



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – INGLÊS**

ALAN BRANDÃO DE ALBUQUERQUE BRITO

**LEVANTANDO A PONTA DO VÉU: UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.**

CAMPINA GRANDE

2019

ALAN BRANDÃO DE ALBUQUERQUE BRITO

**LEVANTANDO A PONTA DO VÉU: UMA ANÁLISE SOBRE AS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa.

CAMPINA GRANDE PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862l Brito, Alan Brandão de Albuquerque.
Levantando a ponta do véu [manuscrito] : uma análise sobre as dificuldades de aprendizagem em língua inglesa / Alan Brandao de Albuquerque Brito. - 2019.
22 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."
1. Ensino de língua inglesa. 2. Ensino aprendizagem. 3. Dificuldades de aprendizagem. I. Título
21. ed. CDD 371.3

ALAN BRANDÃO DE ALBUQUERQUE BRITO

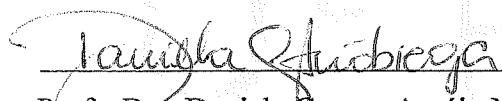
**LEVANTANDO A PONTA DO VÉU: UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Letras – Inglês, da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduado em Licenciatura em Língua e
Literatura Inglesa.

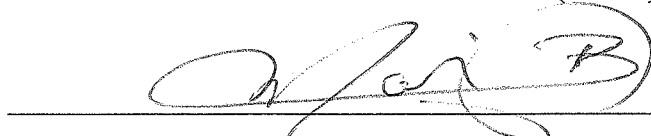
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Aprovada em: 18/6/2019

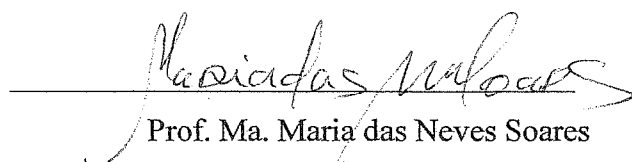
BANCA EXAMINADORA

 _____ NOTA 8,5
Profa. Dra. Daniela Gomes Araújo Nóbrega (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

 _____ NOTA 8,5
Prof. Bruno Maiorquino Silva .

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

 _____ NOTA 8,5
Prof. Ma. Maria das Neves Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 METODOLOGIA	08
3. Levantando a ponta do véu	09
4. Dificuldades gerais de Aprendizagem em LI	11
4.1 Compreendendo as dificuldades de aprendizagem	11
4.2 Dificuldades relacionadas à leitura e escrita em LI	12
4.3 Dificuldades relacionadas à prática auditiva em LI	13
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	13
6. CONCLUSÃO	18
7. REFERÊNCIAS	18
ANEXOS	21

LEVANTANDO A PONTA DO VÉU: UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.

Alan Brandão de Albuquerque Brito.

RESUMO

Nosso objetivo geral é identificar e analisar as dificuldades de aprendizagem em língua inglesa (LI) de uma turma do PREVEST-UFCG. Enquanto objetivo específico, buscou-se discutir à luz das teorias apresentadas, quais são as habilidades nas quais os alunos têm maior dificuldade. Enquanto referencial teórico, abraçamos as teorias trazidas de Montrezor & Siva (2009), Chagas et al (2016) e Azevedo e Nogueira (2018) dentre outros. Nosso corpus foi um questionário aplicado a vinte e cinco alunos do PREVEST-UFCG para entender suas dificuldades quanto à aprendizagem de LI. Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, ou seja, verificamos um fenômeno social em um determinado contexto (Flick e Cols, 2002). Enquanto resultados, concluímos que o maior índice de dúvidas está nas habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chaves: Aprendizagem; dificuldades; questionário.

ABSTRACT

Our general objective is to identify and analyze the learning difficulties in English Language (EL) of a PREVEST-UFCG class. As specific goal, we sought to discuss in light of the theories presented, which are the skills in which the students have greater difficulty. As theoretical reference, we embraced the theories brought by Montrezor & Siva (2009), Chagas et al (2016) and Azevedo e Nogueira (2018) among others. Our corpus was a questionnaire applied to twenty five students of PREVEST-UFCG to understand which difficulty in EL learning. This research has quali-quantitative nature, such as, we verify a social phenomenon in a given context (Flick and Cols, 2002). As a result, we conclude that the greatest index of doubts is in reading and writing skills

Key-words: Learning, difficulties, questionnaire.

1. INTRODUÇÃO

Desde sua implementação nas escolas (em 1855) até o presente momento, o ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil tem passado por transformações pedagógicas quanto à aprendizagem (CAMARGO & SILVA, 2017, p.263). Passamos por vários métodos de ensino que foram surgindo com a finalidade de ‘solucionar’ ou minimizar problemas de aprendizagem motivados pelo modelo de instrução direta via tradução. Por exemplo, o ensino de LE nas escolas de ensino básico era voltado ao método de gramática e tradução de línguas clássicas (Grego e Latim) que foi, por sua vez, direcionado à prática das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) ou seja, os alunos apenas precisavam aprender as regras gramaticais e aplicá-las em exercícios de repetição de forma irreflexiva (OLIVEIRA, 2014, p.76). O foco era ler e traduzir textos religiosos. Era a prática da época

Tendo como base histórica o início do ensino e aprendizagem em LE mencionado anteriormente, o ato de ensinar e aprender a língua inglesa (LI) na educação básica (ensino fundamental 1 e 2; ensino médio e ensino técnico), língua alvo discutida nesse trabalho, ainda vem sendo discutida por teóricos sobre como, por exemplo, melhorar as práticas pedagógicas para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Entre estes teóricos estão Camargo e Silva (2017). Ancorados no relatório do *British Council* (Consulado Britânico) (2015), esses estudiosos asseveram que há três problemas no ensino de LI no contexto da educação básica, a saber:

a) alta vulnerabilidade social, pois, muitos alunos da rede pública convivem com atos de violência diária, insegurança e sentimento de desconforto;

b) número excessivo de alunos por sala de aula, dificultando o funcionamento da proposta dos PCNs para o ensino de LI, pois, estes documentos preconizam que a LI deve ser voltada à comunicação e práticas sociais, com ênfase na oralidade (BRASIL, 1996).

c) a questão da condição laboral docente. Sendo os autores pesquisadores em educação pública, muitos professores trabalham sob o regime de contrato de prestação de serviço, (CAMARGO & SILVA, 2017) ou seja, não há uma garantia institucional de estabilidade. Além disto, há a questão referente à remuneração insuficiente, fazendo com que o professor precise trabalhar noutros locais a fim de conseguir renda que atenda às suas necessidades do cotidiano.

