



DANIELLE OLIVEIRA LELIS GONRING

**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE AS
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA DE LICENCIANDOS EM
LETRAS**

LAVRAS – MG

2013

DANIELLE OLIVEIRA LELIS GONRING

**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DE LICENCIANDOS EM
LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Tania Regina de Souza Romero

LAVRAS – MG

2013

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Gonring, Danielle Oliveira Lelis.

Um olhar crítico-reflexivo sobre as estratégias de aprendizagem
de Língua Inglesa de licenciados em Letras / Danielle Oliveira Lelis
Gonring. – Lavras : UFLA, 2013.

148 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Tania Regina de Souza Romero.

Bibliografia.

1. Língua estrangeira. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino
superior. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 378.124

DANIELLE OLIVEIRA LELIS GONRING

**UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DE LICENCIANDOS EM
LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de julho de 2013.

Dr. Carlos Betlinsk

UFLA

Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

PUC/SP

Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2013

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para a realização do Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos ensinamentos transmitidos e harmoniosa convivência.

A Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero pela orientação, apoio e dedicação na condução deste trabalho que me permitiu grandes aprendizados, e, sobretudo, pela credibilidade que me concedeu ao longo dessa trajetória.

Aos estudantes de Letras que me forneceram os dados para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Aos professores Dr. Carlos Betlinsk e Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães por participarem como membros da banca da minha qualificação e defesa, enriquecendo o meu trabalho com suas valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Jacqueline Magalhães Alves e Dra. Norma Lírio de Leão Joseph por aceitarem participar como suplentes da minha banca de qualificação e defesa.

À minha família que sempre apoiou o meu enriquecimento profissional, compreendendo a minha ausência pela dedicação ao trabalho.

Ao meu esposo Alfredo Henrique Rocha Gonring, pelo qual tenho profunda admiração como pessoa e profissional que é, que sempre acreditou em mim, me apoiou, ajudou e incentivou, sendo um grande companheiro.

Aos meus filhos Sarah e Daniel, por trazerem amor e alegria à minha vida.

Aos meus queridos pais que sempre me incentivaram e apoiaram as minhas decisões profissionais, me dando amor e grandes exemplos.

À Clarice Moreira Braga Soares pela amizade e parceria durante todo o curso, compartilhando comigo todos os momentos difíceis e felizes que passamos nessa trajetória.

À Deus por sempre me dar mais do que eu preciso.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concluir o meu trabalho de mestrado.

RESUMO

A Língua Inglesa tem sido altamente valorizada no Ensino Superior principalmente devido ao impacto que causa na visibilidade profissional e no desenvolvimento cultural como um todo. Porém, muitos estudantes passam por dificuldades ou problemas na aprendizagem de língua estrangeira, gerando uma aprendizagem aquém do desejável. Muitos são os aspectos que interferem no processo de aprendizagem e podem afetá-lo de forma positiva ou negativa, como afirma Lopes (2005). Os objetivos desta pesquisa são: (A) compreender as principais dificuldades enfrentadas por estudantes de graduação em Letras na aprendizagem da língua inglesa, (B) entender quais são as estratégias referidas por esses estudantes para superar suas próprias dificuldades, e (C) identificar as estratégias não referidas por esses estudantes. As informações coletadas nessa investigação servirão para apoiar educadores que trabalham com ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Para isso, realizei um estudo levando em conta aspectos como a aprendizagem de língua estrangeira, a relação entre reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade, estratégias e teorias de aprendizagem. O estudo é baseado em conceitos vygotskianos (VYGOTSKY, 1996) que enfatizam, sobretudo, a capacidade dos indivíduos de aprender por meio de interações dialéticas estabelecidas com os outros. Para se chegar aos resultados, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, na qual as experiências vividas pelos participantes são prioridade, e o principal método de coleta dados foi de fonte documental. Nesta pesquisa documental (GIL, 1991) os dados são provenientes de diários de aprendizagem escritos por estudantes de graduação em Letras (ZABALZA, 1994). A interpretação dos dados foi feita com base em conceitos vygotskianos, complementada linguisticamente de acordo com os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Os resultados mostram que os estudantes se veem chegando a Universidade com poucos conhecimentos em língua inglesa. Os diários também revelam que os estudantes tem pouca habilidade para lidar com o processo de aprendizagem, o que pode dificultar o desenvolvimento de uma aprendizagem adequada ao longo do curso. Assim, o uso dos diários promove uma reflexão por parte dos estudantes, pois, constata-se que eles sabem da sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, mas possuem pouca autonomia nos estudos. Desenvolvem poucas estratégias para aprender, predominando as estratégias cognitivas. Há, portanto, a necessidade de que educadores possam desenvolver outros tipos de estratégias de aprendizagem com esses estudantes para beneficiá-los no desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem satisfatória de língua inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Estratégias de Aprendizagem. Ensino Superior. Licenciandos. Aprendizagem.

ABSTRACT

The English Language has been highly valued in higher education, mainly due to the impact causing both the professional visibility and cultural development as a whole. However, many undergraduate students have difficulties or problems in foreign language learning, generating poor learning. There are many aspects that affect the learning process and can affect you positively or negatively, as stated by Lopes (2005). The objectives of this research are: (A) to understand the main difficulties faced by undergraduates in Letters in English language learning, (B) to understand what the strategies mentioned by these students to overcome their difficulties are, and (C) to identify strategies not covered by these students. The information gathered by this investigation will serve to support educators who work with teaching-learning foreign language. For this, I carried out a study taking into account aspects such as foreign language learning, the relation between critical reflection and language, autonomy and identity building, learning strategies and learning theories. The study is based on Vygotskian concepts (VYGOTSKY, 1996) that emphasize, above all, the ability of individuals to learn through dialectical interactions established with others. In order to get the results, the methodology used was the qualitative approach, in which the experiences lived by the participants are the priority, and the main data collection method came from a documentary source. In this documentary research (GIL, 1991) data are drawn from learning diaries written by undergraduates in Letters (ZABALZA, 1994). The data interpretation was based on Vygotskian concepts, which was further linguistically complemented according to Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994) principles. The results show that students see themselves as arriving at university with little knowledge of the English language. The diaries also reveal that students have little ability to deal with the learning process, which may impair the development of appropriate learning throughout the course. Thus, the use of the diaries promotes reflection by the students, because it is clear that they know their responsibility for their own learning, but they have little autonomy in the studies. They develop few strategies to learn, using mainly the cognitive strategies. There is, therefore, the necessity for educators to develop other types of learning strategies with these students to benefit them in developing their autonomy and satisfactory learning of the English language.

Key-words: English Language. Learning Strategies. Higher Education. Undergraduates. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Diagrama simplificado do sistema de estratégias de aprendizagem.....	43
Figura 2	Descrição do contexto de pesquisa em que participaram licenciandos de Letras que frequentaram a disciplina Inglês I	68
Figura 3	Resumo do Procedimento de Análise	73
Figura 4	Principais problemas dos licenciandos no processo de aprendizagem de inglês.	79
Figura 5	Relação entre os assuntos que respondem a segunda pergunta de pesquisa	88
Gráfico 1	Estratégias Diretas de aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos em Letras	89
Gráfico 2	Estratégias Indiretas de Aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos em Letras	91
Quadro 1	Quadro com base no Diagrama do sistema de estratégias mostrando 2 classes, 6 grupos e 19 conjuntos	44
Quadro 2	Lista de sugestões de ações para o desenvolvimento de estratégias no contexto escolar	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	A aprendizagem de Língua Inglesa	18
2.2	Reflexão Crítica e Linguagem	21
2.3	Autonomia e Construção de identidade na aprendizagem de língua inglesa	28
2.4	Estratégias de aprendizagem	37
2.4.1	Estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa	39
2.4.2	A relação Teorias e Estratégias de aprendizagem	44
2.4.2.1	Behaviorismo	46
2.4.2.2	Construtivismo	50
2.4.2.3	Teoria Sócio-Histórica	54
3	METODOLOGIA	64
3.1	Escolha da Metodologia	64
3.2	Contexto de pesquisa	67
3.3	Caracterização dos participantes	68
3.4	Método de coleta de dados	69
3.5	Procedimento de análise	71
3.6	Linguística Sistêmico-Funcional	74
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1	Discussão da primeira pergunta de pesquisa	78
4.2	Discussão da segunda pergunta de pesquisa	87
4.3	Discussão da terceira pergunta de pesquisa	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este trabalho surgiu do meu próprio questionamento em relação à aprendizagem de Língua Adicional, pois, em decorrência do meu trabalho como professora de língua inglesa, tenho observado grande desinteresse por parte dos estudantes na aprendizagem da língua, apesar de vivermos em um contexto em que se torna evidente a importância da aprendizagem da língua inglesa.

Essa aprendizagem nos torna capazes de nos integrarmos no mundo globalizado, nos aproximarmos de outras culturas, nos proporciona intercâmbios acadêmicos e profissionais e o acesso a informações e pesquisas de âmbito mundial, tendo impacto na visibilidade profissional. Hoje, diversos profissionais como pesquisadores, funcionários de multinacionais, controladores de voos e profissões ligadas ao turismo, entre outras, necessitam do conhecimento de língua inglesa para se desenvolverem profissionalmente.

Reconhecendo a relevância dessa integração no mundo globalizado, vejo o empenho de Universidades na questão da internacionalização, como é o caso da UFLA, por exemplo, e do governo na criação de programas que proporcionam a diversos estudantes a oportunidade de se capacitarem em países falantes de língua inglesa, como por exemplo, o Programa Ciência Sem Fronteiras, mas que, infelizmente, não contempla os estudantes dos cursos de Letras.

Criticando essa exclusão, Ferreira (2013) afirma que a necessidade dos estudantes brasileiros em aprender a Língua Inglesa é um problema que enfrentamos há muito tempo, e destaca a importância de se dar a devida atenção aos licenciandos em Letras para que esses sejam incluídos em programas como o Programa Ciência Sem Fronteiras, podendo se qualificar adequadamente na

língua inglesa e, portanto, oferecer um ensino de melhor qualidade aos seus estudantes desde o ensino básico ao superior.

Percebendo a problemática do processo de formação inicial de professores de inglês, vejo a necessidade de se abordar as dificuldades de aprendizagem de línguas, enfocando como os estudantes estudam e aprendem, bem como as estratégias que utilizam nesses processos, para que se possa refletir sobre formas de ajudar esses estudantes a se desenvolverem nessa aprendizagem de língua adicional. Esse trabalho vem ao encontro de vários questionamentos que tenho em relação à prática pedagógica, envolvendo expectativas na relação professor-aluno, e em relação à eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso desenvolvi um estudo que trata de questões relacionadas à língua inglesa que se insere na Linguística Aplicada que, de acordo com Lopes (2005), trata-se de uma ciência social de estudos da linguagem que enfoca problemas de uso da linguagem em contextos distintos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais.

A partir das minhas primeiras inquietações como profissional e de estudos já realizados por Grigoletto (2000), Lopes (2005) e Romero (2011), por exemplo, observei que muitos estudantes passam por dificuldades ou problemas na aprendizagem de língua adicional, gerando um resultado insatisfatório. Conceitos e preconceitos na aprendizagem também são aspectos influenciadores e podem levar a sucessos ou insucessos nesse processo, gerando daí problemas educacionais.

No meu cotidiano escolar, e, de acordo com alguns estudiosos (ALMEIDA FILHO, 2005; LOPES, 2005; ROMERO, 2011), percebo ainda que alguns aspectos podem influenciar a aprendizagem de língua adicional, tais como: experiências familiares, experiências escolares e acadêmicas, experiências profissionais, bem como experiências cognitivo-afetivas.

Alguns estudos realizados por diversos autores tratam de problemas de aprendizagem e desenvolvimento da Língua Inglesa e investigam os processos de ensino-aprendizagem nos contextos escolares. Damasceno (2013), por exemplo, aponta que os estudantes precisam primeiro aprender a língua para, posteriormente, ajudar os seus futuros estudantes a construir o seu conhecimento e a sua aprendizagem. Mostra também que os licenciandos, além de enfrentarem obstáculos por já virem de um ensino básico insatisfatório no conteúdo de Língua Inglesa, por assumirem atividades de trabalho paralelas aos seus estudos, ainda se deparam com uma qualificação que não lhes permite o desenvolvimento da Língua Inglesa. O autor ainda enfatiza que é necessário que os professores promovam motivação, interação e utilização de estratégias que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes em sala de aula, porém destaca a conscientização da importância da autonomia do estudante frente a sua aprendizagem.

Os autores Montezor e Silva (2009) também abordam esse assunto, evidenciando que grande parte das dificuldades na aprendizagem de língua inglesa está ligada ao direcionamento do processo de ensino, ou seja, o docente deve ministrar suas aulas de forma acessível, fazendo com que o estudante sinta que é capaz de aprender a língua. Também aborda métodos e técnicas que podem auxiliar o processo de aprendizagem da língua inglesa, bem como os estímulos dados pelos professores que fazem com que os aprendizes se sintam seguros na sua aprendizagem, juntamente com propostas que os façam contextualizar esse aprendizado de acordo com a sua realidade.

Outro estudo que discute a formação inicial de professores de língua inglesa no curso de Letras é o de Marques (2007) que afirma ser imprescindível a esse profissional uma formação crítico-reflexiva com desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Partindo de alterações curriculares que serviriam como forma de

desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, o estudo proporcionou aos licenciandos o uso de diários dialogados de aprendizagem, estimulando a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e favorecendo também a autonomia desses estudantes em relação à aprendizagem. Esses diários dialogados auxiliaram ainda na integração da teoria com a prática, já que retomam experiências pessoais desses estudantes enquanto aprendizes de línguas, tornando-se ferramenta relevante para a reflexão crítica de futuros professores que buscam crescimento profissional permanente.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas é também abordado por Silva (2006) que investiga o uso de estratégias de aprendizagem nos dois semestres finais do curso de Letras. O trabalho teve como objetivo identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, quais são as mais utilizadas nos contextos estudados e quais delas são as mais produtivas para o desenvolvimento da aprendizagem. O autor ainda analisou as relações entre a atuação do professor, a interação entre os estudantes e a implementação de tais estratégias de aprendizagem. Sugere que o professor deve intervir buscando ajudar seus estudantes a se tornarem co-responsáveis pela sua aprendizagem, pois, dessa forma, esses estudantes poderão selecionar, implementar e avaliar as estratégias de aprendizagem que mais se adequam às suas necessidades em prol do desenvolvimento da sua aprendizagem.

O presente estudo se insere no projeto “A linguagem na constituição do educador”, que faz parte da linha de pesquisa de formação de professores do Departamento de Educação da UFLA, na área de Linguística Aplicada, se ocupando aqui, especificamente, na investigação de representações em documentos escritos no contexto escolar. Aqui busquei, em complementação aos trabalhos supracitados, realizar um levantamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes de língua inglesa, bem como os fatores que influenciam essas dificuldades, das estratégias de aprendizagem referidas pelos

licenciandos em Letras para superar essas dificuldades e das estratégias não referidas por eles, com o intuito de sugerir formas de como o professor poderia ajudar na superação desses problemas com ações de mediação e/ou intervenção em benefício da aprendizagem. Deve-se salientar que esta pesquisa, sendo de formação de professores, visa à compreensão de ações de aprendizagem de estudantes no intuito de refletir sobre ações docentes adequadas ao contexto universitário, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Houve um diálogo com o conteúdo abordado por alguns autores sobre a linguagem como aspecto constitutivo no processo de ensino-aprendizagem, como instrumento de interação e promotor da autonomia do aprendiz, podendo colaborar para trabalhar a dificuldade de aprendizagem. Também abordei conceitos que me auxiliaram a responder minhas indagações como aprendizagem de língua inglesa, reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade, estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa e a relação dessas com teorias de aprendizagem.

Entendo que, como professores, é necessário estarmos atentos às dificuldades específicas que os estudantes enfrentam no processo de aprendizagem para que saibamos como ajudá-los a se desenvolverem nessa tarefa. Alinho-me, assim, a alguns autores que enfocam o diálogo professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisadores como Castro (2004), Celani (2002) e Consolo e Aguilera (2010) apontam a relevância da realização de pesquisas como essas com estudantes ainda na graduação dos cursos de Letras. São inegáveis as contribuições para os futuros docentes que, a partir da compreensão e da reflexão sobre as suas dificuldades em aprender uma nova língua, possam tentar superá-las através de estratégias de aprendizagem, pois assim também estarão construindo recursos de auxílio e intervenção para atuarem como docentes junto

a outros. Ou seja, ao mesmo tempo em que aprendem a língua alvo, também experienciam e refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Creio também que esses estudos são importantes, pois na posição de educadores, devemos refletir sobre a qualidade de ensino-aprendizagem realizada nas instituições de Ensino superior.

Em outras palavras, além de ser um subsídio importante para responder meus questionamentos, a justificativa desse trabalho se dá pela necessidade de pesquisa e análise das principais dificuldades enfrentadas por estudantes de graduação na aprendizagem da língua inglesa e de seus aspectos influenciadores, com enfoque na forma como esses estudantes estudam e aprendem, ou seja, as estratégias que utilizam nesses processos, para que se busquem formas de ajudar esses estudantes a se desenvolverem nessa aprendizagem e para que possamos buscar ferramentas docentes de cunho afetivo-cognitivas para o desenvolvimento do conteúdo alvo.

Investigações como essa podem direcionar uma melhor ação didática, entendendo a interação professor-aluno-sala de aula como uma situação única, mas mutável (CANÇADO, 1994), além de fornecer subsídios para educadores que atuam na formação de futuros professores.

Acredito que os conhecimentos aprendidos com esses estudos, serão de grande importância para nós educadores, pois a investigação contida nesta pesquisa viabiliza uma reflexão por parte de aprendizes e professores de línguas em relação às dificuldades enfrentadas por nossos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, nesse caso de Língua Inglesa. Dessa forma, pode-se, assim, refletir sobre caminhos para que essas dificuldades sejam superadas e construir recursos afetivo-cognitivos para se aprender a aprender.

Penso que, apesar desta investigação ocorrer em um contexto universitário específico e restrito, esses estudos poderão ajudar estudantes de todos os níveis de ensino a buscarem formas de planejamento nos estudos que

possibilitem a eles o desenvolvimento de ações, atitudes e tomada de decisões relativas ao sucesso da aprendizagem em termos de cognição, metacognição, compensação, afetividade e interação social (FIGLIOLINI, 2004; OXFORD, 1990 apud SILVA, 2006).

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho é:

Compreender o processo de aprendizagem de Língua Inglesa dos estudantes do curso de Letras para buscar possíveis ações de mediação que possam auxiliá-los no desenvolvimento na língua alvo.

Os objetivos específicos concentram-se em:

- a) Compreender as principais dificuldades ou problemas que os estudantes de graduação em Letras enfrentam na aprendizagem de Língua Inglesa;
- b) Entender quais são as estratégias referidas pelos estudantes para superar suas dificuldades, segundo os próprios estudantes;
- c) Identificar as estratégias não referidas pelos estudantes para sugerir a educadores que as desenvolvam no contexto escolar.

Esses objetivos estão expressos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as principais dificuldades ou problemas enfrentados pelos estudantes de graduação em Letras no processo de aprendizagem de Língua Inglesa?
- b) Quais são as estratégias de aprendizagem referidas pelos licenciandos em Letras, segundo eles próprios, para aprender Língua Inglesa ?
- c) Quais são as estratégias de aprendizagem não referidas pelos estudantes e que poderiam ser desenvolvidas por educadores no contexto escolar ?

Dessa forma, direcionada pelas perguntas de pesquisa, organizei o meu trabalho de forma a respondê-las, conforme descrevo abaixo.

No Capítulo 1 apresento a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa. Abordo nesse capítulo a aprendizagem de língua inglesa, reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade, estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa e sua relação com teorias de aprendizagem.

No Capítulo 2 apresento a metodologia que utilizei para o desenvolvimento deste estudo. Discuto nessa parte, além da caracterização da metodologia escolhida, o contexto de pesquisa, o procedimento de levantamento de dados, e a apresentação da Linguística Sistêmico-Funcional que serviu para comprovar o que foi analisado e discutido no Capítulo 3 de discussão dos dados.

O Capítulo 3 é composto pelas discussões dos dados que foram levantados nesse trabalho, respondendo as perguntas de pesquisa. A análise e discussão foram fundamentadas no referencial teórico que sustenta o estudo.

Por fim são apresentadas as considerações finais com enfoque nas contribuições que esse estudo pode trazer para o trabalho de professores de língua inglesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica que embasou o meu estudo. Primeiramente, discuto a aprendizagem de língua inglesa e questões relevantes que permeiam essa aprendizagem, como reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade no contexto educacional, estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa e a relação dessas com teorias de aprendizagem. Na discussão da relação estratégias de aprendizagem e teorias de aprendizagem abordo as principais teorias de aprendizagem que tem relevância no campo educacional da atualidade apontadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) que são o Behaviorismo, o Construtivismo e a Teoria Sócio-Histórica. Dou um enfoque maior à teoria Sócio-Histórica como abordagem de aprendizagem, discutindo alguns conceitos vygotskianos (VYGOTSKY, 1996) que enfatizam a aprendizagem por meio de interações dialéticas.

Teço a seguir considerações sobre a aprendizagem de Língua Inglesa.

2.1 A aprendizagem de Língua Inglesa

E inegável que hoje, em um mundo globalizado, o estudo de línguas adicionais, especialmente a Língua Inglesa, seja um fator de grande importância na inclusão e ascensão social.

Por essa razão, os PCNs (BRASIL, 1998) incluíram dentro de seus parâmetros o ensino de língua estrangeira. Além de agregar um valor educacional formativo ao indivíduo, o conhecimento em língua estrangeira permite que o estudante se aproxime de uma cultura diferente da sua e possa se

integrar em um mundo globalizado. Esses documentos mencionam a importância da língua estrangeira da seguinte forma:

A aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998, p. 37).

Percebe-se o quanto o ensino de uma língua adicional é importante, não só para a obtenção de um conhecimento ampliado, mas também por agregar valores culturais que contribuem de forma direta ou indireta na vida pessoal e profissional dos estudantes.

Torna-se importante então que os professores sejam qualificados para a tarefa de permitir ao estudante essa aprendizagem. Porém o que se observa são professores formados nas Universidades brasileiras despreparados para a tarefa de ensino de línguas e muitos estudantes dos cursos de graduação passando por dificuldades ou problemas na aprendizagem de línguas adicionais (CELANI, 2003), gerando uma aprendizagem aquém do desejável.

Alguns fatores podem influenciar esse despreparo dos professores, como por exemplo, por possuírem uma bagagem insuficiente que antecede o estudo universitário (ROMERO, 2011), não permitindo que a aprendizagem se desenvolva de maneira satisfatória durante a graduação. Também evidencia-se que a maioria deles já são atuantes no mercado de trabalho quando ingressam no ensino superior dificultando a dedicação aos estudos, sendo esse um fator relevante e influenciador da condição insatisfatória em que esses estudantes se

encontram, não permitindo que se desenvolvam nos estudos adequadamente (DAMASCENO, 2013).

Os autores Pimenta e Anastasiou (2002, p. 193), referindo-se aos estudantes do ensino superior acreditam que “Na maioria das vezes, esses alunos estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula”.

Além disso, aspectos políticos e econômicos são influenciadores de todo esse contexto, e vê-se a necessidade de maiores investimentos na educação, assim como uma maior valorização do profissional docente e do futuro docente. Portanto é necessário que estudos e ações sejam realizados no sentido de tentar mudar essa realidade, transformá-la de forma a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a atuação dos futuros professores de línguas, é importante que alguns aspectos sejam discutidos. Alguns autores, como Liberali (2002), destacam que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa deve se direcionar de forma individualizada nos diferentes grupos, priorizando a realidade dos estudantes, as suas necessidades e interesses, sempre observando o contexto situacional. A partir da interação de todos os envolvidos nesse processo é que a aprendizagem será construída.

A aprendizagem de uma língua adicional requer muita dedicação e persistência, pois, tais conhecimentos são construídos ao longo do processo de aprendizagem e vão servindo de base para que conhecimentos novos e mais elaborados se desenvolvam. A sociedade cada vez mais cobra esse conhecimento dos indivíduos, principalmente da língua inglesa, mas não se tem dado a devida importância ao ensino desse idioma nas escolas. O pouco tempo dedicado ao estudo de uma nova língua não proporciona aos estudantes o desenvolvimento das competências linguísticas no idioma e a aquisição de um conhecimento funcional desse (VILAÇA, 2010).

Paiva (2009, p. 31) afirma ainda que:

O ensino de LE tem carga reduzida e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua.

Assim, no estudo de uma língua adicional, os aprendizes devem se tornar independentes do professor e conscientizar-se que devem agir de forma ativa e participativa na construção do seu conhecimento. Por outro lado o professor deve propor aos estudantes atividades motivadoras, as quais façam com que esses possam se engajar, se envolver, trabalhando de forma autônoma, sendo que essa participação ativa dos aprendizes na aprendizagem proporcionará o desenvolvimento do uso da língua. O trabalho deve acontecer de maneira que a língua faça sentido para os aprendizes e deve estar relacionado ao ensino da cultura, promovendo também a diversidade cultural (PAIVA, 2009). Dessa forma, creio que teríamos melhora no interesse pela língua estrangeira e no aprendizado em sala de aula.

Destaco, portanto, que o processo de aprendizagem é um processo que exige reflexão constante por parte de educadores e aprendizes no contexto escolar no sentido de se promover caminhos de desenvolvimento. Sigo, então, abordando a reflexão crítica e o papel da linguagem nesse contexto.

2.2 Reflexão Crítica e Linguagem

Início esse item abordando a reflexão crítica como um fator relevante na formação e atuação permanente de professores. Ilustrando algumas definições

cito Romero (2004b) que entende o processo de reflexão como uma reorganização do conhecimento ou da prática profissional que possibilita transformações em determinadas condições e desenvolvimento de trabalho docente.

