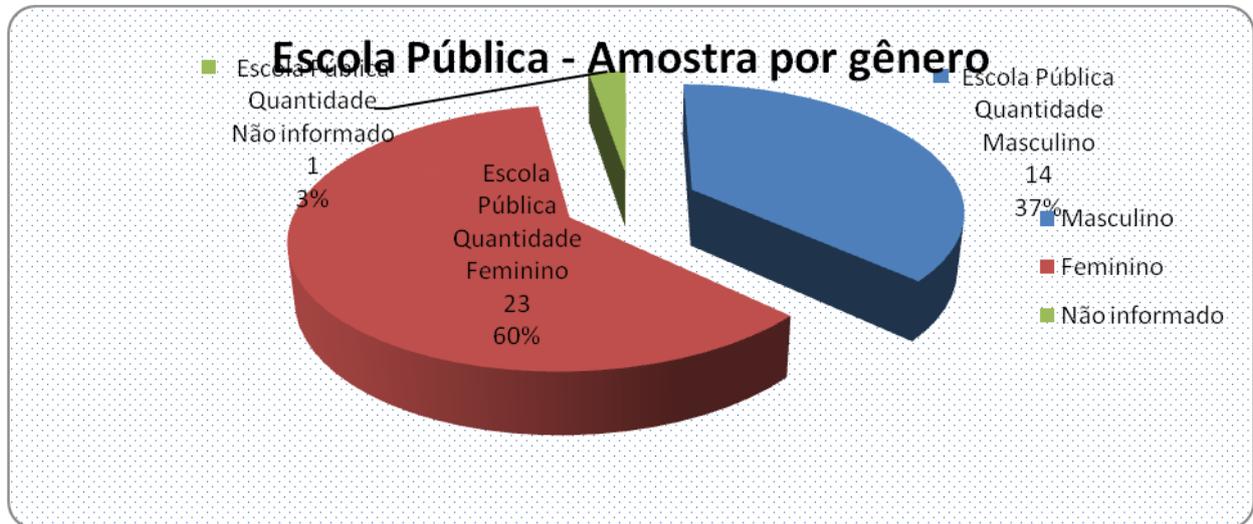
Gráfico 13 - Percentuais de respondentes por gênero e rede de ensino privada



Fonte: elaborado pela autora.

³⁵ As mulheres com mais de dez anos de idade estudam em média durante 7,5 anos, número superior ao desempenho dos homens, que é de 7,1 anos de estudo. A média geral no país é de 7,3 anos de estudo. Os dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011, divulgada em setembro de 2009. O estudo investiga dados sobre população, migração, educação, emprego, família, domicílios e rendimento. Foram ouvidas 358.919 pessoas em 146.207 domicílios. Segundo o IBGE, a população residente em 2011 no país era de 195,2 milhões. Informação disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/mulheres-estudam-mais-tempo-que-os-homens-diz-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em: 29mar.2017.

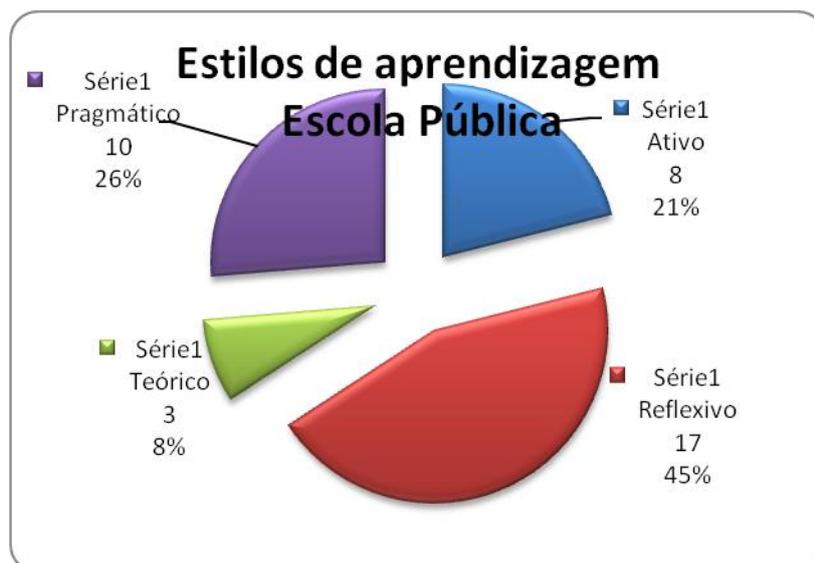
Gráfico 14 -Percentuais de respondentes por gênero e rede de ensino pública



Fonte: elaborado pela autora.

5.2 Os Estilos de Aprendizagem dos alunos

Como já foi descrito anteriormente, o instrumento aplicado na amostra dessa pesquisa permitiu traçar um perfil básico dos estilos de aprendizagem dos respondentes, como também a distribuição desses de acordo com a escala de preferência elaborada por Alonso, Gallego, Honey (1997), que contempla cinco pontos em cada estilo distribuídos entre: muito baixa, baixa, moderada, alta, muito alta. Com base no procedimento de análise das preferências que foi detalhado anteriormente, apresentamos a síntese dos estilos de aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II, séries finais, de acordo com a escala de preferência.

Gráfico 15- Geral sobre os Estilos de Aprendizagem da Escola Pública

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 9 -Estilo Ativo

ESTILO ATIVO	FREQUÊNCIA
10%MB	2
20%B	9
40%M	6
20%A	3
10%MA	0

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 10 -Estilo Reflexivo

ESTILO REFLEXIVO	FREQUÊNCIA
10% MB	0
20%B	2
40%M	3
20%A	15
10%MA	0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 11 -Estilo Teórico

ESTILO TEÓRICO	FREQUÊNCIA
10%MB	3
20%B	4
40%M	9
20%A	4
10%MA	0

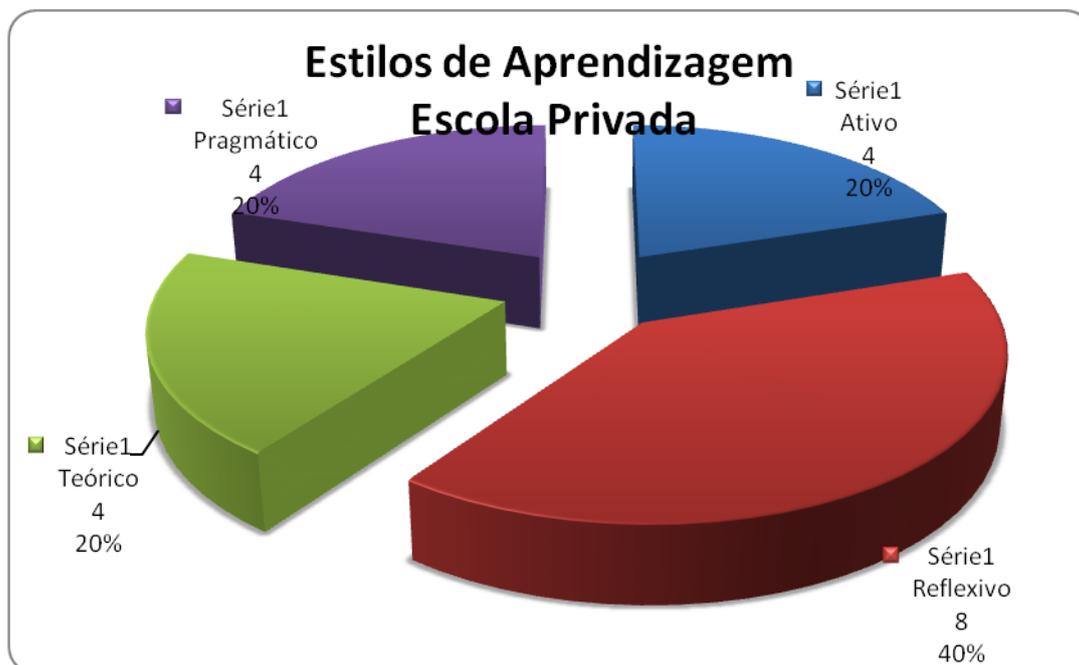
Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 12 - Estilo Pragmático

ESTILO: PRAGMÁTICO	FREQUÊNCIA
10%MB	4
20%B	7
40%M	5
20%A	4
10%MA	0

Fonte: elaborado pela autora

Logo a seguir temos o gráfico com a divisão geral do perfil dos respondentes sobre os estilos de aprendizagem, em que também podemos averiguar as pontuações obtidas e quais são os estilos de maior ou menor preferência na escola privada.

Gráfico 16 - Estilos de Aprendizagem da Escola Privada

Fonte: elaborado pela autora

Diante do exposto, observa-se que existem diferenças bem significativas na distribuição/frequência dos respondentes de acordo com a escala de preferência de cada estilo. Enquanto há uma parcela expressiva dos alunos da escola pública nas faixas “baixa” e “moderada”, ao compararmos a escola privada verificamos que há uma distribuição equilibrada, apresentando um resultado mais expressivo na preferência “alta” no estilo reflexivo com a frequência de 15 respondentes. Não houve nenhum caso na escola privada de frequência “muito alta”. Já na escola pública tivemos a ocorrência de dois alunos da frequência “muito alta” no estilo ativo e dois no estilo reflexivo.

Considerando-se, portanto, a distribuição dos alunos de acordo com a escala de preferências dos estilos de aprendizagem é possível assegurar diante dos dados obtidos, que o estilo que prevalece entre os alunos das duas instituições que participaram da amostra é o estilo reflexivo, uma vez que aqueles que possuem maior pontuação neste estilo de aprendizagem apresentam as seguintes características e aprendem melhor quando, segundo Alonso, Gallego e Honey,(2002, p.159), observam, refletem sobre as atividades, trocam opiniões, reúnem informações, escutam, são receptivos, registradores de dados, dentre outras características. Enquanto o que menos se destaca entre os dois grupos é o estilo teórico que raciocinam de modo lógico e linear, são

disciplinados, metódicos e críticos. Embora seja interessante agrupar em grandes tendências a análise das médias observadas, não nos consente explorar distinções entre os grupos pesquisados, uma vez que as médias analisadas na amostra avaliada apresentam grandes semelhanças.

A utilização do cruzamento de dados nos permite confirmar que apesar de seguirem padrões de distribuição média bem parecidos, há distinções importantes nos estilos que mais se sobressaem em cada uma das instituições pesquisadas. É importante salientar, que nos testes estatísticos que foram realizados não existe relação entre o gênero (masculino e feminino) e a maior ou menor preferência por qualquer um dos quatro estilos de aprendizagem pesquisados. Partindo do ponto de vista da preferência pelos estilos de aprendizagem, o ideal é que haja um equilíbrio entre os quatro estilos.

Perante os dados alcançados e a necessidade que urge no panorama educacional brasileiro, principalmente na rede pública de educação em Minas Gerais, necessário se faz uma amoldamento das atividades que estão presentes no livro didático com o uso da teoria dos estilos de aprendizagem, almejando sempre a melhoria no processo de ensino e a aprendizagem. O crescente interesse por esta temática se justifica na medida em que conhecemos como os alunos aprendem e isso contribui para a elaboração de sequências didáticas mais ajustadas ao perfil dos alunos com quem o professor irá trabalhar e as peculiaridades que a língua inglesa apresenta.

Conhecer o processo de aprendizagem do aluno, a proposição da criação de uma atmosfera que favoreça o autoconhecimento tanto do professor, quanto do aluno, e proporcionar aos alunos uma outra visão de como se pode diversificar a maneira pela qual eles aprendem demandando a utilização de estratégias de trabalho distintas por parte dos docentes como também dos aprendizes; pois ambos são agentes do processo que envolve o ensino-aprendizagem.

Ao apresentarmos um Guia didático nessa pesquisa buscamos associar os estilos de aprendizagem a algumas estratégias de ensino. Enfaticamente, não pretendemos simplificar a teoria, e sim apresentar sugestões para que possamos colaborar com aqueles professores que estejam interessados em trabalhar de maneira mais eficiente com os recursos que dispõem. Quanto ao reconhecimento do estilo de cada aluno convém mais uma vez enfatizar que não é um rótulo, como também as ações docentes devam ser, apontamos aqui alternativas que possam vir a potencializar e contribuir para a aprendizagem discente. O esforço de situar o conteúdo do livro didático de inglês em consonância com os estilos de aprendizagem é mostrar quão rica e dinâmicas podem ser as aulas pela possibilidade de explorar mais de um estilo de aprendizagem.

Assim sendo, considerarmos que os estilos de aprendizagem dos alunos pode ajudar na escolha de uma estratégia mais adequada, como também considerar a possibilidade de desenvolvimento de estilos que ainda estão pouco pronunciados.

6 GUIA DIDÁTICO

6.1 Caracterizações das obras

Um dos objetivos desta pesquisa configurou-se em verificar o possível diálogo entre os Estilos de Aprendizagem e os livros didáticos que serão utilizados no triênio de 2017-2019, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para que tal verificação fosse possível, optou-se por escolher a obra eleita como primeira opção em uma Escola Estadual na cidade de Uberlândia participante da pesquisa. Essa ação tem como objetivo apresentar, de maneira panorâmica, a obra escolhida que está relacionada logo a seguir:

Quadro 7- Lista de obras selecionadas como primeira e segunda opção respectivamente

FRANCO, Claudio de Paiva. Way to English for Brazilian learners: 9º ano 1ª ed. São Paulo. Ática, 2015.

