

ISSN 0104-1886

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CADERNOS DO I.L.
Nº 18

DEZEMBRO DE 1997

Wege der romanischen Geolinguistik. Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie. (Heidelberg/ Mainz, 21.-24.10.1991.) Kiel, Westensee-Verl., 1996. p. 210-269. (Dialectologia Pluridimensionalis Romanica; 1.)

VANDRESEN, Paulino: *O ensino de português em áreas bilíngües: uma perspectiva histórica.* In: ATAS do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística: conferências e mesas-redondas. Salvador, 11/16 de setembro de 1994. Org. por Jacyra Mota & Vera Rollemberg. Salvador, ABRALIN; FINEP; UFBA, 1996. vol. 1, p. 317-320.

WILLEMS, Emílio. *Assimilação e populações marginais no Brasil. Estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940. 343 p.

WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil.* 2. ed. rev. São Paulo, Companhia Editora Nacional; [Brasília], INL, 1980. 465 p. [1. ed. 1946] (Brasíliana; 250.)

ZSCHOCKE, Reinhart. *Die Kulturlandschaft des Hunsrücks und seiner Randlandschaften in der Gegenwart und in ihrer historischen Entwicklung.* Wiesbaden, Steiner, 1970. XI, 268 p. (Kölner Geographische Arbeiten; 24.)

Ensino: diversidade ou padronização? As propostas dos estilos de aprendizagem e da Teoria das Inteligências Múltiplas

Eunice Polonia*

Encontros recentes realizados pela área educacional apontam para a necessidade de uma transformação radical na sala de aula. David Thornburg, consultor do governo norte-americano para assuntos educacionais, presente no II Congresso da Escola Particular do RS/1997, postula que o educador abandone a preparação do aluno para trabalhos específicos, como tem sido feito até agora. Como a maioria das profissões que nossos alunos estarão exercendo no século XXI ainda não foi criada, a saída seria desenvolvermos nos alunos habilidades úteis em qualquer tipo de profissão que venha a surgir. O professor deve visar ao desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, sem beneficiar uma em detrimento da outra. (Zero Hora, 09/07/97:9)

Isto implica numa revisão dos pressupostos que orientam a ação real do professor: ao voltar-se mais para o ensino de conteúdos do que para o desenvolvimento de habilidades, e ao lidar com o potencial humano de forma homogênea, ignoram-se as diversidades nas formas de ensino e aprendizagem já constatadas pela teoria (Gardner, 1995). As práticas de sala de aula habituais contemplam as inteligências lingüística e matemática, menosprezando as formas de aprendizagem que envolvem a interação com colegas, música, movimentação e outras.

Entretanto, estudos da área cognitiva aparentemente distintos têm nos fornecido dados substanciais sobre as diferenças individuais entre os aprendizes por um lado e da forma relativamente padronizada de ensino de cada professor por outro; contribuem, também, com a análise dos conflitos decorrentes da combinação de todos estes fatores na situação prática de ensino. A seguir, verificaremos quais pontos em comum de estudos sobre Estilos de Aprendizagem (EA) e a assim cognominada Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) poderiam sugerir um rumo para a eliminação da distância entre as teorias cognitivas e a prática de sala de aula, auxiliando, a longo prazo, na formação deste novo tipo de profissional.

Estilo de aprendizagem é definido por Reid (1995), como a(s) maneira(s) natural(is), habitual(is) e preferida (s) de um indivíduo absorver, processar e reter novas informações e habilidades, envolvendo uma série de fatores de ordem social e afetiva (Oxford, 1995). Dentre a longa lista de estilos identificadas por educadores e psicólogos, apenas alguns receberam a atenção dos pesquisadores

(Brown, 1993), principalmente os que traçaram a distinção de dois grandes grupos - os independentes de campo (*field independent*) dos dependentes (*field dependent*). Os primeiros percebem, com graus variáveis de facilidade e nitidez, as partes de um todo de forma destacada do grande campo de fundo, enquanto os segundos possuem uma percepção dominada pela organização geral do campo de fundo, ou seja, percebem o todo ao invés do detalhe (Witkin, Oltman, Raskin, and Karp, 1971).