Já a autora Magalhães (2004, p. 77) explicita o conceito de reflexão crítica sugerindo que essa pode ser “entendida como investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas”.

O trabalho docente, que é dinâmico e possui características próprias que fazem parte e se adequam ao contexto em que é realizado, deve exigir do profissional da educação reflexões permanentes para que esses atinjam os seus maiores objetivos que são propiciar a aprendizagem e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Conforme Romero (1998), o profissional que descarta mudanças em seu modo de ensinar omite seus questionamentos e se acomoda em sua prática pedagógica, está longe de ser um profissional reflexivo. O profissional reflexivo é aquele que age de modo a transformar e adaptar suas ações frente às necessidades que surgem na sua prática em sala de aula.

Vê-se então que no contexto escolar a reflexão crítica tem um papel crucial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma favorável. Silva et al. (2005) reforçam essa ideia sugerindo que, além de uma boa formação, o professor deve, após a sua graduação, se conscientizar de que ele próprio é o responsável pelo seu desenvolvimento profissional, buscando assim a solução para as dificuldades e problemas que possam surgir na sua prática em sala de aula.

Para os autores, o educador deve agir de forma reflexiva e crítica perante a sua atuação pedagógica, tomando decisões e resolvendo os imprevistos que ocorrem no seu cotidiano escolar de forma consciente, desenvolvendo ações que

beneficiem o seu desempenho e permitindo o seu crescimento no âmbito pessoal e profissional. Dessa maneira, os professores que fazem reflexões acerca do seu fazer pedagógico tornam-se bons profissionais na medida em que, além da sua missão de ensinar conteúdos, esses acabam levando a reflexão crítica para a sala de aula, incentivando e colaborando para a formação de cidadãos reflexivos e questionadores, que podem contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Em conformidade com o assunto, Romero (1998) ressalta que o conceito de reflexão crítica traz amadurecimento e sentimento de responsabilidade profissional aos educadores dentro de seu contexto de formação e desenvolvimento. Já Villani (2003), ao comentar sobre a reflexão crítica, salienta que esta proporciona caminhos para que a prática educacional seja transformada, sendo que a capacidade de refletir criticamente desenvolve a autonomia e a responsabilidade do profissional educador para trabalhar o desenvolvimento intelectual e moral dos seus estudantes.

Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 131) concordam que “o conceito de *reflexão crítica* envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam”.

Existem, entretanto, algumas dificuldades que envolvem a constituição de um profissional crítico, e uma delas é a ausência de uma práxis nos contextos de formação. Essa práxis, que é a relação entre teoria e prática, é um assunto que tem sido bastante discutido nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Observa-se que teoria e prática aparecem diversas vezes dissociadas uma da outra, sendo que a reflexão crítica sobre o processo pedagógico como um todo nem sempre encontra espaço para ocorrer. Dessa maneira, o professor não tem “uma base para refletir sobre as escolhas feitas e seu significado em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos alunos” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). O professor torna-se, então, um mero transmissor de conhecimentos, que

acaba por repetir ações ocorridas no passado, não desenvolvendo atitudes críticas necessárias à sua formação e ao seu desenvolvimento profissional.

Há também, de acordo com a autora, no trabalho que dissocia a teoria da prática, o perigo de se dar ênfase somente em um dos componentes da práxis. Ao se privilegiar a prática, pode-se cair em um praticismo em que a teoria ficaria desfavorecida, ou de forma contrária focando a teoria em detrimento da prática.

Incidindo sobre essa questão Freire (1996, p. 43) propõe a indissolubilidade da teoria e da prática no trabalho pedagógico comentando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Todavia, para que haja reflexão crítica verifica-se o papel da linguagem, que é de crucial importância para que ocorra o processo reflexivo, sendo que por meio dessa pode-se criar um espaço de reflexão e negociação.

Porém, conforme advoga Magalhães (2004, p. 61) o que se observa nos contextos de formação é que:

Os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que tem uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é constituído pela linguagem, que é a ferramenta por excelência pela qual ocorrem as interações sociais, por meio da qual o indivíduo aprende e se constitui. Por isso é importante ressaltarmos a importância da linguagem no processo de aprendizagem e na reflexão crítica.

No processo de aprendizagem, a linguagem humana favorece a interação na escola, a constituição das identidades, a representação de papéis, a representação do mundo e do pensamento, sendo um instrumento de comunicação. Na aprendizagem de línguas a linguagem é ferramenta fundamental para que haja aprendizado.

Essa linguagem que deve promover as interações dialéticas, desencadeiam um processo colaborativo que tem foco na contradição como um movimento central para o desenvolvimento e aprendizagem. Os conflitos e as tensões das interações diárias são estabelecidos pelas contradições construídas histórica, social e culturalmente pelos participantes sobre o conteúdo em discussão. As formas nas quais a língua é intencionalmente organizada para direcionar essas contradições pode criar a possibilidade para o processo de reflexão crítica dos participantes ou a resistência dos mesmos. Assim a organização intencional da linguagem ao mesmo tempo colabora e negocia o objeto em construção, reforçando o processo de uma nova produção e desenvolvimento de significado (MAGALHÃES, 2013).

A reflexão crítica pode ser desenvolvida por meio de quatro ações segundo Liberali (2004), fundamentada nos estudos de Barlett (1990), Freire (1970) e Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

O “descrever” nos permite visualizar o fato sobre o qual se quer refletir. É uma ação que abre caminhos para o informar, já que torna possível demonstrar o que existe por trás de procedimentos, descrevendo como eles ocorreram, relacionando-se a questão “O que faço?”. Para exemplificar o “descrever”, posso salientar que nessa pesquisa apresento as minhas observações de sala de aula e os diários de aprendizagem de licenciandos em Letras, e, por meio dos discursos que emergem desses registros, posso coletar evidências (informações) que determinam a análise da relação que esses estudantes possuem com o aprendizado de língua inglesa.

Procurando responder a questão “Qual o significado das minhas ações?”, o “informar” busca compreender as teorias que subjazem as ações dos indivíduos sendo essas construídas sócio-históricamente. Exemplificando, no meu estudo, ao mesmo tempo em que busco descobrir quais são os principais problemas enfrentados pelos estudantes de Letras na aprendizagem de língua inglesa, posso compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa desses estudantes e possivelmente como entendem linguagem.

Questões políticas como: “Quem tem poder em minha sala de aula?”, “A que interesses minha prática está servindo?”, “Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?”, fazem parte do “confrontar”. No confrontar os professores submetem suas ações a questionamentos que acabam por fazer com que elas sejam vistas como resultado do que eles absorveram na sua trajetória de vida, e não como preferências pessoais. Dessa maneira os professores começam a perceber que, além do seu contexto escolar, aspectos sociais e institucionais influenciam o seu modo de agir e pensar, resultando assim em consequências morais, éticas, políticas, sociais e afetivas. No caso dessa pesquisa, o confrontar seria submeter as teorias que embasam as ações dos estudantes a questionamentos que responderiam as minhas perguntas de pesquisa e que promoveria formas de intervenção no sentido de desenvolvimento da aprendizagem em questão.

Retomando o “descrever”, “informar” e o “confrontar”, os professores, partindo de uma visão de que o seu agir pedagógico é o reflexo de sua vivência sócio-histórica, buscam reconstruir a sua prática docente com alternativas que possam gerar mudanças e transformações. A questão aqui é “O que posso fazer diferente”, sendo uma forma de emancipação desse sujeito, que exerce o seu poder de contestação para que haja a reconstrução. A busca de formas de mediação ou intervenção que proponho no meu trabalho podem fazer emergir maneiras de reconstruir a prática de professores que atuam na formação inicial.

Assim, detalhadas as ações para o desenvolvimento da reflexão crítica no campo educacional, entendo que é por meio dela que o trabalho docente se torna produtivo, por enxergar que o fazer pedagógico é mutável. Assim novas alternativas podem e devem ser implementadas no momento que se fizerem necessárias, em prol do alcance dos objetivos de aprendizagem almejados. O ensino crítico-reflexivo promove condições para que o professor possa transformar a sua prática pedagógica de forma a desenvolver-se profissionalmente e trabalhar para que a aprendizagem seja significativa.

Essa pesquisa inclui o diário de aprendizagem dos estudantes de Letras que serve como forma de refletir sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa desses estudantes. Por meio da linguagem utilizada por esses licenciandos, podemos entender a relação que esses estudantes possuem com o seu processo de aprendizagem e os tipos de reflexões críticas que podem ocorrer com essas escritas. Liberali (1999, p. 3) acredita que o diário pode ser:

um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Destaco que esse trabalho torna-se uma reflexão crítica na medida em que descreve um contexto e prática de aprendizagem de língua inglesa por meio dos diários de aprendizagem dos estudantes, informa na interpretação dos resultados, confronta quando discute as consequências do processo de aprendizagem descrito nesses diários e reconstrói quando busca ações de mediação que possam superar as dificuldades descritas nesse contexto.

Nesse processo é importante observarmos como se dá a autonomia do aprendiz, ou seja, qual é o posicionamento do estudante frente ao processo de

ensino-aprendizagem de línguas e que o torna agente determinante no contexto de aprendizagem.

Há que se convir, ainda, que o aprendizado traz para o processo de aprendizagem uma série de elaborações próprias, construídas historicamente, sobre como se vê a língua alvo e sua relação com ela, sobre como estudá-la, etc.

Examinaremos, a seguir, portanto, os conceitos de autonomia e construção de identidade que explicam essas construções do aprendiz.

2.3 Autonomia e Construção de identidade na aprendizagem de língua inglesa

Tendo-se em vista o processo de aprendizagem e a formação de professores, é relevante discutir sobre a questão da autonomia.

Entre outros estudiosos que conceituam sobre o assunto, Little (1991) define a autonomia como capacidade de reflexão-crítica, tomada de decisão e ação independente. Supõe e implica que cada estudante desenvolverá um tipo específico de relação com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem, sendo que há uma tendência psicológica que privilegia os processos cognitivos envolvidos no estudo autônomo. A capacidade de autonomia do aprendiz se mostra tanto na forma como ele aprende quanto no modo como ele repassa o que foi aprendido adiante. Pode-se dizer que a autonomia não é aprender sem um professor, não é apenas uma questão de como organizar o processo de aprendizagem, não pode ser "ensinada" para os estudantes, não é um comportamento individual, e nem um estado estável a ser alcançado.

Esse conceito está atrelado à responsabilidade e a atitudes que no contexto de ensino e aprendizagem se localiza não só no professor, mas também no estudante, o futuro professor.

De acordo com as ideias de Freire (1996), o processo educativo deve ser pautado em trocas em que o educador aprende com o estudante e vice-versa, todos colaborando na produção do conhecimento, sendo um processo de formação coletiva e contínua.

A autonomia do estudante se desenvolve nessa relação do indivíduo com o seu ambiente, segundo Nicolaides e Fernandes (2008). Durante o processo de escolarização os estudantes são influenciados pelo ambiente e suas oportunidades. O professor deve, então, tornar o ambiente de sala de aula um lugar de trocas mútuas, um lugar propício ao aprendizado e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, criando campos que possibilitem a construção do conhecimento. Por outro lado, o estudante, e nesse caso o futuro professor, deve estar aberto à busca desse conhecimento, e realmente procurar construí-lo de forma independente, aceitando se responsabilizar pela sua própria aprendizagem.

As autoras destacam que para atingir a autonomia ou independência, o estudante deve então ser responsável, e essa responsabilidade está na disponibilidade em cooperar com o professor e com os outros no grupo de aprendizagem para o benefício de todos. Em contrapartida, o professor deve propiciar ao estudante caminhos de aprendizagem diferentes, de acordo com as suas necessidades, estilos e contextos dos quais eles fazem parte. É importante que na sala de aula, o educador possa incentivar o aprendiz para que ele seja participativo e tenha uma postura crítica e reflexiva perante a sua aprendizagem. É essencial dar a esse estudante oportunidade de atuar, de interagir, de trazer novas ideias e mostrar a ele que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, orientando-o para autonomia e o tornando consciente da sua capacidade de melhorar a sua realidade.

Little (1995 apud BENSON; HUANG, 2008), afirma que os aprendizes bem sucedidos são autônomos no sentido de aceitar a responsabilidade por sua aprendizagem e possuem a capacidade de refletir sobre o conteúdo e o processo

de aprendizagem, de forma a levá-los a um controle consciente. Portanto, é necessário que o professor direcione o seu trabalho docente para que haja a formação de um estudante que desenvolva autonomia, capaz de construir o seu próprio conhecimento, mas deve engajar-se em um processo em que mostre aos estudantes que eles devem aceitar a responsabilidade por sua aprendizagem, e possuir a capacidade de refletir sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem.

Isso não quer dizer que os estudantes autônomos devam aprender de forma independente de professores ou materiais didáticos, pois muitas vezes eles não serão capazes de autodirigir o seu aprendizado. O professor precisa criar possibilidades para que os estudantes possam construir conhecimento, a partir da diversidade de contextos em que eles se encaixam. Assim, é importante que esses estudantes conheçam as diferentes formas de aprendizagem de línguas e tenha autonomia para escolher qual caminho seguir para alcançar o sucesso nesse processo.

Um estudo de Silva (2008) corrobora a ideia de que ser autônomo não significa necessariamente aprender sem um professor. O professor é importante para orientar e oferecer opções aos seus aprendizes para se tornarem autônomos e, dessa forma, possam gerir o progresso da sua própria aprendizagem. Assim, ao longo de sua trajetória escolar, esses estudantes vão se tornando mais independentes nos seus estudos. Uma postura mais autônoma para a aprendizagem auxilia os estudantes a refletirem sobre como aprendem melhor, como agirem de acordo com as suas necessidades, e ainda como fazerem melhor uso de seu tempo.

A autora ainda afirma que o papel mais importante do professor talvez seja criar maneiras de ajudar os aprendizes na construção de competências que os façam aprender por conta própria, ajudando-os a reconhecer seus estilos de aprendizagem, selecionar o uso de estratégias, monitorar sua aprendizagem e

avaliar seu sucesso, assim eles estão realizando ações que são definidas pela autora como “andaimes” para atingir seus objetivos de aprendizagem.

Na aprendizagem de língua inglesa o professor pode ainda criar possibilidades para que o estudante desenvolva a sua autonomia, mantendo o seu entusiasmo de aprendiz iniciante, dando a ele diferentes opções de direcionamento das aulas e aprendizado e, incentivando-o a utilizar a língua estudada fora da sala de aula, já que a carga horária do ensino de línguas é pequena e a restrição desse ensino apenas ao contexto escolar não possibilita o seu desenvolvimento adequado (LEFFA, 2003). Tarefas como trabalhos em grupo, encenações teatrais, utilização de jogos, entrevistas e o trabalho com música, são exemplo de atividades que motivam os estudantes a participarem mais das aulas e buscar o conhecimento extra-classe.

Assim, nos últimos anos tem-se tido uma visão de que um alto grau de proficiência em línguas não pode ser alcançada na somente na sala de aula, ou seja, hoje há um reconhecimento de que a aquisição bem sucedida de línguas depende do grau de autonomia dos estudantes em relação a sua aprendizagem (BENSON; HUANG, 2008).

Dessa forma, no intuito de promover a autonomia do aprendiz, Paiva (2009) defende que o professor de língua inglesa pode, como forma de motivação, dividir suas responsabilidades com seus estudantes, deixando-os participar de decisões como escolher o tema, músicas e atividades que serão trabalhadas nas aulas seguintes, ajudando na seleção e preparação delas.

A autora complementa afirmando que mudanças nas relações de poder em sala de aula contribuem para atitudes mais autônomas dos estudantes. Para ela, as aulas baseadas em exercícios gramaticais e traduções de textos não fazem com que os estudantes se sintam motivados para desenvolver a sua autonomia. Já o envolvimento dos estudantes nas decisões oferece condições para que eles

desenvolvam atitudes autônomas e participativas que terão reflexo, não apenas no contexto escolar, mas no contexto social.

Outro aspecto importante no contexto de formação de professores é a construção da identidade desses estudantes. Ao discutir a questão da formação profissional no nível superior, Castro (2004, p. 40) afirma que “o que se investiga a respeito dos contextos dos cursos de Letras são as maneiras pelas quais está sendo construída a identidade do futuro professor de inglês”. A partir de informações sobre a construção da identidade profissional de futuros professores de inglês, temos pistas sobre quais representações de ensino e aprendizagem de inglês emergem das narrativas dos diários de aprendizagem dos estudantes de Letras da disciplina Inglês I, para podermos assim contribuir para a formação de professores de línguas.

Para Magalhães (2010) as narrativas podem proporcionar formas alternativas para se ver e conhecer realidades, sendo vistas como base para uma atividade em que os participantes vão além de si mesmos, criando contextos não apenas para falar sobre o que aconteceu, mas para desafiar e transformar a realidade e os participantes.

É importante destacar aqui alguns conceitos de aspectos constituintes da identidade desses futuros professores e que nos ajudam a entender como foram construídas tais identidades, como, por exemplo, o conhecimento das representações que esses licenciandos apresentam em relação ao contexto investigado.

As representações são conceituadas por Castro (2004, p. 41) como “as significações construídas pelos indivíduos como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais as quais pertencem”. Assim, as significações construídas nessas atividades pelos indivíduos em interação social promovem relações sociais onde os indivíduos constroem e reconstróem representações dessas realidades.

Segundo a autora, as representações do processo de ensino-aprendizagem de futuros professores de inglês constroem-se e reconstróem-se a partir da sua participação em atividades das aulas de língua inglesa dos cursos de Letras, construindo e reconstruindo tais representações sobre ensinar e aprender línguas (CASTRO, 1999).

Freire e Lessa (2003, p. 174) acrescentam que essas são:

maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Ou seja, podemos entender que as representações dos futuros professores em questão são o que significa, o que representa todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas para esses licenciandos, partindo de suas vivências sociais como aprendiz e de todo o contexto vivido, e que irão permear a sua conduta como futuro profissional de ensino de língua inglesa.

Anteriormente, Celani e Magalhães (2002 apud FREIRE; LESSA, 2003, p. 170) abordam o termo representações de forma mais abrangente, contemplando os contextos social, histórico e cultural, mas sem abandonar questões políticas, ideológicas e teóricas. Para as autoras as representações se definem como:

uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

As autoras concebem, portanto, que as representações são constituídas em uma rede de significados que se constroem na negociação entre os atores sociais e as suas intenções, expectativas, valores e crenças. Esse conceito definido pelas autoras parece incluir as crenças, que é outro termo usado em todo esse contexto.

O termo “representações” é entendido em alguns estudos (BARCELOS, 2004; COELHO, 2005; PAJARES, 1992), como similar a crenças. De acordo com esses autores, a definição do conceito de crenças não é uma tarefa fácil devido a grande diversidade de termos e pontos de vista que se tem em relação ao assunto.

Percebe-se que a definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, que podem ser exemplificadas por Pajares (1992 apud COELHO, 2005, p. 309), como: “atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação”.

Conforme sugere Barcelos (2001 apud FREIRE; LESSA, 2003, p. 169), genericamente se entende as crenças como “opiniões e ideias a respeito de algo ou alguém”, e também se caracterizam por serem “pessoais, contextuais, episódicas e tem origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”, podendo ser, ainda “inconsistentes e contraditórias”.

Para Barcelos (2004), o conceito de crenças é muito antigo, surgindo junto com a própria existência humana, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo e a ter as suas próprias concepções em relação a sua vivência. Ela ainda afirma que o conceito de crenças é complexo, existindo para ele definições e termos diversos, que vão além da Linguística Aplicada.

A autora destaca também que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132), imprimindo a elas características sócio-cognitivas e definindo-as como:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Para França (2012), a crença é um sentimento exclusivamente humano. É a parte subjetiva do conhecimento, ou seja, aquilo que se acredita ser verdade mesmo não havendo comprovação. A raiz da palavra crença é a mesma de opinião, sugerindo algo muito pessoal.

Os autores Silva e Figueiredo (2010, p. 232) consideram que “o construto *crenças* tem se tornado um importante tópico de investigações, no âmbito educacional, pelo fato de focalizar o modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo ensino e aprendizagem”. Sendo assim, professores e estudantes são agentes construídos socialmente, logo seus comportamentos e ações são apoiados na forma pela qual percebem, entendem e interpretam os acontecimentos que ocorrem nesse contexto, que acabam refletindo seus conhecimentos e crenças.

Willians e Burden (2000) acrescentam que os professores são poderosamente influenciados por suas crenças, sendo que essas estão ligadas aos seus valores, às suas percepções de mundo e de seu lugar dentro dele.

Na educação, as crenças ou representações têm origens diversas, sendo suas principais fontes a comunicação entre professores e estudantes e o acúmulo

de experiência no decorrer do tempo em que ocorre essa relação no processo ensino-aprendizagem. Com base em Freudenberger e Rottava (2004) as crenças são influenciadas então pelas experiências que os aprendizes trazem consigo no ingresso ao ensino superior, constituindo-se de ideias pré-concebidas sobre o que seja aprender e ensinar. Algumas pesquisas nessa área mostram que muitas crenças não têm comprovação na realidade, podendo ser consideradas mito.

As crenças podem então surgir das experiências e memórias dos indivíduos enquanto estudantes na sua vivência em sala de aula, e, segundo Pajares (1992) tais crenças podem influenciar comportamentos individuais e a forma como as ações se definem e se realizam, influenciando, portanto, o comportamento de futuros professores.

Atualmente o termo “representações” tem sido utilizado em alguns estudos que investigam a maneira com que estudantes e professores se enxergam no contexto de ensino e aprendizagem (CELANI; MAGALHÃES, 2002; FREIRE; LESSA, 2003).

A justificativa pelo termo escolhido se dá pelas suas raízes conceituais, por caracterizar a forma particular que se quer dar destaque na pesquisa (COELHO, 2005). Alguns autores (ALMEIDA FILHO, 2005; BARCELOS, 1995), também utilizam o termo “cultura de aprender”, se referindo ao conjunto de ações e crenças dos estudantes, e definindo esse termo como o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes. A “cultura de aprender” tem como base a experiência educacional anterior do aprendiz, suas leituras prévias, o contato com pessoas influenciadoras e o meio em que estão inseridos os estudantes e professores, influenciando o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos então afirmar que tanto as crenças como as representações que os licenciandos de Letras constroem em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa são aspectos constituintes da identidade desses estudantes e irão interferir na sua atuação profissional, ou seja, na sua futura

prática em sala de aula como professores. Considerando-se, todavia, que identidade é, conforme Romero (2004b, p. 1) “construída, negociada, reconstruída, modelada e organizada por seres humanos através da interação como produto da prática e atividade social”.

A importância desses estudos está na compreensão da formação inicial dos futuros professores de inglês para que se promovam formas de mediação docente para que problemas e pré-conceitos sejam superados, contribuindo para se criem caminhos de desenvolvimento, como o incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem que levam ao desenvolvimento da autonomia, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem em contextos de sala de aula dos cursos de Letras.

Na sequência, discuto sobre estratégias de aprendizagem, algumas teorias de aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa que decorrem de tais teorias, assunto que pode auxiliar na compreensão das perspectivas dos futuros professores de línguas.

2.4 Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são, de acordo com Oxford (1990, p. 8) "ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autodirigido, mais eficaz e transferível a novas situações". Ao abordar esse assunto acho relevante, primeiramente, considerar como a literatura sugere que aprendizes lidem com o processo de aprendizagem.

Segundo Williams e Burden (2000), os estudantes trazem suas características pessoais para o processo de aprendizagem, juntamente com as percepções que eles têm sobre a sua própria situação de aprendizagem. Logo, para entender como os estudantes aprendem alguma coisa, é importante entender

como ocorre esse processo de aprendizagem, ou seja: como esses estudantes estudam, quais são os métodos ou estratégias que utilizam para estudar e aprender.

Williams e Burden (2000) também afirmam que a noção de estratégias de aprendizagem foi relativamente negligenciada até pouco tempo, mas, recentemente, tem havido um maior interesse pelas estratégias cognitivas, que são estratégias que as pessoas utilizam para pensar, aprender e resolver problemas. Assim, o crescimento do interesse por esse assunto acabou promovendo o desenvolvimento de pesquisas, programas e cursos que abordavam essas práticas, surgindo os pacotes comerciais que visavam ensinar a aplicação de práticas e habilidades nesse sentido, tanto para adultos, quanto para crianças.

Os mesmos autores destacam que, de acordo com os preceitos da psicologia cognitiva, é percebido claramente que os estudantes não são sujeitos passivos no seu processo de aprendizagem, eles se mostram ativos diante das tarefas propostas ou dos problemas que enfrentam para aprender. Quando esses estudantes passam por essas situações, eles buscam diferentes formas ou caminhos para resolver suas atividades ou seus problemas, para, dessa forma, chegar ao seu objetivo de aprendizagem.

As estratégias cognitivas são, então, esses caminhos que os estudantes tem a sua disposição, ou seja, elas se referem a ações específicas que os estudantes escolhem e utilizam em resposta a determinado problema ou situação, revelando a abordagem que esse estudante tem em relação a aprendizagem.

Dependendo, então, dessa abordagem, da forma em que o estudante se comporta frente à sua aprendizagem, é que se determinará qual, ou quais, estratégias ele utilizará, pois muitos são os processos que nos levam a aprender algo, e esses podem estar relacionados a nossa mente, aos nossos sentimentos e as nossas habilidades sociais e comunicativas. As estratégias são, portanto,

individuais, ou seja, construídas de acordo com as necessidades de cada indivíduo em relação a sua aprendizagem, sendo, portanto, tão diversas quanto à diversidade de estudantes.