DIAS, Renildes, Elaine Hogson, Denise Santos, Cristina Mott-Fernandez. Team up 9º ano . 1ª ed. Cotia, São Paulo. Macmillan, 2015.
--

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada no Guia digital dos livros didáticos

Os livros didáticos analisados foram os de Língua Inglesa do 9º ano, do ensino fundamental II, por terem sido estes escolhidos como primeira e segunda opção para serem utilizados nas turmas selecionadas para este estudo. A escolha foi centrada neste ano específico, visto a professora regente juntamente com a pesquisadora, durante conversas chegamos a conclusão, que por considerá-la mais adequada em face do grau maior de maturidade dos alunos, e devido à possível dificuldade que as séries anteriores teriam para responderem ao questionário aplicado na coleta de dados.

Algumas informações sobre os livros didáticos escolhidos estão sintetizadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Caracterização geral dos livros didáticos selecionados

Disciplina	Título do Livro	Autores	Série	Ano de Publicação	Nº de páginas	Editora
Língua Inglesa	<i>Way to English For Brazilian Learners</i>	Claudio Franco	9º ano do Ensino Fundamental séries finais	2015	232	Ática
Língua Inglesa	<i>Team up</i>	Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson Reinildes Dias	9º ano do Ensino Fundamental séries finais	2015	224	Macmillan

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a resenha contida no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2016), o livro escolhido como primeira opção baseia-se no ensino como um processo em construção fundamentado no letramento crítico e no ambiente educacional como lugar de pensamento crítico e autônomo em que

As atividades propostas na coleção são diversificadas quanto ao foco e às formas de interação, propícias para a aprendizagem da língua inglesa. São variadas, em relação ao que demandam aos estudantes, e apresentam uma sequência em progressão, em termos da complexidade tanto entre os volumes quanto ao longo das unidades. Assim, estimulam atitudes transformadoras dos alunos em relação à sua comunidade, principalmente na seção que propõe projetos interdisciplinares. Além disso, a coleção inclui atividades para debate entre os estudantes (*lookingahead*) e de revisão (*Review*) a cada duas unidades. (BRASIL, 2016, p.56)

A segunda obra escolhida, apresentada no Guia, retrata uma avaliação bem detalhada apresentando a coleção por meio de uma perspectiva freireana de educação libertadora por apoiar-se em pressupostos teórico-metodológicos que buscam, por meio da diversidade de atividades, concretizar o aporte teórico que a mesma propõe.

Cabe ressaltar aqui que em nenhum momento fez-se alusão aos estilos de aprendizagem como proposição do desenvolvimento do ensino aprendizagem voltados para o aluno, como podemos perceber na proposta contida no Guia (2016) em que “são apresentados diferentes tipos de atividades que contemplam diversidade de aspectos linguísticos e interculturais e que estimulam a construção da autoconfiança, o empoderamento, do estudante”. (BRASIL, 2016, p.62).

Entre os autores dos livros selecionados para análise a grande maioria é composta pelo gênero feminino (5/1), o ano de publicação das obras foi o mesmo, e no que diz respeito à formação acadêmica dos autores dos livros, observou-se que é constituída de doutores com campos de pesquisas voltadas especificamente para a área de línguas.

Quadro 9 - Formação acadêmica dos autores das obras selecionadas.

Disciplina	Autores	Formação Acadêmica
Língua Inglesa	Claudio de Paiva Franco	Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UFMG.
Língua Inglesa	Reinildes Dias	Doutora em Tecnologia Educacional pela Concordia University (Canada).* É autora da Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais.
Língua Inglesa	Elaine Hodgson	Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Língua Inglesa	Denise Santos	Doutora em Linguística Aplicada pela University of Reading (Reino Unido).
Língua Inglesa	Cristina Mott- Fernandez	Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

Fonte: Elaborada pela própria autora fundamentada em informações contidas nos livros didáticos.

Salientamos que os livros didáticos selecionados seguem os critérios pautados pelas instâncias decisórias da educação brasileira, ou seja, a LDB 9.394/96, PCNs e o CBC de Minas Gerais. Diante da grande diversidade editorial, ainda sim todos apresentam, de acordo com Soares (2002), “tom comum”, pois apresentam certa homogeneidade nos conteúdos e na disseminação de conhecimentos pedagógicos. Note-se que o conteúdo dos livros didáticos de língua inglesa são distribuídos em 8 unidades cada, formatado desta maneira por uma questão estética das obras.

Nesse sentido e em concordância com as normas do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Educação (PPGCED-UFU), a pesquisa realizada deve estar intrinsecamente vinculada à prática educacional, de maneira que venha atender às necessidades que o processo

educacional demanda. Assim, buscou-se investigar se o livro didático de língua inglesa, escolhido para o 9º ano, possibilita ao docente uma flexibilidade de abordagem de conceitos e atividades que dialoguem com os Estilos de Aprendizagem.

As sugestões foram pensadas com o intuito de facilitar e auxiliar a compreensão do tema e também o atendimento às exigências educacionais que são colocadas pelas instituições reguladoras. Dessa maneira, após a exploração das informações contidas no livro didático escolhido ou a ser escolhido, faz-se necessário utilizar as informações que estarão contidas no Guia didático para aplicá-lo em uma unidade do livro didático, neste caso o que foi selecionado como primeira opção pela escola estadual em que a pesquisa foi realizada.

A teoria dos estilos e aprendizagem se justifica na medida em que os alunos são reconhecidos como sujeitos da aprendizagem, e em que haja uma busca constante de uma maneira mais ajustada de se ensinar e aprender de acordo com programas e planejamentos que compreendam uma educação transformadora. Por esse viés, Anastasiou e Alves (2004, p. 58) fazem uma distinção clara entre o que seriam planos de ensino e programas de atividades. O Programa de Aprendizagem se volta para a aprendizagem do sujeito, enquanto o Plano de Ensino se aplica em estabelecer a melhor maneira de ensinar os conteúdos programáticos, daí a grande riqueza de oportunidades que os estilos de aprendizagem trazem para o contexto educacional e para que o docente possa utilizá-los recorrendo aos livros didáticos escolhidos.

Tendo em vista que o aprofundamento da teoria dos estilos de aprendizagem e o conhecimento prévio do perfil dos sujeitos com quem se trabalhará, bem como as singularidades que a disciplina traz, são fatores que influenciarão positivamente a maneira pela qual o professor ministrará o conteúdo do livro didático e também o processo de aprendizagem experienciado pelo aluno, contribuindo para sua eficiência.

Ao buscarmos realizar uma associação dos estilos de aprendizagem a algumas estratégias de trabalho, de maneira nenhuma buscou-se transformar a teoria em mais um instrumento, e sim colaborar com a prática docente assinalando opções que venham agregar a melhoria do ensino para aluno. Ao conhecer e se apropriar dos Estilos de Aprendizagem o docente possa ter a sua prática mais significativa como também a reinterpretação do uso do livro didático. Desse modo, as estratégias foram posicionadas de acordo com os estilos de aprendizagem propostos por Honey e Munford (1986), incitando-nos a perceber que esta teoria está repleta de possibilidades que podem ser utilizadas por mais de um estilo, pois mesmo que um seja predominante, devemos considerar o desenvolvimento de outros estilos para a melhoria da qualidade de ensino. Quanto às

atividades de aprendizagem propostas, estas seguem a sequência de tópicos na qual o livro didático expõe o conteúdo a seguir, lembrando que as sugestões são destinadas tanto aos estilos predominantes, como esforço de desenvolvimento daqueles menos desenvolvidos proporcionado a todos o acesso às diferentes formas de se agregar conhecimento.

Quadro 10 - Atividades de aprendizagem para cada estilo.

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Discussão em grupos		Estatísticas	Estudos de caso
<i>Brainstorming</i>	Discussões emparelhadas	Histórias	Problema resolvido
<i>Puzzles</i>	Questionários de autoanálise	Citações	Discussão
<i>Role-play</i>	Questionários de personalidade	Informações gerais	Aprendizagem interativa
Aprendizagem interativa	Atividades de observação	Aplicar teorias	Aprendizagem baseada em problemas
Oficinas	<i>Feedback</i> dos outros	Concentrar-se em conceitos e teorias apresentadas de várias maneiras	Práticas vivenciadas
Workshop	Treinamento	Grupos de discussão poderiam facilitar um debate mais aprofundado em torno de teorias do que em um seminário limitado no tempo.	
	Entrevistas		
	Aprendizagem baseada em problemas		
	Apresentação de conteúdos a partir de uma variedade de perspectivas		
	Grupos de discussão permitem a comunicação assíncrona - tempo para refletir		
	Aula expositiva		
	Fóruns		
	Grupos de Verbalização Grupos de Observação		

Fonte: Elaborada pela autora e adaptado de Honey e Munford (1986).

Quadro 11 - Quadro: Estratégias didáticas efetivas para o aproveitamento e fortalecimento dos estilos de aprendizagem.

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Estímulo de trabalho em equipe	Desenvolvimento de temas com detalhe e profundidade	Apresentação de atividades estruturadas	Vínculo da teoria com a prática
Avaliação das ideias originais	Conferir importância a profundidade e exatidão das respostas	Conferir importância da aprendizagem de conceitos e teorias	Requerer tarefas de aplicação do que foi aprendido.
Proposta contínua de desafios	Promoção de reflexão individual	Explicação dos propósitos das atividades realizadas	A insistência sobre a importância da utilidade do conhecimento
Informação de novidades relacionadas ao curso	Fomento da argumentação e raciocínio	Análise de situações particulares para se chegar a generalizações	Abordagem aberta problemas de aplicação prática
Participação dinâmica dos alunos	Promoção da escuta e análise antes de se chegar a conclusões	Geração de espaços para questionar conceitos e procedimentos	Avaliação da funcionalidade de procedimentos propostos
Apresentação de soluções diversas para os assuntos apresentados	Fomento da observação da estrutura matemática dos exercícios propostos	Integração dos conteúdos em um marco teórico amplo e bem fundamentado.	Avaliação de ideias de processos matemáticos práticos que tornam eficiente
Evitar rotina em sala de aula	Solicitação de informações e detalhamento de tarefas	Interpretação de resultados à luz das teorias	Resolver problemas perto da realidade
Questionamento contínuo	Promoção da análise dos diversos pontos de vista	Promoção de argumentações lógicas sem contradições	Promoção da busca por procedimentos curtos e reais
Permitir que os alunos assumam papéis distintos	Promover a coleta e análise dos informações para estabelecer conclusões	Promoção de ordem e um método lógico para resolver as situações propostas	Promoção da aplicação de conhecimentos para inovação.

Fonte: tradução livre e adaptação do Informe final de proyecto de investigación “Relación entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Ingeniería y su rendimiento en el curso Matemática Básica 1, 2010, p.39.

Para que o planejamento de uma unidade possa ser elaborado, ressaltamos que deve-se considerar as aptidões, as habilidades e o perfil de aprendizagem dos alunos que utilizarão o livro didático de inglês. Certamente, esse conhecimento ajudará a uma seleção mais apropriada das estratégias que poderão ser desenvolvidas com os alunos e que melhor se aplique àqueles que apresentam variações de atenção, capacidades, habilidades específicas, problemas de comportamento dentre outras peculiaridades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que conhecer esses perfis e diferenças não é uma tarefa fácil, dada a variedade de estilos de aprendizagem e as demandas educacionais que cada turma apresenta. O objetivo proposto aqui neste momento é o de possibilitar o reconhecimento de alguns recursos para que os alunos possam se manter engajados e interessados na aula planejada. Em virtude das singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. Nesses termos Butt (2003), apresenta a seguinte conceituação sobre diferenciação:

A diferenciação é frequentemente descrita como algo que se consegue por meio:

- *da tarefa* desenvolvida, criando-se recursos de aprendizagem adequados a habilidades diferentes; ou
- *do resultado*, usando-se os mesmos recursos para todos os alunos, que terão rendimentos diferentes de acordo com suas habilidades. (BUTT, 2006, p.51, grifo do autor).

O sucesso ou o fracasso das aulas dependerão da visão que o professor tiver ao realizar seu planejamento. Pessoas com estilos diferentes em turmas homogêneas, nas quais erroneamente suponha-se que existe um elevado grau de paridade, as diferenças devem ser consideradas, por mais perceptível que seja em relação às turmas heterogêneas. Portanto, vale ressaltarmos que diferentes estilos de aprendizagem estão presentes em qualquer grupo homogêneo ou heterogêneo, visto que o sujeito pode ser capaz em um sentido e carente em outro. Por isso, é preciso que o professor seja capaz de desenvolver um julgamento profissional para que priorize conteúdos que possam ser gerenciáveis e aplicáveis no contexto e na disciplina de sua atuação. É possível apresentarmos, segundo Butt (2006), uma variedade de diferenciações para o planejamento de aulas que podem ser melhor direcionadas a alguns componentes curriculares que poderão ser acionados ao longo do tempo, lembrando que são somente sugestões dessa aplicabilidade.