Um segundo estilo, fortemente relacionado com a independência de campo, prende-se à lateralização do cérebro. Indivíduos com hemisfério esquerdo predominante são favorecidos com um maior domínio do pensamento analítico, lógico e com processamento linear e matemático de informações, preferindo um estilo dedutivo de ensino. Aprendizes com domínio do hemisfério cerebral direito são eficientes no processamento de informação holística, emocional e integrativa, percebendo e lembrando-se com exatidão de imagens visuais, táteis e auditivas. Este estilo é favorecido por procedimentos indutivos de aprendizagem. (Krashen, Seliger and Hartnett, 1974)

Entretanto, Danesi (1988) observou que não só a maior parte da atividade de solução de problemas envolve ambos os hemisférios, como também as melhores soluções são aquelas em que cada hemisfério teve sua total participação. Segundo este estudo, o insucesso de diversos métodos de ensino de uma segunda língua deveu-se ao estímulo quase exclusivo do hemisfério esquerdo, em detrimento dos processos do hemisfério direito. Williams (1983) aponta a necessidade de se enfatizar o uso de técnicas dirigidas ao estilo de processamento do hemisfério direito não por serem mais importantes, mas por serem habitualmente relegadas dentro do sistema de ensino. Dentro de nossa experiência profissional, é bastante comum comprovar a existência de uma visão destas atividades como sendo de pura recreação e, conseqüentemente, serem rotuladas como “perda de tempo”, tanto pelo professor como pelos alunos. No entanto, pesquisadores como Brown (1993) sugerem que alunos de uma segunda língua, principalmente nos estágios iniciais, podem ser beneficiados com o uso de atividades estimulantes do hemisfério direito, o que não ocorre no ensino tradicional.

Assim, os estímulos do professor devem ser voltados à combinação das duas formas diferentes mas complementares de processamento de informação — o estilo linear, que analisa as partes que formam um padrão (do hemisfério esquerdo) e o estilo espacial, responsável pelo estabelecimento de relações, que busca e constrói relações (do hemisfério direito). Experiências neste sentido feitas na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia, Los Angeles, obtiveram resultados particularmente impressionantes no que diz respeito à compreensão e retenção de conteúdos que se pensavam até então, serem de difícil aprendizado para a faixa etária dos sujeitos do experimento, de jardim de infância e primeiro grau. (Williams, 1983)

Outras abordagens na investigação dos estilos de aprendizagem são também consideradas promissoras, como aquelas estabelecidas por Dunn e Price (1975), que distingüiram quatro modalidades perceptuais de aprendizagem: a *visual*, a *auditiva*, a *cinestésica* e a *tátil*.

O aprendiz visual aprende mais eficazmente através de leituras, slides, vídeos e ilustrações; o auditivo, através de fitas de áudio, discussões com um colega ou grupo, leitura em voz alta; o cinestésico, por meio de dramatizações, atividades em grupo, excursões de estudo e outras atividades envolvendo movimento; e o tátil, por atividades de manipulação. (Eliason, 1995)

Williams (1983) compara estas preferências à canais através dos quais a informação é captada e flui com maior força e clareza. Assim, cada tipo de aprendiz tem o seu processo de aprendizagem mais favorecido por atividades de sala de aula que focalizem o seu canal favorito. Por outro lado, a existência de canais onde a entrada de informação não se faz de forma clara cria o potencial para uma desordem de aprendizagem. De fato, o uso de métodos instrucionais que não atendem às modalidades preferenciais dos alunos pode ser responsável por fracassos, baixo desempenho e um senso de incompetência (Maggioli, 1996; Kinsella, 1995; Carrel & Monroe, 1995).

Esta situação é a mais encontrada em nossas salas de aula, quando os professores desconhecem a dinâmica dos estilos de aprendizagem frente aos estilos de ensino. Como os professores habitualmente ensinam da forma em que eles próprios melhor aprenderam na escola, eles tenderão a selecionar métodos e atividades que motivaram a *si* mesmos na época em que freqüentaram as aulas, pondo de lado tarefas que seriam mais apropriadas à preferências de modalidades de percepção sensorial diferentes das suas. (Kinsella, 1995).

