



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
CURSO DE LETRAS
MATUTINO- 8º PERÍODO - TURMA LV22R_B01


ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO-TCC


Aos vinte (20) dias do mês de outubro (10) do ano de dois mil e vinte cinco (2025), precisamente às 17:00, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – UEA, localizado à Avenida da Amizade, 74 - Centro, no município de Tabatinga/AM, em consonância com o que diz o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Regulamento do TCC, reuniram-se os acadêmicos do Curso de Letras – 8º período –matutino, turma LN22R_B01, para a defesa do trabalho de conclusão de curso de **Ayrton Junior Rodrigues Reis** com o título **“The learning weave: estratégias de aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras-Língua Inglesa no CESTB”**, na versão de **ARTIGO CIENTÍFICO**, orientado pela Prof.ª Dr.ª Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos, juntamente com os membros da Banca Examinadora, conforme composição transcrita abaixo, bem como a nota final do trabalho.

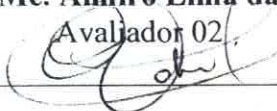
Tabatinga, 20 de outubro de 2025.

| ACADÊMICO | NOTA DOS AVALIADORES | | | NOTA FINAL |
|-------------------------------------|----------------------|----------|----------|------------|
| Ayrton Junior Rodrigues Reis | Aval. 01 | Aval. 02 | Aval. 03 | $+++3=$ |
| | 10.0 | 10.0 | 10.0 | 10.0 |


Ayrton Junior Rodrigues Reis
Acadêmico


Prof.ª Dr.ª Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos
Orientadora/Avaliadora 01


Prof. Me. Almiro Lima da Silva
Avaliador 02


Prof. Esp. Jefferson Gabriel Figueiredo Alece de Souza
Avaliador 03

THE LEARNING WEAVE: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA NO CESTB

THE LEARNING WEAVE: ENGLISH LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN THE UNDERGRADUATE PROGRAM IN ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE AT CESTB

Ayrton Junior Rodrigues Reis¹
Rosinéa Auxiliadora Pereira dos Santos²

Resumo

O tema central deste artigo, *The Learning Weave*, compreendido como a metáfora da aprendizagem enquanto um tecido vivo, fundamenta a investigação sobre as estratégias de aprendizagem da língua inglesa utilizadas pelos discentes do curso de Letras – Língua Inglesa do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), situado em contexto amazônico de fronteira. O objetivo principal foi compreender como esses estudantes constroem práticas autônomas e criativas para a aquisição da língua estrangeira, considerando as especificidades socioculturais da região. A pesquisa, de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, fundamentou-se na Linguística Aplicada e utilizou observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e análise de discursos como instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontaram para o uso de estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas, evidenciadas no planejamento dos estudos, na autoavaliação, na aprendizagem colaborativa e no uso de recursos midiáticos, como músicas, *podcasts*, filmes e séries. Observou-se que os alunos valorizam as aulas formais, mas reconhecem a relevância de práticas autônomas, compondo um processo híbrido de aprendizagem. Destaca-se, ainda, que 86% dos participantes relataram “pensar de forma diferente” ao se comunicar em inglês, o que sugere reconfiguração cognitiva e cultural, e 83% afirmaram a importância da dimensão cultural no processo de aprendizagem, reforçando a indissociabilidade entre língua e cultura. Conclui-se que o aprendizado da língua inglesa no CESTB constitui um processo plural, criativo e desafiador, tecido pela articulação entre ensino institucional e experiências autônomas. A expressão *The Learning Weave* revelou-se adequada para descrever essa construção, na medida em que a aprendizagem se configura como um tecido vivo de estratégias, experiências e sentidos.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas. Estratégias de aprendizagem. Língua inglesa. Linguística Aplicada. Cultura.