Pode-se então afirmar que existem estilos de aprendizagem, e que esses são inúmeros, que podem ser entendidos conforme Reid (1998, p. 9) como “características internas, muitas vezes não percebidas ou conscientemente usadas pelos alunos, para o consumo e compreensão de novas informações”.

Logo, buscando responder as minhas perguntas de pesquisa, foi de grande relevância investigar como os estudantes estudam e aprendem algo e as estratégias utilizadas por esses estudantes para que eu pudesse encontrar pistas sobre o tipo de aprendizagem que está envolvida nesse processo, acabando por mostrar os problemas ou dificuldades envolvidas, para que ações de mediação ou intervenção fossem criadas no intuito de propor novos caminhos de desenvolvimento.

2.4.1 Estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa

A aprendizagem de línguas ocorre de forma diferente de outros tipos de aprendizagem pela sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve a comunicação com outras pessoas e requer tanto habilidades cognitivas quanto habilidades sociais e comunicativas.

Ao abordar a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira, que é o meu foco de estudo, todos os que já estiveram concentrados na tarefa de aprender uma nova língua tem em mente algumas estratégias de aprendizagem para obter sucesso.

Alguns estudos indicam que os estudantes com um nível satisfatório de aprendizagem desenvolvem estratégias selecionadas para determinados problemas ou situações, de acordo com as suas necessidades específicas,

monitorando seu nível de sucesso (NISBETH; SHUCKSMITH, 1991 apud WILLIAMS; BURDEN, 2000).

Williams e Burden (2000), entretanto, pontuam que as estratégias são diferentes entre si, sendo que algumas delas são observáveis e outras não são, podendo ser cognitivas, envolvendo o processo mental de linguagem, ou processos sociais.

Os autores afirmam que a definição e a classificação das estratégias de aprendizagem não é uma tarefa fácil, devido a alguns termos que as envolvem serem usados de formas diferentes por pessoas distintas, como por exemplo: habilidades, estratégias, processos de execução, micro-estratégias e macro-estratégias.

Nisbet e Shucksmith (1991 apud WILLIAMS; BURDEN, 2000) explicam a diferença entre habilidade e estratégia, fazendo uma analogia com um time de futebol: um jogador possui uma gama de habilidades, entretanto deve saber quando colocá-las em prática, ou seja, usar táticas para coordená-las. Então, percebe-se que, na visão dos autores, uma estratégia de aprendizagem é como uma tática utilizada por um jogador para atingir um objetivo, sendo diferente de habilidade.

As pesquisas relacionadas à questão de “estratégias de aprendizagem de línguas” começaram nos anos 60, porém, na década de 90 os trabalhos de alguns autores como Cohen (1998), O'Malley e Chamot (1999) e Oxford (1990, 2002), que tem se dedicado ao estudo de estratégias de aprendizagem, é que relacionam o termo estratégias de aprendizagem de línguas a uma forma de aprender melhor a língua estrangeira. Nesse caso, as estratégias e estilos de aprendizagem assumem papéis importantes beneficiando essa aprendizagem, sendo que estudos também demonstram que aprendizes adultos usam uma ampla variedade de estratégias para aprender uma nova língua (SILVA, 2006).

A pesquisadora Rebecca Oxford ajudou a tornar as estratégias de aprendizagem um tema amplamente pesquisado e discutido. O seu livro “Language Learning Strategies: What every teacher should know (OXFORD, 1990)”, é uma obra de referência que combina discussões teóricas sobre estratégias de aprendizagem, orientações para a identificação de estratégias empregadas por aprendizes e considerações sobre o ensino de estratégias. Nesse trabalho ela publicou o mais extenso inventário de estratégias disponível. Dessa forma, tomo como base o seu trabalho para discutir sobre o assunto.

Para Oxford (1990, p. 8), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como, “ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem [...] ações realizadas pelos aprendizes de segunda língua e língua estrangeira para controlar e melhorar sua aprendizagem”.

A autora fez estudos sobre o assunto afirmando que o objetivo principal das estratégias de aprendizagem de línguas é orientar os estudantes em direção ao desenvolvimento de competências comunicativas, incluindo a interação entre eles, ajudando-os a construir o seu sistema de linguagem. Essas estratégias também auxiliam os estudantes na reflexão sobre a melhor forma de aprenderem, de agirem em relação as suas necessidades e na gestão de seu tempo, fazendo com que essas, aliadas aos estilos de aprendizagem promovam um melhor desenvolvimento do aprendiz.

Uma das características das estratégias de aprendizagem é a possibilidade dessas serem ensinadas, assim essas podem e devem ser ensinadas para que os aprendizes possam melhorar o seu uso, tornando-se autônomos na sua aprendizagem no sentido de desenvolver o direcionamento dos seus estudos. O estímulo e a prática da autonomia do aprendiz faz com que esse se torne responsável pelo seu processo de aprendizagem, ficando claro para ele que, tanto ele próprio, quanto o professor, desempenham papéis específicos no processo de aprendizagem (OXFORD, 1990; STANKE, 2008).

A autora sugere que para o ensino de estratégias podem ser seguidos alguns passos que se referem à preparação, ao planejamento, à condução, a avaliação e a revisão. Esses passos podem ser dados na sequência preferencial ou até simultaneamente. A seguir temos a listagem desses passos segundo Oxford (1990, p. 203-204):

- 1) Determinar as necessidades do aprendiz e o tempo disponível
- 2) Selecionar bem as estratégias
- 3) Considerar integração de estratégias
- 4) Considerar aspectos motivacionais
- 5) Preparar material e atividades
- 6) Conduzir um “ensino completamente informado”
- 7) Avaliar o ensino das estratégias
- 8) Revisar o ensino das estratégias

Vilaça (2013) ainda advoga a favor das pesquisas em estratégias de aprendizagem quando afirma que essas têm dois objetivos principais que são a identificação de estratégias empregadas no contexto de aprendizagem e o ensino de estratégias. Nessa identificação de estratégias há a possibilidade de identificarmos o que o aprendiz faz durante a aprendizagem de uma língua, possibilitando que tracemos um perfil estratégico desse aprendiz.

Auxiliando na identificação de estratégias de aprendizagem, Oxford (1990) desenvolveu uma classificação de estratégias que as dividem em duas principais classes, as Estratégias Diretas e as Estratégias Indiretas, as quais se subdividem em três grupos cada. A seguir, segue a ilustração das Estratégias de Aprendizagem, adaptada e baseada no Diagrama das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990, p. 16), que, segundo a autora, classificam-se e subdividem-se em:

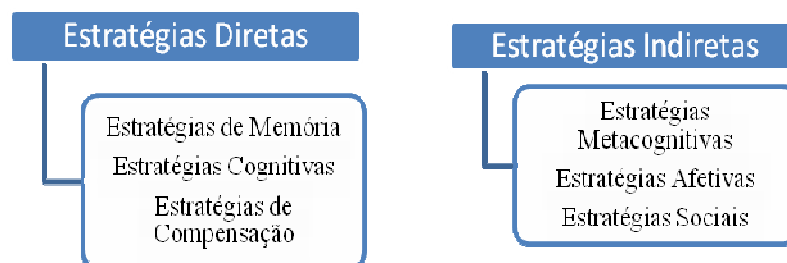


Figura 1 Diagrama simplificado do sistema de estratégias de aprendizagem

Fonte: Baseado em Oxford (1990).

As Estratégias Diretas se relacionam a processos de aprendizagem, ou seja, a maneira que os aprendizes lidam diretamente com a língua estudada. Conforme foi visto anteriormente, com base no diagrama de Oxford (1990), as estratégias diretas compõem-se de estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação.

As Estratégias Indiretas são estratégias que se relacionam com a gestão da aprendizagem, sendo que essas se compõem de estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais.

O Quadro a seguir explica com maiores detalhes a classificação das estratégias segundo Oxford (1990), com suas subdivisões e ações.

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
<i>I. Estratégias de memória</i> A. Criar elos mentais B. Utilizar imagens e sons C. Revisar D. Empregar ação	<i>I. Estratégias Metacognitivas</i> A. Centralizar a aprendizagem B. Organizar e planejar a aprendizagem C. Avaliar a aprendizagem
<i>II. Estratégias Cognitivas</i> A. Praticar B. Receber e enviar mensagens C. Analisar e raciocinar D. Criar estrutura para produção	<i>II. Estratégias Afetivas</i> A. Reduzir a ansiedade B. Encorajar-se C. Controlar seu emocional
<i>III. Estratégias de compensação</i> A. Saber inferir B. Superar limitações na fala e escrita	<i>III. Estratégias Sociais</i> A. Fazer perguntas B. Cooperar com os outros C. Interagir com os outros

Quadro 1 Quadro com base no Diagrama do sistema de estratégias mostrando 2 classes, 6 grupos e 19 conjuntos

Fonte: Oxford (1990).

Como acabamos de ver, as estratégias de aprendizagem seguem uma classificação, porém é importante observarmos que tais estratégias podem se relacionar a Teorias de Aprendizagem conforme discuto a seguir.

2.4.2 A relação Teorias e Estratégias de aprendizagem

Há diversas abordagens que visam a explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Têm-se registros de que desde a antiguidade oriental a aprendizagem e suas aplicações vêm sendo estudada. Esses estudos se desenvolveram no Egito, na China e na Índia onde o propósito da aprendizagem era a transmissão de tradições e costumes. Já na Idade Média, a igreja e os

dogmas religiosos é que direcionavam a aprendizagem. No período subsequente as teorias de aprendizagem tomaram rumos próprios e o ensino começou a se tornar mais independente das influências da igreja e da religião. No século XVI, com o advento da Revolução Francesa e o surgimento do Humanismo e da Reforma, as teorias de aprendizagem continuaram se desenvolvendo e tomando novos rumos. Nesse período, que se estendeu até o começo do século XX, as ideias e princípios centrais da aprendizagem eram comprovar cientificamente que os princípios de aprendizagem eram dirigidos por determinados processos universais. Dessa forma, na tentativa de explicar como ocorriam e o que causava essa dinâmica, surge um enfoque que enfatiza um sistema unificado de leis, em que os cientistas podiam demonstrar através de sistemas a explicação de fenômenos científicos naturais (PAIN, 1992).

Assim como em outras áreas do conhecimento, as perspectivas de ensino-aprendizagem que permearam o ensino de língua estrangeira, em especial o ensino de Língua Inglesa, nos últimos tempos são habitualmente orientadas por teorias psicológicas e linguísticas.

Contudo, no presente trabalho, abordarei os referenciais teóricos de três concepções de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem pertinentes a elas, que são: o Behaviorismo, o Construtivismo e a Teoria Sócio-Histórica, que embasam também o ensino de línguas adicionais.

A minha escolha em abordar essas três teorias de ensino-aprendizagem pautou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998), que são documentos que tem orientado o ensino de língua estrangeira em Instituições Públicas e Privadas em nosso país. Os PCN-LE sugerem um ensino voltado para uma visão sócio-histórica de ensino-aprendizagem. Além da ênfase na Teoria Sócio-Histórica, também discorro sobre o Behaviorismo e o Construtivismo com a finalidade de mostrar como o processo de ensino-aprendizagem ocorre nessas diferentes abordagens. Essas

três teorias são as mais conhecidas e de maior influência, tendo deixado grandes marcas na área, tanto no alcance teórico quanto no prático.

Deve-se destacar que ao entender diferentes teorias de aprendizagem, os professores poderão vir a perceber a teoria educacional que está implícita no seu trabalho e a forma que essas teorias influenciam a sua prática profissional (WILLIAMS; BURDEN, 2000), podendo assim fazer questionamentos e reflexões que podem auxiliar o seu cotidiano de sala de aula. Logo, destaco que essas abordagens orientam os processos de ensinar e aprender uma língua adicional, que, no caso desse estudo, é a língua inglesa.

Apresento, a seguir, o modo em que ocorre o processo de construção do conhecimento nas três teorias de aprendizagem que serão abordadas e como essas se aplicam em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa, bem como as estratégias de aprendizagem que estão presentes em cada uma dessas abordagens.

2.4.2.1 Behaviorismo

Também chamado de comportamentalismo, essa abordagem tem como objeto de estudo o comportamento e sua relação com o meio.

O behaviorismo tem sua origem nos trabalhos do norte-americano John B. Watson em 1913. Esta abordagem segue a linha de pensamento do Positivismo, que tinha como princípio a utilização do método experimental. Analisa o processo de aprendizagem sem considerar os aspectos mentais dos indivíduos e concentra-se no comportamento observável. O russo Ivan Pavlov, que também acreditava que a aprendizagem ocorria por condicionamento, e que esse teria influência no comportamento humano e na educação, realizou a conhecida experiência com o cachorro, que saliva ao ver comida, mas também

ao mínimo sinal, som ou gesto que lembre a chegada de sua refeição (GOODWIN, 2005).

O representante mais importante da corrente behaviorista foi o psicólogo norte-americano Skinner, que, a partir de experiências com ratos em laboratório e utilizando o equipamento conhecido como Caixa de Skinner, conceitua o condicionamento operante. Dessa forma, Skinner (1974) mostrou que determinados estímulos do ambiente atuam como reforço positivo ou negativo na manutenção de um tipo de comportamento, sendo que esses são responsáveis pelas nossas ações.

Nessa abordagem, a aprendizagem ocorre com a assimilação de novos hábitos lingüísticos por meio do uso da linguagem, havendo o estímulo do professor, a resposta (reação) do estudante, e o reforço presente no momento da avaliação do estudante pelo professor (BRASIL, 1998). O foco aqui é no ensino e no professor.

Em relação ao ensino de línguas, a abordagem behaviorista, segundo Paiva (2009, p. 1):

Deu origem à teoria do estímulo-resposta (E-R) que conceitua a língua como um conjunto de estruturas e a aquisição como formação de hábitos automáticos. Ao ignorar qualquer mecanismo interno, a proposta ressalta a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que produz. A aprendizagem é considerada como um comportamento observável o qual é adquirido por meio de estímulos e respostas na forma de repetição mecânica. Assim, adquirir uma língua é adquirir hábitos automáticos.

Tendo a mesma compreensão, Williams e Burden (2000) já destacavam que sob essa abordagem a aprendizagem é um condicionamento resultante de hábitos mecânicos que, por meio de estímulos, produzirão determinadas respostas.

Os autores acrescentam que a abordagem behaviorista foi uma poderosa influência no desenvolvimento do método áudio-lingual para o ensino de línguas. Com essa perspectiva, a língua é vista como um comportamento a ser ensinado. São dadas aos aprendizes tarefas que produzem estímulos os quais são respondidos pelos estudantes, como por repetição ou substituição (os conhecidos “substitution-drills”), sendo uma relação unilateral. Segue-se então o reforço do professor, que pode ser positivo ou negativo e faz com que o estudante mantenha ou exclua a resposta dada. Assim há um condicionamento, em que a aprendizagem se realiza por meio de generalizações ou de discriminação, sendo que, na generalização, os indivíduos respondem de forma parecida a situações que lhes parecem semelhantes e na discriminação dão respostas alternativas a estímulos diferentes. Podemos exemplificar os “substitution drills” da seguinte forma, conforme o site da internet English Made in Brazil (2010):

Exemplo 1: Se o objetivo subliminar de uma lição for exercitar o verbo *to be* na 1ª pessoa e desenvolver vocabulário, teríamos a seguinte dinâmica:

Teacher: I’m busy.

Students: I’m busy.

hungry I’m hungry.

tired I’m tired.

thirsty I’m thirsty.

Exemplo 2: Se o objetivo for praticar *be phrases* e *do phrases* no modo interrogativo, teríamos a seguinte dinâmica:

Teacher: Are you usually tired?

Students: Are you usually tired?

play tennis

Do you usually play tennis?

hungry

Are you usually hungry?

eat hamburgers

Do you usually eat hamburgers?

work at night

Do you usually work at night?

free on weekends

Are you usually free on weekends?

go to the beach

Do you usually go to the beach?

Logo, “substitution drills”, muito utilizados no ensino de língua inglesa, se baseava no conceito de que o estudante poderia criar variações a partir de um modelo, havendo um número infinito de respostas com mudanças mínimas e com o objetivo de assimilação de estruturas gramaticais e do vocabulário (CELANI, 1997). Assim, o professor utiliza o reforço para buscar sucesso nas respostas esperadas, utilizando estratégias e tentando evitar situações de erro, e o estudante, que aqui tem uma postura passiva, realiza as atividades propostas através da repetição de informações.

Muitos cursos de idiomas seguem um ensino seriado em que o aprendiz precisa realizar uma série de atividades e avaliações e, somente após conseguir a pontuação necessária, poderá seguir para novas atividades ou para a próxima unidade, mantendo uma linearidade de estudo, com conteúdos e atividades pré-determinadas.

A aprendizagem que é pautada em uma abordagem behaviorista, se reduz a assimilação, memorização, cópia e imitação de modelos daquilo que é ensinado. Portanto, as estratégias de memória são as que refletem o behaviorismo, sendo muito utilizadas por estudantes na aprendizagem de línguas por estarem presentes em diversos livros didáticos. As estratégias de memória são estratégias utilizadas para o armazenamento de informações sobre a língua alvo, auxiliando na tarefa de lembrar e manter informações novas como, por exemplo, o uso de sons, imagens, associações e memorizações. São classificadas por Oxford (1990) como Estratégias Diretas por se relacionarem diretamente à utilização e ao manejo do objeto de estudo, que no caso é a língua adicional.

2.4.2.2 Construtivismo

Inserido na visão cognitivista, o construtivismo analisa o modo que o indivíduo constrói suas estruturas cognitivas para adquirir conhecimento e os processos mentais presentes no homem desde a infância até a fase adulta.

Nessa linha, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, realizou suas pesquisas baseando-se em experiências com crianças a partir do nascimento até a adolescência. O resultado mais conhecido de suas pesquisas é a que define as fases do desenvolvimento mental. Para ele o indivíduo aprende algo porque está em determinada fase de seu desenvolvimento, portanto a educação deve adequar-se as fases do desenvolvimento humano. Logo, na infância, os fatores biológicos se sobrepõem aos sociais, sendo que somente aos poucos a interação com o grupo e com a cultura afetam o seu comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Ou seja, a partir de estruturas já existentes, e através da interação do indivíduo com o seu meio social, é que ele constrói o seu conhecimento (FARIA, 1989; MIZUKAMI, 1986).

Nessa concepção, de acordo com os autores, a aprendizagem só ocorre quando as estruturas de pensamento estão consolidadas, assim a passagem de um estágio para outro depende de que o estágio anterior esteja consolidado e superado. Mizukami (1986, p. 83) explica que “tudo o que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca uma reestruturação”. Portanto, para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é preciso que haja transformação de um conhecimento prévio em um novo.

Williams e Burden (2000) acrescentam que o foco está na natureza construtivista do processo de aprendizagem, entendendo que os indivíduos desde que nascem vão se desenvolvendo, construindo significados próprios a partir de suas vivências pessoais. O aprendiz é sujeito ativo no processo de aprendizagem, utilizando-se de suas estratégias mentais para auxiliar esse processo.

No ensino-aprendizagem de línguas, esses mesmos autores evidenciam que é importante se considerar a aprendizagem individual dos aprendizes, já que cada um produz seus significados e sentido de linguagem próprios frente a forma que as tarefas lhes são apresentadas. Essas tarefas de linguagem devem estar adequadas ao nível de competência do aprendiz, e a aprendizagem está pautada no desenvolvimento do pensamento e a sua relação com a linguagem e a experiência. Também, na aprendizagem de uma nova língua, aplica-se noções de Piaget segundo as quais quando uma nova informação é recebida, essa provoca modificação no que já se conhece, ocorrendo a acomodação. A partir daí, novas informações se estabelecem, ocorrendo a assimilação.

O processo de ensino construtivista tem como principal característica a ação no lugar da transmissão, conforme afirma Macedo (1994). A participação do estudante na construção do conhecimento é o que determina a ação dentro da abordagem construtivista, que promove construções e desconstruções de modo a desenvolver formas próprias de produzir seu conhecimento.

As atividades utilizadas para a aprendizagem propostas pela abordagem construtivista no ensino de línguas, aqui especificamente no ensino de língua inglesa, requerem que o aprendiz use sua mente, observe, pense, caracterize e crie hipóteses, entendendo de forma gradual como a língua funciona. Essas atividades podem ser exemplificadas pelos exercícios em que aparecem modelos de frases na língua inglesa, e, partindo desses modelos, os aprendizes criam hipóteses para compreensão do funcionamento da língua. Levando em consideração a maneira pela qual a mente humana pensa, apreende e constrói conhecimento, esses exercícios são direcionados aos processos mentais que envolvem a aprendizagem. Na sequência temos um exemplo de atividade baseada nessa abordagem.

Por exemplo, pode-se pedir que o estudante deduza o uso de “Her” e “His” a partir de sentenças como:

Mary’s train is leaving at 3 o’clock.

Her train is leaving at 3 o’clock.

My brother’s favorite fruit is apple.

His favorite fruit is apple.

Podemos ainda exemplificar essa abordagem com outras atividades, além das que implicam a dedução de uma regra, como exercícios que permitem a compreensão de uma ideia principal em uma frase ou texto sem se deter na compreensão de todas as palavras, identificação de sinônimos, dedução do significado de palavras desconhecidas através do contexto.

As estratégias de aprendizagem que os estudantes podem utilizar para se desenvolverem melhor na aprendizagem de línguas e que se encaixam nessa abordagem são as estratégias de cognição e de compensação. Essas estratégias são classificadas na tipologia de Oxford (1990) como Estratégias Diretas por estarem intimamente relacionadas ao uso e à manipulação da língua estudada.

As estratégias cognitivas são estratégias mentais que os aprendizes utilizam de forma a fazer com que seu aprendizado faça sentido, ou seja, eles as utilizam quando compreendem uma informação, produzindo nova informação, ajudando a entender e produzir a língua. Alguns exemplos dessas estratégias são as práticas de sons, repetições, resumos, anotações, ouvir músicas e assistir filmes.

Já as estratégias de compensação são estratégias que auxiliam os estudantes a superar lacunas no aprendizado e então seguir seu caminho de aprendizagem. Portanto, mesmo que o estudante tenha pouco conhecimento da língua, ele pode utilizá-la, compensando suas limitações através dessas estratégias, como recorrendo a pistas para deduzir os significados das palavras pela raiz dos verbos, pelas semelhanças das palavras com a língua materna, entre outras, e usando mímicas e gestos.

Também aqui estão presentes as estratégias metacognitivas, que são Estratégias Indiretas, e auxiliam os estudantes na regulação do seu próprio aprendizado, controlando-o. Para isso o aprendiz precisa de planejamento, avaliação e controle. Estabelecer metas e objetivos, e praticar auto-monitoramento são exemplos dessas estratégias.

A metacognição é um fator de destaque também, pois essa é consciente e geralmente envolve um conhecimento sobre aprendizagem e uma habilidade para empregar estratégias cognitivas inteligentes (WILLIAMS; BURDEN, 2000).

Quike (1994) já advogava que a educação é um processo que envolve as pessoas como um todo. Assim, aprendizes autônomos, com consciência metacognitiva, e que estão dessa forma envolvidos no desenvolvimento de sua aprendizagem, são sujeitos que acabam por direcionar o seu aprendizado a um caminho de sucesso, sendo um aspecto relevante no processo de aprendizagem.

2.4.2.3 Teoria Sócio-Histórica

“Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn”.
(Benjamin Franklin)

Distinguindo-se da perspectiva piagetiana, Lev Vygotsky atribui grande importância à interação social no desenvolvimento humano, considerando a cultura como parte do processo de construção do conhecimento e de constituição do indivíduo. Os estudos de Vygotsky enfatizam a capacidade dos indivíduos de aprender por meio de interações dialéticas com os outros e com o meio, desencadeando o desenvolvimento sócio-cognitivo.

De acordo com os conceitos vygotkianos (VYGOTSKY, 1996), o desenvolvimento das funções mentais superiores, que são capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, e comparações, entre outras, é o resultado do processo sócio-histórico de aprendizagem do indivíduo. A atividade humana se caracteriza como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo, construídas no contexto o qual esses estão inseridos.

Há uma "concepção sociocultural" de que o indivíduo não é um ser individual, mas histórico, social, que pensa e se comunica com os outros. A criança cresce no meio da sociedade, e não isoladamente, conforme afirma Manacorda (2006). De acordo com o autor, primeiramente as pessoas agem sobre a criança, em seguida ela entra em interação com os que estão a sua volta, depois começa a agir sobre os outros e, finalmente, começa a agir sobre si mesma. Portanto, a individualidade e a personalidade crescem sobre a base da sociedade.

Entendendo que o sujeito se desenvolve em interação com os outros e com a cultura, Vygotsky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento

Potencial (ZDP). A ZDP é a distância que existe entre o que o sujeito já sabe e o que ele tem potencial de aprender. Ocorre em um processo de negociação entre participantes, mediado primordialmente pela linguagem. Há que se distinguir conhecimento real do conhecimento potencial. Para definir o conhecimento real, Vygotsky sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer autonomamente, e o potencial, aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro.

Para o autor, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, não se pode determinar o nível de desenvolvimento da criança com base no que ela pode fazer independentemente, levando em conta somente o que já está amadurecido, mas sim o que está em processo de amadurecimento (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Em relação a isso Vygotsky (1998) também enfatiza que se a aprendizagem utilizasse apenas o que já está amadurecido no processo de desenvolvimento, ou seja, o que o indivíduo já sabe, esta seria inútil. Nesse quadro, o que importa é o conhecimento que pode impulsionar outros aprendizados, que é a motivação para o desenvolvimento.

Dessa forma Vygotsky destaca o conceito de ZPD não só como uma zona de compreensão e de colaboração para produção de significados, mas também como uma zona de conflito e tensão necessária para que o desenvolvimento aconteça, assim colaboração e contradição são conceitos centrais para a produção intencional do conhecimento inovador (MAGALHÃES, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010 apud MAGALHÃES, 2013).