Há, porém, várias formas práticas de evitar-se o conflito de estilos de ensino/aprendizagem de professor e aluno. O professor deve tentar fornecer uma variedade de experiências que acomodem os diversos estilos existentes na sala de aula. Maggioli (1996), Davis, Nur e Ruru (1994) primeiramente conduziram um levantamento dos estilos presentes em seus grupos de alunos para direcionarem as técnicas utilizadas diretamente às necessidades do seu grupo de estudantes. Esta investigação inicial propiciou o início de uma conscientização de seus estilos por parte dos alunos que deveriam adotar uma atitude ativa em relação ao seu próprio aprendizado em sala de aula (Kinsella, 1995).

Davis et ali (1994) e Kinsella (1995) sugerem ao professor ensinar estratégias de aprendizagem que permitam aos alunos lidar com sucesso com qualquer estilo de ensino: tais estratégias devem incluir formas de solicitar aos professores a adaptação de seus métodos às suas necessidades, e maneiras de estudar que compensem a incompatibilidade de estilos entre professor e aluno.

A adoção destes procedimentos permite superar as barreiras de limitação pessoal de cada professor, ele próprio com uma determinada propensão a um destes estilos. Uma grande parte dos professores dedicados ao ensino de línguas, por

exemplo, manifesta no seu estilo de ensino sua preferência verbal-analítica de aprendizado na forma de longas exposições orais, discussões lideradas por ele, e tarefas de leitura e escrita que exigem características como forte espírito de iniciativa, persistência e análise independente, sem observar o estilo preferencial dos alunos presentes. (Kinsella, 1995)

Para superar este impasse, Maggioli (1996) estruturou cada uma de suas aulas em fases, de forma a equilibrar atividades analíticas com globais para ajudar os alunos a conceituar e fazer generalizações; ao mesmo tempo, pelo menos uma das atividades correspondentes aos estilos de aprendizagem — visual, auditivo, tátil e cinestésico — foi sempre incluída no plano de aula. Também Nur e Ruru (1994) sob supervisão de Davis, incluíram materiais e atividades que atendessem a cada uma das quatro modalidades presentes em sala de aula (restringindo as denominações de *tátil* e *cinestésico* apenas à *tátil*) em um experimento, e procuraram usar procedimentos voltados para os aprendizes com um maior domínio do hemisfério direito ou esquerdo do cérebro em outro. Para facilitar o aprendizado de alunos com predomínio do hemisfério esquerdo, enfatizou-se a abordagem da descoberta, e os alunos foram encorajados a descobrir soluções para problemas num ambiente mais formal, onde novos conceitos foram ensinados por meio de explicações lógicas e exploração analítica. Alunos com predomínio do hemisfério direito ouviram explicações claras de todos os conceitos, princípios e procedimentos da sala de aula, numa atmosfera descontraída, onde o professor deveria esforçar-se para estabelecer um relacionamento pessoal com os alunos.

Tanto Maggioli(1996) como Davis, Nur e Ruru (1994) reportaram uma melhora apreciável no nível de desempenho dos alunos e também dos professores, na medida em que estes conseguiram moldar seus procedimentos didáticos ao tipo exato de alunos em sala de aula e às suas necessidades específicas ao ampliarem o seu repertório de procedimentos. Além do crescimento profissional, Maggioli assinalou o crescimento pessoal dos professores como indivíduos, na medida em que o uso ativo de técnicas dirigidas à canais preferenciais diferentes dos seus provoca uma flexibilização de suas habilidades. Williams (1983) relatou o seu crescimento pessoal quando passou a dominar várias habilidades próprias do hemisfério direito que não possuía antes do seu projeto: “Eu possuía um raciocínio muito linear e verbal(...) Fiz um esforço consciente de visualizar e desenhar, de procurar por metáforas, de desenvolver partes de mim mesma que eu havia negligenciado. Não deixei de ter um raciocínio linear e verbal e não me tornei uma artista. Mas tornei-me o suficientemente confiante para projetar a mandala¹ (...) e apreciar e lidar com um número de projetos que eu teria evitado há doze anos atrás.” (p. xiii)