Abstract

The central theme of this article, *The Learning Weave*, understood as a metaphor of learning as a living fabric, grounds the investigation into the English language learning strategies employed by undergraduate students of the English Language and Literature program at the Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), located in an Amazonian border context. The main objective was to understand how these students

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

² Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia e professora do curso de Letras na Universidade do Estado do Amazonas.

develop autonomous and creative practices for acquiring a foreign language, considering the sociocultural specificities of the region. The research, conducted within a qualitative and ethnographic-inspired approach, was grounded in critical Applied Linguistics and employed classroom observations, semi-structured interviews, and discourse analysis as data collection instruments. The results revealed the use of metacognitive, cognitive, social, and affective strategies, evident in study planning, self-assessment, collaborative learning, and the use of media resources such as music, podcasts, films, and series. It was observed that students value formal classes but also acknowledge the relevance of autonomous practices, forming a hybrid learning process. Furthermore, 86% of participants reported “thinking differently” when communicating in English, suggesting cognitive and cultural reconfiguration, while 83% emphasized the importance of cultural aspects in the learning process, reinforcing the inseparability between language and culture. It is concluded that English learning at CESTB constitutes a plural, creative, and challenging process, woven through the articulation between institutional teaching and autonomous experiences. The term *The Learning Weave* proved appropriate to describe this construction, as learning emerges as a living fabric of strategies, experiences, and meanings.

Keywords: Language learning. Learning strategies. English language. Applied Linguistics. Culture.

Introdução

O conceito de *The Weave* remete a uma tessitura simbólica: tal como fios que se entrelaçam para formar uma trama resistente e dotada de significado, a aprendizagem também se constitui por múltiplos elementos interdependentes. Métodos, estratégias, experiências e contextos não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam, compondo uma rede viva e dinâmica (Morin, 2000; Larsen-Freeman, 1997). A partir dessa metáfora surge o tema deste estudo, *The Learning Weave*, que transmite a ideia de que aprender uma língua não é apenas memorizar estruturas gramaticais, mas experimentar uma costura de vivências cognitivas, sociais e afetivas que dão forma ao processo.

Nesse horizonte, este artigo tem como objeto de investigação as estratégias de aprendizagem da língua inglesa mobilizadas pelos discentes do curso de Letras – Língua Inglesa do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). A escolha desse objeto justifica-se não apenas pela relevância acadêmica do tema, mas também pela necessidade de compreender como os futuros professores de inglês, situados em um contexto sociocultural específico, elaboram caminhos singulares para apropriar-se da língua estrangeira, dialogando com práticas formais e autônomas.

O objetivo geral que norteia a pesquisa consiste em conhecer as estratégias de aprendizagem de língua inglesa utilizadas pelos discentes do 5º período do referido

curso. Para alcançá-lo, adotou-se uma abordagem qualitativa, ancorada na Linguística Aplicada de caráter indisciplinar, que entende o ensino-aprendizagem como prática social complexa, e em procedimentos de cunho etnográfico, mediante observação participante e entrevistas semiestruturadas. Essa perspectiva metodológica permitiu captar, de forma sensível, os significados atribuídos pelos sujeitos às próprias experiências de aprendizagem.

De maneira preliminar, os resultados evidenciam que 86% dos discentes afirmaram pensar de forma distinta quando se comunicam em inglês, ao passo que 83% consideraram fundamental aprender a cultura dos países anglófonos junto com a língua. Ademais, 57,1% atribuíram maior peso às aulas formais, enquanto 28,6% destacaram músicas e *podcasts* e 14,3% mencionaram filmes e séries como recursos essenciais no processo. Tais achados confirmam que a aprendizagem é, de fato, um entrelaçamento (uma verdadeira *weave*) em que cada fio contribui para a construção da proficiência e da autonomia.

1. Múltiplos olhares sobre a língua: fundamentos e abordagens

Visando-se investigar as características que dão forma a questionamentos sobre o que é língua, o que é língua materna e estrangeira e a diferença entre aquisição e aprendizagem da língua e questões da língua em formação do pensamento, questiona-se: a relação existente entre língua e pensamento. É notório que se faça uma busca por teóricos que tomam como tema estes assuntos. Portanto, algumas teorias podem ser trazidas para a fundamentação deste artigo. Os exemplos de teorias relevantes que serão abordadas são: a Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky; a Teoria Estruturalista, de Ferdinand de Saussure; o Behaviorismo, de Burrhus Skinner; o Cognitivismo, sobretudo de Jean Piaget; e o Gerativismo, de Noam Chomsky, a abordagem de Émile Benveniste e as contribuições de Mikhail Bakhtin.

1.1 O que é língua? A arquitetura invisível da comunicação humana

De maneira ampla, a linguagem se configura como a habilidade inerente aos seres humanos de articular e interpretar não apenas a língua, mas também outras formas de expressão comunicativa, como as artes visuais, a música e a dança. Por sua vez, a língua consiste em um sistema estruturado de elementos - sejam sonoros ou gestuais -

que viabiliza a interação social; assim, todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim (Petter, 2018).