Indo na direção contrária do que se pensa, portanto, Vygotsky (1998) defende que não é a motivação que impulsiona o aprendizado infantil, as crianças devem aprender para serem motivadas, ou seja, o conhecimento é que traz o desejo e a consciência para se envolver em diferentes atividades e consequentemente haver o desenvolvimento.

Por isso, Newman e Holzman (2002), apoiando-se em Vygotsky (1998), ressaltam que o ensino é capaz de impulsionar uma série de funções na zona de desenvolvimento proximal. Os autores declaram ainda que a aprendizagem é socialmente construída, assim como os significados que os indivíduos produzem nas suas relações sócio-históricas.

Nesse contexto, a interação dialética, que é um dos conceitos fundamentais da teoria vygotskiana, tem um papel de grande importância, já que quanto mais ricas as interações, maior será o desenvolvimento e o potencial atingido. São essas interações que permitem que professor e estudante tenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, podendo-se aplicar conceitos de ZDP, e intervenção no contexto escolar, de forma a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do estudante é mediado e constituído pela linguagem, que é a ferramenta por excelência pela qual ocorrem as interações sociais, e o indivíduo aprende e se constitui.

O que ocorre no processo de aprendizagem de Língua inglesa reflete esse enfoque, pois se sugere que a criança só aprenderá a falar se tiver contato com falantes, ou seja, o ser humano adquire uma língua porque interage socialmente com os outros. Logo, esse aprendizado se dá por meio da linguagem. Nesse processo, também há a transmissão cultural, aspecto muito importante na aprendizagem de línguas. Essa transmissão cultural se dá pela discussão sobre os hábitos culturais do país que utiliza a língua estudada, assim pode-se estabelecer os contrastes dessa com a sua língua materna, para que os estudantes percebam as diferenças entre a sua cultura e a cultura que está aprendendo e que não há relações de superioridade entre elas, e sim diferenças culturais por se tratarem de contextos diferentes (FERREIRA, 2000). Ao estudar uma língua adicional é importante que fique claro que não estamos adquirindo a cultura do outro, mas que os povos se comportam de formas diferentes de acordo

com a sua cultura, e necessário saber que são apenas diferenças, e que a nossa cultura não é superior nem inferior a outras.

Também sabe-se que, seguindo a mesma perspectiva, no contexto escolar a construção do conhecimento ocorre na interação entre aprendizes de níveis diferentes de conhecimento, e essa heterogeneidade ocorre muito nas salas de aula de língua inglesa, segundo a minha experiência como aprendiz e professora, facilitando a troca de informações, assim, o indivíduo que possuir maior conhecimento, ajudará o outro a construir o seu conhecimento. O professor possui papel de coordenador nesse processo, estimulando as tarefas que promovam interação no grupo, sendo considerado o par mais competente para o auxílio da construção do conhecimento (BRASIL, 1998).

Para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido em qualquer área do conhecimento, é importante que o professor seja um coordenador ou um orientador que direciona seus estudantes rumo à aprendizagem que todos os participantes – professor, estudantes, etc - irão construir juntos e em colaboração, de acordo com o nível de envolvimento de cada um deles. Em outras palavras, o papel do professor é de mediador, e no processo de aprendizagem de língua adicional isso não é diferente.

Oliveira (2006, p. 26) conceitua mediação como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ela ainda destaca que, na perspectiva vygotskyana, a mediação pela linguagem efetivada pelo “outro” mais experiente, que nesse caso é o professor, possibilita uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, assim, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Dessa forma, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem.

Nesse processo de mediação os envolvidos podem lançar mão de ações de intervenção que possam favorecer essa aprendizagem. A regulação individualizada das aprendizagens dos estudantes é uma dessas formas de intervenção que podem trazer benefícios ao processo, já que o professor como coordenador de aprendizagem regula a aprendizagem do estudante de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Assim, o professor pode promover intervenções pedagógicas retomando e inserindo novas tarefas, de forma a fazer ajustes mais sistemáticos e até individuais na sua prática em sala de aula. Os estudantes podem fazer isso por meio de estratégias de aprendizagem que os auxilia em seus estudos.

O professor que trabalha com base na história de aprendizagem e trajetória de seus estudantes, pode promover estratégias de diferenciação das intervenções, organizando uma regulação personalizada dos processos de aprendizagem. Essa regulação também se aplica à própria aula do professor, pois, embora uma aula tenha sido cuidadosamente planejada, esta ainda poderá sofrer adaptações e modificações de acordo com o rumo que essa toma diante das características do grupo trabalhado e dos imprevistos (PERRENOUD, 1999).

Williams e Burden (2000) afirmam que a abordagem sócio-histórica enfatiza a natureza dinâmica e dialética da interação entre professores, aprendizes e tarefas, fornecendo uma visão de que o aprendizado cresce através das interações com os outros, afinal, a aprendizagem nunca ocorre isoladamente. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 57), em outras palavras, destacam que “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”.

Complementarmente, Liberali (2002) salienta o papel da relação dialética da interação na Teoria Sócio-Histórica, considerando que o aprendizado é um processo sócio-histórico-cultural. Essa perspectiva dá ênfase à

importância de se trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula. Assim, o conhecimento seria ensinado de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes, em consonância com o contexto em que eles estão inseridos no momento, que juntamente com interações dialéticas, resultará nos processos cognitivos. Dessa forma, teríamos melhora no interesse pela língua adicional e no aprendizado em sala de aula.

No ensino de línguas também, segundo a autora, pesquisadores seguidores de Vygotsky desenvolveram a concepção de gênero como ferramenta para o trabalho de ação em situações linguísticas. Lembre-se que Gênero pode ser conceituado como um conjunto de regras definidas pelos membros de um determinado grupo social para realizar determinado objetivo social (BAKHTIN, 1992).

Para o desenvolvimento de um gênero específico, algumas capacidades linguísticas dos estudantes são necessárias. Tais capacidades seriam organizadas em diferentes tipos de objetivos que seriam guiados pela apresentação dos conteúdos em sala de aula. As atividades seriam então baseadas na concepção de gênero apoiadas em objetivos situacionais, discursivos e linguístico-discursivo.

Em seus estudos, Liberali (2002) nos sugere como o gênero pode ser trabalhado em aulas de línguas, exemplificando uma comunicação com um garçom em um restaurante. Quanto aos objetivos situacionais, o professor discutiria o contexto da situação, levando em conta o lugar, o horário, os participantes e os objetivos sociais dos participantes. Ou seja, por exemplo, se o contexto fosse um restaurante, poderia se discutir as características do restaurante, dos clientes e os objetivos sociais é que iriam determinar o tipo de comunicação a ser realizada, que se conduziria de forma diferente em uma lanchonete ou em um restaurante sofisticado. De acordo com os objetivos discursivos, a discussão se foca na organização do discurso, como, por exemplo, haveria um diálogo com questões e respostas, e também descrições de refeições.

Em relação aos objetivos linguísticos-discursivos, poderia se trabalhar com foco em um vocabulário que enfatize alimentos e em tipos de abordagem, como, por exemplo, perguntas e respostas adequadas ao contexto. Dessa forma essa abordagem proporcionaria aos professores a realização de um trabalho com os estudantes de forma a fazer com que o ensino de línguas leve esse estudante a desenvolver maneiras de se comunicar em situações mais próximas do real.

Na abordagem do trabalho com gêneros na aprendizagem de línguas podemos ainda enfatizar algumas estratégias de aprendizagem que podem ajudar os estudantes a desenvolver o seu aprendizado na Língua Inglesa. Explanando sobre as estratégias de aprendizagem que podem se inserir na perspectiva sócio-histórica, podemos exemplificar as Estratégias afetivas e sociais. Essas estratégias são classificadas como indiretas, se relacionando ao gerenciamento da aprendizagem.

Define-se como estratégias afetivas as estratégias ligadas às necessidades afetivas como as emoções, as atitudes, a motivação, e os valores dos aprendizes. Todos esses fatores tem influência na aprendizagem de línguas. Como exemplo, pode-se dizer que se um aprendiz tem uma lembrança negativa em relação ao aprendizado de línguas, ele pode rejeitar essa aprendizagem. Dessa forma, pode-se ter como estratégia encontrar um ponto positivo para esse aprendizado no momento atual, como, por exemplo, fazer um intercâmbio em um belo país para aprender a língua ou aprender uma música estrangeira que gosta. Assim, pode haver mudança na relação afetiva histórica ligada à língua alvo, predispondo positivamente o estudante para o processo de aprendizagem. Ou seja, essas estratégias regulam as emoções e estão diretamente ligadas ao processo sócio-histórico do indivíduo, que carrega os sentimentos que os indivíduos constroem na sua trajetória escolar e de vida em relação ao seu aprendizado.

Naiman, Frohlich e Todesco (1975) consideram que o aspecto afetivo do aprendiz tem grande influência na aprendizagem de línguas, podendo promover o seu sucesso ou fracasso, pois o controle das emoções e atitudes em relação à aprendizagem é uma qualidade essencial aos bons aprendizes. Oxford e Nyikos (1989) também ressaltam a importância das variáveis afetivas salientando que os sentimentos e emoções influenciam a aprendizagem. Os autores consideram que a motivação e a auto-estima são fatores que se ligam diretamente aos sentimentos e emoções, e o aumento desses leva a um uso mais apropriado das estratégias para aprender.

Temos ainda as estratégias sociais, que são estratégias que levam a um aumento da interação e colaboração dos indivíduos com o objetivo, nesse caso, de desenvolver a linguagem. Pode-se dizer que essas estratégias são desenvolvidas com o outro, que pode ser o professor ou um colega, ajudando na aprendizagem por meio de trocas sociais criadas a partir do próprio contexto em que esses indivíduos estão inseridos. As estratégias sociais podem ser os questionamentos, as interações, a prática da língua com outros, a aprendizagem da cultura da língua alvo. Essas estratégias podem ocorrer em um ambiente de sala de aula, em grupos de estudos ou até por meio das mídias sociais, em que os estudantes podem interagir online com estudantes de outros locais e outros países para praticar a língua estudada. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação tem um papel importante na realidade atual da aprendizagem de línguas, pois os aprendizes estão muitas vezes conectados ao mundo virtual, se utilizando desse para realizar suas atividades cotidianas, como por exemplo, estudar.

Apesar de haver uma classificação em relação às estratégias de aprendizagem, é relevante destacar que essas não tem que ser usadas separadamente. Muitas vezes elas se complementam, tendo um melhor resultado quando aplicadas simultaneamente para resolver um problema específico de

aprendizagem. Portanto, cabe ao aprendiz de língua estrangeira selecionar o seu uso de acordo com as suas necessidades, podendo também, além de utilizar estratégias conhecidas, criar novas estratégias que auxiliem o seu aprendizado.

É necessário se ter em mente as tipologias descritas pelos autores que se debruçaram sobre a questão, dentre os quais se destacam os trabalhos de Oxford, que são ainda mencionados com frequência em publicações recentes (DAMASCENO, 2013; SILVA, 2006, 2008). Mas não podemos esquecer que as estratégias são dependentes do contexto, ou seja, seu usuário, em um exercício de criatividade frente ao problema de aprendizagem, as constrói em função da situação do contexto. Hoje, por exemplo, diferentemente do contexto em que foram desenvolvidos os trabalhos de Oxford, temos as novas tecnologias que servem como recursos para auxílio nos contextos de aprendizagem.

Para nós professores, o estudo das estratégias de aprendizagem e o conhecimento dos estilos de aprendizagem são aspectos muito importantes, pois nos permite conhecer quais são as ações estratégicas que os estudantes utilizam de forma a levá-los a se desenvolver, aprender e ter sucesso nos estudos. Assim os professores podem ter acesso a informações de como cada estudante, de acordo com a sua situação de aprendizagem, administra seu aprendizado de forma particular, sendo que essa é uma forma de auxílio para que uma gestão profissional baseada nas características pessoais desses estudantes seja desenvolvida.

Destaco aqui que este trabalho se baseou em estratégias cognitivas descritas por Oxford (1990), sendo ainda hoje um trabalho de referência para estudiosos de estratégias de aprendizagem, por estar centrada no aprendiz e nas estratégias para aprender.

Nesse capítulo apresentei a literatura base da minha pesquisa e que dá o suporte necessário para que eu possa analisar e discutir aspectos do processo de aprendizagem de licenciandos em Letras na aprendizagem de língua inglesa.

Na sequência, explico a Metodologia do estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo discutirei a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Será apresentado o tipo de metodologia adotada para a pesquisa, o contexto do estudo, os métodos de coleta e análise de dados e as garantias de veracidade.

3.1 Escolha da Metodologia

Para analisar os dados coletados, realizei uma análise qualitativa com uma posterior interpretação desses dados. A pesquisa qualitativa se difere da pesquisa adotada pelos métodos quantitativos de muitas maneiras. Na pesquisa qualitativa são obtidos dados descritivos, como a descrição de pessoas, situações e acontecimentos, com o objetivo de compreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, visando também entender os diferentes significados de uma experiência vivida, ajudando a compreender o indivíduo no seu contexto (ANDRÉ, 1983).

Como aponta Gil (1991, p. 46), essas são pesquisas descritivas que “são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Algumas dessas pesquisas, mesmo sendo consideradas como descritivas de acordo com os seus objetivos, servem mais para fornecer uma visão do problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias.

Nesse quadro o pesquisador busca entender os fenômenos a partir de um contexto e os interpreta. É um conjunto de técnicas de interpretação que objetiva a descrição e a decodificação dos elementos de um abrangente sistema de significados. Ludke e André (1986) acrescentam que o ambiente natural torna-se

a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento para obtê-los. A natureza dos dados coletados na pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, e a preocupação maior é com o processo, nesse caso o de ensino-aprendizagem, tentando buscar possíveis ações que possam diminuir as dificuldades de aprendizagem de Língua Inglesa.

Segundo as considerações de Maanen (1979, p. 520), a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, essa análise constará de reflexões acerca dos achados do estudo que procura orientar o professor que ministra as aulas, na melhora da mediação em sala de aula e, conseqüentemente, na melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Para o levantamento de dados nessa investigação foram escolhidos dados de fonte documental, que se constituem de diários de aprendizagem de estudantes do curso de Letras. Os dados recolhidos se constituem de narrativas que revelam os processos de aprendizagem transcritos a partir de diários, sendo que todo o material transcrito “tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 49). Ademais, a partir da consciência de que esse processo investigativo “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, conforme Bogdan e Biklen (2003, p. 49), e de que os processos nos interessam mais que os resultados, é que poderei imprimir significados ao que os sujeitos deram voz as suas vivências em suas narrativas e que respondem as minhas perguntas de pesquisa.

Inserida na pesquisa qualitativa, a pesquisa documental constitui-se de materiais que ainda não foram analisados, ou que também possam ser repensados de acordo com os objetos de pesquisa. Na maioria das vezes esse tipo de pesquisa possui objetivos mais específicos, geralmente visando obter

dados que respondem a determinado problema. Dentre as vantagens dessa pesquisa, a que mais se destaca é a de se levar em conta que os documentos formam uma fonte rica e estável de dados, exigindo apenas tempo disponível do pesquisador para realizá-la (GIL, 1991). Suas fontes são diversificadas, porém o objeto de pesquisa do presente trabalho foi os diários de aprendizagem dos licenciandos, documentos que ainda não haviam recebido nenhum tratamento analítico.

Neste estudo, a escolha pelos diários se deu por serem documentos que, segundo Ludke e André (1986, p. 39), “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação”. Os diários de aula utilizados nesta pesquisa representaram uma rica fonte de registro para que o professor-pesquisador pudesse, além de orientar o cotidiano do professor mediador, fazer reflexões e retirar da escrita dos mesmos, elementos que servirão de suporte para propor ações que visem uma melhoria do seu trabalho docente e de outros professores.

Enfatizando esse aspecto, Zabalza (1994) destaca que, além dos aspectos informativos e descritivos presentes nos diários, acrescenta-se como elemento importante a ser levado em conta na formação docente os aspectos subjetivos de que se reveste na prática docente.

Com base nas considerações de Lopes (2005) discorrendo sobre tendências de abordagem de pesquisa na sala de aula de línguas, considero que essa metodologia de pesquisa está adequada à natureza da pesquisa proposta neste trabalho, isto é, uma pesquisa realizada em sala de aula.

Ressalta-se que essa investigação tendo um caráter interpretativista, buscou por meio da observação em sala de aula, compreender os fatos que permeiam esse contexto, possuindo traços de etnografia (base etnográfica), método que se desenvolveu a partir de estudos antropológicos e foi introduzido

na Linguística Aplicada para a realização de estudos em sala de aula. Para Lopes (2005) a pesquisa de base etnográfica, em que se tem como forma de investigação a observação, é “guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos (notas de campo, diários, gravações, entrevistas, etc.), sua interpretação sobre os eventos vivenciados em sala de aula”.

André (1995, p. 28), salientando a importância do estudo etnográfico, acrescenta ainda que as observações têm por finalidade “aprofundar questões e esclarecer os problemas observados”, dando subsídios ao processo de desenvolvimento da investigação, sendo levado em conta também outras fontes de dados como enriquecimento e complemento do estudo.

Os estudos em sala de aula se enquadram dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista, estudando o comportamento no seu contexto social, sendo uma possível e interessante forma de pesquisa. Também, possibilita que os dados sejam obtidos por um número pequeno de informantes, porém resultando em uma grande quantidade de registros ao final da coleta (CANÇADO, 1994).

Outro fator a se observar nesse tipo de trabalho, de acordo com Cançado (1994, p. 57) “é a natureza subjetiva da análise desse corpus”, por isso para dar maior credibilidade aos resultados produzidos através da análise dos diários busquei o auxílio de uma análise linguística que me permitiu comprovar os resultados das minhas interpretações, que tem como base a Linguística Sistemática-Funcional (HALLIDAY, 1994).

3.2 Contexto de pesquisa

Os dados deste estudo foram coletados a partir das informações contidas nas narrativas dos diários de aprendizagem dos estudantes do curso de Letras de

uma Universidade do sul de Minas. Esses diários foram produzidos durante um semestre letivo da disciplina Inglês I, como parte das exigências da disciplina, em que os estudantes, que são recém-chegados a Universidade, registraram suas observações e percepções em relação às aulas e a aprendizagem.

3.3 Caracterização dos participantes

A – Os participantes

Na presente pesquisa, os documentos que foram analisados se constituíram dos diários produzidos por 18 estudantes do curso de Letras, sendo 03 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, que participaram da disciplina Inglês I que consta no programa curricular do curso de Letras-Licenciatura de uma Universidade do sul de Minas Gerais.

Esses estudantes são oriundos de Lavras e de alguns municípios que compõe a microrregião do município de Lavras, e possuem uma faixa etária entre 18 e 31 anos.

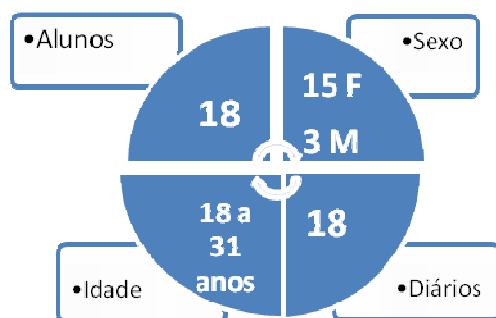


Figura 2 Descrição do contexto de pesquisa em que participaram licenciandos de Letras que frequentaram a disciplina Inglês I

B- A pesquisadora

Sou licenciada em Letras com habilitação em Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa, especialista em Educação e estudante do Mestrado Profissional em Educação, que pertence ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. A linha de pesquisa a qual estou inserida é formação de professores e a área é Linguística Aplicada. Atuo há 15 anos como professora em escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

3.4 Método de coleta de dados

Os dados coletados para essa pesquisa são provenientes dos diários de aprendizagem dos estudantes de Letras que cursavam a disciplina Inglês I. Meu objetivo foi pesquisar como os estudantes estudam, e quais são as suas dificuldades em relação à aprendizagem de Língua Inglesa.

Os diários de aprendizagem dos estudantes, que eram parte das exigências da disciplina Inglês I, deveriam conter um registro que teria que ser realizado semanalmente, para ser entregue a cada segunda-feira, seguindo os direcionamentos da professora da disciplina que são apresentados a seguir:

- a) A cada 15 dias:
 - Escolher uma música e escrever a sua letra;
 - Selecionar 5 palavras ou qualquer aspecto gramatical que você achar interessante;
 - Criar frases com as palavras/aspectos gramaticais selecionados.

b) Semanalmente responder as seguintes perguntas:

- O que você aprendeu essa semana?
- Como você estuda?
- O que você achou mais/menos interessante? Por quê?
- Quais são as suas dúvidas/dificuldades?
- O que você está fazendo para superá-las?
- Outros comentários.

Essas perguntas objetivaram uma reflexão em se entender o processo de aprendizagem, ou seja, elas poderiam levar os estudantes a pensar sobre o seu próprio processo de aprendizagem por se relacionarem a sua própria experiência. Também são apenas perguntas-guia, e os estudantes não eram obrigados a respondê-las.

Observei que a frequência de alguns estudantes nos diários era baixa, porém outros se dedicaram à tarefa e sempre registravam o que foi pedido pela professora. Os estudantes concordaram em passar os dados dos diários para a pesquisa e foi esclarecido a eles que aos participantes seriam dados nomes fictícios com a finalidade de não serem reconhecidos e, portanto, suas identidades seriam preservadas.

Observo que, embora eu tenha me limitado aos dados dos diários dos estudantes, também assisti a algumas aulas do grupo foco para que eu tivesse uma melhor compreensão do funcionamento desse ambiente de aprendizagem, observando como ocorreram as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas. Com os diários, os estudantes tiveram suas próprias vozes ouvidas, enfocando suas próprias experiências e como vivenciaram as questões investigadas. Logo, há a descrição de um fenômeno sob a percepção de quem os vive e a busca da interpretação do significado essencial desse fenômeno. Assim,

a experiência convertida em texto pode ser percebida em termos das unidades de significado, sentido e demais temas (FREIRE; LESSA, 2003).

Contudo, através dos dados coletados a partir dos diários dos estudantes do primeiro período do curso de Letras de uma Universidade do sul de Minas Gerais, produzidos durante a disciplina Inglês I, foi realizada uma categorização desses dados, com posterior análise interpretativa, a luz da teoria vygotskiana e de conceitos relacionados a aprendizagem de língua inglesa, reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade, estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa. Os dados também foram interpretados com base na relação teorias e estratégias de aprendizagem em língua inglesa, e com o auxílio de uma análise linguística baseada na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994).

3.5 Procedimento de análise

Os dados coletados nos diários dos licenciandos em Letras, produzidos durante a disciplina Inglês I, foram selecionados e recortados de modo a responder as perguntas de pesquisa e organizados em forma de categorizações que reuniram esses dados por assuntos similares. Para que isso ocorresse os diários com suas narrativas foram organizados de maneira que cada diário foi numerado, havendo legendas representando a inicial dos nomes dos estudantes, sendo esses fictícios para preservar a identidade dos estudantes participantes. Também foi numerada cada entrada do estudante no diário, respeitando a ordem das datas dessas entradas. Assim os recortes puderam ser selecionados e categorizados no intuito de responder as minhas perguntas de pesquisa. Essa organização se deu da seguinte maneira:

Exemplo: Diário 01 - D01LE04: ...

D: Diário

01: Número do diário de cada estudante

L: Inicial do nome fictício do estudante

E: Entrada do estudante no diário

04: Número de entrada do estudante no diário

Essa forma de levantamento dos dados me ofereceu condições para que eu pudesse responder as duas primeiras perguntas de pesquisa:

a) Quais são as principais dificuldades ou problemas enfrentados pelos estudantes de graduação em Letras no processo de aprendizagem de Língua Inglesa ?

b) Quais são as estratégias de aprendizagem em língua inglesa referidas pelos licenciandos em Letras, segundo eles próprios ?

Posteriormente, realizei uma análise interpretativa, embasando-me nas elaborações teóricas sobre as quais discorri no capítulo 1, a saber: aprendizagem de língua inglesa, reflexão crítica e linguagem, autonomia e construção de identidade, estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa e a relação dessas com teorias de aprendizagem. Também recorri ao auxílio de uma análise linguística que me permitiu comprovar os resultados das minhas interpretações, que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Finalizando verifico o que foi mencionado nas perguntas anteriores para identificar o que não foi mencionado e que contribuiria para um melhor processo de aprendizagem, respondendo assim a terceira pergunta de pesquisa:

c) Quais são as estratégias de aprendizagem não referidas pelos estudantes e que poderiam ser desenvolvidas por educadores no contexto escolar ?