A constatação das possibilidades dos EA na melhoria de desempenho tanto de professores como de alunos tem sido bastante divulgada, mas

¹ Ilustração da obra da autora

aparentemente sem obter o mesmo impacto de uma outra proposta mais recente que relaciona dados da neurologia, desenvolvimento cognitivo e habilidades na *Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM)*. Nela, Howard Gardner (1994) questiona a visão tradicional de inteligência como sendo, operacionalmente, a capacidade de responder a itens em testes de inteligência e conceituada como um atributo inato, pouco mutável com a idade, treinamento ou experiência do indivíduo. Gardner (1995) pluraliza este conceito ao reconhecer a existência de “muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (p. 13) A TIM dá especial relevância ao papel da educação, ao enfatizar que, apesar das inclinações individuais latentes, só as experiências do indivíduo vão permitir a realização de suas potencialidades e a compensação das áreas cognitivas de menor capacidade.

Esta teoria distingue sete inteligências: a *musical*, a *corporal-cinestésica*, a *lógico-matemática*, a *lingüística*, a *espacial*, a *interpessoal* e a *intrapessoal*. Considerando as quatro primeiras nomenclaturas auto-explicativas, verifiquemos as três últimas. A inteligência *espacial* é necessária na navegação, no uso do sistema notacional de mapas, na visualização de objetos sob um ângulo diferente, nas artes visuais e no jogo de xadrez. A inteligência *interpessoal* baseia-se na capacidade de perceber distinções entre os indivíduos, especialmente seus estados de espírito, intenções e temperamentos. É uma capacidade fundamental para quem exerce papéis de liderança, professores, pais e terapeutas. A inteligência *intrapessoal* é o conhecimento dos aspectos internos do indivíduo que lhe permitem o acesso aos seus próprios sentimentos de uma forma consciente. Como os papéis desempenhados pelos indivíduos requerem o uso de mais de uma destas inteligências básicas, ou a sua combinação, impõe-se o reconhecimento dos indivíduos como uma “coleção de aptidões” e não mais como possuidores de um único atributo de resolver problemas mensurável por meio de testes tradicionais. (Gardner, 1995)

Neste momento podemos ver uma semelhança entre os perfis de sala de aula que se desenham, tanto do ponto de vista dos estudos dos EA como da TIM: a pluralidade do potencial cognitivo de professor e alunos, quer o nomeemos de “estilos” ou de “inteligências”, e a necessidade de conhecer cada aluno em particular para estimular o desenvolvimento de suas diferentes potencialidades. Como resultado, a sala de aula, apesar de ter como elemento unificador o reconhecimento das expectativas e vínculos comuns dos alunos, deixa de ser o espaço onde ensinam-se os conteúdos, da mesma maneira, a todos os alunos.

A personalização se dá pelo planejamento de atividades alternadas, que apresentem os conteúdos e permitam a sua prática de formas diferentes por todos os alunos. As atividades que corresponderem ao estilo ou tipo de inteligência de um determinado aluno tornará fácil a compreensão: aquelas que não tiverem esta correlação podem contribuir para a ampliação de seus pontos fortes, ao desenvolver áreas onde os indivíduos habitualmente encontram dificuldade. Devemos manter

em mente que “todos os seres humanos possuem certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências” (Gardner, 1995:31)

Segundo o mesmo autor, um assunto pode ser abordado de pelo menos cinco maneiras diferentes, que corresponderiam aos padrões básicos de múltiplas inteligências. Comparando o tópico a ser ensinado com uma sala, as diferentes formas de apresentá-lo equivaleriam à quantidade de portas que permitem o acesso ao seu interior. Ao abordar um tema como a democracia, por exemplo, o professor usaria um ponto de entrada *narrativo*, ao contar uma história sobre este conceito; um ponto de entrada *lógico-quantitativo*, ao colocar questões numéricas ou envolvendo o raciocínio dedutivo; um ponto de entrada *fundamental*, que examine os aspectos filosóficos e terminológicos do assunto em questão; o ponto de entrada da *abordagem estética*, envolvendo aspectos sensoriais e, finalmente, o ponto de entrada da *abordagem experiencial*, lidando diretamente com os materiais de alguma forma ligados ao conceito. Esta variedade de pontos de entrada aumenta a probabilidade de cada aprendiz conseguir compreender o conteúdo por meio dos diversos domínios humanos.