Os seres humanos são, de fato, os únicos animais dotados da faculdade da fala. Em contrapartida, embora os primatas, golfinhos e outros animais possuam sistemas de comunicação bastante desenvolvidos para as ciências da linguagem, como é o caso das abelhas, o conceito de linguagem se refere, em última análise, às formas comunicativas humanas, que se revelam significativamente mais complexas do que as interações observadas no reino animal (Mussalim, 2009).

Para Ferdinand de Saussure (2006), a língua configura-se como a dimensão social da linguagem, sendo a ferramenta por meio da qual se exerce essa faculdade, uma vez que é um instrumento originado e disponibilizado pela coletividade. Consequentemente, sua existência se dá exclusivamente na esfera da coletividade, entre os membros de uma comunidade. Diante disso, a língua se apresenta como uma instituição social, uma vez que funciona como um sistema que regula e orienta a convivência social. Saussure, nesse sentido, concebe a língua como um sistema de signos verbais, nos quais se estabelece a interligação entre sons e significados, sendo este sistema compartilhado por todos os integrantes de uma comunidade.

Outrossim, “se a língua é algo além de um conglomerado fortuito de noções erráticas e de sons emitidos ao acaso, é porque há uma necessidade imanente à sua estrutura como toda a estrutura” (Benveniste, 1976). Essa necessidade imanente referida pelo autor pode ser entendida como a exigência intrínseca que impulsiona a formação e o uso de uma língua, refletindo um princípio organizador que transcende a mera combinação aleatória de palavras e sons. Tal necessidade fundamenta a comunicação humana, moldando a língua como um sistema coerente e funcional, necessário para a expressão de pensamentos e a construção de significados.

Em consonância, a teoria estruturalista de Saussure entende, portanto, que a língua é um sistema externo aos indivíduos, dotado de regras a serem estudadas metodologicamente. Assim, compreender a língua é também entender os caminhos pelos quais o ser humano se constitui como ser social e simbólico. É nela que o indivíduo se revela, transforma-se, como também transforma o outro.

1.2 Língua materna vs. Língua estrangeira: entre o berço e o desafio.

A relação entre a língua materna e a língua estrangeira envolve tanto benefícios (acesso a novas culturas, estímulo à flexibilidade cognitiva, à memória) quanto desafios (dominar estruturas gramaticais distintas, compreender códigos culturais complexos, superar barreiras emocionais como o medo de errar) para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo.

A língua materna, conforme Bakhtin (2006), não é adquirida conscientemente, mas sim assimilada de forma natural no processo de comunicação social, sendo fundamental para a construção da identidade e do pensamento crítico. Desse modo, Vygotsky (2001) enfatiza que a língua materna constitui o meio pelo qual se dá o desenvolvimento cognitivo e a internalização de conceitos abstratos, facilitando, assim, a aprendizagem de novos conhecimentos. Contudo, observou-se que, embora a língua materna seja confortável e intuitiva, o domínio exclusivo desta pode limitar o acesso a diferentes culturas, conhecimentos e oportunidades profissionais, conforme apontado por Chomsky (1998).

Por outro lado, o processo de aprendizado de uma língua estrangeira revela que não basta memorizar palavras e regras gramaticais. Faz-se necessário compreender como os falantes daquele idioma se comportam, como interagem socialmente e quais são os códigos culturais que regem suas comunicações. Sendo assim, Bialystok (2009) salienta que o conhecimento de uma segunda língua aprimora a flexibilidade cognitiva, a memória e as habilidades de resolução de problemas. No entanto, Krashen (1982) destaca que o falar de uma língua estrangeira não ocorre de maneira isolada; ela está profundamente conectada à cultura e ao contexto em que é falada.

Ao aprender um novo idioma, é necessário também entender como agir em determinadas situações, como os indivíduos daquele país pensam, falam e reagem em diferentes contextos. Esse processo torna o aprendizado mais enriquecedor, mas igualmente mais desafiador, pois a adaptação cultural revela-se tão crucial quanto a fluência linguística.