O procedimento de análise é demonstrado na **Figura 3** que se segue:

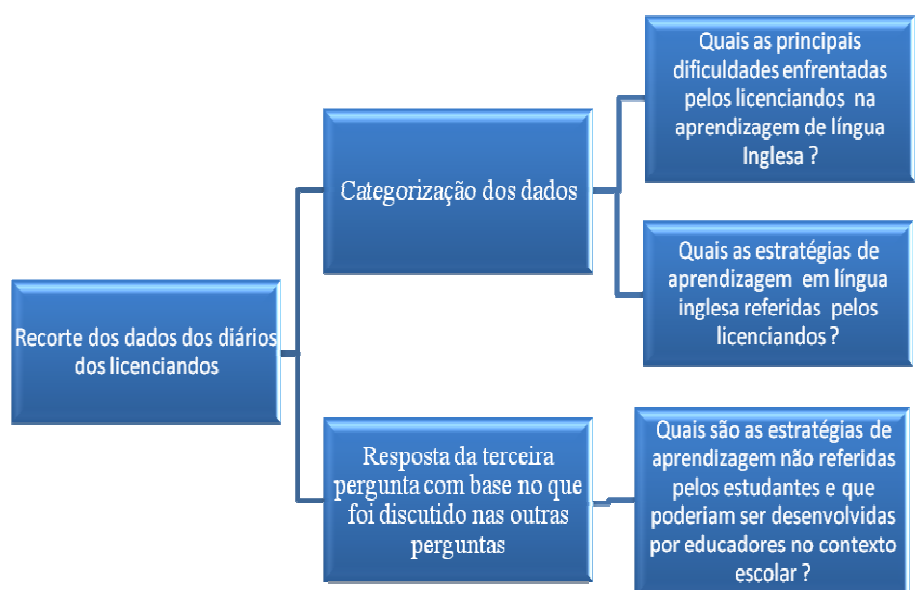


Figura 3 Resumo do Procedimento de Análise

Na sequência faço uma breve introdução sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, que tem origem nos trabalhos de Halliday (1994). Abordo esse tema por tê-lo incluído como forma de comprovar linguisticamente minhas interpretações dos dados, com base na literatura discutida no capítulo anterior.

3.6 Linguística Sistêmico-Funcional

A língua é considerada como uma ferramenta para a interação social. Nessa interação, que ocorre entre indivíduos e entre esses com o meio em que vivem, o homem constrói as suas experiências de vida, que são únicas, produzindo significados que são construídos na linguagem e por meio da linguagem. Sendo assim, os usuários da língua não interagem apenas para trocar sentenças ou palavras uns com os outros, e sim para construir significados (EGGINS, 2004).

Esses significados também são construídos nas narrativas que os indivíduos imprimem em seus diários de aprendizagem, os quais deram voz e se fizeram valer das interpretações dos próprios estudantes que vivenciaram o problema investigado.

Por meio dessas narrativas, tenho então, subsídios para tentar entender como ocorreu, no caso da presente pesquisa, a aprendizagem da língua inglesa, tentando responder as perguntas que compõem meu objeto de pesquisa.

No caso dessa pesquisa, que tem como uma das formas de análise narrativas de diários, Paiva (2007, p. 165) ratifica ainda que “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua”.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é um recurso de que lançarei mão para compreender os sentidos dos discursos, ou seja, os significados que esses trazem, que são analisados a partir das escolhas gramaticais e lexicais que os indivíduos utilizam para compor esses discursos, com interpretação das escolhas feitas, considerando o contexto em que eles foram produzidos (ROMERO, 2004a), sendo um recurso amplamente utilizado como instrumento linguístico na formação e desenvolvimento de educadores.

De acordo com Romero (1998, 2004a) a LSF é funcional porque possui base semântica, considerando e identificando itens linguísticos em textos e relacionando-os a sua função na construção de significados, não havendo separação entre gramática e semântica. Ela ainda é sistêmica, pois a linguagem é definida como um sistema de significados que se realiza por meio de escolhas.

Conforme explica Halliday (1994) a linguagem serve para atender as necessidades humanas e é organizada funcionalmente relacionando-se a essas necessidades, portanto as escolhas linguísticas dos indivíduos se baseiam nos significados ou sentidos que a função da linguagem produz de forma intencional.

Nesse caso a interpretação das escolhas feitas em um discurso se baseia em um estudo léxico-gramatical do que foi escolhido para a construção de um texto. Além disso, o contexto cultural de produção é observado por definir a atividade social desse discurso que, trazendo significados específicos, demonstram sua finalidade.

Egins (2004) explica que na Linguística Sistêmico-Funcional, que tem sua base nos trabalhos de Halliday (1994), a linguagem é vista sob três metafunções ou significados: a metafunção Ideacional ou de Transitividade, que se refere ao assunto, conteúdo ou tópico sobre o qual as pessoas falam, revelando significados experienciais, ou seja, as suas experiências de vida; a metafunção Interpessoal, que se refere às relações estabelecidas entre as pessoas, a maneira como elas representarem a si mesmas e aos outros nas relações pessoais e sociais; e a metafunção Textual, que é a maneira como as pessoas organizam a fala e a escrita segundo o propósito que desejam e de acordo com as exigências do meio social, histórico e cultural em que estão inseridas.

Para analisar os excertos das narrativas contidas nos diários de aprendizagem dos licenciandos em Letras, escolhi como percurso investigativo a metafunção de Transitividade, que mostra como os usuários da língua expressam as suas vivências de mundo, determinando a forma como a realidade é

percebida, sentida, experienciada e representada por eles próprios (ROMERO, 2004a). A Transitividade também representa os comportamentos e os pensamentos, através de processos vinculados a eles e das circunstâncias que contextualizam e caracterizam seus discursos.

Seguindo a proposta de Halliday (1994), os significados ideacionais que as narrativas representam se derivam das orações que se realizam lexicogramaticalmente e se constituem por três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Os processos são realizados pelo grupo verbal; os participantes, pelo grupo nominal ligado ao grupo verbal; e as circunstâncias, por diferentes grupos adverbiais ou frases preposicionais.

Para Halliday (1994), o sistema de transitividade representa nossas experiências a partir de seis diferentes tipos de processos, que são o material, o mental, o comportamental, o verbal, o existencial e o relacional. Esses processos podem ser melhor detalhados de acordo com Romero (2004a) da seguinte forma:

Processo Material: processo em que são representadas ações físicas concretas realizadas por um ator ou evento, como por exemplo: correr, ler, escrever. Exemplo: Maria **escreveu** um livro de Literatura infantil.

Processo Mental: processo que se refere a reações mentais, ou seja, o que se sente, pensa ou percebe, tais como: estudar, memorizar, aprender, entender. Exemplo: João **entende** música clássica.

Processo Comportamental: refere-se aos comportamentos fisiológicos e psicológicos humanos, podendo ser exemplificado pelos verbos: piscar, gargalhar, espirrar. Exemplo: Paula **chorou** ao se despedir da irmã.

Processo Verbal : processo de ação verbal formado pelo verbo dizer , seus correspondentes ou sinônimos, como por exemplo os verbos falar, explicar, querer. Exemplo: Joana **fala** Francês perfeitamente.

Processo Existencial: representa fenômenos que “acontecem” ou “existem” sem mais declarações, havendo a presença do verbo haver. Exemplo: Não **houve** tempo para maiores discussões.

Processo Relacional: esses processos se referem aos significados de “ser” ou “ter” e dividem-se em dois tipos diferentes que são os atributivos e os de identificação. O processo relacional atributivo tem o papel de dar ao participante um atributo ou qualidade, tal como “Maria **é** muito educada”. Já no processo relacional de identificação existe o identificador e o identificado sendo que esses estabelecem entre si uma relação de identificação, que pode ser exemplificado por “Maria **é a mais esforçada** dentre as demais alunas”.

Esse instrumental me auxiliará a comprovar linguisticamente as interpretações dos excertos dos diários dos estudantes.

Embasada no aporte teórico desenvolvido no primeiro capítulo, selecionei excertos dos vários diários de aprendizagem dos licenciandos, visando responder as duas primeiras perguntas de pesquisa, que são, em suma, um levantamento de dificuldades e de estratégias de aprendizagem evidenciadas nos diários. Em ambos os casos, reuni os dados por similaridade em diferentes categorias. Após a categorização e interpretação dos dados, fiz uma análise linguística com base na Linguística Sistêmico- Funcional, usando como ferramenta a metafunção de Transitividade para comprovar linguisticamente as interpretações feitas. Enfoquei especificamente os processos escolhidos pelos licenciandos. Respondi, assim, a partir dos significados impressos nos diários, as minhas perguntas de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Através dos dados coletados a partir dos diários dos estudantes do primeiro período do curso de Letras de uma Universidade do sul de Minas Gerais, produzidos durante a disciplina Inglês I, foi realizada uma transcrição e categorização desses dados, com posterior análise interpretativa, à luz da teoria vygotskiana e com o auxílio da análise linguística da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994).

Por meio da análise dos diários dos estudantes do curso de Letras/Inglês, cujas práticas são investigadas nesta pesquisa, pudemos perceber que esses apresentam algumas dificuldades para aprender a Língua Inglesa. Aspectos como leitura, escrita, pronúncia, tradução, entre outros foram destacados por eles como fatores que dificultam a sua aprendizagem. Portanto é importante tentarmos entender como ocorrem essas dificuldades e o porquê delas ocorrerem.

Sigo, então, para a discussão da primeira pergunta de pesquisa.

4.1 Discussão da primeira pergunta de pesquisa

Retomando a primeira pergunta de pesquisa, “Quais são as principais dificuldades ou problemas enfrentados pelos estudantes de graduação em Letras no processo de aprendizagem de Língua Inglesa?”, inicio a minha análise.

As informações contidas nos dados coletados indicam que as principais dificuldades ou problemas enfrentados pelos estudantes de graduação podem ser representadas a partir de categorias e com base nos excertos das narrativas dos diários desses estudantes, como segue.

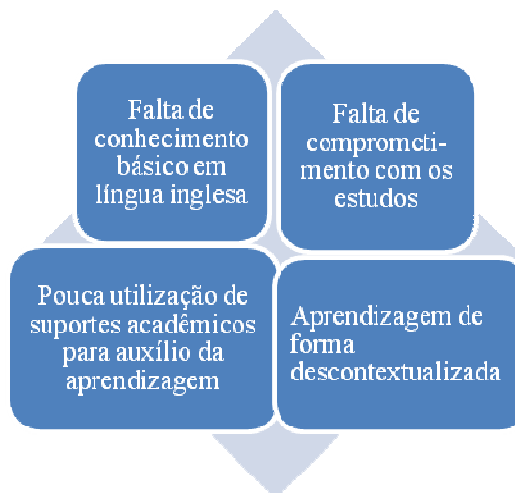


Figura 4 Principais problemas dos licenciandos no processo de aprendizagem de inglês.

Vejamos os dados que compuseram cada categoria.

Problema 1: Falta de conhecimento básico em língua inglesa devido a uma aprendizagem anterior insuficiente

Os diários mostram que os estudos anteriores da língua alvo influenciam no bom desenvolvimento das aulas na Universidade, conforme se pode constatar nos recortes abaixo:

Excerto 1:

D06ME42: “Essa disciplina **não foi fácil** para mim, pois **entrei** na Universidade **sabendo** muito pouco. No começo **não entendia** quase nada e quase **não estudava**, então **foi acumulando** muita matéria... **não consegui aprender** muita coisa”.

Excerto 2:**D01EE03** : *“I had little contact with the language in high school.”*

Isso vai ao encontro das minhas percepções por meio da análise dos diários de aprendizagem desses estudantes, que mostram que a maioria deles se veem com uma base insuficiente em língua inglesa, e, por isso, chegaram a universidade com grandes falhas. Esses estudantes possuem a representação de que não aprenderam a língua de forma adequada anteriormente e hoje essa dificuldade está sendo sinalizada. Essas falhas são observadas nas quatro habilidades linguísticas, que são *speaking, reading, writing e listening*, que são muito pouco trabalhadas durante o ensino básico por se dar ênfase preferencialmente ao ensino da gramática. Logo, esse estudante não se desenvolve durante o seu curso universitário por não possuir um conhecimento básico consistente que o apóia e o impulsiona ao desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para uma adequada aprendizagem de línguas.

Tal constatação remete ao que foi discutido por Celani (1997, 2003), Leffa (1999) e Paiva (2009), que ressaltaram que fatores como salas de aula com grande número de estudantes, falta de interesse pela língua estrangeira, carga horária reduzida para o estudo de línguas e despreparo de professores, colaboram para que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa não seja satisfatório ao longo dos anos escolares do ensino básico. Isso faz com que os estudantes cheguem à Universidade com uma defasagem de aprendizagem em língua inglesa, não favorecendo que esse se desenvolva satisfatoriamente no estudo da língua no ensino superior. Esse fator é muito mais grave e relevante quando falamos de licenciandos em Letras que serão futuros professores de línguas.

A análise linguística com base na Linguística Sistêmico-Funcional mostra que os excertos 1 e 2 são realizados com processo Relacional, por exemplo “*I had little contact*”, que tem como característica principal o fato de relacionar o participante com sua descrição. O participante é o próprio sujeito da narrativa e trata-se de um processo relacional de identificação, pois relaciona o problema do não desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa no ensino superior a falta de conhecimento básico na língua devido a uma aprendizagem anterior insuficiente.

O excerto 1 também mostra processos Mentais de cognição, que ocorrem quando o sujeito da narrativa fala “sabendo muito pouco”, “não entendia quase nada”, “não estudava” e “não consegui aprender muita coisa”. Esse processo Mental expressa a cognição, a percepção, o que o sujeito sabe e entende em relação ao que declara no parágrafo .

Alguns processos materiais são observados nos excertos 1 e 2 nas declarações, “entrei”, “foi acumulando”, indicando ações que foram ocorrendo ao longo do processo de aprendizagem do estudante.

Problema 2: Falta de comprometimento com os estudos

Muitos estudantes não realizam as tarefas de casa alegando não ter tempo, pois trabalham durante o dia. A falta de comprometimento com os estudos também está presente, já que estudantes afirmam que só fazem os exercícios quando exigido e confessam não ter o hábito de estudar. Nesse contexto podemos analisar um aspecto positivo que é a auto-avaliação e reflexão do estudante em relação ao seu papel. Podemos observar essas informações nos seguintes recortes:

Excerto 1:

D01EE06: “**Reconheço** que **poderia** ter estudado mais, infelizmente o trabalho me consome muito tempo...”

Excerto 2:

D10PE21: “Eu nunca **tive** o hábito de **estudar** muito ...foi um pouco difícil para mim **pegar** o caderno de exercícios e **fazê-los**, mas sempre quando exigido eu **fazia**.”

Excerto 3:

D04JE06: “Acho que **precisava** ter mais participação em relação aos homeworks, mas pela falta de tempo **não tive** como fazê-los. Acho importante... pois é uma forma de aprendermos mais, é uma pena não **ter** tido jeito.”

Os excertos revelaram que os estudantes não desenvolvem autonomia no seu cotidiano escolar. Eles colocam a falta de hábito de estudos, o trabalho e a falta de tempo como empecilhos para dedicarem-se ao desenvolvimento da sua aprendizagem, mesmo sinalizando que não buscam ações para que essa situação se modifique. Como foi mencionado por Nicolaides e Fernandes (2008), é necessário que os estudantes se tornem conscientes da sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, sendo que essa se dará por meio de seu esforço próprio, com ações que busquem a construção do seu conhecimento de forma independente. A autonomia é uma ação que se liga diretamente ao desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem, auxiliando-os a planejarem e organizarem os seus estudos de forma que se adeque às suas necessidades e ao seu estilo, promovendo o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Podemos ainda encontrar nos excertos um processo de reflexão, já que os

estudantes percebem que a sua participação foi aquém do desejável para a construção satisfatória do seu aprendizado.

Considerando a escolha lexical, podemos evidenciar processos materiais nos excertos 2 e 3. Esses processos são evidentes nos verbos “pegar”, “fazê-los”, “fazia”, “não tive”. O processo mental é evidente nos verbos “reconheço” e “estudar” dos excertos 1 e 2. No excerto 2 e 3 observa-se processos relacionais em “tive”, “não tive”, “é” e “ter”. O excerto 3 apresenta ainda processo comportamental “precisava”

De acordo com tais evidências podemos notar que essas se relacionam linguisticamente com os tipos de processos observados. Os processos materiais indicam ações, e nesses excertos evidenciou-se que os estudantes não tiveram atitudes em prol do desenvolvimento do seu aprendizado. Processos relacionais são observados indicando que a falta de ação e comprometimento com os estudos se relaciona diretamente ao fato de não terem se desenvolvido melhor na aprendizagem de língua inglesa.

Problema 3: Pouca utilização dos suportes acadêmicos ou outros disponíveis para o auxílio da aprendizagem

De acordo com as narrativas podemos observar que os estudantes não aproveitam o suporte acadêmico oferecido pela Universidade, sendo que essa disponibiliza aos estudantes aulas de monitoria para auxiliá-los esclarecendo suas dúvidas e ajudando-os no aprendizado. Portanto, a maioria dos estudantes não frequenta essas aulas, alegando falta de tempo por causa do trabalho, ou simplesmente não se justificando, como percebemos nos recortes que se seguem.

Excerto 1:

D03GE18: “Não tive muita participação nas aulas e não frequentei monitoria, mas estudei revisando a matéria da aula.”

Excerto 2:

D02VE05: “...sei que tenho que **aprender** muito mais, mas trabalho no horário da monitoria..”

Excerto 3:

D08LE09: “**Não pude comparecer** a monitoria por causa do meu trabalho, acho que eu poderia **ter sido** uma aluna melhor se eu **tivesse** mais tempo pra estudar.”

Muitos estudantes se atêm apenas ao estudo do que foi dado em sala pela professora e não buscam outros meios de aumentar o seu conhecimento na língua estudada, como afirma a estudante que estuda apenas revisando o que foi dado em sala de aula, o que se torna muito limitado diante do universo de variadas formas de aprendizagem que lhes é proporcionado atualmente, tanto pelas diversas mídias quanto pelo apoio das monitorias. Sabe-se que o ensino de línguas adicionais no Brasil tem carga horária reduzida, assim, como propõe Paiva (2009), se o estudo ficar restrito ao que foi dado em sala de aula não haverá desenvolvimento de aprendizagem satisfatória. Portanto é importante que o estudante esteja ciente da sua responsabilidade na sua aprendizagem e se envolva de forma autônoma nesse processo, buscando meios extra-classe para ampliar seus recursos para aprender e, dessa forma, colher bons resultados.

Podemos evidenciar ainda que os estudantes declaram que não buscam ajuda de suportes pedagógicos para aprender por diversos motivos, então podemos dizer que a aprendizagem fica limitada nesse contexto, já que, como sugere a teoria vygotskiana, a aprendizagem se dá com a ajuda do outro, ou seja, o aprendiz aprende por meio das relações que estabelece com os outros e com o meio, sendo a aprendizagem socialmente construída por meio de interações dialéticas.

Analisando pela linguística sistêmico funcional, os excertos 1 e 3 que estão acima, apresentam processos materiais quando evidenciamos expressos nas narrativas declarações como “não frequentei”, “trabalho” e “Não pude comparecer”. Os verbos explícitos nessas declarações caracterizam-se como processos materiais, por indicar ações desses estudantes em relação aos seus estudos.

Alguns processos mentais complementam as declarações dos estudantes, como observado no excerto 2 nos verbos “estudei”, “sei” e “aprender”.

Isso significa que os estudantes não buscam ações, que se apresentam nos processos materiais, que vão além da sala de aula e os façam progredir na aprendizagem da língua inglesa. Já os processos mentais presentes remetem ao processo intelectual que eles sabem ser necessário. Os processos relacionais se apresentam nos excertos 1 e 3 em “não tive”, “ter sido” e “tivesse”. Aqui, os estudantes trazem à tona representações de identidade, isto é, eles mostram como se veem diante do aprendizado, assumindo que estão aquém do desejado por não se dedicarem aos estudos, e relacionam esse fato à falta de tempo e ao trabalho.

Problema 4: Aprendizagem de forma descontextualizada

O estudo da gramática de forma descontextualizada no ensino de língua inglesa tem sido predominante na trajetória escolar de diversos estudantes, influenciando a visão de aprendizagem que esses estudantes possuem e levam para a Universidade, conforme se constata em Paiva (2005).

Excerto 1:

D11RE28: “Gostei das aulas, principalmente do livro de gramática...”

Excerto 2:.**D07NE26: “Aprendi muito com as atividades de gramática .”**

Conforme a análise linguística, os excertos 1 e 2 demonstram nas narrativas processos mentais, sendo que “gostei” é um processo mental de afeto e “aprendi” é um processo mental de cognição. Esses processos demonstram atitudes mentais que, na representação dos estudantes, são positivas em relação ao aprendizado de língua inglesa.

Nota-se por inferência que os estudantes se sentem seguros com o uso da gramática, gostando e sentindo que estão aprendendo a língua usando a gramática. Porém, na maioria das vezes esse uso ocorre de forma isolada do contexto. Essa dificuldade pode se dar pela falta de adaptação por parte dos estudantes, de modelos que fazem com que a aprendizagem de línguas seja feita de forma contextualizada, fazendo referência a realidade do estudante e buscando inserir um estudo cultural. Logo, a aprendizagem desses estudantes se desenvolve partindo de um modelo que faz parte da trajetória de aprendizagem deles. A influência da abordagem estruturalista parece estar presente.

Isso remete ao que afirma Paiva (2005) quando lembra que no Brasil as escolas costumam privilegiar conteúdos como o ensino da gramática, que não tem significados para se elaborar uma produção de texto e nem para as experiências dos aprendizes.

Mesmo a gramática tradicional sendo praticamente a única forma que se trabalha com línguas em sala de aula, esse trabalho é quase sempre realizado de forma que não traz bons resultados a essa aprendizagem (PAIVA, 2005). De acordo com a minha experiência como docente, cria-se então um ambiente de aprendizagem em que o estudante precisa apoiar-se em algo para se desenvolver com confiança, e este possui apenas um conhecimento gramatical superficial, que foi a única forma que estudou a língua estrangeira até então, portanto esse

estudante pode não desenvolver as outras habilidades por não possuir um conhecimento básico consistente que o apóia e o impulsiona ao desenvolvimento das demais habilidades.

Acredito, concordando com a autora que devido a essa grande preocupação dos estudantes em relação à gramática, esses acabam se esquecendo de que o maior objetivo das aulas de línguas é fazer com que os estudantes aprendam a se comunicar em língua estrangeira, logo o que mais importa é que a comunicação ocorra.

Portanto, como mostram os dados, não somente a gramática de forma isolada, mas todas as habilidades linguísticas trabalhadas dentro de um contexto, devem ser praticadas no dia a dia escolar, dentro de um ambiente participativo, com incentivo a atitudes autônomas por parte dos estudantes em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da língua, e que possam trazer uma aprendizagem satisfatória.

4.2 Discussão da segunda pergunta de pesquisa

Sigo agora respondendo a segunda pergunta de pesquisa que é “Quais são as estratégias de aprendizagem referidas pelos licenciandos em Letras, segundo eles próprios, para aprender Língua Inglesa?”

Início destacando que essa análise se baseia em uma visão cognitivista uma vez que está centrada no aprendiz e nas estratégias de aprendizagem para a construção do conhecimento, se pautando nas estratégias cognitivas descritas por Oxford (1990), que continua sendo amplamente referenciada na literatura recente (DAMASCENO, 2013; SILVA, 2006, 2008). Portanto é importante lembrar que outros olhares são possíveis de acordo com outros referenciais teóricos.

As informações contidas nos diários de aprendizagem mostram, segundo a visão dos próprios licenciandos, como esses lidam com o seu processo de aprendizagem, e isso tem relação com a sua autonomia frente aos estudos. Muitos estudantes, que já sinalizaram possuir uma defasagem em relação ao aprendizado de língua inglesa nas suas narrativas, criam estratégias de aprendizagem para que possam acompanhar as aulas e se desenvolver no aprendizado da língua.

Retomando discussão prévia, resalto a estreita relação do uso de estratégias e atitudes autônomas, ou seja, o estudante que busca de forma autônoma a construção do seu conhecimento escolhe caminhos para chegar a esse objetivo, utilizando estratégias de aprendizagem. Portanto, a interpretação dos dados mostrará essa relação.



Figura 5 Relação entre os assuntos que respondem a segunda pergunta de pesquisa

Início mostrando quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas e que foram referidas pelos licenciandos em Letras para lidarem com o processo de aprendizagem da língua inglesa, sendo essas listadas nos gráficos que se seguem.

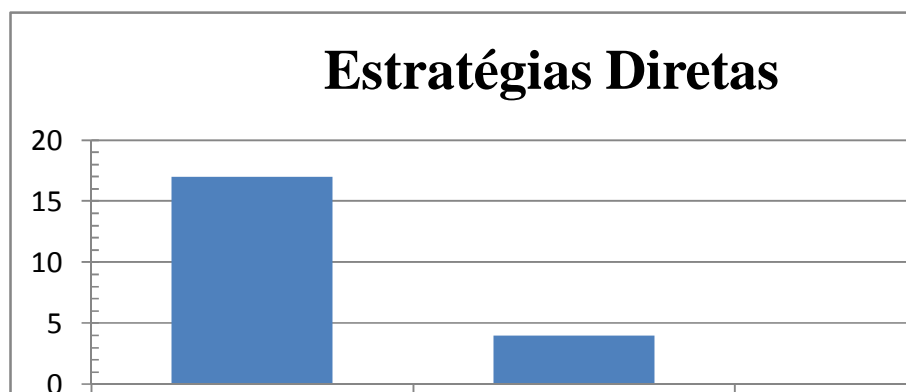


Gráfico 1 Estratégias Diretas de aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos em Letras

Fonte: Seguiu-se a classificação de Oxford (1990).

A partir do **Gráfico 1**, que ilustra as estratégias diretas referidas pelos próprios licenciandos em Letras, pode-se observar que, de acordo com as narrativas dos seus diários de aprendizagem, do total das estratégias referidas por esses estudantes, as estratégias cognitivas são as mais utilizadas, já que, dos 18 estudantes que participaram dessa pesquisa, 17 descrevem Estratégias Cognitivas como auxiliares no seu processo de aprendizagem. Podemos evidenciar essas estratégias nos seguintes exemplos:

D12SE29: “**Eu comecei a ler** um livro em inglês porque acho que é uma forma de ter contato com a língua e **aprender** palavras novas”

D06ME28: “*I have been **studying recording and listening** to my voice several times **to save** the pronunciation.”*

D06ME18: “***I look for** words and expressions in English every day, at supermarkets, shops, magazines, **so I log and look** in the dictionary.”*

D05LE02: *“I have studied through songs, I believe that songs **make me remember** the words and **help** in pronunciation.”*

D09NE28: *“**Aprendi** muita coisa em um programa de TV em inglês, com músicas e em um site chamado *Englishtown*.”*

As *Estratégias de Memória* foram referidas por apenas 4 estudantes como estratégias utilizadas em seus estudos para o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa. Podemos encontrá-las nos exemplos a seguir:

D06ME11: *“I’m reading the words several times, trying **memorize** their writing.”*

D03GE02: “Eu procuro olhar todos os dias o que foi dado, assim **tento memorizar** as regras e as palavras novas que aprendo.”