De acordo com minha experiência de professor no contexto de ensino público, (desde 2013, ensinando nos níveis fundamental e médio), posso afirmar que não é possível ensinar oralidade em LI numa sala de quarenta alunos que, muitas vezes, estão famintos e com calor. Muitas vezes, ao chegar na sala, os alunos estão sem material didático apropriado e com fome, pois alguns deles apenas tinham refeição na escola, sendo assim, a concentração também fica afetada. Além disso, por não poder contar com um ambiente propício ao ensino de oralidade, ou seja, um local silencioso, aliado ao fato da superlotação e do calor excessivo, o ensino desta habilidade fica inviável, fato este recorrente ainda. Essa realidade vai de encontro com o que os PCNs pontuam (BRASIL, 1996).

Esses documentos oficiais priorizam o ensino da leitura através de uma variedade de gêneros textuais, sobretudo, multimodais¹ utilizando as novas tecnologias que estão sendo cada vez mais usadas no cotidiano dos alunos.

Sobre a condição de ensinar do professor no contexto de escolas públicas, vale salientar que há situações que dificultam o trabalho docente. É mister levantar esta questão, uma vez

¹ Os gêneros textuais multimodais são formatos de diferentes eventos comunicativos (BAZERMAN, 2006) que são caracterizados como híbridos por conter semioses/modos de linguagem diversos interagindo num único espaço (áudio, sons, texto escrito, expressão facial, gestos, movimentos). Horóscopos, Charges, HQs, Tirinhas, Vídeos cliques, Propagandas virtuais são exemplos desses tipos de gêneros que, na sua maioria, são encontrados no meio digital (ROJO, 2013).

que as condições de ensino impactam diretamente no processo de aprendizagem e, por conseguinte, das dificuldades a esta ação relacionada. As situações são as seguintes: primeiro, o excesso de jornada dos professores de LI que precisam trabalhar em várias escolas para que a carga horária (CH) seja atendida, pois, como a quantidade de aulas de LI é baixa (duas horas por semana), dificilmente um professor consegue, numa única escola, cumprir toda a CH cobrada pela gestão pública. (BRITISH COUNCIL, 2015). Segundo, a formação específica em LI. De acordo como o relatório (acima citado), apenas trinta e nove por cento dos professores pesquisados tinham formação específica em LI.

Por exemplo, à guisa de informação, no estado do Rio Grande do Norte, as escolas regulares e de tempo integral dedicam apenas duas aulas por semana à disciplina de LI, enquanto que a matéria de Língua Portuguesa recebe quatro aulas (escolas regulares) e seis aulas (escolas de Tempo Integral). Aqui, vale levantar que, em razão disto, aliado à não formação específica, muitos docentes de LI não prezam pela formação continuada (FC) ou atualização, pois, muitas vezes estão ali “tapando um buraco” até que alguém com habilitação específica assuma a turma.

Inclusive, a questão da não adesão à formação continuada é trazida por Zagury (2018). Tal autor mostra que uma das razões pelas quais a educação não tem avançado pode ser porque muitos professores não optam pela FC.

A terceira situação está direcionada à remuneração inadequada do professor. O valor pago pelo trabalho docente no Brasil é expressamente inferior à de outras áreas e isso tende a desvalorizar muitos profissionais da educação a continuar lecionando e /ou ministrar com qualidade. Além da remuneração insuficiente, não há uma gratificação pelo trabalho extraclasse (preparação de aulas, correção de provas, participação em eventos escolares e em muitas instituições públicas de ensino não há incentivo à produção científica por parte dos docentes (grifo nosso).

Ainda sobre a questão do ensino em LI no Brasil, Gervai (2018) e os relatos do Conselho Britânico (2015) demonstram um panorama que tem estado presente no ensino de LI. Para a autora e o conselho, um dos desafios tem sido a ausência de material didático, ficando os alunos à deriva do conteúdo, pois não há uma esquematização para ele. Ou seja, os alunos sabem o que aprenderam hoje, mas não tem a mínima ideia do que deverá ser visto na próxima semana. Isto tem impacto direto na motivação e aprendizagem da disciplina. Pois o aluno não sabe o que esperar.

Tendo como referência o que dito até agora sobre o ensino de LI e da minha experiência em aulas de LI, este trabalho de conclusão de curso nasceu da necessidade de entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos em LI. Este tema me motivou uma vez que, a partir dele, pude, enquanto professor, entender os aspectos que não me eram claros antes da prática docente, seja ela no PIBID-Inglês-UEPB (experiência que vivenciei de 2016 a 2017), ou no PREVEST- UFCG (de 2017-atual).

Com base na experiência docente do autor e nas explicações dos PCNs e dos estudiosos previamente mencionados trabalhamos, portanto, somente com as três habilidades linguísticas nesse estudo: leitura, escrita e compreensão auditiva. Destarte, podemos dizer que o objetivo geral deste estudo é identificar e analisar as dificuldades de aprendizagem em LI de uma turma do PREVEST-UFCG. Enquanto objetivo específico, buscou-se discutir, à luz das teorias apresentadas, quais são as habilidades nas quais os alunos têm maior dificuldade, para que assim seja possível preparar de forma mais eficaz as aulas e, possamos chegar a uma aprendizagem de fato efetiva.

Este trabalho, por conseguinte, está organizado da seguinte maneira. Primeiro, temos o referencial teórico que apresenta definições e discussões sobre as dificuldades de aprendizagem

na leitura, escrita e compreensão oral dos alunos. A seguir, a parte da metodologia, em que descrevemos o passo a passo à execução do trabalho. No terceiro momento, mostramos nossos resultados e discussões. E, por último, tecemos algumas considerações sobre o ensino de LI no contexto público brasileiro. Nosso intuito com isto é permitir ao leitor uma melhor compreensão da atmosfera na qual o ensino de LI no Brasil repousa uma vez que nos fornece subsídio à compreensão das questões abordadas ao longo deste artigo.