Ademais, observa-se que o domínio de uma língua estrangeira nunca ocorre da mesma forma que o da língua materna, visto que sempre há uma barreira entre a internalização do novo sistema linguístico e as estruturas já adquiridas na infância. A interferência da língua materna, muitas vezes, gera dificuldades, como também é evidenciado por Ellis (1997), quando certos padrões da língua nativa acabam por influenciar a fala e a escrita na língua estrangeira. Dessa forma, enquanto a língua

materna proporciona uma base sólida para a comunicação, a língua estrangeira expande horizontes e oferece vantagens sociais.

Entretanto, é imperativo equilibrar ambos os aspectos, de modo que o aprendizado de um novo idioma não se restrinja à estrutura linguística, mas inclua também um imersivo entendimento da cultura e dos modos de interação daquela sociedade.

Por fim, Bakhtin (2006) reforça essa ideia ao ressaltar que a língua não é apenas um sistema abstrato de formas, mas um fenômeno social vivo que carrega consigo valores ideológicos e culturais, sendo impossível compreendê-la plenamente sem considerar os contextos em que ela circula e os sujeitos que a utilizam.

1.3 Aquisição e aprendizagem de uma língua: entre a intuição inata e a construção do conhecimento.

Elucidar a aquisição de línguas configura-se como uma problemática de elevada complexidade, tendo em vista que se insere no rol das habilidades mais intrincadas inerentes à condição do próprio ser humano, conforme assevera Griffin (2011, p. 19).

De acordo ainda com a referida autora, apesar dos desafios inerentes à definição, investigação e compreensão desse processo, todo indivíduo nasce provido de uma aptidão inata para a assimilação de uma língua, em conformidade com os pressupostos teóricos defendidos por Chomsky em *Syntactic Structures* (1957) e em *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

À medida que se adentram reflexões mais aprofundadas acerca da aquisição de línguas, a complexidade explicativa do processo torna-se ainda mais profunda. Embora muitos indivíduos restrinjam-se ao uso e domínio de uma única língua ao longo de sua trajetória, observa-se um crescimento expressivo no número de aprendizes de idiomas estrangeiros.

A discussão acerca das distinções entre os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas remonta, primordialmente, aos estudos de Krashen (1981), cujas investigações se centraram na análise dos processos subjacentes à aquisição de línguas estrangeiras. Sob a ótica desse estudioso, a diferenciação entre tais conceitos adquire um viés distintivo em relação às formulações tradicionalmente propostas por outros teóricos dedicados ao tema.

No que concerne ao conceito de aquisição, este se estende à aprendizagem de uma segunda língua (L2), ocorrendo de modo análogo ao processo do indivíduo ainda quando criança internaliza sua língua materna (L1), isto é, por meio da exposição direta e espontânea ao idioma. Em contrapartida, a aprendizagem de uma segunda língua (L2) vincula-se a um contexto formal de ensino, geralmente conduzido em ambiente escolar, sob a orientação de um professor, mediante a aplicação de exercícios de cunho gramatical e comunicativo, cujo objetivo primordial consiste em promover tanto a proficiência quanto a capacidade interacional no novo idioma (Martín, 2004, p. 261).

Nesse sentido, outro autor se debruça acerca destes dois processos é Corder (1992), para quem as distinções entre aquisição e aprendizagem, ainda que sejam evidentes, não se mostram tão simples de serem explicadas:

Que o aprendizado da língua materna seja inevitável, enquanto, como todos sabemos, não existe essa inevitabilidade no aprendizado de uma segunda língua; que o aprendizado da língua materna faz parte da totalidade do processo de amadurecimento da criança, enquanto aprender uma segunda língua normalmente começa somente depois que esse processo já foi concluído; que a criança não começa com nenhum comportamento linguístico explícito, enquanto no caso do aluno de segunda língua existe tal comportamento; que a motivação [...] para aprender uma primeira língua é muito diferente daquela que existe para aprender uma segunda língua (Corder, 1992, p. 33).

Ainda nesta linha de raciocínio, conforme salienta Gargallo (2010, p. 19), a aquisição “é um processo inconsciente de internalização de um sistema linguístico por exposição natural à língua”. Por outro lado, a aprendizagem ocorre como “um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos”. (Gargallo, 2010, p. 19).

Ainda sob esse prisma, Gargallo (2010) vale-se dos termos “consciente” e “inconsciente” para diferenciar a aprendizagem da aquisição, da mesma forma que Krashen (1981) o fizera anteriormente, embora com outra terminologia, qual seja, “consciente” e “subconsciente”.