D10PE04: “... **mentalizo** a palavra com a imagem do seu significado ... para **memorizar** palavras.”

Já as Estratégias de Compensação não foram referidas por esses estudantes.

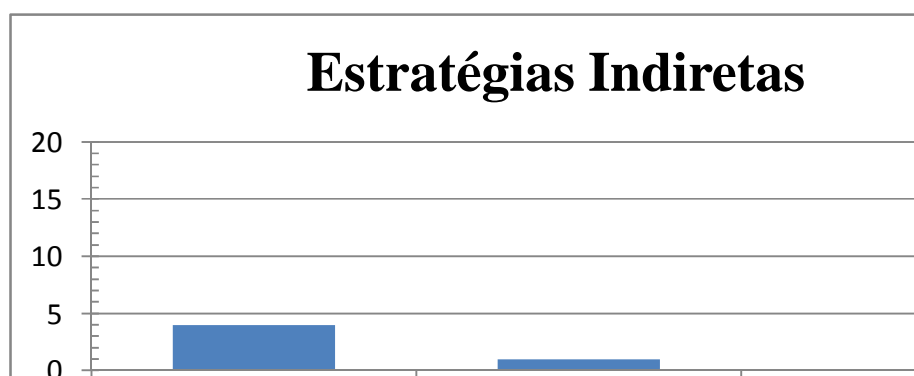


Gráfico 2 Estratégias Indiretas de Aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos em Letras

Fonte: Seguiu-se a classificação de Oxford (1990).

O **Gráfico 2** ilustra as estratégias indiretas referidas pelos licenciandos em Letras. Por meio desse gráfico podemos evidenciar que, do total das estratégias indiretas referidas pelos 18 estudantes, apenas 4 estudantes utilizam *Estratégias Metacognitivas* para estudar. A seguir temos exemplos dessa estratégia:

D06ME23: “... **produzi um texto** com as frases que eu ia **falar** no teste oral e **coloquei-as** em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois **observei** a pronúncia e **fiz anotações**, fazendo relações com o português ex(HE=RI). Depois **gravei** a minha própria voz para **conferir** se a pronúncia **estava** correta.”

D03GE04: “Gostei do Quiz, pois nele eu realmente ví como estou me saindo e se estou estudando de forma correta. Eu **observo** e **anoto** os meus erros para depois **refazer** e **conferir** se acertei.”

Verifica-se ainda no **Gráfico 2** que a *Estratégia Social* é referida por apenas 1 estudante, já as *Estratégias Afetivas* não foram referidas pelos estudantes. Segue o exemplo da estratégia social:

D03GE19: “...eu gosto do estudo em grupo, pois assim cada um pode ajudar o outro solucionando as dúvidas e interagindo.”

O baixo uso de estratégias, bem como sua falta de diversidade, pode indicar que os licenciandos não estão familiarizados com esses recursos que contribuiriam com seu processo de aprendizagem. Tal constatação reforça a necessidade de uma ação didático- pedagógica sistemática visando esse fim em sala de aula, como o estímulo a prática da autonomia do aprendiz aliado ao ensino de estratégias de aprendizagem, que são ações que auxiliam os estudantes a aumentarem seus recursos para aprender língua inglesa, como recomendam Oxford (1990) e Stanke (2008).

Todavia, julgo relevante destacar que o uso dos diários de aprendizagem por esses estudantes trouxeram uma reflexão por parte deles sobre o seu processo de aprendizagem, fazendo com que esses pudessem desenvolver algumas estratégias para auxiliar seus estudos, ainda que em baixo número. Acredito que sem o uso dos diários as estratégias de aprendizagem seriam ainda em menor quantidade em relação ao que foi observado, pois, como foi ressaltado por Liberali (1999), o diário pode promover ao aprendiz uma reflexão crítica acerca do seu processo de aprendizagem.

Conforme já vimos, alguns pesquisadores como Liberali (2002), Little (1991), Nicolaidis e Fernandes (2008) e Paiva (2006) destacaram que o aprendiz deve estar consciente de que seu esforço próprio é que fará a diferença no seu aprendizado, logo a autonomia nos estudos é que impulsiona o estudante ao aprendizado, não colocando essa responsabilidade a cargo do professor, que será

apenas o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão faz com que os estudantes busquem recursos, ou seja, estratégias que os auxiliem no desenvolvimento do seu aprendizado.

Observando esses diários, verifiquei então que algumas estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos estudantes como forma de superar as suas dificuldades na aprendizagem de língua inglesa, e conseqüentemente desenvolver-se no estudo da língua, como verificamos nos seguintes excertos:

Excerto 1 :

D10PE04: “Quando **eu aprendo** uma palavra nova **tento associar** a uma imagem...**mentalizo** a palavra com a imagem do seu significado, eu também **crio regras** para **memorizar** palavras.” **Estratégias de memória e cognitiva**

Excerto 2 :

D12SE29: “**Eu comecei a ler** um livro em inglês porque acho que é uma forma de ter contato com a língua e **aprender** palavras novas” **Estratégias cognitivas**

Excerto 3 :

D06ME11: “*I’m reading the words several times, trying memorize their writing.*” **Estratégias de memória**

Excerto 4 :

D06ME23: “...**produzi um texto** com as frases que eu ia **falar** no teste oral e **coloquei-as** em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois **observei** a pronúncia e **fiz anotações**, fazendo relações com o português

ex (HE=RI). Depois **gravei** a minha própria voz para **conferir** se a pronúncia estava correta.” **Estratégias cognitivas e metacognitivas**

Excerto 5 :

D06ME28: “*I have been **studying recording and listening** to my voice several times to save the pronunciation.*” **Estratégias cognitivas**

Excerto 6 :

D06ME18: “*I **look for** words and expressions in English every day, at supermarkets, shops, magazines, so I **log and look** in the dictionary.*” **Estratégias cognitivas**

Excerto 7 :

D05LE02: “*I have studied through songs, I believe that songs **make me remember** the words and **help** in pronunciation.*” **Estratégias cognitivas**

Excerto 8 :

D09NE28: “***Aprendi** muita coisa em um programa de TV em inglês, com músicas e em um site chamado *Englishtown*.*” **Estratégias cognitivas**

Nos excertos acima podemos observar que as estratégias cognitivas são predominantemente usadas pelos licenciandos para estudar, sendo que esses excertos demonstram também que esses estudantes usam poucas estratégias de memória. Isso mostra que os estudantes apresentam pouco repertório de estratégias, apresentando dificuldade na diversificação dessas para implementação nos seus estudos. O predomínio das estratégias cognitivas sinaliza para a necessidade de intervenção docente que possa trazer aos estudantes novas possibilidades de recursos estratégicos para aprenderem a

língua estudada. Ou seja, o professor deve criar maneiras de ajudar os aprendizes a construir competências que os façam aprender por conta própria, reconhecer seus estilos de aprendizagem e selecionar o uso de estratégias para atingir seus objetivos de aprendizagem, como apontado por Silva (2008).

Para esse auxílio docente é importante que os professores entendam o que representa o processo de aprendizagem para esses licenciandos. Isto é, a compreensão da forma de aprender e estudar que esses estudantes foram construindo na sua trajetória escolar podem ajudar o professor a auxiliá-los na construção da sua aprendizagem, conforme já afirmou Castro (2004). Assim, as aulas podem ser direcionadas de forma adequada ao contexto e às representações dos estudantes, mostrando as estratégias de aprendizagem que poderiam ser implementadas, respeitando as necessidades e os estilos de aprendizagem dos aprendizes.

Vejo que o ensino de estratégias auxilia os aprendizes para que esses possam melhorar o seu uso, tornando-se autônomos na sua aprendizagem no sentido de desenvolver o direcionamento dos seus estudos, portanto elas podem e devem ser ensinadas.

Creio que esse predomínio de estratégias cognitivas pode se dar por serem diretas, como classificadas por Oxford (1990), sendo então as que estão diretamente ligadas às ações para aprender, caracterizadas pelos recursos mentais afetivo-cognitivos, fazendo com que seu aprendizado faça sentido. Assim os aprendizes as utilizam quando compreendem uma informação, produzindo nova informação, auxiliando no entendimento e produção da língua, conforme já explicado por Romero (2011). As estratégias cognitivas envolvem o uso de estruturas mentais do aprendiz, sendo esse sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, como destacado anteriormente por Williams e Burden (2000).

Essas falas nos levam a deduzir que, mesmo utilizando poucas estratégias, os licenciandos as utilizam para o auxílio da aprendizagem de língua

inglesa, realizando não apenas ações, mas também e construções mentais próprias, mostrando o grau de autonomia e o inventário de estratégias que esses estudantes possuem.

Analisando linguisticamente, os excertos 1 a 6 apresentam processos materiais, expressando ações ou posturas que esses estudantes possuem perante o processo de aprendizagem da língua estudada. Esses processos dão ênfase primordial a questões como: O que foi feito? Quem fez? O que aconteceu?

Os excertos das narrativas levam-nos a entender que os estudantes realizam ações concretas, materiais, sendo processos que mostram relações com o mundo externo, ou seja, uma tomada de ações que os estudantes têm que realizar no sentido de construir a sua aprendizagem. Esses estudantes criam essas ações concretas como estratégias para o desenvolvimento da língua estudada, quando dizem “Eu comecei a ler”, “ter contato”, “*I’m reading*”, “Produzi um texto”, “coloquei-as”, “fiz anotações”, “gravei”, “*recording*”, “*listening*”, “*to save*”, “*I look for*”, “*I log and look*”.

Também encontram-se presentes nos excertos das narrativas 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 8 alguns processos mentais de cognição, quando os estudantes falam “aprendo”, “tento associar”, “mentalizo” “eu crio regras”, “memorizar”, “aprender novas palavras”, “*trying memorize*”, “conferir”, “*studying*”, “*to save*”, “*I have studied*”, “*I believe*”, “*make me remember*”, “*help*” e “Aprendi”. Ainda há um processo mental de percepção localizado na fala “observei”.

No excerto 4, também encontrei um processo verbal, quando o estudante expressa o “falar” no excerto selecionado da sua narrativa, que pode equivaler a um processo material, uma vez que se refere a uma ação para a aprendizagem.

Os excertos 2 e 4 mostram processos relacionais quando se referem aos verbos “é” e “estava”, sendo que esses são considerados processos relacionais de

identificação. Esses processos mostram a relação entre as ações que os estudantes realizam para aprender e a aprendizagem da língua estudada.

Observando os excertos mostrados acima, selecionei o excerto 4 que possui uma maior diversidade de estratégias. Nele, uma estudante conta que produziu um texto que iria falar no teste oral. Depois copiou esse texto em um programa disponível na internet em que esse texto era pronunciado. Observou bem a pronúncia, anotando os sons da forma foneticamente pronunciada, fazendo relações com o português. Por último, gravou a sua própria voz lendo o texto para conferir a pronúncia.

Excerto 4 :

D06ME23: “...**produzi um texto** com as frases que eu ia **falar** no teste oral e **coloquei-as** em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois **observei** a pronúncia e **fiz anotações**, fazendo relações com o português ex(HE=RI). Depois **gravei** a minha própria voz para **conferir** se a pronúncia **estava** correta.”

Podemos evidenciar nesse excerto, de acordo com o que foi proposto por Oxford (1990), que a estudante utilizou estratégias cognitivas para estudar. Também podemos perceber que há um planejamento, avaliação e controle dessa aprendizagem, havendo o uso de estratégia metacognitiva. Essa forma autônoma que a aluna desenvolveu ao criar uma forma de aprendizagem que beneficiasse a construção do seu conhecimento foi criativa e a auxiliou a superar dificuldades, além de aproximá-la ao uso de uma ferramenta de aprendizagem. Ela utilizou ao mesmo tempo a escrita, a compreensão oral, a leitura e a fala, trabalhando as quatro habilidades linguísticas, dessa forma todas as habilidades linguísticas foram praticadas. Vejo que é essa forma de trabalho que o professor deve

orientar seus aprendizes a praticarem no seu dia a dia escolar, incentivando-os ao progresso.

Observa-se que a estudante utilizou diversas estratégias ao mesmo tempo, assim elas se complementaram, otimizando o resultado esperado. Cabe ao aprendiz de língua estrangeira selecionar as estratégias disponíveis de acordo com as suas necessidades, com o seu contexto de aprendizagem e com os recursos que estão ao seu alcance, podendo ainda criar novas estratégias que auxiliem o seu aprendizado.

Devo destacar aqui, entretanto, o uso de novas tecnologias, que servem como recurso para aprender e que ainda não eram desenvolvidas na tipologia de Oxford em função do contexto da época. Nesse excerto podemos perceber que a tecnologia foi o recurso utilizado pela estudante para aprender, sendo que a autonomia da estudante faz com que essa busque conhecer o uso da ferramenta “internet” para desenvolver o seu aprendizado. Reforço novamente a importância da autonomia do aprendiz que faz com que esse procure ferramentas para desenvolver o seu aprendizado, criar novas estratégias em função do seu contexto e do que se tem disponível. Acredito que os recursos disponíveis nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação favorecem a aprendizagem de línguas, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da sua aprendizagem fora da sala de aula de forma autônoma.

Apesar dos estudantes utilizarem praticamente só estratégias cognitivas para aprender, gostaria de destacar em outro excerto a estratégia social, que foi pouco utilizada pelos estudantes, mas tem grande relevância para a superação de dificuldades na aprendizagem de língua inglesa, e conseqüentemente para o desenvolvimento do estudo da língua, foi verificada no seguinte excerto:

Excerto 9:

D03GE19: “...eu gosto do estudo em grupo, pois assim cada um pode ajudar o outro solucionando as dúvidas e interagindo.”

Podemos verificar a importância que o estudante atribui às estratégias sociais, que são evidenciadas nesse excerto. Percebe-se que o licenciando exprime um sentimento em relação a sua aprendizagem. Ele indica uma forma que ele considera tornar o seu aprendizado mais motivado, que, pelas suas palavras, é o estudo em grupo, relacionando com os outros estudantes e trocando saberes e experiências. Quando ele expressa “Eu gosto”, ele demonstra que essa maneira de estudar é a sua preferida, e a que o faz desenvolver melhor o seu aprendizado. O processo mental de gostar de algo influencia o modo como os indivíduos veem e agem em relação a essa realidade.

Como discutido anteriormente, na concepção vygotskyana o homem sendo um ser essencialmente social, estabelece relações com outros indivíduos havendo um processo de troca que resulta em conhecimentos construídos em um ambiente interativo, ocorrendo a aprendizagem com auxílio do outro. Na aprendizagem de línguas, os aprendizes aprendem melhor se esses interagirem socialmente com outros por meio da linguagem, já que a comunicação promove interações dialéticas que são de extrema importância para que haja aprendizado. Nessas interações a colaboração e a contradição produzem conhecimento inovador, como mencionado por Magalhães (2013).

Para que a aprendizagem de língua inglesa seja bem sucedida acredito que essa deve mesmo acontecer em um ambiente onde haja interações dialéticas, pois assim os participantes envolvidos nessa aprendizagem podem aprender mutuamente, trocando informações uns com os outros, construindo linguagem, e o participante que possuir maior conhecimento ou conhecimento diferente do outro poderá ajudá-lo a desenvolver o seu aprendizado. O professor, como

mediador ou orientador da aprendizagem dos seus estudantes pode ser considerado o par mais competente, ou com maior conhecimento para auxiliá-los na construção do seu conhecimento, sendo que esse deve ainda estimular tarefas que promovam interação no grupo em benefício da aprendizagem, como sugerido por Brasil (1998).

Na minha opinião, os professores precisam promover um ambiente em sala de aula onde haja participação interativa dos estudantes, permitindo que, além de acertos, os erros que ocorrerem nesse ambiente sirvam de base para um novo aprendizado, trazendo reflexões e questionamentos, proporcionando a todos a construção do seu próprio conhecimento, indo ao encontro do que propõe Vygotsky quando ressalta o papel da interação para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Porém, o estudante deve estar consciente da sua responsabilidade na própria aprendizagem, devendo esforçar-se no cotidiano escolar e buscar conhecimentos extra-classe e estratégias que complementem o seu aprendizado, de acordo com o que foi declarado por Paiva (2009).

Podemos observar ainda nesse excerto a influência do aspecto sentimental na aprendizagem quando retomamos a declaração de Lopes (2005), que afirmava que muitos são os aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem e podem afetá-lo de forma positiva ou negativa, e um desses aspectos é o fator afetivo.

Assim, vemos que o estudante que se sente confortável e feliz com a forma que está aprendendo, se sente motivado para aprender, gerando um sentimento que irá impulsionar a autonomia desse estudante nos estudos, fazendo com que ele se desenvolva bem na sua aprendizagem.

A análise com base na linguística sistêmico-funcional comprova o que foi discutido pelos processos mentais de afeto e de cognição encontrados nesse

excerto. Isso pode ser observado quando o estudante expressa, respectivamente, “eu gosto” e “solucionando”.

O processo Verbal é encontrado quando o estudante diz “ajudar”, que é um ato que ele acredita que auxilia o processo de aprendizagem, e esse ato se realiza quando os estudantes se reúnem e compartilham verbalmente experiências e aprendizados que podem ajudar uns aos outros na construção do seu conhecimento. Esse mesmo processo aparece quando esse declara, seguindo a mesma ideia, que no estudo em grupo ocorre uma troca de conhecimentos entre os estudantes e esses vão “interagindo”, favorecendo a aprendizagem.

Sigo agora para a discussão da terceira pergunta de pesquisa.

4.3 Discussão da terceira pergunta de pesquisa

Na sequência respondo a terceira pergunta de pesquisa que é “Quais são as estratégias de aprendizagem não referidas pelos estudantes e que poderiam ser desenvolvidas por educadores no contexto escolar?”

Para responder essa pergunta de pesquisa, verifico o que foi mencionado nas perguntas anteriores para identificar o que não foi mencionado e que contribuiria para um melhor processo de aprendizagem. Essa discussão anterior me traz respaldo para que eu possa verificar quais são as estratégias de aprendizagem não foram referidas pelos estudantes e que poderiam ser desenvolvidas por educadores no contexto escolar.

Como foi mostrado na segunda pergunta de pesquisa, houve um predomínio das **Estratégias Cognitivas** referidas pelos estudantes como forma de auxílio nos estudos, as **Estratégias de Memória** e as **Estratégias Metacognitivas** aparecem em menor número, sendo que as **Estratégias de**

Compensação e as Estratégias Afetivas não foram referidas pelos estudantes como forma de auxílio no estudo da língua inglesa.

As **Estratégias Sociais** também foram pouco referidas como forma de desenvolvimento da aprendizagem, já que apenas 1 estudante a citou em seu diário de aprendizagem.

Inicialmente gostaria de ressaltar, como sugerido por Oxford (1990), que uma das características das estratégias de aprendizagem é a possibilidade dessas serem ensinadas. Dessa maneira, ainda os aprendizes bem-sucedidos podem melhorar o uso de suas estratégias através da instrução formal, pois o professor pode intervir para que as dificuldades de seus estudantes sejam superadas ensinando estratégias de estudo, o que ao mesmo tempo incentiva seus estudantes a buscarem autonomia em seus estudos, mostrando que, para que haja aprendizagem, eles devem compreender que depende exclusivamente deles próprios o sucesso nesse processo. Logo, diante da consciência do seu esforço individual na aprendizagem e do seu comprometimento, percebem que são responsáveis por ela. Assim as estratégias de aprendizagem podem ser incentivadas pelos professores para ajudar os seus alunos no desenvolvimento da aprendizagem.

A importância de se conhecer o modo que os estudantes aprendem para auxiliá-los nessa aprendizagem é enfatizado por Oxford (1990), e isso vem ao encontro do que foi pesquisado nesse trabalho. O professor sendo um facilitador do processo de aprendizagem pode, por meio do ensino de estratégias, fazer com que os estudantes aprendam a aprender de forma útil e prática, encorajando-os a utilizar as estratégias de forma consciente e direcionada.

A autora ainda afirmou que os aprendizes que aprendem a utilizar estratégias de aprendizagem se desenvolvem melhor que os que não as utilizam, favorecendo ainda a autonomia desses estudantes e conscientizando-os da sua responsabilidade na sua aprendizagem. Dessa forma os estudantes enxergam que

o sucesso da sua aprendizagem depende de seus esforços e que eles podem e devem ser autônomos no sentido de direcionar seus estudos por meio de estratégias, de acordo com seu estilo e contexto de aprendizagem, buscando atingir os seus objetivos de aprendizagem, e isso faz toda a diferença no processo de aprendizagem de línguas.

Acredito na importância de se ensinar os diversos tipos de estratégias para que os estudantes possam selecionar aquela que mais se adequa a eles. Como foi visto anteriormente, as Estratégias de Compensação não aparecem nos dados coletados, são importantes para a aprendizagem de línguas e devem ser incentivadas pelos professores, pois, por meio delas, a comunicação oral ou escrita continua fluindo mesmo que o estudante não detenha o conhecimento da língua. Essas estratégias são utilizadas para a superação de lacunas e limitações na escrita e na comunicação oral durante a aprendizagem de línguas, sendo classificadas como estratégias diretas, já que os aprendizes as utilizam para lidar diretamente com a língua estudada, estando relacionadas ao seu uso e manipulação. Assim que as lacunas ou dificuldades vão surgindo, estas vão sendo preenchidas por meio das estratégias de compensação.

Posso exemplificar o uso dessas estratégias quando um aprendiz em um momento de uma produção escrita ou oral pede ajuda a outro, que pode ser um colega ou o professor, ou recorre à língua materna para obter pistas sobre o significado de palavras pela raiz verbal ou pela semelhança da palavra da língua materna com a palavra da língua estudada. O uso de mímicas ou gestos, o ajuste ou aproximação da mensagem usando palavras ou frases não tão precisas para a comunicação, invenção de palavras novas para comunicar o que se deseja e o uso de conceitos ou sinônimos de palavras para se passar a ideia pretendida também fazem parte das estratégias de compensação e ajudam no desenvolvimento da língua.

Conforme observamos, as Estratégias Sociais, que se situam no grupo das estratégias indiretas na classificação que foi proposta por Oxford (1990), também são pouco recorrentes nos dados coletados.

A falta de ocorrência de estratégias afetivas pode se dar pela pouca habilidade dos estudantes para lidarem com questões que dizem respeito às emoções. Assim o não uso dessas estratégias pode indicar que a maioria dos estudantes parecem não saber controlar com suas emoções. A meu ver essas estratégias são de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o aspecto emocional pode regular a aprendizagem, desconstruindo barreiras e estabelecendo meios de convivência no ambiente de aprendizagem que acabam melhorando as formas de interação já destacadas anteriormente nas estratégias sociais que auxiliam a aprendizagem de línguas. Assim, fica patente a necessidade dessas serem ensinadas aos aprendizes de forma que se sintam motivados a usá-las.

Podemos dizer que as Estratégias Afetivas, como já foi destacado anteriormente, estão ligadas, além das emoções, a atitudes e valores dos aprendizes, e esses fatores influenciam a aprendizagem de línguas, podendo afetá-la de forma positiva ou negativa (ALMEIDA FILHO, 2005; LOPES, 2005). Assim, as memórias afetivas construídas durante a trajetória escolar do aprendiz em relação à aprendizagem de línguas podem influenciar o modo com que esse estudante lida com a sua aprendizagem, mas sabemos que isso pode ser mudado com interações dialéticas que favoreçam as transformações. Essas estratégias ainda ajudam a controlar as emoções, motivações e atitudes. Alguns exemplos que podem ser citados como estratégias afetivas são tentar relaxar antes de uma prova oral para não ficar tenso, se esforçar e criar oportunidades para falar em público quando se tem essa dificuldade e quer superá-la, pensar nas oportunidades profissionais que pode abraçar ao aprender a língua inglesa quando se sentir desanimado nos estudos, etc.

Já as Estratégias Sociais, conforme já visto, promovem a interação no ambiente de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento da linguagem, sendo essa de natureza social. A linguagem ocorre entre duas ou mais pessoas, portanto a interação é essencial para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. Essas interações vão se construindo dependendo do contexto de aprendizagem, sendo que elas devem ser dialéticas do ponto de vista da teoria sócio-histórica, ou seja, devem ocorrer entre os envolvidos de forma que existam trocas entre eles e o meio ao qual estão inseridos de maneira que haja transformações em todos os sentidos, um aprendendo com o outro e influenciando o contexto de aprendizagem, que também os influencia. Logo, nessa perspectiva considera-se que a interação é de extrema relevância, já que a aprendizagem se dá por meio dela.

Relembrando, as estratégias sociais podem ser exemplificadas como fazer questionamentos, esclarecer significados, pedir explicações, interagir e cooperar com os colegas presencialmente ou por meio de mídias, como por exemplo, pela internet em chats, Facebook, correspondência com estrangeiros, de forma a se socializar e consequentemente melhorar o seu desempenho linguístico pela prática da língua com os outros, entre outros.

Observa-se aqui a importância dos participantes do contexto de sala de aula no desenvolvimento da aprendizagem de línguas. O auxílio do professor ou de um colega mais proficiente faz com que o aprendiz menos proficiente complete a sua atividade ou reelabore o seu discurso, de maneira que haja construção conjunta de conhecimento de acordo com as possibilidades oferecidas pelo contexto.