2. METODOLOGIA

Enquanto metodologia do referido trabalho, optamos por uma pesquisa quali - quantitativa uma vez que nosso objetivo é identificar, descrever e analisar as dificuldades de aprendizagem em LI de uma turma de alunos adolescentes na faixa etária entre 17 e 22 anos de EM (ensino médio) que estão finalizando em 2019, juntamente com outros que já concluíram. Os dados para esta pesquisa foram coletados no primeiro semestre de 2019. Os participantes foram os alunos de uma sala do PREVEST-UFCG. Importante salientar que todos os participantes/pesquisados optaram pela disciplina de inglês como LE no ENEM.

O PREVEST- UFCG “é um programa vinculado à Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão da UFCG criado em 2000 com objetivo de contribuir para a construção de políticas sociais afirmativas viabilizando a ampliação das condições de acesso e permanência de jovens e adultos de baixa renda na educação superior, especialmente de afro-descendentes e indígenas”²²

Quanto à tipologia de pesquisa, esse estudo se caracteriza como quali-quantitativo. Na pesquisa de cunho “(...) quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas” (GODOY, 1995, p. 58).

Dado o caráter quantitativo desse estudo, a tabulação de resultados foi feita usando Microsoft Office Excel, onde a cada pergunta foi feito o percentual de respostas obtidas e, a partir dos dados lançados, o próprio excel elaborou os gráficos presentes neste trabalho. O objetivo desta ação foi mensurar como se dava o contato dos participantes/alunos junto à LI. A partir disto, foi possível traçar um perfil quantitativo de como os alunos lidavam com inglês, e, a partir disto, compreender e analisar suas dificuldades quanto à aprendizagem em LI.

O estudo também pertence à categoria na pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa define-se como um estudo de natureza processual em que o interesse do pesquisador é discutir sobre um determinado fenômeno social em contextos específicos, conforme apontam Flick e Cols (2002) *apud* Gunther (2006). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995) diz que,

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

²² Link sítio eletrônico do PREVEST: <http://extensao.ufcg.edu.br/projetos-de-extensao/pre-vestibular-solidario.html>. Acesso em: Junho/2019.

Este estudo também tem uma participação qualitativa, uma vez que houve perguntas nos questionários nas quais os participantes poderiam trazer informações adicionais sobre a frequência de aulas e sobre o que mais eles desejassem. Houve alunos que comentaram que escolheram a LI porque não tinham aulas de espanhol, por exemplo. Então, apesar de nosso foco ser numérico, também buscamos, ainda que pouco, compreender o seu local de fala, uma vez que é precípuo que a entendamos para que nossos resultados possam ser entendidos de forma satisfatória e detalhada.

Quanto ao perfil dos participantes, são alunos egressos da rede pública, cuja maioria se situa em Campina Grande-Paraíba e outros das cidades circunvizinhas. Algo que nos chamou a atenção nesta turma foi sua assiduidade às aulas. Noutras turmas do mesmo cursinho, tem havido um problema de dispersão dos alunos quanto à frequência regular. Outro ponto que é importante saber é que todos os alunos possuem *smartphones* e têm acesso à internet de forma regular. Isso nos possibilitou entender o porquê de haver um valor expressivo quanto ao contato com inglês através de interação *online*, conforme descrito no gráfico 04 (sobre como se dá o maior contato junto à LI . Ele está na seção dos resultados e discussão).

O instrumento usado para coleta de dados foi um questionário composto por nove questões (em anexo) (mescladas entre objetivas e discursivas) a fim de entender: a) contato dos alunos com a LI e b) os tipos de dificuldades de aprendizagem em LI dos alunos do PREVEST. A aplicação deu-se no primeiro semestre de 2019.

Quanto ao processo de elaboração das perguntas usadas no questionário, as fiz de modo a que suas respostas pudessem ser tabuladas facilmente (reiterando aqui parte da quantitativa da pesquisa) nos teóricos citados ao longo do trabalho. Foram produzidas, também, baseada na experiência do autor enquanto docente dos participantes do questionário. Optou-se também por perguntas abertas a fim de compreender pontos que pudessem vir a surgir, pois, poderiam emergir questões que antes não imaginávamos supor. Por exemplo, alunos que não tenham contato junto à LI, alunos que tenha desenvolvido algum tipo de trauma psicológico quanto à aquisição de de LI etc. (aqui, reitera-se o caráter também qualitativo).

3. LEVANTANDO A PONTA DO VÉU

Considerando que o nosso objetivo neste trabalho é descrever e discutir as dificuldades de aprendizagem em língua inglesa (LI) de alunos, em sua maioria adolescentes, de um cursinho preparatório para o ENEM, faremos um breve percurso metodológico para que entendamos o processo de aprendizagem e, dado isso, estejamos aptos à compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Ao longo desta seção, traremos teóricos que dissertam sobre as dificuldades de aprendizagem em LI. Dividiremos em duas partes: a) Dificuldades de leitura e escrita; b) dificuldades em prática de escuta em LI.

Enquanto professores, sabemos que nem todos alunos compreendem da mesma forma e, por isso, as dificuldades de aprendizagem surgem como indicadores que nos norteiam às dificuldades. Por exemplo, para que possamos entender a metáfora dos indicadores, pensemos que as dificuldades são como nossos “ofensores de qualidade”, ou seja, elas nos indicam onde precisamos trabalhar para que estes “ofensores” possam ser extintos e, nossa qualidade seja alavancada. Neste caso, “qualidade” é o termo metafórico para “aprendizagem” e “ofensores é o termo metafórico para “dificuldades”.

Quando concordamos que a aprendizagem é uma gama de processos complexos “onde as competências, habilidades e conhecimentos são adquiridos ou modificados a partir de estudos”, compreendemos que ela acontece segundo um processo e, ela é individual, tendo

cada aprendiz seu próprio tempo para assimilação. (ALGERI, 2014, p.2 apud HEMSING e SKRYPACK).

Para que a aprendizagem seja efetiva, é preciso inicialmente que haja uma tessitura entre o “tripé da sociedade” (grifo nosso), família, escola e sociedade, conforme asseveram Cosenza e Guerra (2011, p.130). Um ambiente familiar onde a criança/adolescente se sinta acolhida e veja sua aprendizagem como algo importante à família é essencial ao êxito nesse processo.