Em conseqüência, o bom professor seria aquele “capaz de abrir várias janelas diferentes num mesmo conceito”, (...) atuando como “um agente organizador do currículo para o aluno”. (pp. 175-6) Ele tem, incorporada à sua atividade habitual, uma sensibilidade às diferenças individuais e uma percepção da necessidade de múltiplas abordagens para um ensino eficaz com diferentes tipos de alunos. (Gardner, 1995)

Os projetos desenvolvidos por Gardner com alunos tem tido um cunho mais exploratório com relação a materiais e são voltados para estabelecer avaliações de talentos e qualidades. As aulas do Projeto Espectro, por exemplo, destinam-se a crianças em fase pré-escolar, oferecendo um ambiente diversificado em termos de diferentes recantos e apresentam uma diversidade de materiais para exploração, sob a supervisão dos pesquisadores. Neste meio, são observadas as inteligências destas crianças e suas manifestações. (Gardner, 1995)

O objetivo destes procedimentos de avaliação é a determinação de escolhas adequadas de carreiras e passatempos, e a viabilização de alternativas concretas para a superação de dificuldades; por exemplo, aprender matemática por meio de relações espaciais ou aprender música através de técnicas lingüísticas. (idem)

Tendo em vista já termos apreciado alguns pontos básicos a respeito de Estilos de Aprendizagem e de Inteligências Múltiplas, podemos analisar uma possibilidade de trabalho em sala de aula que viabilize estas constatações a nível teórico. Antes, porém, ressalvemos as diferenças entre as duas abordagens.

Como constatamos, o ponto de partida de Gardner (1994) é a refutação da teoria tradicional da inteligência como uma capacidade geral de cada ser humano, mensurável apenas por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizados com papel e lápis. Já os estudiosos dos estilos de aprendizagem

propõe a investigação das variáveis individuais dos aprendizes que influenciam os resultados do processo de aprendizagem. (Ellis, 1994). Para isto, elaboraram instrumentos tradicionais de investigação, com o formato de questionários apresentados por escrito aos sujeitos das pesquisas e respondidos também por escrito em sala de aula. (Kinsella, 1995); Maggioli (1996); Davis (1994) Algumas vezes, estes questionários serviram de confirmação à observação visual dos movimentos oculares dos alunos e sua utilização da linguagem para verificação da correspondência entre estes dados e os canais preferenciais destes alunos. (Maggioli, 1996) Os resultados também basearam-se em anotações dos alunos, produtos de sua reflexão a respeito de suas atividades preferidas dentro e fora de aula. (Maggioli, 1996; Dixon, 1985 apud Eliason, 1995)

Enquanto todos estes procedimentos utilizam basicamente o canal lingüístico de expressão, os dados analisados na pesquisa sobre as Inteligências Múltiplas provêm da observação dos indivíduos num meio adequado à inteligência a ser testada e com materiais específicos para a atuação do sujeito. Utilizam-se, portanto, instrumentos que observam diretamente aquele tipo determinado de inteligência em operação, em vez de obter os dados pela intermediação de um instrumento lingüístico ou lógico-matemático. (Gardner, 1995)

A discordância maior de Gardner (1995), no entanto, prende-se ao fato dos estudos sobre Estilos de Aprendizagem traçarem linhas genéricas relativas a *todos os conteúdos*, enquanto a TIM tem registrados dados que demonstram que um sujeito pode ser, digamos, impulsivo no domínio da música e reflexivo durante a montagem de um quebra-cabeças, ou seja, pode apresentar um estilo em um tipo de informação e um oposto com outro tipo de informação. Isto contrasta com algumas definições básicas de estilo de aprendizagem que o conceituam como um aspecto individual consistente e permanente: “características cognitivas, afetivas e fisiológicas que são indicadores relativamente *estáveis* de como os aprendizes percebem, interagem e respondem ao meio de aprendizagem”. (Keefe 1979:4).