Por conseguinte, Dulay, Burt e Krashen (1985, p. 42) empregam, em sua obra, os termos aprendizagem e aquisição de maneira intercambiável e, para estabelecer a diferenciação, optam por utilizar os conceitos de desenvolvimento consciente e desenvolvimento subconsciente da língua.

1.4 A língua e formação do pensamento: relações cognitivas e implicações para o desenvolvimento humano

De acordo com Pesce (2017a, p. 1), “a psicologia cognitiva objetiva compreender como a mente pensa e aprende, comprovando a existência da construção de modelos mentais”. Nesta linha de raciocínio, é possível dizer, então, que a linguagem é entendida como parte da cognição.

No âmbito das correntes teóricas cognitivistas, uma das mais cruciais é a corrente construtivista que é representada principalmente por Jean Piaget (Dias, 2010). Desse modo, a teoria piagetiana propõe que o desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência, funcionando como uma expressão dessa capacidade. Sendo assim, a evolução da linguagem ocorre em sintonia com o avanço das habilidades linguísticas.

Em relação ao aprendizado, com base nessa corrente teórica, por exemplo, o professor atua como um orientador, mostrando e oferecendo subsídios para que o estudante descubra, investigue e elabore o próprio saber. O aprendizado, portanto, ocorre, à medida que o aluno percorre, por si mesmo, o caminho da compreensão.

Todavia, no panorama atual, embora não goze de grande prestígio, porém sua prática ainda possa ser encontrada em contextos de ensino de línguas estrangeiras, é válido destacar ainda, que o Behaviorismo se encaixa nesse processo entre língua e pensamento, uma vez que se trata de uma corrente teórica da Psicologia, que tem como objeto de estudo somente aquilo que pode ser observado e descrito de forma rigorosa e objetiva, ou seja, limitando-se à observação objetiva dos comportamentos dos organismos, ao invés de investigar qualquer fenômeno que faça referência a eventos mentais ou processos psicológicos internos (Finger, 2007).

Nessa esfera, Skinner é um dos principais representantes dessa teoria, concebe a linguagem como uma manifestação comportamental, submetida aos mesmos princípios que regem os demais padrões de conduta humana. Assim, o ato de aprender a falar, bem como outras formas de comunicação, não constitui um fenômeno autônomo, mas, sim, um comportamento regido por leis universais.

Destaca-se ainda que em sua célebre obra *Verbal Behavior*, publicado em 1957, o autor argumenta que a linguagem é essencialmente um hábito adquirido, consolidado a partir da interação contínua do indivíduo com os estímulos externos proporcionados pelo meio (Finger, 2007). Destarte, os enunciados linguísticos são internalizados pelo aprendiz, de maneira que possam ser evocados e reproduzidos sempre que a situação comunicativa assim o exigir.

Sob essa ótica, o desenvolvimento linguístico é como uma extensão do desenvolvimento cognitivo, no qual a língua não é apenas um conjunto de regras e palavras, mas uma ferramenta de expressão da capacidade mental do indivíduo. Dessa forma, a compreensão de que a língua é inseparável do pensamento, sendo moldada pela interação contínua do sujeito com seu ambiente, reforça a importância de considerar essas dimensões no ensino de uma língua estrangeira.

Por conseguinte, outra teoria que dialoga com esta discussão acerca do processo entre língua e pensamento é a teoria do gerativismo, ou inatismo, corrente teórica fundada por Noam Chomsky, defende o papel preponderante da mente na aprendizagem da língua.

Sob o olhar desta perspectiva teórica, a competência humana para articular e compreender uma língua deve ser concebida como o resultado de um dispositivo inato, dotado da faculdade linguística, de natureza genética e interna ao organismo humano, o qual encontra sua gênese na biologia cerebral ou na mente da espécie. Nesse contexto, a missão do gerativismo consiste, pois, em elaborar um modelo teórico robusto e substancial, capaz de descrever e elucidar a essência e o funcionamento dessa faculdade mental (Kenedy, 2008).

De maneira mais clara, considerando experiência do autor deste artigo ao longo da experiência no processo de aprendizagem de línguas, foi possível observar ao estudar uma língua estrangeira (inglês), que o aprendiz é desafiado a reorganizar seu pensamento para adaptar-se a novas formas de categorizar e expressar ideias.