A importância deste “tripé da sociedade”, vai ao encontro diretamente da motivação que o aluno precisa ter para que seu processo de “reconhecimento do saber” pelas camadas acima elencadas ocorra (família, escola e sociedade) e sua aprendizagem seja positiva. Uma vez que, quando reconhecida sua relevância, um aluno pode “contagiar” positivamente aos demais

Aqui também, faça-se saber que além de uma atmosfera familiar compreensiva à aprendizagem, é indispensável que o aprendiz sinta que os demais elementos da tessitura (sociedade e escola) vejam sua aprendizagem como necessária. Para isso, é saudável e benéfico que o tecido social entenda que o dispêndio com educação não é gasto, é investimento. Por fim, é necessário que a escola reconheça que a aprendizagem é importante, não aferindo somente notas, mas também, dando ao aluno a chance de colocar esta ferramenta (sua aprendizagem) em prática no próprio ambiente escolar. Como por exemplo, feiras de ciências, gincanas escolares e afins.

De acordo com os autores previamente mencionados, embora a aprendizagem se desenvolva inicialmente no cérebro, nem sempre é lá que residem as dificuldades. Elas podem ter origem no ambiente onde o aprendiz se encontra e, sabendo disso, as dificuldades de aprendizagem são resultantes do próprio processo de aprendizagem, que podem ser alterados por questões neuropatológicas, como o caso dos portadores da Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, autismo, dentre outras doenças mentais e comportamentais (COSENZA E GUERRA 2011, p.131-136).

Outro fator que corrobora com o aumento das dificuldades de compreensão e, por conseguinte, de aprendizagem, é a dificuldade de concentração que muitas crianças e adolescentes apresentam. Essas, no citado contexto, são produto do mundo “hiperconectado” no qual os aprendizes vivem, conforme aponta Corey Seemiller em entrevista concedida à revista Época em Junho/2016.

Juntos aos novos equipamentos metodológicos, os meios de comunicação que citamos, fazem parte das tecnologias do ensino e aprendizagem (TICs). A questão não é seu uso, mas sim o estabelecimento de um filtro para uma aprendizagem efetiva e, por produto, a redução das dificuldades. As tecnologias estão ao nosso favor, basta que saibamos como usá-las. Há muitos estudos (inclusive alguns deles presentes na análise deste trabalho) que demonstram que quando usadas corretamente, as TICs podem estimular o aluno ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

A neurociência³ nos mostra que nosso cérebro possui uma “energia de foco”, ou seja, o quanto de concentração dedicamos a algo. Quanto menos itens tivermos para nos distraírmos, maior será nossa concentração naquilo que fazemos. Como hoje, lemos, ouvimos música e assistimos televisão ao mesmo tempo, nosso cérebro comporta tudo isso, mas distribui uma quantidade fracionada a cada ação.

³ - A neurociência compreende o estudo do controle neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras; dos comportamentos de locomoção, reprodução e alimentação; e dos mecanismos de atenção, memória, aprendizagem, emoção linguagem e comunicação. (COSENZA; GUERRA, 2011)

Em uma reportagem veiculada no sítio eletrônico G1.com, intitulada: “Como educar uma geração digital com tanta dificuldade para se concentrar” datada de 03.04.2019, redigida pela BBC News, a professora Laura Chad (docente de ensino fundamental na Filadélfia- EUA), informa que o/a adolescente médio só consegue prestar atenção por cerca de 28 segundos. Esta informação faz-nos refletir que, como a concentração tem sido severamente afetada, o conhecimento passa por um processo maior para ser assimilado e, neste meio tempo (entre entrada da nova informação e sua assimilação) ocorrem as dificuldades de aprendizagem.

Outro fator que chama a nossa atenção quando falamos de dificuldade de aprendizagem é sobre a importância da motivação nesse processo. Acerca disso, Burochovitch & Bzuneck (2001, p. 13 apud Lira et al, 2015) Asseveram que “ a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”.

4. DIFICULDADES GERAIS DE APRENDIZAGEM EM LI

Nesta seção, falaremos de modo mais seletivo sobre as dificuldades de aprendizagem. Para isso, dividiremos em tópicos, a saber: a) Compreendendo as dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva geral ; b) Dificuldades relacionadas à leitura e escrita em LI; c) Dificuldades relacionadas à prática auditiva em LI.

4.1 Compreendendo as dificuldades de aprendizagem

Para Villaça (2010), alguns pontos são elencados na contribuição às dificuldades de aprendizagem dos aprendizes na LI. Para esse autor, muitos alunos carregam a crença que não são aptos à aprendizagem da LI, uma vez que muitas vezes são requisitadas habilidades linguísticas que eles não têm e, assim, acabam desmotivando-se na aprendizagem, dando luz aos obstáculos cognitivos na LI. Ademais, o autor destaca outra crença/discurso que pesa fortemente na aquisição da LI: “se ele não sabe português, como vai aprender inglês”.

Esse discurso carrega em si um fator de desmotivação ao aprendiz. Vale ressaltar que o mesmo aspecto foi apresentado por David (2017, p.80), quando este nos informa que alguns professores carregam o mesmo discurso. Esse ponto de vista nos leva ao que foi falado por Hemsing e Skrsypack (2016) quando eles informam que além da aprendizagem é preciso trabalhar o ensino (*Ipsi Litteris*) presente nos contextos escolares. Hemsing e Skrsypack (2016) demonstram que dentre outros fatores, o processo de ensino escolar deve ser revisto para que as dificuldades de aprendizagem sejam sanadas.

Tratando da dificuldade de aprendizagem na LI, Montezor e Silva (2009) versam alguns pontos fundantes nesse aspecto, sendo estes: a) diferença na estrutura e origem da LI em relação à língua materna (LM); b) a necessidade da compreensão de aspectos socioculturais dos falantes nativos da LI; c) a lembrança de que assim como o aprendiz passou por um processo longo e contínuo na aquisição da LM, isso não pode ser desconsiderado na aquisição da LI.

Em uma pesquisa qualitativa, Chagas *et al* (2016) mostraram algumas dificuldades na aprendizagem da LI. Uma delas é o fato do livro adotado na escola ser todo em LI, à vista disso, muitos alunos criam uma barreira de início, pois no primeiro contato não compreendem e, assim, precisam da explicação do professor para o entendimento do material didático base.