Entretanto, vários estudiosos colocam em dúvida o aspecto da estabilidade dos estilos. Em princípio, os indivíduos mostram tendências gerais frente a um estilo ou outro, mas contextos diferentes poderiam evocar estilos diferentes no mesmo indivíduo. (Brown, 1993)

A despeito de suas diferenças, estas duas abordagens apontam para uma multiplicidade de “canais” cognitivos de recepção, processamento de informação e aprendizagem, sejam eles denominados *estilos* ou *inteligências*, que não podem ser tratados de forma uniforme em sala de aula sob pena de permitir um aprendizado satisfatório para alguns indivíduos, mas dificultar o de outros, ou desenvolver apenas algumas habilidades específicas e ignorar as demais.

Quando chegamos a este ponto, deparamo-nos com uma proposta concreta para um uso democrático dos meios de ensino que esvazia a noção corrente de que evitar a instrução monolítica e homogênea reflete um idealismo impossível de ser transposto para o dia-a-dia do professor. Quais seriam os primeiros passos a tomar?

Primeiramente, o auto-conhecimento. O professor deve investigar qual é o seu estilo de aprendizagem e qual o seu estilo de ensino, respondendo aos questionários como os utilizados por Davis (1994), Maggioli (1996) ou Kinsella (1995). O segundo passo seria analisar, informalmente, a que estilos as atividades propostas habitualmente por suas aulas mais favorecem, tentando, pouco a pouco, diversificá-las, de modo a ter cada lição com seus pontos apresentados de diferentes maneiras, utilizando diversas "janelas", conforme a proposta de Gardner. Na medida em que o professor familiarizar-se com o seu próprio estilo e dificuldades, poderá começar o trabalho de conscientização dos alunos a respeito dos seus aspectos diferenciados de aprendizagem. Para isto, podem-se utilizar conversas informais, onde se dê testemunhos pessoais e se peça os de alunos; estes procedimentos servirão de motivação para que eles respondam a questionários formais e mantenham-se atentos aos seus próprios estilos em sala de aula posteriormente. Com mais dados sobre o perfil da sua turma de alunos, o professor dispõe de instrumentos para utilizar em todas as situações, principalmente nas apresentações de conteúdos que sabidamente oferecem dificuldades.

Este tipo de envolvimento dos alunos propicia uma participação mais ativa dentro da sala de aula, contanto que o professor dedique espaços do seu plano a atividades criadas e desenvolvidas pelos próprios alunos, voltadas para um estado final desejado em termos de desenvolvimento de uma habilidade específica. Neste ponto, é importante que se observe e discuta aspectos de algum modelo real, esteja ele presente no corpo discente ou docente ou seja trazido por um filme, por exemplo.

Pouco a pouco, conforme professores e alunos forem sentindo-se mais confiantes, os planos de aula passarão a ter um número maior de atividades abertas à iniciativa dos alunos, visando o aprendizado de determinados conteúdos de uma forma mais personalizada, individualmente ou em grupos.

Este é um meio de minimizar os problemas enfrentados pelo professor ao deparar-se com alunos nos dois extremos opostos do desempenho em sala de aula: os de fraco desempenho e aqueles com resultados superiores à média da turma. A conscientização da melhor forma de aprendizagem de acordo com o seu estilo, aliada ao uso de estratégias para maximizar o seu rendimento no estudo, ajuda o aluno com dificuldades a superar os seus problemas, e permite àquele com uma história consistente de sucessos descobrir e desenvolver-se em áreas de seu interesse de uma forma mais autônoma.

Nenhum destes procedimentos sobrecarrega o professor nem desorganiza a aula ou o programa; pelo contrário, tanto professor como aluno encontram-se envolvidos em atividades que tornam-se extremamente significativas para ambos sem que isto signifique aumento de conteúdos a serem dominados ou de materiais extras a serem produzidos, pois o enfoque é de *como* ensinar e aprender.