Quadro 12 - Sugestões de Estratégias de Diferenciação

PLANEJAMENTO	ENSINO	RECURSOS	NECESSIDADES DOS ALUNOS
Objetivos de aprendizagem claros, compartilhados com os alunos.	Emprego de uma vasta gama de atividades e de estilos de ensino.	A importância de materiais claramente projetados, que não confundam e que sejam adequados às habilidades dos alunos.	Conversas com o professor sobre a aprendizagem. Conversas dos alunos entre si sobre a aprendizagem.
Necessidade de etapas pequenas e realizáveis.	Instruções, explicações e expectativas claras.	Emprego de textos apropriados ao nível de leitura dos alunos.	Repetição suficiente para consolidar a aprendizagem.
Sequências de ensino que apresentem breves revisões.	Consciência de que cada aluno tem habilidades únicas.	Emprego de materiais que não contenham preconceitos étnicos e de gênero (masculino/feminino).	Variedade de atividades que se ajustem à capacidade dos alunos prestarem atenção.
Sequências de ensino que tenham uma completa gama de tarefas estruturadas e abertas a várias possibilidades de resposta.	Importância do ritmo da aula.	Facilidade de acesso a recursos de aprendizagem.	Emprego de revisão pelo aluno para o estabelecimento de objetivos realistas.
Desenvolvimento de modelos de tarefas centrais com atividades de reforço e extensão.	Necessidade de equilíbrio nas técnicas de questionamento.	Apresentação de uma sala de aula que incentive a aprendizagem e que reflita grandes expectativas	Atribuição positiva de notas e observações de possibilidade de melhoria.
Sequências de ensino com uma clara progressão.	Emprego de perguntas abertas.		
	Flexibilidade de abordagem e de resposta aos alunos.		
	Incentivo a uma atmosfera de apoio na sala de aula.		

Fonte: Elaborado pela autora e fundamentado no Planejamento de Aulas Bem Sucedidas. (BUTT, 2006, p.54).

Muitos professores tendem a igualar a experiência educacional que vivenciaram isto é repetem a forma como foram ensinados como um modelo ou prática de ensino como sendo a mais eficaz. Um ponto importante a ser considerado na educação formal envolve saber trabalhar com alunos que não têm os mesmos estilos de aprendizagem, utilizando abordagens individuais para processo de ensinar e reconhecer os alunos como sujeitos singulares é um passo fundamental para essa abordagem.

Segundo Kolb & Smith, 1996 apud BARROS, et al.,2012 “os estilos de aprendizagem afetam a forma de estar e de atuar dos sujeitos em diferentes planos da vida”, que de acordo com Alonso et al (2002) são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores [...] de como os alunos interagem em seus ambientes de aprendizagem. Não temos por objetivo aplicar rótulos, ou regular os estilos dos sujeitos pesquisados, mas de posse dos dados sobre as preferências de aprendizagem e sua predominância desenvolver e ajustar atividades contidas no livro didático de língua inglesa permitindo que outros estilos sejam considerados.

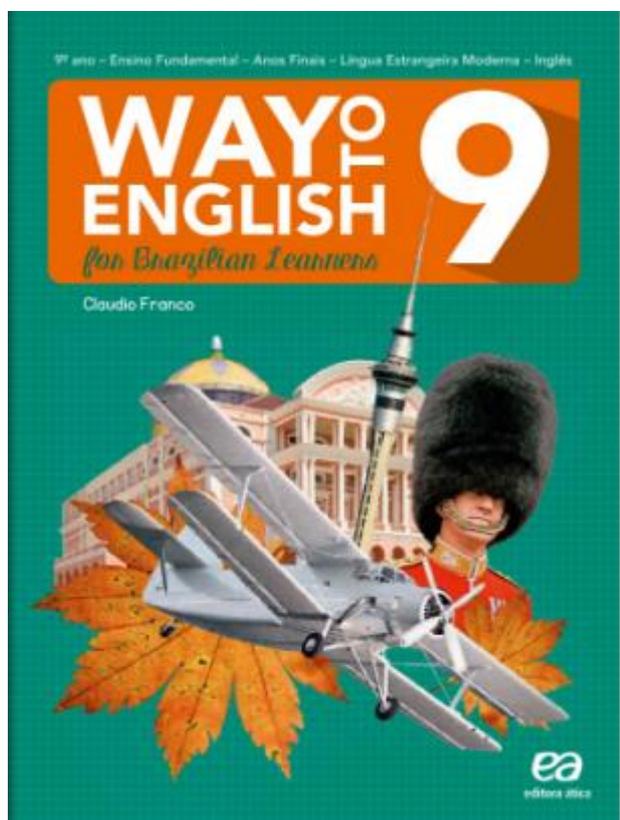
De acordo com Barros,

Os guias são formas didáticas de indicar ao aprendiz caminhos de construção do conhecimento com orientações e dicas que poderão contribuir para o aprofundamento da reflexão e podem ser caracterizadas por um trabalho interdisciplinar. (BARROS, 2009, p.310)

De acordo com o trabalho com os guias didáticos como estratégias pedagógicas apresentamos o exemplo a seguir, que é organizado baseado na primeira unidade do livro didático de língua inglesa escolhido e foram elaborados de maneira que se utilizasse os tópicos contidos no livro, proporcionado ao professor o “conhecimento” para trabalhar nas unidade subsequentes do material.

6.1.1 Exemplo de uma Unidade utilizando o Reconhecimento dos Estilos de Aprendizagem

Figura 6: Capa do livro escolhido através do PNLD 2017



Fonte: <http://anyflip.com/utpc/jawu/basic/151-188>

Figura7: Apresentação das seções que fazem parte do livro e que servirão para elaboração do Guia didático, panorama geral



Figura 8- Unidade 1: Equal Rights for All

Unit 1 *Equal Rights for All*

Warming Up!

Do you know the young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?

Learning Objectives

- to talk about equal rights for all
- to review the Past Simple tense
- to learn how to use reflexive pronouns
- to explore advertisements
- to establish connections with History and Arts

Tema da unidade: Capítulo 1 do livro *Way to English for Brazilian learners*.

Título: *Equal Rights for all*

Estilo de Aprendizagem: Ativos

Tópicos: *Warming up, Before Reading, Looking ahead*

Figura 9: *Warming up*

Warming Up!

Do you know the young girls in the photos? Who are they? In your opinion, what do they have in common?



The image shows Emma Watson at a UN Women event. She is wearing a black sleeveless top and has her hair pulled back. The background features the UN Women logo, the HeForShe logo, and the text 'UN WOMEN' and 'HeForShe'.

Figura 10: *Before Reading*

Before Reading

1 What do you know about Emma Watson? Mark the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate.

- She is an actress and activist.
- She is from the United States.
- She is famous for her participation in the *Harry Potter* film series.
- She is United Nations Women Goodwill Ambassador.

2 Based on the **title** and the **structure** of the following text, what can you say about it?

- The text is a speech by Emma Watson.
- The text is a letter from Emma Watson.

3 What do you expect to read about in the text?



The image shows Emma Watson speaking at a UN Women event. She is wearing a black top and has her hair pulled back. The background features the UN Women logo and the text 'UN WOMEN' and 'HeForShe'.

Figura 11: *Looking ahead*

 **Looking Ahead**

In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.



Gender Equality

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

Para os ativos é o momento de exploração da temática da unidade, este tipo de atividade é extremamente convidativa para aqueles que possuem esse estilo ativo de aprendizagem, pois apreciam o aqui e o agora, buscam atuar com outras pessoas, são criativos e apaixonados por aventuras.

Estilo de Aprendizagem: Pragmáticos

Tópicos: *Taking it Further e Reading for Critical Thinking*

Figura 12- *Taking it Further*

Taking it Further

- 1 Were you taught to respect people when you were little? In your opinion, when does gender equality start?
- 2 Before reading the following text, take a look at its **title**, **subtitle** and **picture**. What do you expect to read about?

Now read the following text and do exercises 3-6.

www.theguardian.com

Gender equality starts in childhood... with the chores **the guardian**

Lucy Fisher cheered when she heard about a new law in Spain which forces children to help with household tasks, regardless of their sex

Posted by Lucy Fisher
Thursday 8 May 2014

Photo: The Guardian

Mark Page

Figura 13 *Reading for Critical Thinking*

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates.

- a. What do you think of the HeForShe campaign? In your opinion, is it enough for men to stand up for women's rights? To what extent is it important for women to be independent, to fight for themselves?
- b. According to the text, there is no country in the world where all women can expect to receive the same rights as men. In your opinion, how can we do our part to end gender inequality?

Como os pragmáticos gostam de testar ideias, teorias e técnicas eles buscam novas ideias para serem aplicadas às atividades de *Taking it Further e Reading for Critical Thinking*, pois

estas proporcionarão a oportunidade de ampliar seu conhecimento e oferecerá informações que serão capazes de subsidiar a resolução de exercícios, podendo caminhar para um trabalho em grupo e soluções para as questões levantadas pela temática proposta, especificamente neste caso “igualdade de gêneros”.

Estilo de Aprendizagem: Teóricos

Tópicos: *Vocabulary Study, Language in Use, Writing*

Figura 14: *Vocabulary Study*

Practice a few verbs.

Vocabulary Study

Multi-word Verbs

1 Read the fragments below from the text on page 20. Then, match the words in **bold** to the definitions.

1 I am **reaching out** to you because I need your help.

2 I am inviting you to **step forward**, to be seen to **speak up**, to be the “he” for “she”.

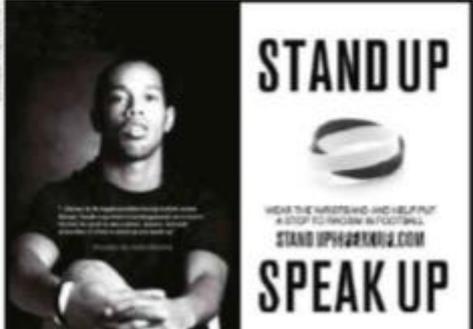
Multi-word verbs	Definitions
1 reach out to sb	<input type="checkbox"/> to offer to do something, or to help with something
2 step forward	<input type="checkbox"/> to say what you think clearly and freely, especially in order to support or defend a person or idea
3 speak up (for sb/sth)	<input type="checkbox"/> to communicate with a person or a group of people, usually in order to ask for help or involve them

sb = somebody;
sth = something

Read the advertisement below and do exercises 2-4.

tip

frunze publicitarie
advertisements
to add
empregam
recursos
verbais e não
verbais para
chamar a
atenção de um
determinado
público-alvo
consumir um
produto ou a
serviço



STAND UP

HEAR THE HARDEST AND HELP OUT!
A STOP TO INEQUAL FOOTBALL

STAND UP@BRUNO.COM

SPEAK UP

Adapted from: <http://livedoor.blogimg.jp/otokog0225/imgs/1/...

Figura 15: *Language in Use*



Language in Use

Review: Past Simple

Read again the following fragments from the text on page 24 and do exercises **1** and **2**.

I. "Lucy Fisher **cheered** when she **heard** about a new law in Spain..."

II. "It **was** the headline that **made** lazy teens worldwide shudder..."

Figura 16 - Writing



Writing

In this unit you have read an advertisement on page 22. An advertisement or ad is used to sell a product. Ads must be attractive and they usually have eye-catching images and a slogan or headline message.

1 In small groups (of three or four students), create an advertisement for a product that can help put a stop to issues such as gender inequality, violence against women/children, racism, bullying.

Writing Context

Before writing your text, complete the gaps below to identify the elements of the writing context.

- a. Writer: *you and classmates*
- b. Readers: *classmates and other people*
- c. Genre:
- d. Objective: *get people to buy a product that can help put a stop to*
.....
- e. Style: *persuasive tone*
- f. Media: *school board/Internet*

Para os teóricos que prezam pelos modelos, pensamentos sistêmicos, disciplinados e gostam de trabalhar de forma lógica, mesmo tratando-se de linguagem, as atividades de *Vocabulary Study*, *Language in Use*, *writing* o sujeito que apresenta esse tipo de estilo como predominante apreciará a pesquisa, a construção e a reconstrução do conhecimento a partir de uma temática de interesse, desta maneira terá a oportunidade de organizar seu material e dados colhidos na pesquisa, desenvolvendo competências de interpretação.

Estilo de Aprendizagem: Reflexivos

Tópicos: *Listening and Speaking*

Figura 17 – *Listening and Speaking*



The image shows a digital interface for a language learning activity. At the top, there are two circular icons: one with a person's face and another with a microphone. To the right of these icons is the title "Listening and Speaking" in a green font. Below the title, there is an information icon (an 'i' in a square) followed by the text: "What do you know about Malala Yousafzai? Mark the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate." Underneath this text are four multiple-choice options, each with an unchecked checkbox:

- She is an activist.
- She is from England.
- She received the Nobel Peace Prize in 2014.
- She is famous for fighting for girls' education.

 Below the list of options is a photograph of Malala Yousafzai. She is wearing a pink headscarf and is speaking into a microphone at a podium. In the background, other people in suits are partially visible. A small vertical credit line on the right side of the photo reads "Shahidul Kabir/Alamy".

Apreciam aulas expositivas dialogadas, coletam dados antes de formular ou propor alguma solução, entendem que o processo é o que mais importa, pelo fato de serem cautelosos,

prezarem pela observação do outro em ação e sempre são bons ouvintes, sendo, portanto, de interesse daqueles que possuem este perfil de estilo as atividades de Listening and Speaking³⁶.

A escolha da unidade 1 do livro didático serviu para refletirmos e mostramos que é possível uma conexão entre o conteúdo desenvolvido para o livro didático e os Estilos de Aprendizagem.

Segundo ARETIO (1999), a ideia da elaboração de um guia didático se deu por apresentar algumas características que são fundamentais, tais como: Apresentação clara do que se pretende com o material em questão, uma linguagem que seja clara, uma redação simples, objetiva, direta, moderada densidade de informação, sugestões que possam ajudar no percurso do uso do material, chamando a atenção para particularidades, ideias, diálogos, opiniões que venham a ser consideradas relevantes para a prática docente e discente.