Outro aspecto apresentado é que devido à LI ter sido inserida tardiamente, pode dificultar a aprendizagem. É importante mencionar que tal argumento apresentado por Chagas

et al (2016) vai de acordo com os pontos elencados por Montrezor e Silva (2016). A pretexto de explicação, quando o aluno tem contato junto à LI na escola pública, todo seu sistema linguístico na língua materna (LM) já está formado, assim, a todo instante, os alunos buscam comparar a LI à LM, dificultando assim sua aquisição.

O terceiro elemento levantado na pesquisa foi à baixa frequência das aulas e, nessas, os professores frisavam tão somente leitura e interpretação de texto. Quanto ao último ponto, vale levantar a questão de que ele não está em perfeita sintonia com PCN+, uma vez que esses estabelecem que o ensino deva ter caráter comunicativo a fim de permitir a produção da informação e a partilha com semelhantes e diferentes (BRASIL, 2000).

A realidade do ensino público de LI no Brasil, dificilmente a docência de LI tem caráter comunicativo. Pois, o problema está na base do ensino (problemas estes citados pelo relatório do Conselho Britânico e supracitados neste trabalho). Assim sendo, não há como existir um caráter comunicativo com uma sala lotada em condições insalubres ensino e, por resultado, a aprendizagem é afetada.

4.2 Dificuldades relacionadas à leitura e escrita em LI

Relacionada à leitura em LI no EJA, Souza (2011) nos informa que um fator que contribui no baixo rendimento na leitura em LI é o fato de que muitos textos são trabalhados de forma descontextualizada. Dessa forma, muitos alunos não conseguem aliar aquela aprendizagem à sua realidade. Sendo assim, a aprendizagem não estabelece sua função de tornar o aprendiz autônomo, a partir da aquisição do conhecimento.

Ainda sobre o mesmo assunto, Anselmo e Santos (2015) em pesquisa também qualitativa, investigando a percepção dos alunos sobre as dificuldades apresentadas no Ensino de LI no município de Patos-PB no projeto Projovem Urbano, concluíram que trinta por cento dos pesquisados apresentam dificuldade de leitura, devido à baixa produção nesta habilidade.

Quando buscamos compreender essa associação é preciso que a entendamos que ela segue uma ordem inversa quando comparada à aquisição natural da LM. Quando estamos aprendendo nossa LM, a habilidade da escrita é a última a ser ensinada, uma vez que ela é a representação gráfica da fala e do pensamento. Quando crianças, desenvolvemos a fala e a escuta por input, guiado pelo contato com aqueles com os quais convivemos (professores da educação infantil, familiares, babás e afins), depois, aprendemos a leitura e por fim a escrita.

Se não o maior, um fator que dificulta a aquisição da habilidade da escrita na educação pública é contato com a língua na escola que os alunos apenas o têm a partir do sexto ano, e não há qualquer conhecimento básico sobre a língua, causando assim heterogeneidade e dificultando o andamento das aulas, conforme asseveram Motter e Hartwig (2013).

4.3 Dificuldades relacionadas à prática auditiva em LI

Para Azevedo e Nogueira (2018), dialogando com Souza (2011), parte da dificuldade da compreensão auditiva repousa no fato de que muitos exercícios de compreensão auditiva são descontextualizados e fora da situação real de comunicação. Ainda são assertivos quando afirmam que muitas gravações (recursos exaustivamente usado na compreensão auditiva em inglês) não têm suporte didático. No mesmo artigo, os autores, anteriormente citados, demonstram que uma das causas a não progressão da compreensão auditiva, é a forma como é ensinado e/ou avaliado.

Em geral, exercícios com o fim de treinar esta habilidade são feitos da seguinte forma: O professor executa um áudio e pede aos alunos que respondam questões pré-determinadas e então são avaliados os erros e acertos dos alunos. Esta metodologia é adotada em considerável

parte do ensino privado e também público. Tal constatação pôde ser feita a partir da experiência do autor e de seu contato junto a outros professores, tanto da rede pública de ensino, quanta da privada. Contudo, “não há uma preocupação em ensinar como ouvir”, como mencionado por Azevedo e Nogueira (2018).

Para Rees (2003) apud Azevedo e Nogueira (2018), o medo dos alunos em não compreender aquilo que é dito, aliado à política passiva de ensino de compreensão auditiva no ensino de prática auditiva na escola, em que o aluno apenas precisa decifrar o código linguístico e responder questões, não havendo uma reflexão sobre o aprendizado (grifo nosso), prejudica o sucesso da aprendizagem dessa habilidade. Além do fato de que “também é mais difícil se concentrar em ouvir se há pouco interesse em um tópico ou situação”, Rees (2003, p.01).

Baseados em Vandergrift (2016) e Rost (2002), Azevedo e Nogueira (2018) apontam que ter o conhecimento linguístico adequado e conhecer o objetivo pedagógico daquilo que se ouve é essencial na obtenção do êxito da compreensão auditiva.

Na próxima seção, traremos os resultados da pesquisa feita no PREVEST- UFCG onde mostraremos e discutiremos os resultados obtidos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O número de participantes desta pesquisa foi de vinte e cinco alunos. A faixa etária deles é dos 16 aos 21 anos, todos egressos da rede pública do município de Campina Grande-PB e de cidades ao redor. Os alunos que responderam ao questionário optaram pela prova de Inglês no ENEM 2019.

Os dados abaixo nos fornecem a atmosfera na qual os alunos pesquisados estão inscritos, logo, formando subsídio à compreensão dos resultados obtidos. O gráfico 01 demonstra a proporção de idades dos pesquisados.