Como vimos nessa pesquisa são poucas as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes no desenvolvimento da aprendizagem de línguas, sendo que algumas delas aparecem com maior frequência, outras nem tanto. Algumas são usadas concomitantemente, outras isoladamente, mas todas têm sua

finalidade e importância no contexto de aprendizagem. O conhecimento das estratégias não utilizadas por estudantes permite aos professores uma atuação mais significativa por contribuir para transformar o cenário apresentado nas escolas, pelo conhecimento de algumas das principais dificuldades que seus estudantes enfrentam, e, assim sugerir formas de intervir em benefício da aprendizagem, realizando um trabalho que favoreça as competências dos futuros professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 2005).

De acordo com o que já advogou Vilaça (2013), as pesquisas em estratégias aprendizagem tem grande importância na identificação de estratégias empregadas no contexto de aprendizagem e no ensino de estratégias. Dessa maneira as ações do aprendiz durante a aprendizagem de uma língua podem ser identificadas, possibilitando que o perfil estratégico desse aprendiz seja traçado. Com esse perfil pode-se relacionar as estratégias a outros fatores, tais como autonomia, motivação, crença, gênero, idade, estilo, entre outros. Assim, o professor pode ter uma melhor compreensão de como o aluno tende a abordar e a gerenciar a própria aprendizagem, podendo ensinar-lhe estratégias que o auxiliarão na aprendizagem de línguas.

O autor ainda defendeu que o ensino de estratégias pode contribuir para que os aprendizes aprendam a aprender línguas, desenvolvam autonomia e conscientização sobre o seu aprendizado, expandam seus estilos de aprendizagem e desenvolvam competência comunicativa.

Concordando com Oxford (1990), Stankle (2008) e Vilaça (2013), acredito que as estratégias de aprendizagem são de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas e que essas podem e devem ser ensinadas aos estudantes com a finalidade de se garantir o sucesso dessa aprendizagem. No caso desse trabalho as estratégias de compensação, que são estratégias diretas, não foram encontradas nos dados analisados, bem como as estratégias afetivas, que são estratégias indiretas. As estratégias sociais são

pouco recorrentes nos dados analisados. Vejo que as estratégias pouco conhecidas ou pouco utilizadas pelos estudantes podem ser ensinadas e exploradas por professores para que os aprendizes possam ampliar os seus recursos para aprender desenvolvendo-as e obtendo sucesso nos seus estudos. Esse auxílio dos professores é necessário para que os aprendizes possam conhecer e selecionar as diversas estratégias existentes e cabíveis ao seu estilo e contexto de aprendizagem, estimulando a autonomia e a reflexão crítica desses aprendizes frente a sua aprendizagem.

Retomando Oxford (1990, p. 203-204), podemos observar que a autora sugere que para o ensino de estratégias podem ser seguidos alguns passos referentes à preparação, ao planejamento, à condução, a avaliação e a revisão, sendo que esses podem ser dados preferencialmente ou simultaneamente, conforme apresentado antes na página 26, quando me referi a passos para se trabalhar estratégias. Silva (2008) também sugere formas de como o professor pode desenvolver estratégias de estudo com seus estudantes, com base em um projeto desenvolvido com estudantes de graduação na Universidade Federal do Pará.

Com base nesses estudos, desenvolvi uma listagem de sugestões para o desenvolvimento de estratégias no contexto escolar, de modo a privilegiar aquelas estratégias que não foram mencionadas pelos licenciandos. Podemos evidenciar tais sugestões no quadro seguinte:

Sugestões de ações para o desenvolvimento de estratégias	Verificar as necessidades do aprendiz com base em suas dificuldades
	Ajudar os aprendizes a identificarem os seus estilos de aprendizagem
	Selecionar estratégias que se aplicam ao contexto dos aprendizes
	Orientar os aprendizes quanto a gama de estratégias que, se utilizadas, os ajudarão a desenvolver aprendizagem de forma autônoma
	Auxiliar os estudantes a monitorarem a sua aprendizagem, avaliando e revisando o uso de estratégias para aprender

Quadro 2 Lista de sugestões de ações para o desenvolvimento de estratégias no contexto escolar

Finalizando, em síntese, as respostas para as três perguntas de pesquisa são:

1. Quais são as principais dificuldades ou problemas enfrentados pelos estudantes de graduação em Letras no processo de aprendizagem de Língua Inglesa ?

Pôde-se constatar que esses estudantes se veem com uma base insuficiente em língua inglesa devido a uma aprendizagem insatisfatória ao longo dos anos escolares do ensino básico, e, por isso, chegaram à universidade com grandes falhas, o que pode ter influenciado o desenvolvimento no estudo da língua no ensino superior. Também podemos evidenciar por meio dos diários que esses estudantes são conscientes da sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, porém possuem pouca autonomia nos estudos, não utilizam

suportes acadêmicos disponíveis para o auxílio da aprendizagem, e, ainda, se encontram presos ao estudo da gramática tradicional, trazendo conceitos que a língua deve se aprendida de forma descontextualizada.

2. Quais são as estratégias de aprendizagem referidas pelos licenciandos em Letras, segundo eles próprios, para aprender Língua Inglesa ?

Os estudantes utilizam, predominantemente, estratégias cognitivas para estudar a língua. As estratégias de memória e as metacognitivas encontram-se em um distante segundo lugar na quantidade de utilização, sendo que as estratégias sociais foram pouco referidas por esses estudantes. As estratégias de compensação e as estratégias afetivas não foram sequer citadas como estratégias utilizadas no estudo da língua inglesa.

3. Quais são as estratégias de aprendizagem não referidas pelos estudantes e que poderiam ser desenvolvidas por educadores no contexto escolar ?

As estratégias de compensação e as estratégias afetivas não foram referidas pelos estudantes do curso de Letras. As estratégias sociais foram pouco referidas por esses estudantes, merecendo destaque aqui, pois o seu desenvolvimento promove interações dialéticas que beneficiam a aprendizagem. Os diversos tipos de estratégias podem e devem ser ensinadas aos aprendizes pelos professores em sala de aula, para que esses possam selecionar as que mais se adequam ao seu contexto e necessidade específica, possibilitando a eles o desenvolvimento da autonomia nos estudos e conscientizando-os da sua responsabilidade na sua aprendizagem, o que pode garantir sucesso na aprendizagem. O professor pode, ao ensinar estratégias de aprendizagem, fazer

com que os estudantes aprendam a aprender de forma útil e prática com a utilização de estratégias de forma consciente e direcionada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender o processo de aprendizagem de Língua Inglesa dos estudantes do curso de Letras para buscar possíveis ações de mediação que possam auxiliá-los no desenvolvimento na língua alvo.

Para isso fiz um levantamento das principais dificuldades de aprendizagem dos estudantes do curso de Letras na língua inglesa e das estratégias referidas por esses estudantes para aprender a língua para, com esse subsídio, poder refletir sobre possíveis ações didáticas que possam auxiliar esses licenciandos em seu processo de aprendizagem de inglês. Realizei a coleta de dados em diários de aprendizagem desses estudantes, analisando-os no intuito de encontrar nas suas narrativas pistas de quais eram as suas dificuldades para aprender, como eles estudavam e quais estratégias de aprendizagem utilizavam. Para a análise desses dados utilizei como suporte a fundamentação teórica do trabalho, buscando comprovar linguisticamente as interpretações com ferramentas disponibilizadas pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A partir dos relatos nos diários pude identificar quais eram as estratégias usadas pelos estudantes para estudar e quais não eram utilizadas por eles para aprender a língua inglesa, sendo assim, este estudo foi feito com base na visão dos próprios estudantes.

Foi possível notar então que os estudantes privilegiam estratégias cognitivas para estudar a língua. As estratégias de memória e as estratégias metacognitivas estão em um distante segundo lugar na quantidade de utilização das estratégias referidas pelos licenciandos pesquisados. Já as estratégias sociais foram pouco referidas por esses estudantes, sendo que as estratégias de compensação e as estratégias afetivas não foram sequer citadas, ou não referidas por esses estudantes como estratégias utilizadas no estudo da língua inglesa.

Em encaminhamento para ações, é relevante destacar que o papel do educador nesse contexto é de suma importância, pois ao conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas ou não por seus aprendizes eles podem auxiliá-los no desenvolvimento dos seus estudos. Dessa maneira, os professores podem ensinar estratégias de estudo e aprendizagem aos seus aprendizes, proporcionando a eles o conhecimento de uma gama de estratégias que podem ser empregadas de acordo com as suas necessidades, contexto e estilo de aprendizagem. Também o conhecimento e a utilização de estratégias fomentam a autonomia do aprendiz, que, sendo autônomo, se torna mais motivado, se responsabilizando por seu processo de aprendizagem, tendo um papel ativo neste processo (OXFORD, 1990; SILVA, 2008; STANKE, 2008).

Acredito que essa pesquisa me trouxe um novo olhar frente ao processo de aprendizagem de língua inglesa. Como pesquisadora obtive por meio do conteúdo teórico e dos dados coletados, um construto que me fez repensar a minha prática como professora de inglês e aprendiz da língua. Percebo que como professora, devo entender como os estudantes aprendem e em que contexto esses estão inseridos para que eu possa orientá-los no uso de estratégias que possam ajudá-los no desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa. Também vejo a necessidade de desenvolver com esses estudantes a meta-consciência de que são responsáveis por sua própria aprendizagem e de mostrar a eles que atitudes autônomas os auxiliarão nesse processo. Como aprendiz de língua inglesa, reflito sobre a importância do meu engajamento em busca do desenvolvimento da minha aprendizagem, buscando formas estratégicas que me favoreçam nessa aprendizagem de acordo com os recursos que tenho disponíveis.

Por fim, apesar das limitações características de uma dissertação de mestrado, espero que essa pesquisa possa contribuir para auxiliar estudantes no desenvolvimento de formas estratégicas que possam diminuir as dificuldades ou problemas de aprendizagem de línguas, nesse caso específico a língua inglesa.

Assim este estudo, sendo de formação de professores, pode colaborar para que professores e futuros professores ensinem e desenvolvam estratégias de aprendizagem com seus estudantes. Também gostaria de salientar que essa investigação pode encaminhar outras pesquisas no intuito de melhorar cada vez mais o processo de aprendizagem de línguas, tais como pesquisas que abordem estratégias de aprendizagem no sentido de sugerir o seu uso dependendo do contexto, avaliar a sua contribuição para a compreensão e retenção do conteúdo estudado, verificar a sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas, e ainda examinar a sua capacidade de fazer com que o aluno seja autônomo e se responsabilize pela sua própria aprendizagem. Não posso deixar de enfatizar ainda que este estudo se baseia em estratégias centradas nos aprendizes, porém é importante ressaltar que o indivíduo é resultado de construções sócio-históricas, sendo assim, outros aspectos que vão além do contexto investigado podem ser analisados em complementação a este trabalho. Dessa forma tais investigações poderiam auxiliar os profissionais que já atuam, os que irão atuar e os que gostariam de atuar nessa área, promovendo reflexões docentes e discentes acerca do assunto para um melhor desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005. 75 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

_____. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 1992. p. 275-326.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. **Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **DELTA**, São Paulo, v. 24, p. 421-439, 2008. Número especial

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods.** 4th ed. New York: Pearson Education, 2003. 320 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília, 1998. 120 p.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

CASTRO, S. T. R. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento:** subsídios para a formação do professor de inglês. 1999. 239 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

_____. Representações de alunos de inglês. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, p. 39-57, 2004. Número especial.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

_____. **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 231 p. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

_____. Um programa de formação contínua. In: _____. **Professores e formadores em mudança.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-36.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identities: recortes interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?:** crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 143 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. Essex: Longman, 1998. 295 p.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 133-147.

DAMASCENO, D. S. **Dificuldades de aquisição da língua inglesa no ensino de nível superior**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com>>Educação>Línguas>. Acesso em: 2 fev. 2013.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2nd ed. London: Continuum, 2004. 384 p.

ENGLISH MADE IN BRAZIL. **Educational site**. São Paulo: ESL, 2010. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FARIA, A. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989. 144 p.

FERREIRA, A. J. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 117-127, jan./jun. 2000.

FERREIRA, M. C. F. D. Inglês, com ou sem fronteira? **Jornal da Ciência - SBPC**, Rio de Janeiro, n. 4667, 19 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/index2.jsp>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

FRANÇA, M. **Crenças**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/auto.../crencas-839383.html>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

FREIRE, M.; LESSA, A. B. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a Influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Ed.). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de Línguas**. Ijuí: UNIJUI, 2004. p. 29-55.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 175 p.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005. 576 p.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 37-47, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: E. Arnold, 1994. 434 p.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas Apliesp**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 13-24, 1999.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LIBERALI, F. C. Bringing student's reality into classroom: a socio-interaction perspective. **Braz-TESOL Newsletter**, São Paulo, p. 18-20, June 2002.

_____. **Diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 163 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

_____. Linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.;

GUERRA, R. de C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 313-165.

LITTLE, D. **Learner autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991. 62 p.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 190 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAANEN, J. van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 24, n. 4, p. 520, Dec. 1979.

MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170 p.

MAGALHÃES, M. C. C. Dialogism and otherness in self-development. In: VALSINER, J. (Ed.). **Interplays between dialogical learning and dialogical self**. Bari: University of Bari, 2013. p. 459-470.

_____. Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. Narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. de S. (Ed.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. p. 22-36.

MANACORDA, M. A. **Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006. 382 p.

MARQUES, S. M. K. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 120 p.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado de língua inglesa**. 10. ed. Volta Redonda: UniFOA, 2009. 83 p.

NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; TODESCO, A. The good second language learner. **TESL Talk**, New Jersey, v. 6, p. 58-75, 1975.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002. 241 p.

NICOLAIDES, C. S.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. **DELTA**, São Paulo, v. 24, p. 493-511, 2008. Número especial.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006. 111 p.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Georgetown: Oxford University, 1999. 260 p.

OXFORD, R. L. Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. New York: Cambridge, 2002. p. 124-132.

_____. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.

OXFORD, R. L.; NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. **The Modern Language Journal**, London, v. 73, n. 3, p. 291-300, 1989.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 86 p.

PAIVA, V. L. M. O. Antonio Eliseu Lemos Leal Sena pergunta, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva responde: o ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005a. p. 135-153.

_____. Ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: _____. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: UFMG, 2005b. p. 173-188.

_____. Habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, jul./dez. 2007.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Oxford, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERRENOUD, P. **Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens: avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 102 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. 280 p.

QUIKE, J. Metacognition, pupil empowerment and the school context. **School Psychology International**, London, v. 15, n. 3, p. 247-260, 1994.

REID, J. **Understanding learning styles in the second language classroom.** New York: Prentice Hall Regents, 1998. 207 p.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. da et al. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 173-198.

_____. Gramática e construção de significados. **Claritas**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-25, 2004.

_____. **Interação professor e coordenador: um processo colaborativo?** 1998. 104 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

_____. Narrando a constituição do professor de inglês. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CBLA, 2004. v. 1. 1 CD-ROM.

SILVA, G. B. A. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira:** um estudo com formandos em Letras. 2006. 125 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SILVA, K. A. et al. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. **Contexturas**, São Paulo, n. 8, p. 19-40, 2005.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O emaranhado de crenças de um aprendiz de língua inglesa influenciando suas ações como professor: um estudo realizado em uma escola da rede pública no Estado de Goiás. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 7., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. p. 231-240.

SILVA, W. M. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-9, jun. 2006.

_____. Model for the enhancement of autonomy. **DELTA**, São Paulo, v. 24, p. 469-492, 2008. Número especial.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974. 220 p.

STANKE, R. C. S. F. **O ensino do alemão para o fim específico da leitura:** conscientização, estratégias, compreensão. 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 42-53, abr./jun. 2010.

_____. **Importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/208-220.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

VILLANI, F. L. **O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático.** 2003. 99 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1996. 191 p.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: M. Fontes, 1998. 224 p.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers:** a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University, 2000. 240 p.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 1994. 208 p.

ANEXOS

ANEXO A – DIÁRIOS

DIÁRIO 01

19/09/11

D01EE01: Each English class for me is a challenge overcome, because there are many difficulties and it seems that I can not get to the end of the course.

D01EE02: The English language is a very interesting, but has much to learn, because there are many details. When you have to learn something it is only easier, but learning to teach is very heavy.

17/11/11

D01EE03: The newspaper had an important role in my learning in English language because through it I go closer to the words written in English, since **I had little contact with the language in high school.**

D01EE04: From the beginning, sought help in the dictionary and the internet to write the words in English. And this diary is a support psychologically too, because when never I feel disheartened and the teacher wrote back with words of encouragement, it was great.

D01EE05: Congratulations teacher, the idea of the diary was excellent!

05/12/2001

D01EE06: Meus comentários: **Reconheço que poderia ter estudado mais, infelizmente o trabalho me consome muito tempo.** Mas sempre revia a matéria no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

DIÁRIO 02

22/09/11

D02VE01: For me the study of English is very important. With use of diary you feel free to writing and learning.

D02VE02: This diary is very interesting. I am learning many things in Grammar with use of diary.

D02VE03: I am learning with the use of diary, music and things that writing of me. No is easy but I am proud of me.

D02VE04: When beginning I am very afraid but now I know more and learning more than I am.

05/12/11

D02VE05: Aprendi muito com o estudo da disciplina e **sei que tenho que aprender muito mais, mas trabalho no horário da monitoria**

D02VE06:Estudei pela internet, e até procurando palavras e estudando pelo dicionário.

DIÁRIO 03

26/09/11

D03GE01: Como estou estudando?

D03GE02: Eu procuro olhar todos os dias o que foi dado, assim tento memorizar as regras e as palavras novas que aprendo.

D03GE03: O que achei mais interessante?

D03GE04: Gostei do Quiz, pois nele eu realmente ví como estou me saindo e se estou estudando de forma correta. Eu observo e anoto os meus erros para depois refazer e conferir se acertei.

D03GE05: I had more difficulty é sempre de formar frases e não conhecer diversas palavras. I much difficulty também em fazer os exercises da Unit-5.

21/11/2011

D03GE06: My experience with the diário was very good.

D03GE07: The diário “force” to study in a very fun, because we review all writing last week. And if the student fails to write anything or misspell the teacher and the students themselves realize that they need to study more.

D03GE08: The good thing is that we have that commitment and one way or another we have to study.

D03GE09: First learn the alphabet and the numbers that are fundamental to these questions.

D03GE10: What’s your name? last/middle/first

D03GE11: Do you speel_____?

D03GE12:How old are you ?

D0EGE13: What’s your ID number/ e-mail address/ phone number/ zipe code/ marital status?

D03GE14: Where are you from?

D03GE15: We learned the verb to be, their positive and negative forms and how to form sentences

D03GE16: I had more difficult. I (precisa de sujeito SEMPRE)

05/12/2011

D03GE17: Gostei muito das aulas pois você dá atenção para todos e reconhece nossas dificuldades.

D03GE18: Não tive muita participação nas aulas e não frequentei monitoria, mas estudei revisando a matéria.

D03GE19: Eu gosto do estudo em grupo, pois assim, cada um pode ajudar o outro solucionando as dúvidas e interagindo.

DIÁRIO 04

24/11/11

D04JE01: From the first day I could learn to work my writing in English. New verbs, structures, words ...

D04JE02: Even as I have in writing that is very important when you need it now I know how to do, even in social networks can be used.

D04JE03: With music and research on the Niagara University was good to see and learn how to write new words, new expressions, every lyric was driven to know the letter and its translation thus helping in setting these letters is a great way to learn.

D04JE04: In the lessons too well what I have learned not know yet, and others who knew better could set, one that I was not very well was the “comparative, superlative...”

D04JE05: I missed classes because I had learned English in particular was more like a time without practicing, I was very badly on the test more or all is lost I’ll try to remember studying this part. In the most is that English is super important to me !

05/12/11

D04JE06: Acho que precisava ter mais participação em relação aos homeworks, mas pela falta de tempo não tive como fazê-los. Acho importante essa interação pois é uma forma de aprendermos mais, é uma pena não ter tido jeito.

DIÁRIO 05

18/08/11

D05LE01: This week I learned I don’t can say “I’m doing an English course” and yes “I’m taking an English course”.

D05LE02: I have studied through of songs I believe that songs make me remember the words and help in pronunciation.

D05LE03: I found interesting that the song yesterday the word “always” is used in different situations. I know that means “longe”, but I didn’t understand why.

D05LE04: I’ve done several internet searches and English course, I stoped because I started my other graduation. But I plan go back. I know I still very to learn.

D05LE05: Beyond Spanish teacher, I also a particular English teacher. It help me to learn more.

D05LE06: I really love to learn new languages.

21/11/11

D05LE07: Hi my dear,

D05LE08: We are arriving to the end of a stage. It was a semester wich I learn more English.

D05LE09: I learned more new words, more grammar, etc. I took an English course, but I think learn is continuous, and I can’t stop.

D05LE10: Analysing behind, in my diary, I saw I mistaked, is natural. I continue mistaking is possibly, but I’m tring make better. Always will be, I’ll be constantly learning, improving myself increasingly.

D05LE11: Thank you, Teacher, I learned more with you.

05/12/11

D05LE12: Por mais que eu já tenha feito um curso de inglês antes de chegar aqui, o meu aprendizado aqui foi indescritível.

D05LE13: Sei que tenho muito a aprender ainda. Acredito que o aprendizado é constante . por isso, não pretendo nunca parar.

D05LE14: Estudei várias letras de músicas, busquei sempre ler notícias em sites americanos e sempre tentava entender a música antes de buscar a letra.

DIÁRIO 06

29/08/11

D06ME01: Diary - 29 August 2011

D06ME02: 1- What did you learn this week?

D06ME03: I studied everything we're seen so far, class rules, alphabet, numbers and techniques also worked out of pronunciation

D06ME04: 2- How have you been studying?

D06ME05: I'm reading, rereading it is easy to get attention and memorize the words.

D06ME06: 3- What have you found more/less interesting? Why?

D06ME07: What I found most interesting was the alphabet because they knew and it was really cool to learn with the aid of a song.

D06ME08: 4- What are your doubts/difficults?

D06ME09: I have trouble memorizing the words written in English. For example, when I see a word, sometimes I can even learn how to pronuncia, however, when I have to write the word, I have difficulty.

D06ME10: 5-What are you doing to overcome them?

D06ME11: I'm reading the words several times trying to memorize their writing.

D06ME12: 6- Other comments.

D06ME13: As I know almost nothing in English I used to translate the site 'tradukka my answers' although the translation comas ready the extent to which it is alone I will also learn new English words.

12/09/11

D06ME14: Diary – 12 September 2011

D06ME15: 1- What did you learn this week?

D06ME16: This week I have focused more on words and know that the such expressions I do not know.

D06ME17: 2 - How have you been studying?

D06ME18: I look for words and expressions in English every day, at supermakets, shops, magazines, so I log and look in the dictionary.

D06ME19: 3- What have you found more/less interesting? Why?

D06ME20: The interesting thing is that there are many false cognates, sometimes you fell that a particular word has a meaning and it has another very different.

D06ME21: 4- What are your dowbts/difficults?

D06ME22: I'm having trouble formulating sentences, because there are words with very similar meaning and I do not know which to use.

D06ME23: Para me preparar para uma avaliação que iria acontecer na próxima aula produzi um texto com as frases que eu ia falar no teste oral e coloquei-as em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois observei a pronúncia e fiz anotações, fazendo relações com o português ex(HE=RI). Depois gravei a minha própria voz para conferir se a pronúncia estava correta. Acho que foi uma boa maneira para me preparar para esse tipo de teste e estudar.

26/09/11

D06ME24: Diary – 26 September 2011

D06ME25: 1- What did you learn this week?

D06ME26: I trained a pronunciation and written questions for the activity ‘‘description of the class’’

D06ME27: 2- How have you been studying?

D06ME28: I have been studying, recording and listening to my voice several times to save the pronunciation

D06ME29: 3- What have you found more/less interesting? Why?

D06ME30: I noticed and found very interesting is that when you hear several times a thing, you can record more than when you just read, even repeatedly.

D06ME31: 4- What are your doubts/difficulties?

D06ME32: The pronunciation is very difficult to speak correctly, because when you read it seems to be one way and when you see the correct pronunciation is totally different.

D06ME33: 5- What are you doing to overcome them?

D06ME34: Listening to recordings whenever I can

12/2011

D06ME35: Diary – December/2011

D06ME36: Do this daily, was very valuable experience, because with him I learned many things unknown to him.

D06ME37: Having to write sentences in English, was very interesting, because the first contact I had with the English in my daily life with music and it was only a few words what not realize that the order of words in the sentence is totally different from Portuguese.

D06ME38: Another thing I noticed is that you end up creating phrases increasing your vocabulary, because when you read a word in English somewhere, you forget quickly, but when you are creating a sentence and must seek to translate word for word to them English, the memory is more effective.

D06ME39: Choose music to put in it was the coolest. I had the habit of listening to many songs in English, again, very few I was looking for the translation, and

this work, like all the songs I put in the diary I was looking for the translation, I have learned that too. In the diary of the day on September 12, chose a song that had two words for me so far had the same meaning, they are, always and forever more I learned what not, and do not forget more. That same day I did a self-presentation, it may seem a silly thing, I learned one more thing do not forget. The word town can have three English translations depending on the context of the sentence.

D06ME40: The daily, in addition to another method of learning is also a channel of communication with the student's teacher. Sometimes student feel inhibited in front of colleagues and even the teacher himself, to do certain questions that are important to him but to his colleagues cannot, then most of the time he is silent. I say this because often the case with myself. And daily he can do it without embarrassing himself.

D06ME41: Finally, make daily, weekly or fortnightly in learning is very valid and certainly will use this method with my students as well.