À medida em que este tipo de procedimento for tornando-se parte do cotidiano do ensino, estaremos caminhando para a meta desejada: indivíduos e

profissionais com múltiplas habilidades desenvolvidas, aptos a adaptarem-se a diversas situações e, certamente, com um nível menor de frustração em relação à situação específica do ensino em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BROWN, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, New Jersey, 1994.
- CARREL, P. and MONROE, L. *ELS composition and learning styles*. In: Reid, 1995.
- DANESI, M. *Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching*. *Studies In Second Language Acquisition* 10:13-31. 1988
- DAVIS, E; NUR, H. and RURU, S. *Helping teachers and students understand learning styles*. In *English Teaching Forum*, July, 1994, s. vol.s.n.pg. 12-19.
- DIXON, N. M. *The implementation of learning style information*. *Lifelong Learning*, 1985, 9(3), 16-18, 26-27.
- DUNN, R.; DUNN, K. and PRICE, G. E. *The learning style inventory*. Laurence, KS: Price Systems, 1975.
- ELIASON, P. *Difficulties with cross-cultural learning styles*. In: Reid, 1995, pg. 19-33.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, University Press, 1994.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- KEEFE, J. 1979. *Learning style: an overview*. In J.W.Keefe (Ed.) *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA, National Association of Secondary School principals.
- KINSELLA, K. *Understanding and Empowering Diverse Learners in ELS Classroom*. In: Reid, 1995, pg.170-194.
- KRASHEN, S.; SELIGER, H. and HARTNETT, D. 1974. *Two studies in adult second language learning*. *Kritikon Literarum* 3:220-228.
- MAGGIOLI, G. *The good, the bad and the ugly - learning preferences in EFL*. In: EFL, Forum, vol. 34, 2, pg.32-37, 1996.
- OXFORD, R. *Gender differences in language learning styles: what do they mean?* In: Reid, 1995, pg. 34-46.
- REID, J. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle, Boston, 1995.
- THORNBURG, D. Entrevista à Zero Hora de 09/07/97. *Caderno de Ensino*, p. 9

Los científicos explican: la reformulación del léxico experto en la consulta oral

Guiomar Ciapuscio*

1. Introducción: ubicación temática y propósito general

Un aspecto de la producción de textos orales constituye el centro de interés de este trabajo: me refiero a los procedimientos de "tratamiento de expresiones" (Gülich y Kotschi 1995), mediante los cuales una expresión precedente, que por algún motivo se considera insatisfactoria o inapropiada, se reformula, modifica o expande mediante una expresión nueva. Este problema se analiza en un corpus de dos consultas orales en las que los interlocutores son un científico y una periodista especializada. El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre la reformulación del léxico especializado en textos de divulgación científica¹. El propósito es intentar describir y dar cuenta de las actividades de tratamiento parafrástico que llevan a cabo los hablantes de manera interactiva, a fin de solucionar problemas (potenciales o reales) de comprensión.

1.1. Los textos

La divulgación de ciencia es un proceso creativo y bastante más complejo y extenso de lo que traducen los productos de esa tarea: las notas y noticias de divulgación científica que habitualmente leemos en diarios y suplementos consagrados a temas científicos. En general sabemos que los periodistas reelaboran escritos más especializados (el *paper* del científico o artículos anteriores dirigidos a círculos más expertos) y lo reformulan en versiones comprensibles y atractivas para un público lego. Menos conocida es la práctica de recurrir al científico, agente o partícipe del logro o avance, para obtener de viva voz la narración y explicación de los hechos. La consulta directa al científico es un recurso que los periodistas especializados emplean frecuentemente cuando la investigación se ha realizado en el ámbito argentino; es una fuente complementaria del *paper* que permite interiorizarse de aspectos sobre los cuales no informan los escritos científicos: cuestiones metodológicas básicas, aplicaciones, antecedentes, y también, circunstancias del proceso creativo que no forman parte de los contenidos esperables de un escrito científico.

La consulta de semidivulgación, tal es el nombre que le he dado, constituye un rico e interesante testimonio del proceso de divulgación científica. Podría considerarse una especie de "manuscrito oral" (si se permite el oxímoron) que ofrece

* Universidad de Buenos Aires- Argentina

¹ La Fundación Antorchas ha apoyado esta investigación mediante distintos subsidios.