O importante é que tenhamos claro que devemos trabalhar de forma plural de maneira que possamos atender ao discente

³⁶Grupo verbalização e de observação-sala de aula dividida em dois grupos que são formados para a análise aprofundada de um tema, requer preparo prévio, uma vez que enquanto aqueles que participam do GV, falam os que estão na parte de fora do grupo observam e realizam a avaliação da discussão do tema pelos participantes do GV. Cabendo ao professor orientar o processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de partilhar os resultados desta pesquisa, nossa intenção foi apresentar subsídios que colaborem para avançarmos em direção aos estilos de aprendizagem e não teve a pretensão de esgotar o assunto, pois sabemos que muito mais deve ser pesquisado nesse campo, visto que cada vez mais características surgem para serem pesquisadas. Muito embora acreditemos ter alcançado os objetivos estabelecidos, sabemos que esse não é o ponto final para aqueles que precisam de aperfeiçoamento sobre o tema.

Corroboramos, nesse sentido, com as ideias de Gil (2008) quando destaca que a partir do reconhecimento dos perfis dos alunos por parte dos professores, ele passa a dispor de um conjunto importante de informações que serão capazes de auxiliá-lo no futuro em seu trabalho docente, e a par desses resultados sejam capazes de pensar estratégias para que consigam ensinar para um público cada vez mais heterogêneo.

Destacamos que por meio da análise da distribuição dos estilos de aprendizagem na amostra escolhida pudemos constatar que o estilo reflexivo (reúne dados, receptivos) apresenta-se em maior proporção na escola pública, isso confirma que tendemos a seguir a maneira na qual aprendemos, pois a grande maioria teve acesso somente a aulas expositivas, o que por diversas vezes é perpetuada pela formação do professor, falta de recursos, e conhecimento da teoria dos estilos de aprendizagem. Sabemos que a reflexão é parte essencial no processo de aprendizagem, sem a qual segundo Kolb (1984), não pode ser completado, devemos proporcionar possibilidades de acesso a outras formas de se aprender.

Os dados confirmam que a amostra pertencente à escola privada evidencia a preferência pelo estilo pragmático (aqueles que aplicam as ideias, na prática), o que reforça a grande possibilidade de os mesmos poderem colocar em ação o que aprendem por possuir maior acesso a recursos do que muitos têm na escola pública, em que diversos fatores estão envolvidos, dentre eles a questão financeira.

Reiteramos que uma vez que os alunos aprendem de maneira e intensidades diferentes, reafirmamos a importância de se diversificar as estratégias de trabalho do professor no que tange ao livro didático. Ao diversificar as estratégias de ensino, mais de um estilo de aprendizagem pode ser viável, promovendo o equilíbrio entre as preferências no que diz respeito aos quatro estilos de aprendizagem, demonstrando que eles podem ser trabalhados no livro didático de língua inglesa.

A metodologia de estudo de caso que consiste em uma observação detalhada do contexto, podem apresentar graus de dificuldade variável Bogdan e Biklen(1994), reforça o papel dessa pesquisa, ou seja, a investigação relatada insere-se no universo do livro didático e dos estilos de aprendizagem para apresentar e discutir importantes aspectos que são essenciais para o ensino de um modo geral. Para tanto, buscamos demonstrar como os diferentes estilos de aprendizagem podem ser trabalhados no livro didático de língua inglesa.

Em um segundo momento buscamos compreender de que forma é elaborado o livro didático, como também explicitar quais políticas públicas norteiam a adoção do mesmo, bem como descrever e analisar uma unidade completa do livro didático escolhido com o propósito de estabelecer conexão com os estilos de aprendizagem. Para atender o propósito desse estudo nos ancoramos na vertente espanhola de Alonso, Gallego e Honey (2002) sobre os estilos de aprendizagem.

Como instrumento para coleta de dados utilizamos o questionário CHAEA, em que a combinação dos dados provenientes dos questionários, e a análise de bibliografias a respeito e observação de campo, ressaltamos que não deixaram de ser uma limitação o pouco tempo para a realização da pesquisa.

Diante dos dados obtidos constatamos a necessidade de alinharmos o conteúdo livro didático com os estilos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Convém, no entanto, que mencionemos que o desconhecimento é um fator que cria diversos gargalos, uma vez que nem todos os sujeitos sabem ou têm os seus estilos de aprendizagem reconhecidos e trabalhados e por isso muitas vezes são ignorados, gerando um círculo vicioso onde aluno desmotivado e desestimulado apresentam baixos rendimentos e os docentes também se veem falhando em uma parte do caminho. Não estamos buscando culpados e sim estratégias para melhor trilhar a jornada do ensino e aprendizagem.

É importante acrescentar que não se deve realizar julgamentos de valor quando de posse do perfil de alta preferência do sujeito, não é nossa intenção rotulá-lo, pelo contrário, trata-se aqui de mais um pequeno passo, uma vez que os sujeitos concretizam sua aprendizagem de maneiras diferentes, diante de inúmeras informações que são bombardeadas a todo instante.

Portanto não devemos considerar que as possibilidades de pesquisas sobre os estilos de aprendizagem estejam esgotadas. São propícios os estudos que venham contribuir para enfatizar as peculiaridades dos processos de aprendizagem dos sujeitos, inclusive aqueles ligados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Que os resultados aqui apresentados sirvam de canal para a

promoção de comunicação e sensibilização dos sujeitos quanto aos seus papéis diante do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALONSO e PORTILHO in Coleção Rede de Estilos de Aprendizagem volume 1, **Estilos de Aprendizagem na Atualidade**: volume 1, Daniela Melaré Vieira Barros(organizadora) , Lisboa, 2011).2008
- ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Organizado por Séraphin Alava: trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2002. 224 p.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**:procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 1994.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero. 2007.
- AMARAL, Sergio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas**. 2007. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In:ANASTASIOU, L.G.C.;
- ALVES, L. P.(Orgs.).**Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.
- ARETIO, Lorenzo García, Revista Ibero Americana de Educación a Distancia, vol2, Diciembre, 1999.
- BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem e educação a distância: **algumas perguntas e respostas?!Revista Estilos de Aprendizaje**, nº5, Vol5, abril de 2010.
- BARROS, D. M. V. **Estilos de Aprendizaje y lastecnologías**: mediosdidácticosenlo virtual. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.
- BARROS, D. M. V.et al. Estilos de aprendizagem e educação a distância: algumas perguntas e respostas?!.**Journalof Learning Styles**, v. 3, n. 5, 2010.
- BARROS, D.; Miranda, L.; Goulão, M.; Henriques, S. & Morais, C.(2012). Estilos de Coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In: Okada, A. (Ed.) (2012) **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: ScholioEducationalResearch&Publishing.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. Col. Varia, Publidisa, 1ª ed. Santo Tirso, Portugal, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história da leitura**. Campinas: Fapesp, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BRASIL, 24 de MAIO de 2016, p.45, terça-feira- Diário Oficial da União- Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretária da Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 92p.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura. Projeto de lei nº 1.960-c, **Normas para o processo de execução do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Capítulo III, Da educação, da cultura e do Desporto**. Seção I da educação. p.136-139. 34.ed., Brasília, 2011.centro de documentação e informação, edições câmara

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas PNLD: livro didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 22 maio 2016.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: unidades esiglas**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/etiquetas/item/739-unidades-e-siglas>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: lei 9394/96**. Brasília,1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira - 5ª. - 8ª. série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2016:** guia digital / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Alyssa/Downloads/edital%20pnld%202016%20-%20anos%20iniciais%20-%20consolidado%20em%2003-06-15%20(2).pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: língua estrangeira moderna: Brasília, DF, 2016. p.24).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2017:** apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **O Livro Didático na História da Educação Brasileira.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php??opitio=content&task=view&id?>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/**Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH, Council. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015. 42 p.

BUTT, Granham. **O planejamento de aulas bem sucedidas.** Tradução de Adail Sobral e Anselmo Lima. São Paulo: Editora SBS, 2006. 116 p.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo. v.23, n. 1-2, p. 33-48. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742004000200003>

CAVELLUCCI, L. C. B. Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais. **Curso de Especialização em Instrucional Design**, 2005. 33 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/154935/mod_resource/content/1/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

CIRO, Marcondes Filho (Org.). **Dicionário da comunicação.** Brasil: Paulus, 2009. 376 p.

CUNHA, M. V. **Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/ 214, p. 9-20, maio/dez, 2005.

Daniela Melaré Vieira Barros. ESTILOS DE APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS: GUIAS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL-**Guias didáticos com os estilos de aprendizagem utilizando as tecnologias.** Disponível em; http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_14_Estilos-de-aprendizagem.pdf. Acesso em 28.fev. 2017.

DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. **Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.** Disponível em: https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI. Acesso em: 22 jan.2017.

Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.2007 (português como língua estrangeira). Disponível em:<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/ldiaamliadebarroscardoso.pdf>. Acesso em 01. Mar. 2017.

Fonte:[http://www.portalaction.com.br/probabilidades/62-distribuicao-normal\(curva gaussiana\)-https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/](http://www.portalaction.com.br/probabilidades/62-distribuicao-normal(curva%20gaussiana)-https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/) escala likert acesso em 12 de fevereiro e 2017.

FOUCAULT, Michel. **microfísica do poder.** Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 432 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p;

FREITAG, B.; COSTA, W.F. da; MOTTA, V.R. **O livro didático em questão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 160 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhares. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 13, n.1, p. 7-18, jan./jun.1997.

HOUAISS, Antônio (org). **Dicionário Houaiss Conciso.** Editor responsável Mauro de Salles Villar.São Paulo: Moderna, 2011. 592 p.

<http://planocde.com.br/> Plano CDE, acessado em 06 de fevereiro de 2017.

<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=issue&op=view&path%5B%5D=102>

<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6578> Acesso em 30.mar.2017.

Katya Luciane de Oliveira , Acácia Aparecida Angeli dos Santos,Fabio Alexandre Pereira Scacchetti descrição dos estilos preferenciais. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental..*Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 127-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00127.pdf>. Acesso em 28.fev.2017.

KATZENSREIN, U.E. **Origem do livro; da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no ocidente.** São Paulo: Hucitec; Brasília: INL, Fundação Nacional Pro-Memória, 1986.

KIKUSHI, Fabiana Lumi. **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores.** 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** EnglewoodCliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LAJOLO, Marisa (org.). 1996. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** In: Emaberto. INEP.v.16. n. 69, p. 3-7.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização/** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, MirzaSeabraToshi- 10ª ed.re. ampl.- São Paulo: Cortez, 2012

LIMA ManolitaCláudia Correia, CANDELORO Michelle, SILVA Cristiane dos Santos. **Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração.** 2001. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ218.pdf Acesso em 28.Fev.2017.

Luciano Gomes dos Reis, Claudécir Paton. **Estilos de Aprendizagem: uma Análise dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis pelo MétodoKolb.** Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPO54.pdf. Acesso em 28.fev. 2017.

MANDARINO, Georgina dos Santos Amazonas. **Gol de letra: estilos de aprendizagem em ambiente formal de ensino de inglês como língua estrangeira.** 2012. xiv, 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MATOS, João. **Estudo Comparativo dos Estilos de Aprendizagem no Ensino Básico Análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário LSQ de Honey y Mumford e a 3 turmas de Cursos de Educação e Formação e a 3 turmas do 9º Ano de Escolaridade.** **Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa,** 2008.

MCMILLAN, James H.; Schumacher, Sally. **Investigación educativa: una introducción conceptual.** 5. Ed. Pearson Addison Wesley, 2011.

MESQUITA, I.C.A. CONDE, M.G. **A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books.** Apresentada na **Intercom-** Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da comunicação: UNESPI, 2008. Anais... p.1-6,2008. Teresina.

MINAS GERAIS, Secretaria De Estado De Educação De Minas Gerais, Proposta Curricular, CBC, (2011) p.9.

MUNAKATA, Kazumi. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012, p181,182.

MUNATAKA, Kazumi. **História do livro didático.** Trabalho apresentado em Seminário de pesquisa da UFPR, Curitiba. 2005 e 2012

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1ªedição.São Paulo; Parábola, 2014.p.58.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. (2005). Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA,V. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 11-30.

Perguntas e respostas?! **Revista Estilos de Aprendizaje**, nº5, Vol5, abril de 2010.

PORTILHO E ALONSO. **Estilos de Aprendizagem na Atualidade:** volume 1, Daniela Melaré Vieira Barros (organizadora) , Lisboa, 2011)

PORTILHO, E. M. L.; AFONSO, M. G. Z. C. **A Prática Pedagógica da Professora de Educação Infantil à Luz dos Estilos de Aprendizagem.** In: BARROS, D. M. V. et.al. (org.). **Estilos de Aprendizagem na atualidade.** Volume 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em:<http://www.metacognicao.com.br/wp-content/uploads/2012/11> Acesso em 17 fev 2017.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, Estilos e Metagognição. 2.ed. Rio de Janeiro: Walk., 2011.

Relación Entre El Estilo De Aprendizaje De Los Estudiantes De Primer Ingreso A Lafacultad De Ingeniería Y Surendimiento en el Curso Matemática Básica Propuestas de mejoramiento y fortalecimientodel Sistema Educativo. Fecha de la presentación del informe: 8 de enero de 2010. p.39 .Acesso em 12 de fevereiro de 2017.<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/146/104>acesso em 12-02=2017

RESOLUÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf.