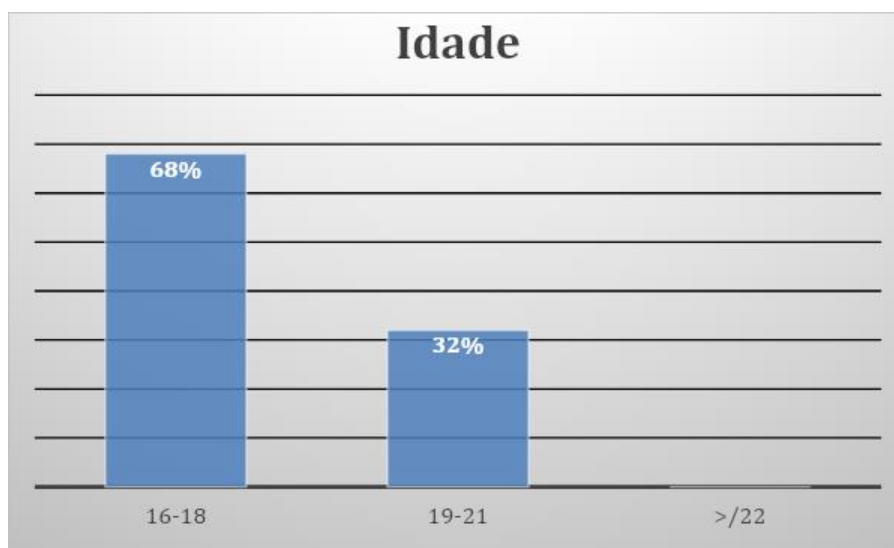


Gráfico 01

É importante saber que deste total, 76% já concluiu o Ensino Médio há dois ou mais anos e não trabalham, dedicando-se exclusivamente ao estudo. Isto nos leva a pensar que, como a maioria apenas dedica-se ao estudo, seu rendimento nas habilidades linguísticas trabalhadas no contexto do PREVEST (leitura e escrita) deveria ser melhor. Contudo, como seu ensino foi iniciado tardio, isso prejudica o desenvolvimento da aprendizagem, conforme apontam Motter e Hartwig (2013).



Gráfico 02- Este gráfico demonstra se os alunos pesquisados gostam ou não de estudar inglês.

É interessante demonstrar que, mesmo os 8% que responderam “não” quanto a gostar de estudar inglês, optaram por esta disciplina na prova do ENEM. Após colher este resultado, tive a oportunidade de conversar com eles e entender o porquê da escolha deles ao inglês como LE na prova, ainda que não gostem.

A principal foi: “Não tínhamos espanhol, inglês era muito ruim, mas pelo menos tinha”. Dentre outras assertivas também foram obtidas as seguintes respostas: a) Fui influenciado pelos amigos; b) botei de forma aleatória; Ou seja, alguns alunos estudam inglês “só por estudar”, melhor dizendo, não visualizam a alegria que o saber traz e a “arma” que a educação em si traz.



Gráfico 03

O gráfico 03 aponta se os alunos acham importante que estudem Inglês. Nesta questão, além das noções fechadas, havia um espaço onde eles poderiam explicar a resposta. Como demonstrado a seguir, mais de 90% acha importante estudar inglês, e, nas explicações dadas,

as principais respostas foram: a) Porque é uma língua universal (85 %) e b) Porque é bom para o currículo (15%).

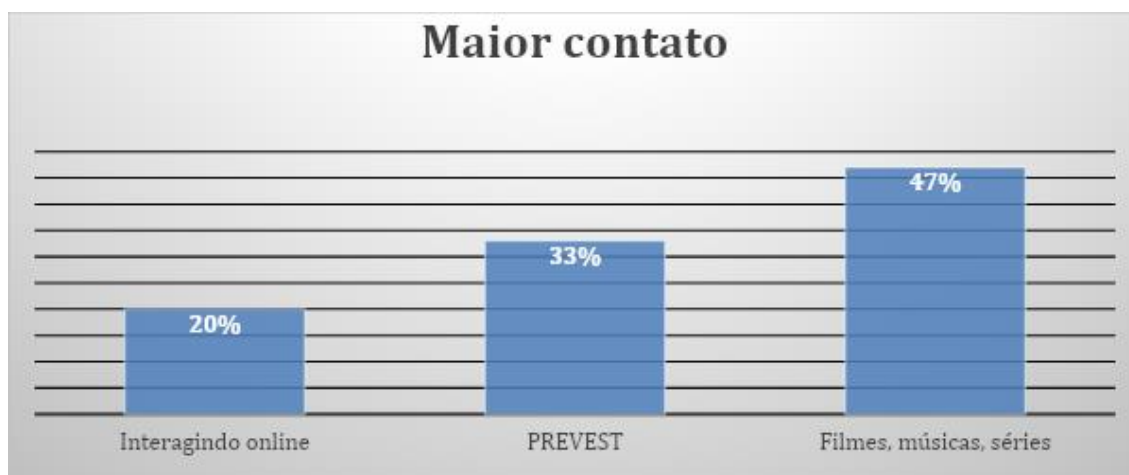


Gráfico 04

O gráfico 04, por sua vez, nos informa como se dá o contato deles junto à LI. Este gráfico foi colocado como específico, uma vez que o nível de contato ajuda a definir como as dificuldades surgem.

Quanto aos dados exibidos pelo gráfico acima, gostaríamos de chamar atenção que dos vinte por cento que têm maior contato em interação on-line, 80% tem dificuldade na prática auditiva, pois apenas escrevem em LI, mas não falam/escutam. Isso ocorre devido o fato deles não interagirem a partir da fala oral, somente a partindo das habilidades de leitura e escrita. Conforme demonstrado no parágrafo a seguir, este é um resultado preocupante, ainda que benéfico, quando constatamos que nas interações on-line repousa um baixo número de alunos com dificuldades na leitura e escrita.



Gráfico 05:

O gráfico 05 demonstra que dos 20% que interagem online, o maior índice de dúvida repousa na leitura e escrita. Este resultado tem sido animador, ao passo que é nítido concluir que a tecnologia, quando usada de forma adequada é uma aliada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme explanado por Hamad (2017), que, em pesquisa quantitativa, demonstrou o uso do Whatsapp como ferramenta metodológica na melhoria das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, prática auditiva, e prática oral).