05/12/2011

D06ME42: Essa disciplina **não foi fácil para mim, pois, entrei na Universidade, sinceramente sabendo muito pouco. No começo não entendia quase nada e quase não estudava, então foi acumulando muita matéria e ficou um pouco complicado, porém um pouco depois da metade do semestre, comecei a estudar bastante, mas como acumulou muita coisa, apesar de ter me esforçado não consegui aprender muita coisa.**

DIÁRIO 07

12/09/2011

D07NE01: (a) What did you learn this week?

D07NE02: We have learned that when a sentence adverb it comes among subject and verb, learned how to make a presentation

D07NE03: (b) How have you been studying?

D07NE04: I have always studied that I have difficulties, study the matter which is given every week.

D07NE05: (c) What have you found more/less interesting, why?

D07NE06: I enjoyed all matter seen so far, are all interesting.

D07NE07: (d) What are your doubts/difficulties?

D07NE08: My difficulties are reading and translation of sentences.

D07NE09: (e)What are you doing to overcome them?

D07NE10: I am studying daily, translating texts, phrases and pronunciation practice.

D07NE11: My presentation

D07NE12: My name is Nara. I am a student of letters at the Federal University of Lavras. I live in Lavras, but I am from Carmópolis de Minas. I live with three friends in an apartment in the center. I have a sister and a brother, they live with my parents. The name of my mother is Marcia and of my father is Angelo. My hobby is going out with friends and my boyfriend.

26/09/2011

D07NE13: 1)What did you learn this week?

D07NE14: I learned to make a colleague, we learned to describe the class. We made a list of frequent errors; the teacher taught the class to use the dictionary.

D07NE15: 2) How have you been studying?

D07NE16: I have studied making the grammar exercises is making translation of text.

D07NE17: 3) what have you found more/less interesting, why?

D07NE18: Nothing. I'm loving the English language.

D07NE19: 4)What are your doubts/difficulties?

D07NE20: I have difficulty in writing words in English.

D07NE21: 5)What are you doing to overcome them?

D07NE22: I'm writing more words in English, for me learn to write.

D07NE23: F) Other comments.

24/11/11

D07NE24: O que significou para você fazer esse diário?

D07NE25: For me to do this diary was very important, because I learned many things in English, my present English, can also review all week that I had made in the classroom and with that I never forget what the teacher had given before, because the diary made me remember everything every week.

05/12/11

D07NE26: Comments: Gostei muito das aulas, **aprendi muito com as atividades de gramática** e com o diário.

DIÁRIO 08

24/11/11

D08LE01: Fazer o diário foi ótimo. Foi um meio de recordar as matérias que foram dadas na sala de aula, e o processo das músicas também foi interessante, porque me despertou a curiosidade em saber do que as pessoas estão falando.

D08LE02: Mas eu também gostei das fichas, no meu caso foi um bloquinho que eu fiz, foi ótimo para fixar o aprendizado.

D08LE03: Adorei !!! E pretendo continuar com esse método.

D08LE04: Make diary was great.

D08LE05: It was a way to remember the materials that were give in the classroom, and the process of the songs was also interesting, because I aroused the curiosity to know what people are talking about.

D08LE06: But also like the chips, in my case was a pad that I did, it was great to secure learning.

D08LE07: Loved it! And I intend to continue with this method.

D08LE08: Thank you Professor!

05/12/11

D08LE09: Eu participei das aulas, mas **não pude comparecer as monitorias por causa do meu trabalho.** Gostei muito de todas as aulas e **acho que eu poderia ter sido uma aluna melhor se eu tivesse mais tempo para estudar.**

D08LE10: No AVA eu ví algumas canções, o texto de halloween, a receita do cheese cake.

D08LE11: Eu entrei em um site chamado livemocha, mas foi no começo do semestre e ví algumas coisas sobre como se apresentar em inglês.

DIÁRIO 09

SEM DATA

D09NE01: Estou cursando a disciplina Língua Inglesa I para aprimorar meus conhecimentos em inglês.

D09NE02: Com esta experiência terei oportunidade em praticar a língua e adquirir novas estratégias de aprendizagem.

D09NE03: Optei em fazer a disciplina como aluna especial por motivos financeiros, já que em casa devido às rotinas não me comprometo a estudar como deveria e pagar uma escola de inglês não é possível.

D09NE04: Em relação às aulas, acredito que a metodologia utilizada é muito eficiente, sensacional, provoca os estudantes, fazendo-os pensar.

D09NE05: O diálogo está sempre presente. Questões relacionadas à formação profissional, a cidadania são inseridas durante a aula.

D09NE06: Experiências são expostas para exemplificar e contextualizar as situações.

D09NE07: Após a primeira aula tive a sensação de que uma venda foi retirada de meus olhos.

D09NE08: Estou me esforçando para pensar em inglês. A todo momento eu me pergunto: como se fala (...) em inglês.

D09NE09: Confesso que muitas vezes fico frustrada, sufocada, ansiosa.

D09NE10: Procuro por palavras em inglês ao meu redor, pois gostaria de saber o que significam.

D09NE11: Espero que esteja no caminho certo para alcançar meu objetivo.

29/08/11

D09NE12: I choose the sing: Skyline Pigeon for work. I think it very exciting.

D09NE13: I didn't know meaning a lot of words, then I consult the dictionary.

D09NE14: My difficulty is choose one meaning for word. There are many different meaning. It's very complicated, because I don't know if I'm using the meaning correctly.

D09NE15: Shadow:
The tree's shadow is agreeable

D09NE16: Towards:
Your opinion towards the book is essential.

D09NE17: Mirror:
My mother is my mirror.

D09NE18: Tide:

Tide isn't for fish.

D09NE19: Wing:
Angel's wings are beautiful.

12/09/11

D09NE20: Dear diary,

D09NE21: I will talk about me. My name is Nélia. I'm 31 years old. I'm from Perdões-mg, but I have lived in Lavras since four years old. I love this city !

I have been married for 13 years. I have 2 children.

The my son's name is Alex. He's eleven years old, and my daughter is Lana. She's four years old.

I'm shy and anxious. I worry about everything. So I'm trying to charge for to be a person more relaxed.

I graduated in Letters in 2006, my dream is to be a teacher, but still I had opportunity.

So I'm studying to teach English and make this dream a reality, because I love working with Education. I believe that it is the solution to our social problems.

I work at UFLA since 2009. I'm very happy, because in my job I can help many people.

I'm proud of everything I could, despite all the obstacles I had in my life. I overcame them. I'm proud of my family, my job and the person I have become.

I'm different because I try to be more critical and always put myself in the place of someone else.

Sem data

D09NE22: In the last class, I had the feeling that you spoke specially for me:

Make simple sentence: no "to" after modal verbs, like "can" quality before noun.

It's very important, because I listen your voice in my memory.

24/11/11

D09NE23: I would like about how was the experience of writing a diary in English.

D09NE24: I believe that this methodology was quite efficient teaches us much beyond writing in English, but mostly think in English.

D09NE25: Writing the diary in English enables us to learn from mistakes, because you are free to write the way you to think is correct and after it will be corrected, many time in classroom, because my doubt may be doubt of another colleague, so the classes are dynamic.

D09NE26: The songs selected by us to be inserted in the diary make the task enjoyable.

D09NE27: With these experiences I believe that there was a significant learning in relation to the expansion of vocabulary, knowledge of spelling of words, analysis of grammar and answering questions such as when I said I could not choose a meaning for a word and teacher said : “You have first to check what would be adequate for that specific context/sentence...”

05/12/11

D09NE28: Aprendi muita coisa em um programa de TV em inglês, com músicas e em um site chamado Englishtown.

D09NE29: É possível aprender inglês a todo momento, observando tudo que há ao nosso redor, para isso é essencial que sempre que surgir uma dúvida buscarmos ajuda ou pesquisarmos para esclarecê-la.

DIÁRIO 10

15/08/11

D10PE01: Bom, eu sempre fui muito curioso para saber o que uma palavra em Inglês dizia.

D10PE02: Confesso que tinha muita preguiça para pegar o dicionário e fazer a tradução.

D10PE03: Comecei a ver e ler e também traduzir, quando levei mais a sério meu gosto pelas musicas americanas, dai é que comecei a ter mais curiosidade para entrar em sites de músicas para acompanhar as letras das músicas, lia a letra em português e inglês fazendo comparações e junto da música ao fundo. Consegui aprender 2 músicas da cantora Britney Spears fazendo isso.

D10PE04: Hoje sempre que ouço algo ou vejo, quando eu aprendo uma palavra nova tento associar a uma imagem ou alguma coisa ou quando não sei procuro saber a tradução e mentalizo a palavra com a imagem do seu significado, eu também crio regras para memorizar palavras. Assim na maioria das vezes consigo lembrar de algo e saber o que a frase significa.

D10PE05: Para estudar eu sempre leio e ouço ao mesmo tempo é uma boa forma de tentar associar e não esquecer.

D10PE06: Eu tenho gostado muito das aulas da senhora. A senhora é muito dinâmica isso é bom, ajuda a descontrair na aula e também a não travar tanto, porque muitas vezes é difícil para quem nunca fez aula antes se soltar mais eu estou gostando muito e espero aprender cada vez mais.

D10PE07: Semana passada eu estudei sobre os números, abecedário em inglês e também modo de apresentação e uma pessoa a outra.

26/09/2011

D10PE08: Bom, semana passada aprendemos o presente perfeito e também quando se usa Are e Do, escrevi uma música do Michael Jackson no caderno.

D10PE09: Tenho um amigo que domina com fluência a língua inglesa. Quando assistíamos filmes juntos ele só assistia filmes com legenda em português e a linguagem original.

D10PE10: Este final de semana eu assisti dois filmes com ele, eu odiava ler a legenda e me perguntava porque se tem a dublagem e eu não usava. Agora leio e associo a legenda, é um pouco difícil mas ajuda.

03/10/11

D10PE11: Well, this time I decided to change the music... writing the letter in English and Portuguese translation. So I know more words and so much better.

D10PE12: I do not even have a dictionary to translate, I'm using the internet. It helps me a lot, but copy not only pay attention to words and phrases, trying to save as much as possible.

D10PE13: I enjoyed the last lesson. I could learn a lot from mistakes. I was seen on site for staring downloaded ways and I am listening.

D10PE14: I'm very shy myself in situations that embarrassing like talk to the public, but I am trying to reverse it. I think that's it.

24/11/11

D10PE15: Bom, bem antes de começar a faculdade eu sempre tive vontade de ouvir música na língua inglesa e buscava saber o que ela falava. Sempre lia as traduções mas nunca as escrevia no caderno, eu tenho aprendido a escrever por mais difícil que seja, criar também regras para que no momento que eu leia uma palavra eu possa memorizá-la e passar para o caderno sem precisar ficar soletrando letra por letra.

D10PE16: Eu não possuo dicionário (ainda), uso a internet para traduzir e na hora de escrever o texto no caderno eu vejo a palavra escrita em português e a mesma em inglês e assim passo para o caderno.

D10PE17: Eu aprendi muito com o caderno na composição de frases, na montagem, no que faz sentido, na organização.

D10PE18: Me despertou também muita curiosidade em sala. Algumas palavras que eu não sabia como: never mind, eu sempre soube que never é não ou nunca mas mind não fazia ideia do que era, outras palavras também.

D10PE19: Com as musicas que eu escrevo aqui eu acho que o interesse e a curiosidade triplicou, eu presto mais atenção agora quando estou ouvindo qualquer música, pois conheço mais palavras e seus significados então o interesse é maior.

D10PE20: Acho que é isso professora o que eu aprendi com o caderno.

05/12/11

D10PE21: Bom, eu nunca tive o hábito de estudar muito na escola, mas eu sempre gostei de inglês e sempre tive muita curiosidade sobre os significados das palavras, então **foi um pouco difícil para mim pegar o caderno de exercícios e fazê-los, mas sempre quando exigido eu fazia.**

D10PE22: Aprendi muito nessa disciplina mesmo trabalhando no horário da monitoria, mas tentei compensar estudando pela internet e procurando palavras no dicionário.

DIÁRIO 11

22/08/11

D11RE01: Homeworks grammar book pag 12-15 exercises 20-25

Had- dificuldade

D11RE02: Child (sing) children (plu)

D11RE03: Eu estou fazendo 1 curso de inglês.

I am taking na English couse.

D11RE04: ON- days

Our class is on Mondays and Thursdays.

D11RE05: IN- months, year
My birthday is on March

D11RE06: AT- Time/ antes de empresa – I work at UFLA
D11RE07: I wake up at 6 a.m.

D11RE08: Hi, my name is Ronaldo
D11RE09: I have 24 years
D11RE10: I want to include the English in my life every day.
D11RE11: I have difficult in listen
D11RE12: This week study simple present, is correct the diaries
D11RE13: I have study 2 hours every day
D11RE14: My doubts is create phrase.
D11RE15: I study e hours for day overcome them

29/08/11

D11RE16: Hello!!!
D11RE17: My name is Ronaldo, I am 24 years old, I am from Lavras-MG, I study at UFLA. I like to playing soccer with my friends, and get out on weekends.

D11RE18: Quality
Talk on my quality is much suspect, but I go to say some quality my.
I like to arrives on time, also I have responsibility, the also do not lie prefer the true.

22/09/11

D11RE19: Hello.
This is my friend Ema
She's 21 years old.
She's live in Lavras-MG, with 3 friends
She's a student of letter at UFLA
Her hobby are read, write, listen music, go out with theirs friends.

21/11/11

D11RE20: Resume of than diario
D11RE21: These last months I learned many things now.
D11RE22: Starting with difference between child and children.

D11RE23: Also learned about personal information, introduction myself and others.

D11RE24: Describing class met more about my colleagues, other job.

D11RE25: I liked very much was know the Niagara University.

D11RE26: No I forget also grammar back, learn about am/is/are, can and could, must, mustn't, don't need do, should, old/older, expensive and more expensive, and others.

D11RE27: I like study with you, thank you very much.

05/12/11

D11RE28: Gostei das aulas, principalmente do livro de gramática, e do diário.

DIÁRIO 12

18/08/11

D12SE01: (a)What did you learn this week?

D12SE02: I learned that the verb 'like' doesn't have prepositions and the verb think can use prepositions of and about. Example: I like literature. I think about politics questions.

D12SE03: (b) How have you been studying?

D12SE04: I have continued listening songs and taking an English course.

D12SE05: (c)What have you found more/less interesting? why?

D12SE06: I found more interesting the learning about the ING use because is very important to the sentences construction.

D12SE07: (d) What are your doubts/difficulties?

D12SE08: I have difficulties in listening and texts construction.

D12SE09: Introducing myself:

My name is Sarah. My full name is Sarah Mara Oliva. I'm a 28 year old girl. I'm from Perdões- Minas Gerais. I live with my father and my four pets, tree cats and one puppy. Because my parents are divorced, but I see often my mother. My parents are very lovely. I'm a person very happy. Almost forget me to speak that I have one brother, he is thirteen years old. He lives with my mother and his father. He have more pets than I. It's incredible, no?

29/08/11

D12SE10: Questionary Continuation: What are you proud of?

D12SE11: I am proud of being a person honest, sensible and very determinate.

D12SE12: In which way are you different?

D12SE13: My convictions and religion devotion. I'm Catholic.

D12SE14: Subject pronouns:

I, you, he, she, it, we and they

D12SE15: Object pronouns:

Me, you, him, her, it, us and them

D12SE16: Possessive adjectives:

My, your, his, her, its, our and their

12/09/11

D12SE17: Investigate Niagara University site

D12SE18: 1- Niagara University, even though private, can offer students a wider range of awards, scholarships and loans.

D12SE19: 2- At Niagara University, The students is empowered to create a study plan that meets your career goals. There are more 50 majors and academic programs.

D12SE20: 3-The Niagara University seeks to become as diverse a community, to ensure that their students are prepared to succeed in an increasingly globalized society. And not only tolerated but respected and valued in an environment that promotes inclusion.

Among others things, I did not know that a private American University cared about

social issues and take action to promote inclusion.

17/10/11

D12SE21: The diary was very important for my learning process because of a simple and fun way allowed me to write text and make sentences in English.

D12SE22: Working with songs is fun and is also a good opportunity to improve vocabulary, considering that it is much easier to assimilate when words are embedded in a context. Besides the fact that it also helps the fluency of the language.

D12SE23: The construction of sentences is also very interesting because it enables the learning of certain aspects of grammar that would be a bit boring to work in isolation.

D12SE24: I really liked to have done a self-presentation because I had the opportunity to talk about me in another language and learn some very important things such as:

D12SE25: a) The order of the sentence

Subject + adverb + verb + object

I often see my mother

D12SE26: b) quality + noun

very happy person, honest person

D12SE27: Another very important thing I learned was that the verb “like” doesn’t have prepositions and the verb “think” can use prepositions of and about.

Example:

I like learning English.

I think about politics questions.

D12SE28: Today I started reading a book in English. Still don’t know the relevance of its content, but believe it is a good way to keep in touch with the language and learn new things. The book is “Research Methods in Language Learning” by David Nunan.

05/12/11

D12SE29: Estou lendo um livro em inglês e pretendo continuar com as leituras nas férias. **Eu comecei a ler um livro em inglês porque acho que é uma forma de ter contato com a língua e aprender palavras novas.**

D12SE30: Gostei muito de ter trabalhado com o diário.

DIÁRIO 13

SEM DATA

D13AE01: Essa semana aprendi o verbo to be, in various forms

Present continuous

Present simple

Present simple negative

Present simple questions

D13AE02: A forma mais interessante de estudar que encontrei foi usando a internet, especialmente para tradução.

D13AE03: O mais interessante foi a construção das frases.

D13AE04: A maior dificuldade é na pronúncia das palavras.

SEM DATA

D13AE05: Hello !!! Yes is much good learn English...

I like of looking my crescimento today more and more.

D13AE06: Write a song is beautiful, I am poetry in some music.

Aprender a canção é lindo para mim, eu sou poesia em algumas músicas.

D13AE07: I what one day write poetry in English.

Eu quero um dia escrever poesias em inglês.

D13AE08: I'm learning much, but I have to work more.

Eu estou aprendendo muito, mas eu tenho que trabalhar mais.

I descobrir to I have que treinar mais.

D13AE09: I achei much interesting the question of boyfriend and girlfriend, but
ao mesmo time confuse.

D13AE10: I like to learn to speak English even with difficulty.

SEM DATA

D13AE11: Auto-avaliação

D13AE12: O diário foi uma constante aprendizagem, porque cada atividade
proposta contribuiu para determinada área.

The diary was constant learning, atividade contributed to each particular área.

D13AE13: Foi muito importante a construção de frases, porque aprendemos
onde estão nossas dificuldades e assim concentramos na melhora.

It was very important was construction of sentences, we learn by our difficulties
where they are and so concerts in improvement.

D13AE14: I like to learn to speak English even with difficulty.

SEM DATA

D13AE15: Fazer 5 frases com 5 palavras desconhecidas na música

D13AE16: I need to leave my home.

Eu preciso ir embora para minha casa.

D13AE17: I'm everything for friends.

Eu sou tudo para meus amigos.

D13AE18: Mysteries in your looks

Mistérios em seu olhar

D13AE19: I'm burning of me
Eu estou queimando em mim

D13AE20: We're hope for tomorrow. Nós somos esperança para amanhã
05/12/11

D13AE21: Algo muito interessante que surgiu a partir do estudo da língua inglesa foi a curiosidade de saber o que quer dizer cada palavra lida em camisas, propagandas e rede sociais.

D13AE22: E também a expectativa de compreender as músicas em Inglês, mesmo que seja reconhecer o som de apenas algumas palavras.

DIÁRIO 14 SEM DATA

D14CE01: Estou tendo dificuldades.
I am having trouble learning and remembering the correct pronunciation of the words.

D14CE02: I learned this week in English class, numbers, alphabet, like asking the other person which the number of their identity.

D14CE03: My name is Carla, I live Nepomuceno-MG. I'm 18.I live with my mother and brother, I have a parrot.I like listening to music, hanging out with friends and shopping among other things.

D14CE04: What's your ID number ?
Her- mulher
His- homem

SEM DATA

D14CE05: Reflexão sobre o diário

D14CE06: First letters of this period had the opportunity to learn more about the English language. There was not much knowledge about , her study with teacher was very cool. Work with daily was also a new way to show and take our doubts. With the daily learned that no doubt should be left behind. **The journal also was a form of study in the next period** I want to continue the daily.

05/12/11

D14CE07: **Estudei na internet músicas, receita culinária e o vídeo do Steve Jobs. Pesquisei algumas músicas para uso do diário,** também como me apresentar e apresentar o colega.

D14CE08: Estar aqui foi muito bom, neste 1º período aprendemos muito, tudo foi muito significativo. As aulas foram de grande aprendizado e o diário foi muito importante. Quero muito que tudo possa continuar mais e mais.

DIÁRIO 15

11/08/11

D15HE01: What are my difficulties ?

D15HE02: My challenge is to memorize the words I easily forget them.

(A memorização é meu desafio esqueço facilmente as palavras)

D15HE03: As I am studying (como estou estudando)

D15HE04: **I try translate the words that I see day by day and recall previous lessons.**

(procuro tradução das palavras que vejo no dia a dia e relembro aulas anteriores)

D15HE05: What I'm doing to overcome the difficulties.

(o que estou fazendo para superar as dificuldades)

D15HE06: **Site looking for help in teaching English.** I'm currently using the BUSUU.com, (procuro site de ajuda no ensino do inglês, atualmente estou usando o BUSUU.com)

SEM DATA

D15HE07: Estou estudando esta semana as palavras que já lí e ouvi, porém ainda não associei para estar traduzindo.

I am studying this week the words that I have read and heard but not yet to be translating.

D15HE08: No site BUSUU.com I change messages with other users in order to build a better vocabulary.

D15HE09: My presentation

D15HE10: Eu me vejo como uma pessoa comunicativa e sincera, sempre procure um tempo para os amigos, é que para mim eles são a extensão da família. Gosto de muitos ritmos de música, mas as preferidas são as músicas românticas e o samba. Meu hobbie é ver filme e escrever no facebook. I see

myself as a communicative and sincere person, always looking for a time for friends to me is that they are the extension of the family.

Like a lot but the rhythms of songs are the favorites romantic and samba. My hobby is watch movies is write on facebook.

SEM DATA

D15HE11: Avaliação do diário

D15HE12: Eu estou satisfeita com o trabalho no diário.
I'm pleased with the work in the diary.

D15HE13: Eu melhorei o meu ingles.
I improved my English.

D15HE14: Eu gostei deste trabalho porque é diferente e não é cansativo.
I liked this work because it is diferente, and it is tiring.

D15HE15: Eu sei que tenho um longo caminho para percorrer.
I know I have a long way to go.

D15HE16: Mas eu sei que todo meu esforço não será em vão. But I now that my effort will not go.

D15HE17: O meu vocabulário foi enriquecido.
My vocabulary was enriched.

DIARIO 16

25/08/11

D16JE01: At the last class to make one revision:

D16JE02: Numbers

Example: How old are you?

D16JE03:Lesson: How spell every letter of the name and to sing in English the music of alphabet.

D16JE04: I too learned some greetings.

Example: Good morning, Good evening, How are you?

D16JE05:I like to study? **I repeat expression and listen too one audio of handout that have in my house.**

D16JE06: What did you learn this week? I learned the use ON, IN, AT. I also learned use the FOR on present perfect.

D16JE07: How have you been studying? **I am always reviewing the lessons and listening music to associate.**

D16JE08: What are your doubts/difficulties? I am difficulties to listen.

D16JE09: What I had difficulty?

Had more difficulty in pronunciation because not always what you wrote in English, is how to read. Too have difficulty in write phrases for the daily.

D16JE10: Had more difficulty in pronunciation because not always what you wrote in English, is how to read. Too have difficulty in write phases for the daily.

05/12/11

D16JE11: Diary

D16JE12: Learning process I had with the diary for me was very important, because it made me realize how I can accomplish my studies, what strategies to use in English language learning efficiently. And with the diary every day I could practice writing, something that had never done, because **I was building the same phrases, in the beginning was very difficult to build them.** But I got used to acquire vocabulary and writing.

DIÁRIO 17

SEM DATA

D17PE01: What did you learn this week? I learn about remember verbs “to be”, personal information.

D17PE02: How have you been studing? **I study taking what was given and reviewing.**

D17PE03: What have you found more interesting, why? I found most interesting the pronunciation of the letters and how the grammar is simpler than in Portuguese.

D17PE04: What are your doubts/difficulties ? My difficulty level is the translation and pronunciation.

D17PE05: What are you doing to overcome them ? Always studying which is given in class

D17PE06: Other comments: I want to learn because I like but I have many difficulties.

05/12/11

D17PE07: Daily

D17PE08: I learned so much writing in the diary, especially with songs. **The songs helped me in the pronunciation, translation and some grammar rules.** I found a fun way to learn English with song.

DIÁRIO 18
12/09/2011

D18WE01: Hello. Good Afternoon

D18WE02: My name is Walter. I am timido a talk the publish, taste of show my work the exercising my function a activity. My timidos and phrases while a people no talk with me. I have no with himself develop my learning because of this I don't want ser teacher. I came in letters for change de course.

D18WE03: My diary to present for me a evolution to learning. I not understand much affair in English of on big pace for me.

D18WE04: Meu diário apresentou para mim uma grande evolução no aprendizado. Eu não conhecia muita coisa em Inglês foi um grande passo para mim.

D18WE05: My diary of important for that I separate part for part my learning, much words to **know with music.**

D18WE06: Meu diário foi importante porque eu separei parte por parte meu aprendizado, muitas palavras conheci com a música.

D18WE07: Very good project diary to involve you to examine your knowledge.

D18WE08: Muito bom projeto diário, envolve você a rever seu conhecimento.