RESOLUÇÃO SOBRE OS RESPONDENTES Disponível em: [.http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Resolu%C3%A7%C3%A3o_510_16_DO.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Resolu%C3%A7%C3%A3o_510_16_DO.pdf). Acesso em 03. Jan.2017

Revista EducaOnline, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Comunicação Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação – LATEC/UFRJ, v. 9, n.2, maio/agosto de 2015.127p. Acesso em 17 fev. de 2107. ISSN: 1983-2664.

Revista de Estilos de Aprendizagem, nº2, Vol1, Outubro de 2008 **Revue de LesStylesd´apprentissage**, nº2, Vol 1, Octobre de 2008. Acesso em 12fevereiro de 2017
Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

Revista Estilos de Aprendizaje, nº10, Vol 10, octubre de 2012. **Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado**. Disponível em: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf . Acesso em 7 jan. 2017

RIBEIRO, G.M; CHAGAS, R DE L.; PINTO.O **renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV.S.P.** Akropolis, v.15,n.1 e 2, p.29-36, 2007.

ROGERS, Carl R. Empathic: An unappreciated way of being.**The counseling psychologist**, v. 5, n. 2, p. 2-10, 1975. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola** /Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed.Porto Alegre: Artmed,2000, 89 p.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. Tese: **O livro didático do Ensino Fundamental: As escolhas do Professor**. Curitiba, 2007. Universidade Federal do Paraná.

SANTOS², Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p.7.

SARAIVA, F. R. dos Santos.Dicionário Latino-Português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.10. ed.Rio de Janeiro: Garnier, 1993. 675 p.

SAVIANI Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

Shayana Rodrigues de Oliveira. **Estilos de Aprendizagem e Ensino na Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental II.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1632-1.pdf. Acesso em 28.fev.2017.

SOARES, Magda. **O livro didático e a escolarização da leitura.** TVBrasil, Rio de Janeiro, p. 1-7, 7 de Outubro de 2002. Entrevista concedida a Salto para o Futuro. Disponível em http://www.tvebrasil.com/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm Acesso em: 16. Jan. 2017.

SOARES, Magda Becker, 1999. **O que é letramento e alfabetização.** Disponível em: www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/biblioteca/formação%20continuada/letramento/letramento. Acesso em 21.abril de 2017.

SOUZA, D. M. de. Ideal de escrita e livro didático. In CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999a .p.27-31.

SOUZA, D. M. de. Ideal de escrita e livro didático. In CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999b. p.93-103

SOUZA, D. M. de. Ideal de escrita e livro didático. In CORACINI, M. J.(org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999c. p.131-141.

Sulenir Palmeira Monassa, **Estilos de Aprendizagem do inglês: um estudo de caso no Ensino Fundamental.**2007.Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGA_e547faa1c9693b90c8a940cafe3eedb8. Acesso em 28.fev. de 2017.

ZIBAS, D.M.L. A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio, São Paulo, 1995. Tese (dout). USP .

ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. da (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2000 ou 2001. P.58-77.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário CHAEA

QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Autores: Catalina Alonso, Domingo Gallego

Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

- Este questionário está sendo aplicado para identificar seu estilo preferido de aprendizagem.
- Não existem respostas corretas nem erradas. Será útil na medida em que seja sincero (a) em suas respostas.
- Se estiver mais de acordo que em desacordo com o item coloque um (+). Se estiver mais de desacordo que em acordo com o item coloque um (-).
- O questionário é anônimo.

Mais(+)	Menos(-)	Ítem
		1. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
		2. Estou seguro (a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
		3. Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.
		4. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
		5. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
		6. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
		7. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
		8. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
		9. Procuro estar atento (a) ao que acontece aqui e agora.
		10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
		11. Estou seguindo, porque quero uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.
		12. Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em

		prática.
		13. Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
		14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
		15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
		16. Escuto com mais frequência do que falo.
		17. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
		18. Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
		19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
		20. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
		21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
		22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
		23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
		24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
		25. É difícil ser criativo (a) e romper estruturas.
		26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
		27. A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
		28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
		29. Incomoda-me o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
		30. Atraí-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
		31. Sou cauteloso (a) na hora de tirar conclusões.
		32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
		33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
		34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
		35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
		36. Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
		37. Sinto-me incomodado (a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
		38. Julgo com frequência as ideias dos outros, por seu valor prático.
		39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.

		40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.
		41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
		42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
		43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
		44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
		45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
		46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
		47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
		48. No geral, falo mais do que escuto.
		49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
		50. Estou convencido (a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
		51. Gosto de buscar novas experiências.
		52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
		53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
		54. Procuo sempre chegar a conclusões e ideias claras.
		55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
		56. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
		57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
		58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
		59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
		60. Observo que, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
		61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
		62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
		63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
		64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
		65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
		66. Me incomodam as pessoas que não atuam com lógica.

		67. Me incomoda ter que planejar e prever as coisas.
		68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
		69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
		70. O trabalho consciente me trás satisfação e orgulho.
		71. Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
		72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
		73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
		74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
		75. Aborreço-me, frequentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
		76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
		77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
		78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
		79. Com frequência, me interessa saber o que as pessoas pensam.
		80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

Dados Sócio-Acadêmicos	
Pedimos que você responda à informação solicitada nas seções abaixo para que ajude na análise de dados da nossa pesquisa.	
Grau de Estudo	Fundamental ____ Médio ____ Superior ____ Outros _____
Idade	_____ anos
Já foi reprovado alguma vez	_____ Sim ____ Não
Gênero	_____ Masculino ____ Feminino
Natural de	____ Uberlândia ____ outro (a)
Profissão	____ Estudante ____ Professor ____ Coordenador ____ Diretor ____
Tipo de empresa	_____ Pública ____ Privada ____ Outros _____

Fonte: Autores: Catalina Alonso, Domingo Gallego Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho. Adaptação nossa do quadro com dados sócios acadêmicos.

QUAL É MEU ESTILO DE APRENDIZAGEM?

1. Marque nos números que você respondeu acima.
2. Conte quantos números que você marcou em cada coluna, a soma dos números de cada coluna não poderá ser mais que 20.
3. Coloque os totais ao final. O total maior corresponde ao seu estilo de aprendizagem.

ATIVO	REFLEXIVO	TÉORICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	79	73
77	79	80	76
Total de números selecionados nesta coluna	Total de números selecionados nesta coluna	Total de números selecionados nesta coluna	Total de números selecionados nesta coluna

Meu estilo de aprendizagem é: _____

Fonte: Autores: Catalina Alonso, Domingo Gallego Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho. Adaptação nossa.

APÊNDICE B**Relação dos Livros Didáticos**

FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to English for Brazilian learners: 9º ano 1ª ed.** São Paulo. Ática, 2015.

DIAS, Renildes, Elaine Hogson, Denise Santos, Cristina Mott-Fernandez. **Team up 9º ano. 1ªed.**Cotia, São Paulo. Macmillan, 2015.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa, sob minha responsabilidade, tem por objetivo obter informações relativas ao perfil que os alunos do 9º ano séries finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais na cidade de Uberlândia envolvendo os estilos de aprendizagem.

As análises das observações e dos dados contidos na aplicação do questionário- CHAEA, com a participação dos respondentes serão utilizados na pesquisa para minha dissertação do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A análise das respostas será realizada com os cuidados devidos para que não corram riscos quanto à identificação dos Participantes.

Agradeço sua disposição em contribuir e possibilitar a coleta de dados junto aos respondentes, para a realização do presente trabalho.

Danielle Francine de Pinho Freire

Vanessa Matos dos Santos (Orientadora)

Concordo com o exposto acima, autorizando a coleta e o uso das respostas obtidas para a pesquisa supramencionada.

Uberlândia, 01 de Novembro de 2016.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D

RESOLUÇÃO 510, DIÁRIO OFICIAL DE 7 DE ABRIL DE 2016.



AUTUADO: ST. JUDE MEDICAL BRASIL LTDA. CNPJ/CPF: 00.986.846/0001-42
25759.664725/2012-86 - AIS:0952625/12-1 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 12.000,00 (DOZE MIL REAIS)
AUTUADO: VALÉRIA MARIA BALDUINO PONTES CNPJ/CPF: 24.791.113/0001-19
25351.607888/2012-69 - AIS:0873781/12-9 - GGFI/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS)
AUTUADO: VANILDA RAMOS DOS SANTOS ALMEIDA CNPJ/CPF: 01.865.461/0001-90
25351.621783/2012-01 - AIS:0893200/12-0 - GGFI/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS)
AUTUADO: MELQUIADES GAYTANO CLEMENTE JR 25351.432255/2015-28 - AIS:0626406/15-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 18.000,00 (DEZOITO MIL REAIS)
AUTUADO: GLADISTONE VIEIRA CORREA CNPJ/CPF: 038.691.052-91
25351.503621/2010-37 - AIS:661475/10-2 - GGFI/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS) E ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DAS INFRAÇÕES CONSIGNADAS NOS ITENS 2 E 3 DO AIS
AUTUADO: ELDA DE ALMEIDA ANTONIO CNPJ/CPF: 895.881.938-34
25759.802436/2013-17 - AIS:0862377/13-5 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA
AUTUADO: NIVE INDUSTRIA E COMÉRCIO DE PRODUTOS CIRÚRGICOS LTDA CNPJ/CPF: 54.838.014/0001-70
25767.724709/2009-17 - AIS:525608/09-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA
AUTUADO: IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO CNPJ/CPF: 62.779.145/0001-90
25759.702472/2012-09 - AIS:1005209/12-7 - GGPAF/ANVISA
ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DO AIS
AUTUADO: WILSON SONS AGÊNCIA MARÍTIMA LTDA CNPJ/CPF: 00.423.733/0004-81
25760.780753/2010-20 - AIS:078002/10-5 - GGPAF/ANVISA
ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DO AIS
AUTUADO: ILZA DA SILVA DIAS KIWELOWICZ CNPJ/CPF: 299.022.907-87
25759.398613/2011-90 - AIS: 557667/11-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA

RODRIGO JOSÉ VIANA OTTONI

CÂMARA DE MEDICAMENTOS SECRETARIA EXECUTIVA

DECISÃO Nº 4, DE 20 DE MAIO DE 2016

A SECRETARIA EXECUTIVA DA CÂMARA DE REGULAÇÃO DO MERCADO DE MEDICAMENTOS (CMED), com fulcro no inciso XIV do art. 6º da Lei nº 10.742/2003, no exercício da competência que lhe confere o inciso VIII do art. 12 da Resolução CMED nº 3/2003, decide:

Acólher o Relatório nº 39/2016/SE/CMED, de 29 de abril de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.026214/2014-95, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar HELP FARMA PRODUTOS FARMACÊUTICOS LTDA. (CNPJ 02.460.736/0001-78) à multa de R\$ 2.153.573,27 (dois milhões cento e cinquenta e três mil quinhentos e setenta e três reais e vinte e sete centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 40/2016/SE/CMED, de 29 de abril de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.341536/2014-32, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver FARMARIN INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA. (CNPJ 58.635.830/0001-75) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 41/2016/SE/CMED, de 6 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.172362/2014-74, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar EMS S.A. (CNPJ 57.507.378/0003-65) à multa de R\$ 440.688,23 (quatrocentos e quarenta mil seiscentos e oitenta e oito reais e vinte e três centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 42/2016/SE/CMED, de 6 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.192187/2014-11, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar FARMACONN LTDA. (CNPJ 04.159.816/0001-13) à multa de R\$ 588,47 (quinhentos e oitenta e oito reais e quarenta e sete centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 43/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.268190/2014-49, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver GALDERMA BRASIL LTDA. (CNPJ 00.317.372/0001-46) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 44/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.341500/2014-12, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver ACTAVIS FARMACÊUTICA LTDA. (CNPJ 33.150.764/0001-12) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 45/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.163479/2014-08, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar UM - DISTRIBUIDORA DE MEDICAMENTOS LTDA. (CNPJ 72.704.513/0001-94) à multa de R\$ 12.026,74 (doze mil vinte e seis reais e setenta e quatro centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acólher o Relatório nº 46/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 25351.566391/2013-72, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar LABORATÓRIOS FERRING LTDA. (CNPJ 74.232.034/0001-48) à multa de R\$ 13.909,42 (treze mil novecentos e nove reais e quarenta e dois centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

LEANDRO PINHEIRO SAFATÉ
Secretário Executivo

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006, e

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes;

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico;

Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948;

Considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;

Considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades;

Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; e

Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 10.527, de 18 de novembro de 2011;

III - pesquisa que utilize informações de domínio público;

IV - pesquisa censitária;

V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

III - atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de especialização, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP;

§ 2º O Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, deve-se, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

Capítulo I DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na forma de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos materiais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III - benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

IV - confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;

VI - informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados;

VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas;

VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psicológica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa;

IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro;

XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com "estudos exploratórios" ou com "pesquisas piloto", que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros;

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução;

XIV - pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante;

XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser



adotado pelo pesquisador com o participante, no que se refere aos riscos, comunicação ao participante e uso dos dados coletados, além do compromisso ou não com a confidencialidade. Sempre que se mostre factível, o consentimento dos participantes deverá ser buscado posteriormente.