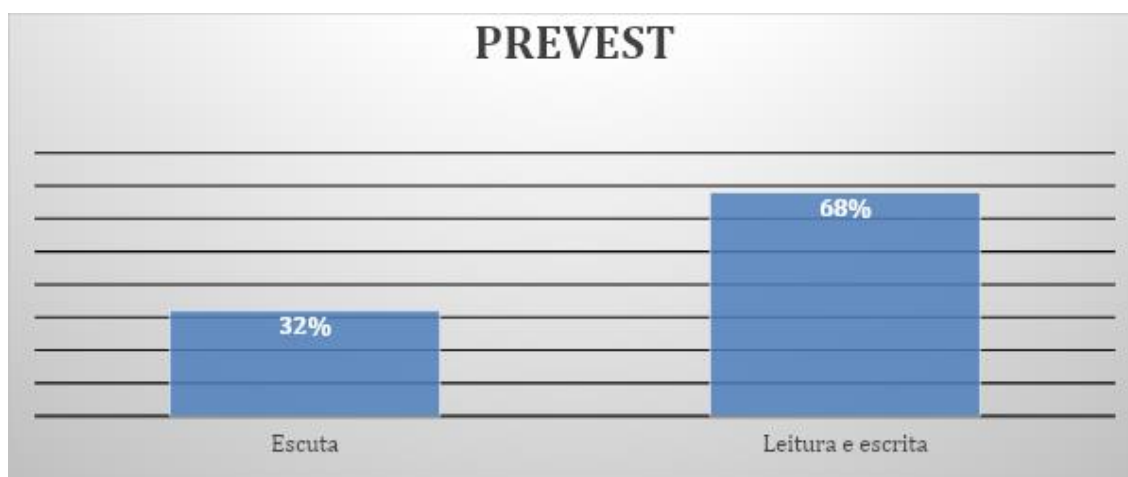


Gráfico 06:

O gráfico 06 demonstra o índice de dúvida dos alunos do PREVEST. Vale informar que apesar das atividades do PREVEST serem em sua grande maioria compostas por atividades de leitura e escrita, 68% das dúvidas consiste nas atividades de leitura e escrita.

Ao mesmo tempo em que as dificuldades de prática auditiva aparecem em alta (80%), vemos que as dificuldades em leitura e escrita não têm números elevados, sendo assim, podemos perceber que os alunos com maior índice de interação *online* praticam de forma satisfatória as habilidades de leitura e escrita.

Aqui, gostaríamos de ressaltar algo que ajude a compreender esta dificuldade (Leitura e escrita) em peculiar. Muitos alunos têm dificuldade de leitura e escrita na própria língua materna (língua portuguesa), transferindo esta “condição” à Língua Inglesa.

Esse ponto não está sendo citado conforme teorias já consagradas, mas sim, a partir da experiência docente na junta à disciplina de redação no mesmo cursinho. Devido o fato do autor do trabalho ter contato direto com outro professor da disciplina de LM (no PREVEST há dois professores à disciplina de Língua Portuguesa por sala, sendo um de redação e outro de literatura)

Ao longo dos três anos de prática nesse local (dois como professor de redação e um ano como coordenador da disciplina de Língua Inglesa), notei que uma considerável parte dos alunos não compreende textos escritos em sua língua materna, assim sendo, é mais fácil entender como esta ação passa à aquisição de nova língua.

Tal resultado coaduna com os estudos de Motter e Hartwig (2013), uma vez que em conversa pessoal junto aos entrevistados, eles nos informaram que apenas iniciaram seus estudos em inglês após ter sido completo seu processo de alfabetização na LM. Isto faz com que até mesmo enquanto professores do PREVEST, possamos refletir acerca de nossa prática docente em LI, pois, este resultado nos mostra que apesar das aulas neste contexto abrangerem apenas as habilidades de leitura a escrita, alto percentual de alunos ainda apresenta dificuldade nestas áreas.



Gráfico 07

O gráfico 07 diz respeito às dificuldades relacionadas à prática de escuta na escola. Segundo esse dado, em muitas escolas a prática auditiva se dá/dava a partir de diálogos fora de contexto ou músicas aleatórias em que eles tinham exercícios de preencher espaços. Além do que, em quarenta e cinco por cento dos casos entrevistados, constatou-se que eles não tinham exercícios relacionados à prática auditiva.

Estes números nos mostram o porquê do índice de dúvidas em prática auditiva é relativamente alto. Pois, muito alunos não a exercitam. A este respeito, cabe introduzir a diferença entre ouvir e escutar. O conceito de ouvir é: Captar pela audição. (AURÉLIO, 2010. p. 553), ao passo que escutar significa: Tornar-se atento ao que se ouve. (AURÉLIO, 2010. p. 306). Ou seja, apesar de muitos alunos ouvirem músicas em inglês, elas não escutam. (Seguindo as definições aurelianas acima). Assim, o índice de dúvidas nesta habilidade acabam sendo justificadas pelas razões acima.

Esse resultado vai ao encontro das observações de Azevedo e Nogueira (2018), dialogando com Souza (2011) quando estes nos dizem que parte das dificuldades repousa no fato de que muitos exercícios de compreensão auditiva são descontextualizados e fora da situação real de comunicação.

Para Rees (2003) apud Azevedo e Nogueira (2018), o medo dos alunos em não compreender aquilo que é dito, aliado à política passiva de ensino de compreensão auditiva, na qual o aluno apenas precisa decifrar o código linguístico e responder questões, não havendo uma reflexão sobre o aprendizado (grifo nosso), prejudica o sucesso da aprendizagem.

Quando falamos em política passiva de compreensão, nos referimos ao ensino sem reflexão daquilo que se aprende. A referida ação justifica-se em parte pela não adesão dos alunos aos exercícios de prática auditiva porque eles não foram “ensinados a ouvir”. Ou seja, eles não passam por tarefas de *pre-listening*, ficando assim à margem daquilo que eles ouvirão, como mencionado por Azevedo e Nogueira (2018).

6. CONCLUSÃO

Nosso objetivo ao longo deste trabalho foi identificar, descrever e analisar as principais dificuldades de aprendizagem em LI dos alunos do PREVEST -UFCG. Esta coleta de informações nos levou a conclusão que as principais dificuldades repousa nas habilidades de leitura e escrita. Sendo esta ação justificada pelo que foi atestado por Motter e Hartwig (2013), uma vez que o ensino de inglês acontece muito tarde, somente quando todo o sistema linguístico da LM já está instalado na mente do aprendiz.

O presente artigo, portanto, pode contribuir para que, ao futuro, professores de língua inglesa em formação inicial, quanto àqueles que já lecionam possam também compreender a atmosfera de dificuldade na qual seus alunos estão inserindo, ajudando-os à compreensão e resolução do problema. Esta pesquisa foi fundamental para que fosse possível ver através de um enfoque maior os aspectos envolvidos na aprendizagem. Isto fez com que o autor pudesse refletir sobre sua prática docente enquanto professor em formação e tornou compreensível não só as dificuldades de aprendizagem, mas também, como foi que eles foram desenvolvidas.