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção;

XVII - pesquisador responsável: pessoa com o mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela condução e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar dos participantes no processo de pesquisa. No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob responsabilidade do respectivo orientador do TCC;

XVIII - preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais;

XIX - privacidade: direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela re-privatização social a partir das características ou dos resultados da pesquisa;

XX - processo de consentimento e de assentimento: processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito;

XXI - protocolo de pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa com a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis. Aplica-se o disposto na norma operacional do CNS em vigor ou outra que venha a substituí-la, no que couber e quando não houver prejuízo ao estabelecido nesta Resolução;

XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;

XXIII - relatório final: é aquele apresentado no encerramento da pesquisa, contendo todos os seus resultados;

XXIV - ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação;

XXV - risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e

XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos.

Capítulo II
DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e o recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Capítulo III
DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

§ 1º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa.

§ 2º No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Art. 6º O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa.

Art. 7º O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.

Art. 8º As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Art. 9º São direitos dos participantes:

I - ser informado sobre a pesquisa;

II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

III - ter sua privacidade resguardada;

IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que fornecer, as que podem ser tratadas de forma pública;

VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e

VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Seção I
Da obtenção do Consentimento e do Assentimento

Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Art. 11. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações possíveis de limitação da autonomia.

Art. 12. Deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade.

Art. 13. Em comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas, por exemplo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável.

Art. 14. Quando for inviável a realização do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, a dispensa desse processo deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP para apreciação.

Do Registro do Consentimento e do Assentimento

Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam as características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

§ 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa.

§ 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento.

Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante.

§ 1º Os casos em que seja inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP.

§ 2º A dispensa do registro de consentimento ou de assentimento não isenta o pesquisador do processo de consentimento ou de assentimento, salvo nos casos previstos nesta Resolução.

§ 3º A dispensa do Registro do Consentimento deverá ser avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP.

Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo:

I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;

II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;

III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;

VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;

VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;

VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local, e, quando for o caso, da CONEP; e

X - a informação de que o participante tem o direito de não participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

§ 1º Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de pesquisa escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes.

§ 2º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

§ 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

§ 4º O assentimento do participante da pesquisa deverá constar do registro do consentimento.

Capítulo IV
DOS RISCOS

Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialógico dessas pesquisas.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

§ 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

§ 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização.

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

§ 1º A tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a gradação de risco.

§ 2º A gradação do risco deve distinguir diferentes níveis de precaução e proteção em relação ao participante da pesquisa.



Capítulo V
DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA NO SISTEMA CEP/CONEP

Art. 22. O protocolo a ser submetido à avaliação ética somente será apreciado se for apresentada toda a documentação solicitada pelo sistema CEP/CONEP, tal como descrita, a esse respeito, na norma operacional do CNS em vigor, no que couber e quando não houver prejuízo ao estabelecido nesta Resolução, considerando a natureza e as especificidades de cada pesquisa.

Art. 23. Os projetos de pesquisa serão inscritos na Plataforma Brasil, para sua avaliação ética, da forma prevista nesta Resolução e na Resolução específica de graduação, tipificação de risco e tramitação dos protocolos.

Art. 24. Todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP.

Art. 25. A avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/CONEP incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

§ 1º. A avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos submetidos a essa Resolução compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa, dentre outros. Não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico em si.

§ 2º. A avaliação a ser realizada pelo Sistema CEP/CONEP incidirá somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes.

Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento.

Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

Capítulo VI
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e inelutável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e graduação de risco;

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Capítulo VII
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 29. Será instituída instância no âmbito da Conep, para implementação, acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área.

Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários.

Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição.

Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema.

Capítulo VIII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS nº 046, de 12 de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS nº 046 de 2012.

Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP.

Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RONALD FERREIRA DOS SANTOS
Presidente do Conselho Nacional de Saúde

Homologo a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

MARCELO CASTRO
Ministro de Estado da Saúde

SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE

PORTARIA Nº 597, DE 23 DE MAIO DE 2016

Habilita o Hospital Oswaldo Cruz como Unidade de Assistência em Alta Complexidade no Tratamento da Lipodistrofia Facial do Portador de HIV/AIDS.

A Secretária de Atenção à Saúde - Substituta, no uso de suas atribuições,

Considerando a Portaria nº 2.582/GM/MS, de 02 de dezembro de 2004, que inclui cirurgias reparadoras para pacientes portadores de AIDS e usuários de anti-retrovirais;

Considerando a Portaria SAS/SVS/MS nº 01 de 20 de janeiro de 2009, que trata das normas para habilitação/credenciamento dos Serviços de Tratamento da Lipodistrofia do Portador de HIV/AIDS e Serviços de Tratamento da Lipodistrofia Facial do Portador de HIV/AIDS;

Considerando a Portaria nº 04/SAS/MS, de 20 de janeiro de 2009, que trata da operacionalização dos procedimentos referentes a cirurgias reparadoras para pacientes portadores de HIV/AIDS nos sistemas de informações do Sistema Único de Saúde - SIA e SIH;

Considerando a Portaria nº 116/GM/MS, de 22 de janeiro de 2009, que estabelece recursos a serem incorporados ao Teto Financeiro Anual de Média e Alta Complexidade aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o custeio dos procedimentos referentes a cirurgias reparadoras para pacientes portadores de AIDS e usuários de anti-retrovirais;

Considerando a manifestação favorável da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná e aprovação da habilitação pela Comissão Intergestores Bipartite do Estado, conforme as Deliberações nº 013, de 28/01/2015 e nº 195, de 03/12/2015; e

Considerando a avaliação da Unidade de Assistência e Tratamento do Programa Nacional DST/AIDS/SVS e da Coordenação Geral de Média e Alta Complexidade/DAETS/SAS/MS, resolve:

Art. 1º Fica habilitado, no estado do Paraná, como Unidade de Assistência em Alta Complexidade no Tratamento da Lipodistrofia Facial do Portador de HIV/AIDS, o estabelecimento abaixo:

CNPJ	CNES	ESTABELECIMENTO
76.416.866/009-05	0015415	Hospital Oswaldo Cruz

Art. 2º O custeio do impacto financeiro gerado por esta habilitação deverá onerar o teto do estado ou Município de acordo com o vínculo da unidade e modalidade da gestão, considerando a Portaria nº 116/GM/MS, de 27 de março de 2009.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CLEUSA RODRIGUES DA SILVEIRA
BERNARDO

PORTARIA Nº 598, DE 23 DE MAIO DE 2016

Altera número de leitos da Unidade de Tratamento Intensivo Tipo II do Hospital Arcajo São Miguel - Associação Franciscana de Assistência à Saúde - Gramado/RS.

A Secretária de Atenção à Saúde-Substituta, no uso de suas atribuições,

Considerando a Portaria nº 3.432/GM/MS, de 12 de agosto de 1998, que estabelece critérios de classificação e cadastramento para as Unidades de Tratamento Intensivo;

Considerando a Portaria nº 323/SAS/MS, de 10 de junho de 2008, que cadastrou leitos de UTI Adulto para o Hospital Arcajo São Miguel - Gramado/RS; e

Considerando o Ofício nº 204/2016, datado de 31 de março de 2016, que solicita o descredenciamento de leitos de UTI no Hospital Arcajo São Miguel - Gramado/RS, resolve:

Art. 1º Fica alterado o número de leitos da Unidade de Tratamento Intensivo Tipo II, do hospital a seguir relacionado:

CNES	Hospital	Nº leitos
2241153	Hospital Arcajo São Miguel - Associação Franciscana de Assistência à Saúde - Gramado/RS	
26.01	Adulto	07

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CLEUSA RODRIGUES DA SILVEIRA
BERNARDO

PORTARIA Nº 599, DE 23 DE MAIO DE 2016

Indefere a adesão ao Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS), da Associação Casa Fonte da Vida, com sede em Jacareí (SP).

A Secretária de Atenção à Saúde - Substituta, no uso de suas atribuições,

Considerando a Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013, que instituiu o Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS);

Considerando a Portaria nº 3.076/GM/MS de 12 de dezembro de 2013, que delega competência ao Secretário de Atenção à Saúde para execução do PROSUS;

Considerando a Portaria GM/MS nº 535, de 8 de abril de 2014, que estabelece normas para a execução no âmbito do Ministério da Saúde, do PROSUS, de que trata a Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013;

Considerando a avaliação da instituição financeira oficial federal que contraindica a viabilidade do Plano de Recuperação Econômica e Financeira da entidade nos termos do art. 42 da Lei nº 12.873/2013;

Considerando a Adesão ao PROSUS deferida, sob condição resolutive, da Associação Casa Fonte da Vida, CNPJ nº 50.460.351/0001-53; e

Considerando o Parecer Técnico nº 74/2016-CGAGPS/DCEBAS/SAS/MS e o Despacho nº 72/2016/DCEBAS/SAS/MS, constantes do Processo nº 25000.121098/2014-72/MS, que concluíram pelo não atendimento do requisito disposto no inciso II do art. 29 da Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013, resolve:

Art. 1º Fica indeferida a adesão ao Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS), da Associação Casa Fonte da Vida, CNPJ nº 50.460.351/0001-53, com sede em Jacareí (SP).

Art. 2º A instituição requerente fica notificada para, caso queira, apresentar recurso administrativo no prazo de 30 (trinta) dias a contar da data da presente publicação, conforme prevê o § 3º do art. 30 da Lei nº 12.873/2013.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CLEUSA RODRIGUES DA SILVEIRA
BERNARDO

PORTARIA Nº 600, DE 23 DE MAIO DE 2016

Indefere a adesão ao Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS), da Associação dos Funcionários Municipais de Porto Alegre, com sede em Porto Alegre (RS).

A Secretária de Atenção à Saúde - Substituta, no uso de suas atribuições,

Considerando a Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013, que instituiu o Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS);

Considerando a Portaria nº 3.076/GM/MS, de 12 de dezembro de 2013, que delega competência ao Secretário de Atenção à Saúde para execução do PROSUS;

Considerando a Portaria nº 535/GM/MS, de 8 de abril de 2014, que estabelece normas para a execução no âmbito do Ministério da Saúde, do PROSUS, de que trata a Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013;

Considerando a avaliação da instituição financeira oficial federal que contraindica a viabilidade do Plano de Recuperação Econômica e Financeira da entidade nos termos do art. 42 da Lei nº 12.873/2013;

Considerando a adesão ao PROSUS deferida, sob condição resolutive, da Associação dos Funcionários Municipais de Porto Alegre, CNPJ nº 92.831.163/0001-34; e

Considerando o Parecer Técnico nº 78/2016-CGAGPS/DCEBAS/SAS/MS e o Despacho nº 74/2016/DCEBAS/SAS/MS, constantes do processo nº 25000.119365/2014-41/MS, que concluíram que a entidade não atende ao requisito do inciso II do art. 29 da Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013, resolve:

Art. 1º Fica indeferida a adesão ao Programa de Fortalecimento das Entidades Privadas Filantrópicas e das Entidades sem Fins Lucrativos que Atuam na Área da Saúde e que Participam de Forma Complementar do Sistema Único de Saúde (PROSUS), da Associação dos Funcionários Municipais de Porto Alegre, CNPJ nº 92.831.163/0001-34, com sede em Porto Alegre (RS).

Dados estatísticos da amostra geral

Fórmulas para obtenção dos dados

Média: =MÉDIA(B2:B59).

Desvio padrão: =DESVPAD.A(B2:B59).

Variação: =VAR.A(B2:B59).

Mediana: =MED(B2:B59).

Moda: =MODO.ÚNICO(B2:B59).

	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	AA
12											
13	Inversa Normal 0,1	7,72719252	8,237727587	7,371959241	8,481140838	10%	Ativo	1-8	1-8	Técico	1-9
14	Inversa Normal 0,3	9,996954086	10,75591268	9,800652836	10,62122944	20%	Reflexivo	9-11	9-11	10-12	10-12
15	Inversa Normal 0,7	13,14097695	14,24408732	13,16486441	13,58566711	40%	Técico Pragmático	12-14	12-14	13-15	13-15
16	Inversa Normal 0,9	15,41071178	16,76227241	15,5933558	15,72575569	20%		15-17	15-17	16-18	16-18
17	Inversa Normal					10%		18-20	18-20	19-20	19-20
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											
41											

Valores, pela função “=INV.NORM.N(0,1;K2;K4)” com probabilidade acumulada para 10%, 20%, 40%, 20%, 10%, ou seja, 0,1; 0,3; 0,7 e 0,9.

Organização por Instituição Escola Privada

P13						
	A	B	C	D	E	F
1	Formulário	Aivo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Instituição
2	1	10	13	12	10	Privada
3	2	10	15	14	10	Privada
4	3	14	6	5	11	Privada
5	4	13	15	12	11	Privada
6	5	13	9	16	18	Privada
7	6	13	18	12	11	Privada
8	7	8	8	7	14	Privada
9	8	15	14	10	15	Privada
10	9	9	12	15	10	Privada
11	10	11	14	18	14	Privada
12	11	15	10	10	14	Privada
13	12	11	15	12	12	Privada
14	13	12	14	9	6	Privada
15	14	11	8	12	12	Privada
16	15	11	16	16	15	Privada
17	16	13	14	12	14	Privada
18	17	10	6	13	13	Privada
19	18	4	13	13	16	Privada
20	19	11	10	6	11	Privada
21	20	16	10	10	12	Privada
22						
23						
24	Escola Particular					
25						
26	Média	11,50000	12,00000	11,70000	12,45000	
27						
28	Desvio Padrão	2,74341	3,41822	3,34192	2,66508	
29						
30	Varição	7,52632	11,68421	11,16842	7,10263	
31						
32	Mediana	11,00000	13,00000	12,00000	12,00000	
33						
34	Moda	11,00000	14,00000	12,00000	11,00000	

Dados estatísticos da amostra Escola Privada.

Média: =MÉDIA(B2:B21).

Desvio padrão: =DESVPAD.A(B2:B21).

Varição: =VAR.A(B2:B21).

Mediana: =MED(B2:B21).

Moda: =MODO.ÚNICO(B2:B21).

D63											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
31	Mediana	11,00000	13,00000	12,00000	12,00000						
32											
33	Moda	11,00000	14,00000	12,00000	11,00000						
34							Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	
35	Inversa Normal 0,1	7,984174564	7,619378077	7,417158771	9,034567321	10%	1-8	1-8	1-8	1-10	
36	Inversa Normal 0,3	10,06135273	10,20748502	9,947496085	11,05243263	20%	9-11	9-11	9-11	11-12	
37	Inversa Normal 0,7	12,93864727	13,79251498	13,45250392	13,84756737	40%	12-14	12-14	12-14	13-14	
38	Inversa Normal 0,9	15,01582544	16,38062192	15,98284123	15,86543268	20%	15-16	15-18	15-18	15-18	
39	Inversa Normal					10%	17-20	19-20	19-20	19-20	
40											

Para a definição das classes para a amostra Escola Particular foram determinados valores, pela função “=INV.NORM.N(0,1;\$B\$25;\$B\$27)” com probabilidade acumulada para 10%, 20%, 40%, 20%, 10%, ou seja, 0,1; 0,3; 0,7 e 0,9.

Escola Pública

Escola Pública								
Arquivo								
Página Inicial								
Inserir								
Layout da Página								
Fórmulas								
Dados								
Revisão								
Exibição								
Des								
Colar								
Times New Roman 12								
N I S								
Fonte								
Alinhamento								
Área de Transferê...								
f _x Formulário								
	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Formulário	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Instituição		
2	21	14	13	9	14	Pública		
3	22	16	13	16	17	Pública		
4	23	17	15	10	17	Pública		
5	24	19	16	14	15	Pública		
6	25	9	12	11	8	Pública		
7	26	13	13	7	14	Pública		
8	27	9	18	11	10	Pública		
9	28	15	13	15	17	Pública		
10	29	13	8	12	10	Pública		
11	30	14	9	11	13	Pública		
12	31	16	12	11	10	Pública		
13	32	13	17	10	16	Pública		
14	33	8	13	10	4	Pública		
15	34	12	14	12	12	Pública		
16	35	16	6	5	10	Pública		
17	36	11	15	15	14	Pública		
18	37	7	8	6	8	Pública		
19	38	7	13	8	11	Pública		
20	39	6	15	12	13	Pública		
21	40	14	10	13	12	Pública		
22	41	10	14	12	9	Pública		
23	42	10	10	13	13	Pública		
24	43	10	10	9	11	Pública		
25	44	9	9	15	9	Pública		
26	45	10	15	11	11	Pública		
27	46	11	15	12	12	Pública		
28	47	10	12	13	14	Pública		
29	48	12	7	4	10	Pública		
30	49	11	13	14	9	Pública		
31	50	12	14	9	10	Pública		
32	51	11	13	11	12	Pública		
33	52	16	17	16	17	Pública		
34	53	15	13	11	11	Pública		
35	54	10	19	18	13	Pública		
36	55	10	12	9	12	Pública		

O11							
	H	I	J	K	L	M	N
31	50	12	14	9	10	Pública	
32	51	11	13	11	12	Pública	
33	52	16	17	16	17	Pública	
34	53	15	13	11	11	Pública	
35	54	10	19	18	13	Pública	
36	55	10	13	8	12	Pública	
37	56	9	9	10	13	Pública	
38	57	7	9	11	8	Pública	
39	58	9	20	17	14	Pública	
40							
41	Escola Pública						
42							
43	Média	11,60526	12,76316	11,36842	11,92105		
44							
45	Desvio Padrão	3,15834	3,29155	3,17440	2,92595		
46							
47	Varição	9,97511	10,83428	10,07681	8,56117		
48							
49	Mediana	11,00000	13,00000	11,00000	12,00000		
50							
51	Moda	10,00000	13,00000	11,00000	10,00000		

Dados estatísticos da amostra Escola Pública

Média: =MÉDIA(I2:I39).

Desvio padrão: =DESVPAD.A(I2:I39).

Varição: =VAR.A(I2:I39).

Mediana: =MED(I2:I39).

Moda: =MODO.ÚNICO(I2:I39).

The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the following data table:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
58													
59							Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	%	Qtde.	
60	Inversa Normal 0,1	7,557688574	8,544870684	7,300264107	8,171300545	→	1-8	1-9	1-8	1-9	10,00%	3,80	
61	Inversa Normal 0,3	9,949028447	11,03706896	9,703764206	10,38668447	→	9-11	10-12	9-11	10-12	20,00%	7,60	
62	Inversa Normal 0,7	13,26149787	14,48924683	13,0330779	13,45542079	→	12-14	13-15	12-14	13-15	40,00%	15,20	
63	Inversa Normal 0,9	15,65283774	16,98144511	15,436578	15,67080472	→	15-16	16-18	15-18	16-18	20,00%	7,60	
64	Inversa Normal					→	17-20	19-20	19-20	19-20	10,00%	3,80	
65													

Para a definição das classes para a amostra Escola Particular foram determinados valores, pela função “=INV.NORM.N(0,1;B43;B45)”, com probabilidade acumulada para 10%, 20%, 40%, 20%, 10%, ou seja, 0,1; 0,3; 0,7 e 0,9.

Organização dos dados da amostra com base no sexo dos sujeitos e instituição

Escola particular e sexo masculino

Arquivo							
Página Inicial		Inserir		Layout da Página		Fórmulas	
Dados		Revisão		Exibição		Desenvolvimento	
Colar		Times New Roman 12		A A		Quebrar Texto Automaticamente	
Área de Transferê...		Fonte		Alinhamento		Mesclar e Centralizar	
F18							
	A	B	C	D	E	F	G
1	Formulário	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Setor	Sexo
2	1	10	13	12	10	Privada	Masc
3	7	8	8	7	14	Privada	Masc
4	8	15	14	10	15	Privada	Masc
5	12	11	15	12	12	Privada	Masc
6	15	11	16	16	15	Privada	Masc
7							
8							
9							
10	Escola Particular	Masc.					
11							
12	Média	11,00000	13,20000	11,40000	13,20000		
13							
14	Desvio Padrão	2,54951	3,11448	3,28634	2,16795		
15							
16	Variação	6,50000	9,70000	10,80000	4,70000		
17							
18	Mediana	11,00000	14,00000	12,00000	14,00000		
19							
20	Moda	11,00000	-	12,00000	15,00000		
21							

Escola particular e sexo feminino

J13							
	J	K	L	M	N	O	P
1	Formulário	Aivo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Setor	Sexo
2	4	13	15	12	11	Privada	Fem
3	5	13	9	16	18	Privada	Fem
4	6	13	18	12	11	Privada	Fem
5	9	9	12	15	10	Privada	Fem
6	10	11	14	18	14	Privada	Fem
7	14	11	8	12	12	Privada	Fem
8	16	13	14	12	14	Privada	Fem
9	17	10	6	13	13	Privada	Fem
10	18	4	13	13	16	Privada	Fem
11	19	11	10	6	11	Privada	Fem
12							
13							
14							
15	Escola Particular	Fem					
16							
17	Média	10,80000	11,90000	12,90000	13,00000		
18							
19	Desvio Padrão	2,78089	3,63471	3,17805	2,53859		
20							
21	Variação	7,73333	13,21111	10,10000	6,44444		
22							
23	Mediana	11,00000	12,50000	12,50000	12,50000		
24							
25	Moda	13,00000	14,00000	12,00000	11,00000		
26							

Escola pública e sexo masculino

Y15							
	S	T	U	V	W	X	Y
1	Formulário	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Setor	Sexo
2	25	9	12	11	8	Pública	Masc.
3	29	13	8	12	10	Pública	Masc.
4	30	14	9	11	13	Pública	Masc.
5	32	13	17	10	16	Pública	Masc.
6	36	11	15	15	14	Pública	Masc.
7	37	7	8	6	8	Pública	Masc.
8	42	10	10	13	13	Pública	Masc.
9	44	9	9	15	9	Pública	Masc.
10	45	10	15	11	11	Pública	Masc.
11	47	10	12	13	14	Pública	Masc.
12	48	12	7	4	10	Pública	Masc.
13	49	11	13	14	9	Pública	Masc.
14	53	15	13	11	11	Pública	Masc.
15	57	7	9	11	8	Pública	Masc.
16							
17							
18							
19	Escola Pública	Masc..					
20							
21	Média	10,78571	11,21429	11,21429	11,00000		
22							
23	Desvio Padrão	2,42356	3,09288	3,09288	2,60177		
24							
25	Varição	5,87363	9,56593	9,56593	6,76923		
26							
27	Mediana	10,50000	11,00000	11,00000	10,50000		
28							
29	Moda	10,00000	9,00000	11,00000	8,00000		
30							

Escola pública e sexo feminino.

AH30							
	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
1	Formulário	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Instituição	Sexo
2	21	14	13	9	14	Pública	Fem.
3	22	16	13	16	17	Pública	Fem.
4	23	17	15	10	17	Pública	Fem.
5	24	19	16	14	15	Pública	Fem.
6	26	13	13	7	14	Pública	Fem.
7	27	9	18	11	10	Pública	Fem.
8	28	15	13	15	17	Pública	Fem.
9	31	16	12	11	10	Pública	Fem.
10	33	8	13	10	4	Pública	Fem.
11	34	12	14	12	12	Pública	Fem.
12	35	16	6	5	10	Pública	Fem.
13	38	7	13	8	11	Pública	Fem.
14	39	6	15	12	13	Pública	Fem.
15	40	14	10	13	12	Pública	Fem.
16	41	10	14	12	9	Pública	Fem.
17	46	11	15	12	12	Pública	Fem.
18	50	12	14	9	10	Pública	Fem.
19	51	11	13	11	12	Pública	Fem.
20	52	16	17	16	17	Pública	Fem.
21	54	10	19	18	13	Pública	Fem.
22	55	10	13	8	12	Pública	Fem.
23	56	9	9	10	13	Pública	Fem.
24	58	9	20	17	14	Pública	Fem.
25							
26	Escola Pública	Fem.					
27							
28	Média	12,17391	13,82609	11,56522	12,52174		
29							
30	Desvio Padrão	3,52462	3,08445	3,31424	3,07290		
31							
32	Varição	12,42292	9,51383	10,98419	9,44269		
33							
34	Mediana	12,00000	13,00000	11,00000	12,00000		
35							
36	Moda	16,00000	13,00000	12,00000	12,00000		

Sem informação de sexo do sujeito

	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AC
1	Formulário	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Instituição	Sexo	
2	43	10	10	9	11	Pública	-	
3								
4								
5								
6	Escola Pública	-						
7								
8	Média	10,00000	10,00000	9,00000	11,00000			
9								
10	Desvio Padrão	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
11								
12	Variação	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
13								
14	Mediana	10,00000	10,00000	9,00000	11,00000			
15								
16	Moda	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D			
17								

Único formulário sem os dados selecionados, portanto sem condições de levantamento estatístico com esse filtro: Escola pública e sem sexo informado.

Fórmula matemática para o cálculo da curva de distribuição normal

$$y = \frac{1}{\sigma \cdot \sqrt{2 \cdot \pi}} \cdot e^{-\frac{(x - \mu)^2}{2 \cdot \sigma^2}}$$

Análise da amostra na Escola Particular

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
49	Ativo	Média	11,50000			Ativo	Limite Inferior	Limite Superior	Frequência	Frequência Relativa
50	10				10%	1-8	1	8	2	0,1000
51	10	Desvio Padrão	2,74341		20%	9-11	9	11	9	0,4500
52	14			40%		12-14	12	14	6	0,3000
53	13	Varição	7,52632		20%	15-16	15	16	3	0,1500
54	13			10%		17-20	17	20	0	0,0000
55	13	Mediana	11,00000							
56	8									
57	15	Moda	11,00000							
58	9									
59	11	Menor	4							
60	15									
61	11	Maior	16							
62	12									
63	11									
64	11									
65	13									
66	10									
67	4									
68	11									
69	16									
70										

Média dos limites		Padronização		Densidade	
Xi	Zi	Zi	Gi	Gi	
5	-2,55156609	-2,55156609	0,01538775	0,01538775	
10	-0,54676416	-0,54676416	0,34355294	0,34355294	
13	0,54676416	0,54676416	0,34355294	0,34355294	
16	1,45803777	1,45803777	0,13781052	0,13781052	
19	2,55156609	2,55156609	0,01538775	0,01538775	

Distribuição normal acumulada

Frequência calculada através da função

=CONT.SES(\$A\$50:\$A\$69;">="&G50;\$A\$50:\$A\$69;"<="&H50), onde o intervalo incluiu todos os 20 valores do respectivo estilo de aprendizagem.

Frequência relativa calculada com a função =I50/CONT.NÚM(\$A\$50:\$A\$69), sendo o valor da recorrência da nota do respectivo estilo de aprendizagem dividido por 20, ou seja, pela quantidade de valores para a amostra Escola Particular.