Enquanto sugestão, acredita-se que mesmo que não possamos mudar da noite ao dia as condições de ensino e aprendizagem, é possível que consigamos trabalhar estratégias de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem que possam motivar os alunos e garantir uma aprendizagem efetiva. Por exemplo, poderia-se desenvolver sequências didáticas com enfoque nas interações on-line para trabalhar com mais ênfase as habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ANSELMO, A; SANTOS, K. As dificuldades de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto do Projovem Urbano no município de Patos – Paraíba. In: III Congresso Brasileiro de Educação. Natal-RN. Anais. 2016.p.01-06.
- BAZERMAN, C. Gêneros Textuais, Tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) 2a ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN (ensino médio)- linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRITISH COUNCIL. O Ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: Dezembro/2017.

CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e o quanto ao amanhã? ENSINO E TECNOLOGIA EM REVISTA. v.1, n. 2, p.258-271. 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:giNXqA-TkTAJ:https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: Junho/2019.

CHAGAS Et al. Dificuldades De Aprendizagem Da Língua Inglesa No Ensino Fundamental: Um Estudo De Campo. REVISTA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA., v. 4, n. 1, p.138-141.2016. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/viewFile/5586/3294>. Acesso em: Maio/2019.

CONSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVID, R.S. Ensino-Aprendizagem De Língua Inglesa Em Escolas Públicas: O Real E O Ideal, v. 9, n. 1, p.76-85. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741>. Acesso em: Fev/2019.

GERVAI, S. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. INTERCÂMBIO. v.32. p.184-194. 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PUjLN9pwNTcJ:https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/36661+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: Junho/2019.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

GUNTHER, H.. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA, v. 22, n.2, p.201-210. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: Jan/2019.

ROJO, R. (oRG.) Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

HAMAD, M. Using WhatsApp to Enhance Students' Learning of English Language "Experience to Share". CANADIAN CENTER OF SCIENCE AND EDUCATION, v. 4, n.7. p.74-87. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n4p74>. Acesso em: Jun/2019.

HARTWIG, N.; MOTTER, R. A Aquisição da Língua Inglesa no sexto ano de uma escola pública do município de Três Barras do Paraná. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE, v.1, p.1-17.2013. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_pdp_nadia_adriana_hartwig.pdf. Acesso em: Maio/2019.

HEMSING, M. SKRSYPSACK, D. Dificuldades De Aprendizagem. Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/375.pdf. Acesso em: Abril/2019.

LIRA, K. Et al. A importância da motivação para o processo de ensino. In: II Congresso Nacional de Educação.Campina Grande-PB. Anais. p.1-12. 2015.

MONTREZOR, B.M.; SILVA, A.B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. Cadernos UniFOA, n. 10, v. 1, p. 27-32, 2009.

NOGUEIRA, T; AZEVEDO, L. COMPREENSÃO AUDITIVA: PROCESSOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xAu8gBUF0sEJ:https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/download/108/71+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: Abril/2019.

OLIVEIRA, L. **Métodos de Ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias.São Paulo: Parábola, 2014. p.73-103.

ROJO, R (Org). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola,2013.

SOUZA, M. Perfil Das Dificuldades Na Leitura Em Língua Inglesa De Uma Turma De Eja No Município De Medianeira.Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira-PR.2011.

VILLAÇA,M. Aprendizagem de língua inglesa:das dificuldades à autonomia.REVISTA ELETRÔNICA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES, v.9, n.33. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rJ342mTbI9cJ:publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1220+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: Fevereiro/2019.

ZAGURY, T. **Pensando educação com os pés no chão**: reflexões de meio século de sala de aula. Rio de Janeiro: Bicicleta amarela. 2018.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/03/como-educar-uma-geracao-digital-com-tanta-dificuldade-para-se-concentrar.ghtml>. Acesso em: Maio/2019.

<http://extensao.ufcg.edu.br/projetos-de-extensao/pre-vestibular-solidario.html>. Acesso em: Junho/2019.

ANEXOS

Olá, querido(a) aluno (a). Meu nome é Alan Brandão e eu estudo Letras- Inglês na UEPB. Estou fazendo uma pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso . Poderia por favor responder este rápido questionário? Ah, não se preocupe, a pesquisa é anônima.

Qual sua idade?_____

01- Você gosta de estudar Inglês?

() Sim

() Não;

02- Você acha importante aprender Inglês para se comunicar? Por que-----

() Sim

() Não;

03. Com qual frequência você tem aulas de Inglês:

() Nenhuma vez na semana;

() De uma a duas vezes por semana;

() De duas a três vezes por semana;

() Mais de três vezes por semana;

04. Qual maior contato com o Inglês?

() PréVest

() Filmes e séries

() Músicas

() Interagindo com pessoas de outros países pela internet (Instagram, Whatapp, Facebook ou outros)

() Outros. Fale um pouco para nós: _____

05. Das habilidades abaixo qual a que você sente mais dificuldade? Por que.....

() Escrever em Inglês;

() Ler em Inglês;

() Escutar em Inglês;

06- Na escola como aconteciam seus exercícios de escrita em Inglês? Eram assuntos interessantes para você?

07- Na escola como aconteciam seus exercícios de escuta em Inglês? Eram assuntos interessantes para você?

08- Na escola como aconteciam seus exercícios de leitura em Inglês? Eram assuntos interessantes para você?

09. Você é: () Concluente () Concluído

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à minha família, que nunca mediu esforços para que eu tivesse a melhor educação possível e, junto da educação, nutriu-me de amor, pontos estes que trouxeram até aqui.

Em segundo lugar, aos meus professores e colegas da UFRN pelo anos que lá passei, onde formei sólida bagagem em língua portuguesa, fato este que tanto me auxiliou na labuta acadêmica.

Em terceiro lugar, aos meus professores e colegas da UEPB, em especial ao grupo do PIBID-Inglês, pelo incentivo à produção acadêmica e pela busca à constante melhoria à vida pessoal e à acadêmica. Registre-se aqui meu agradecimento à Profa. Dra. Daniela Nóbrega, minha orientadora, pelo apoio e suporte e, principalmente, por manter minha calma, quando eu já a havia perdido.

Por fim, porém jamais menos importante, aos meus amigos de minha terra natal que sempre me acompanharam ao longo da jornada até aqui. Aqui também, gostaria de agradecer pela paciência e compreensão de Eduardo Rodrigues, que com amor sempre me apoiou a ser uma pessoa melhor.