Média dos limites (X_i) superior e inferior calculada por meio da função =MÉDIA(G50:H50).

Padronização (Z_i) obtida a partir da função =PADRONIZAR(G59;\$C\$49;\$C\$51), sendo x a média dos limites (X_i) o desvio padrão o calculado para seu respectivo estilo de aprendizagem.

Densidade ou distribuição normal acumulada (G_i) verificada com auxílio da função =DIST.NORMP.N(H59;FALSO), sendo z o valor registrado em “ Z_i ” e o cumulativo “FALSO”, que significa função de densidade da probabilidade.

Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição Desenvolvedor

Colar Área de Transferê... Fonte Times New Roman 12 N I S Fonte Alinhamento Número

Quebrar Texto Automaticamente Mésclar e Centralizar

Formatar Formatação Condicional Formatar Formatar como Tabela Estilos de Célula Estilo

Inserir Excluir Formatar Células

159 =DIST.NORMP.N(H59;FALSO)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
70											
71											
72			Média								
73		13	12,00000								
74		15	3,41822								
75		6									
76		15	Varição								
77		9	11,68421								
78		18	Mediana								
79		8	13,00000								
80		14	Moda								
81		12	14,00000								
82		14	Menor								
83		10	6								
84		15	Maior								
85		14	18								
86		8									
87		16									
88		14									
89		6									
90		13									
91		10									
92		10									

	Reflexivo	Limite Inferior	Limite Superior	Frequência	Frequência Relativa
	10%	1	8	4	0,2000
	20%	9	11	4	0,2000
	40%	12	14	7	0,3500
	20%	15	18	5	0,2500
	10%	19	20	0	0,0000

Média dos limites	Xi	Zi	Densidade
	5	-2,194126065	0,03593537
	10	-0,585100284	0,33617961
	13	0,292550142	0,38223055
	17	1,316475639	0,16771443
	20	2,194126065	0,03593537

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
94										
95	Teórico	Média	11,70000			Teórico	Limite Inferior	Limite Superior	Frequência	Frequência Relativa
96	12				10%	1-8	1	8	3	0,1500
97	14	Desvio Padrão	3,34192		20%	9-11	9	11	4	0,2000
98	5				40%	12-14	12	14	9	0,4500
99	12	Varição	11,16842		20%	15-18	15	18	4	0,2000
100	16				10%	19-20	19	20	0	0,0000
101	12	Mediana	12,00000							
102	7									
103	10	Moda	12,00000							
104	15									
105	18	Menor	5							
106	10									
107	12	Maior	18							
108	9									
109	12									
110	16									
111	12									
112	13									
113	13									
114	6									
115	10									
116										

Média dos limites		Padronização		Densidade
Xi	Zi	Zi	Gi	
5	-2,154450931			0,03917298
10	-0,508689803			0,35052572
13	0,388998085			0,36987200
17	1,43630062			0,14221458
20	2,333988508			0,02618183

Arquivo | Página Inicial | Inserir | Layout da Página | Fórmulas | Dados | Revisão | Exibição | Desenvolvedor

Colar | Área de Transferê... | Fonte: Times New Roman 12 | Alinhamento: Número | Formatação Condicional | Estilos de Célula | Inserir | Excluir | Formatar | Células

159 | =DIST.NORMP.N(H59;FALSO)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
118	Pragmático	Média	12,45000			Pragmático	Limite Inferior	Limite Superior	Frequência	Frequência Relativa
119	10				10%	1-10	1	10	4	0,2000
120	10	Desvio Padrão	2,66508		20%	11-12	11	12	7	0,3500
121	11				40%	13-14	13	14	5	0,2500
122	11	Varição	7,10263		20%	15-17	15	18	4	0,2000
123	18				10%	18-20	19	20	0	0,0000
124	11	Mediana	12,00000							
125	14									
126	15	Moda	11,00000							
127	10									
128	14	Menor	6							
129	14									
130	12	Maior	18							
131	6									
132	12									
133	15									
134	14									
135	13									
136	16									
137	11									
138	12									
139										
140										

Média dos limites	Xi	Zi	Padronização	Densidade	Gi
6	6	-2,607805282	0,01330969		
12	12	-0,356462592	0,37438473		
14	14	0,393984971	0,36915059		
17	17	1,519656315	0,12573029		
20	20	2,64532766	0,01206052		

Análise da amostra na Escola Pública

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
60	Ativo	Média	11,60526			Ativo	Limite Inferior	Limite Superior	Frequência	Frequência Relativa	
61	14				10%	1-8	1	8	5	0,1316	
62	16	Desvio Padrão	3,15834		20%	9-11	9	11	16	0,4211	
63	17				40%	12-14	12	14	9	0,2368	
64	19	Variância	9,97511		20%	15-16	15	16	6	0,1579	
65	9				10%	17-20	17	20	2	0,0526	
66	13	Mediana	11,00000								
67	9										
68	15	Moda	10,00000								
69	13										
70	14	Menor	6								
71	16										
72	13	Maior	19								
73	8										
74	12										
75	16										
76	11										
77	7										
78	7										
79	6										
80	14										
81	10										
82	10										
83	10										
84	9										
85	10										
86	11										
87	10										
88	12										
89	11										
90	12										
91	11										
92	16										
93	15										
94	10										
95	10										
96	9										

Média dos limites			
Xi	Zi	Padronização	Densidade
5	-2,249683344	0,03176227	
10	-0,508261793	0,35060202	
13	0,441604508	0,36187885	
16	1,233159759	0,18650821	
19	2,18302606	0,03681905	

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
90	12									
91	11									
92	16									
93	15									
94	10									
95	10									
96	9									
97	7									
98	9									

Frequência calculada através da função

$=\text{CONT.SES}(\$A\$61:\$A\$98;">=" \&G61;\$A\$61:\$A\$98;"<=" \&H61)$, onde o intervalo incluiu todos os 20 valores do respectivo estilo de aprendizagem.

Frequência relativa calculada com a função $=I61/\text{CONT.NÚM}(\$A\$61:\$A\$98)$, sendo o valor da recorrência da nota do respectivo estilo de aprendizagem dividido por 20, ou seja, pela quantidade de valores para a amostra Escola Particular.

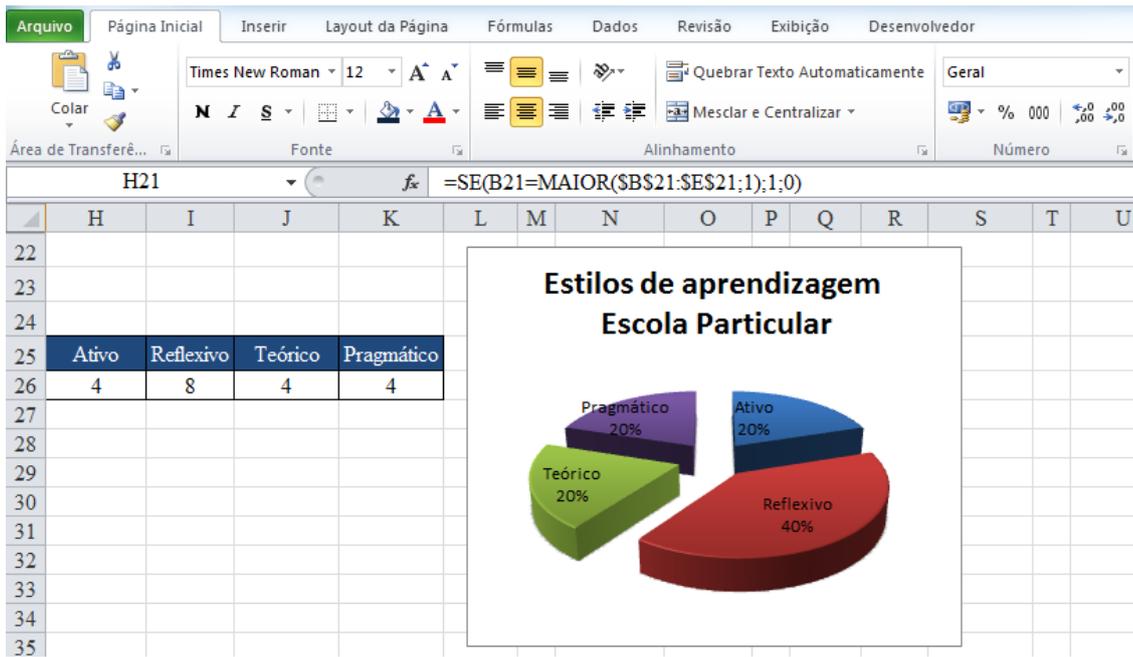
Média dos limites (X_i) superior e inferior calculada por meio da função $=\text{MÉDIA}(G61:H61)$.

Padronização (Z_i) obtida a partir da função $=\text{PADRONIZAR}(G71;\$C\$60;\$C\$62)$, sendo x a média dos limites (X_i) o desvio padrão o calculado para seu respectivo estilo de aprendizagem.

Densidade ou distribuição normal acumulada (G_i) verificada com auxílio da função $=\text{DIST.NORMP.N}(H71;0)$, sendo z o valor registrado em " Z_i " e o cumulativo "FALSO", que significa função de densidade da probabilidade.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
183	Pragmático	Média	11,92105		10%	1-9	1	9	7	0,1842	
184	14				20%	10-12	10	12	15	0,3947	
185	17	Desvio Padrão	2,92595		40%	13-15	13	15	11	0,2895	
186	17				20%	16-18	16	18	5	0,1316	
187	15	Variância	8,56117		10%	19-20	19	20	0	0,0000	
188	8										
189	14	Mediana	12,00000								
190	10										
191	17	Moda	10,00000								
192	10										
193	13	Menor	4								
194	10										
195	16	Maior	17								
196	4										
197	12										
198	10										
199	14										
200	8										
201	11										
202	13										
203	12										
204	9										
205	13										
206	11										
207	9										
208	11										
209	12										
210	14										
211	10										
212	9										
213	10										
214	12										
215	17										
216	11										
217	13										
218	12										
219	13										

Média dos limites				Padronização		Densidade	
Xi	Zi	Gi					
5	-2,365405934	0,02431866					
11	-0,314787862	0,37965808					
14	0,710521174	0,30994553					
17	1,73583021	0,08843462					
20	2,590254407	0,01393088					



Análise dados relativos à amostra Escola Pública

	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
	Sujeito	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Repetidas	Major	Premiar	Opção estilo	Classe 1º	Faixa desc. 1º	Hreq. Relativa - 1º (%)	Opção estilo	Classe 2º	Faixa desc. 2º	Hreq. Relativa - 2º (%)	Estilo
1																	
2		1	0	0	1	2	14	Dois Estilos	Ativo	40	Dentro	23,68	Pragmático	40	Dentro	28,95	Pragmático
3		0	0	0	1	1	17	Pragmático	-	-	-	-	-	-	-	-	Pragmático
4		1	0	0	1	2	17	Dois Estilos	Ativo	10	Acima	5,26	Pragmático	20	Acima	13,16	Pragmático
5		1	0	0	0	1	19	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
6		0	1	0	0	1	12	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
7		0	0	0	1	1	14	Pragmático	-	-	-	-	-	-	-	-	Pragmático
8		0	1	0	0	1	18	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
9		0	0	0	1	1	17	Pragmático	-	-	-	-	-	-	-	-	Pragmático
10		1	0	0	0	1	13	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
11		1	0	0	0	1	14	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
12		1	0	0	0	1	16	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
13		0	1	0	0	1	17	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
14		0	1	0	0	1	13	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
15		0	1	0	0	1	14	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
16		1	0	0	0	1	16	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
17		0	1	1	0	2	15	Dois Estilos	Reflexivo	40	Dentro	47,37	Teórico	20	Acima	18,42	Reflexivo
18		0	1	0	1	2	8	Dois Estilos	Reflexivo	10	Abaixo	21,05	Pragmático	10	Abaixo	18,42	Reflexivo
19		0	1	0	0	1	13	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
20		0	1	0	0	1	15	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
21		1	0	0	0	1	14	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
22		0	1	0	0	1	14	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
23		0	0	1	1	2	13	Dois Estilos	Teórico	40	Dentro	26,32	Pragmático	40	Dentro	28,95	Pragmático
24		0	0	0	1	1	11	Pragmático	-	-	-	-	-	-	-	-	Pragmático
25		0	0	1	0	1	15	Teórico	-	-	-	-	-	-	-	-	Teórico
26		0	1	0	0	1	15	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
27		0	1	0	0	1	15	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo
28		0	0	0	1	1	14	Pragmático	-	-	-	-	-	-	-	-	Pragmático
29		1	0	0	0	1	12	Ativo	-	-	-	-	-	-	-	-	Ativo
30		0	0	1	0	1	14	Teórico	-	-	-	-	-	-	-	-	Teórico
31		0	1	0	0	1	14	Reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	Reflexivo

Arquivo | Página Inicial | Inserir | Layout da Página | Fórmulas | Dados | Revisão | Exibição | Desenvolvedor

Colar | Times New Roman - 12 | A A | Quebrar Texto Automaticamente | Geral | Formatação Condicional - como Tabela - Estilos de Célula - Estilo

Área de Transferê... | Fonte | Alinhamento | Mesclar e Centralizar | Número | Opção estilo

K9 =SE(E9=MAIOR(SBS9:SES9;1);1;0)