Isso fica evidente quando um falante nativo da língua portuguesa tenta expressar um conceito no inglês, mas se depara com a dificuldade de traduzir uma expressão ou ideia que não tem equivalência direta na língua de destino. Por exemplo: “He’s driving me up the wall.” No contexto do inglês, essa expressão significa que alguém está ficando muito irritado ou frustrado. A tradução literal: “Ele está me dirigindo pela parede acima”, não faria absolutamente nenhum sentido em português e geraria confusão. No entanto, levando em consideração os aspectos pragmáticos da língua, a tradução mais adequada seria “Ele está me deixando louco” ou “Ele está me deixando irritado”. Tal exemplo evidencia que, ao aprender uma nova língua, o falante precisa ir além da equivalência lexical e desenvolver sensibilidade para os usos sociais e culturais da linguagem.

Este fenômeno ocorre porque a língua não é apenas um código, mas uma maneira de estruturar o pensamento e a percepção do mundo. Nesse processo de

adaptação, o aprendiz de uma língua estrangeira precisa, muitas vezes, ressignificar noções previamente entendidas, modificando sua forma de perceber e interagir com o que o cerca.

Assim, como já defendido por Vygotsky (1987), a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento, e esse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser visto como uma oportunidade única de expandir a própria mente.

1.5 Construindo sentidos: a integração das quatro habilidades linguísticas na aprendizagem de língua inglesa

Por um extenso período, o ensino da língua Inglesa nas instituições públicas de ensino, esteve alicerçado em abordagens tradicionais, predominantemente centradas na instrução gramatical. Em conformidade com Araújo (2015), predominava nas escolas públicas uma concepção de ensino da Língua Inglesa fortemente centrada na estrutura gramatical, sendo a habilidade de leitura tratada como a mais relevante dentro do cenário educacional brasileiro. Essa priorização encontra respaldo em documentos oficiais que regem a educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Contudo, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, instauraram-se novas perspectivas que passaram a valorizar abordagens pedagógicas mais interativas, voltadas ao estímulo e ao desenvolvimento equilibrado das quatro competências linguísticas fundamentais: leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral.

As quatro habilidades são indiscutivelmente essenciais; entretanto, é fundamental que se tenha plena consciência dos recursos disponíveis e das necessidades dos aprendizes. Somente assim será viável promover a integração dessas habilidades de maneira equilibrada, assegurando que cada uma seja desenvolvida de forma produtiva, visto que cada competência linguística possui suas particularidades e exigências próprias.

Sendo assim, conforme afirmam Uchoa, Andrade e Silva (2024), as quatro habilidades estratégicas na aprendizagem de uma língua inglesa se caracterizam por:

A habilidade de *Listening* proporciona ao estudante a capacidade de identificar e compreender o que é falado, poder distinguir as pronúncias das variações do inglês, em contextos específicos de conversação. Como por exemplo, em uma atividade em sala de aula que envolva a compreensão de uma letra de música por meio de áudio, possibilitando desse modo, com que os ouvidos dos aprendizes fiquem mais aguçados

nessa habilidade de audição. No entanto, essa compreensão oral é classificada como uma habilidade receptiva, uma vez que é por meio dela que podemos absorver as informações e estruturas da língua pelo ato de ouvir. Por conseguinte, essa compreensão auditiva é ignorada em relação a habilidade de *speaking* que recebe mais prestígio por ser uma habilidade produtiva.

A habilidade de falar ou *Speaking* é considerada a habilidade mais almejada pelos estudantes da língua inglesa, pois possibilita um upgrade na capacidade de se expressarem oralmente. Essa estratégia pode levar o aprendiz a interagir com usuários proficientes proporcionando momentos para o aperfeiçoamento da pronúncia e para a internalização de vocabulários. A sala de aula, por intermédio do professor, pode ser um espaço oportuno para correr a elaboração de atividades que promovam e incentivem situações de produção oral entre professor-aluno e aluno-aluno na língua alvo. De acordo com Araújo (2015), os aprendizes avaliam o êxito na aprendizagem de inglês por meio do desempenho dessa modalidade de uso da língua. Então é preciso que o docente elabore atividades em que os estudantes possam interagir por meio da fala.

O *Reading* corresponde à prática da compreensão escrita de textos, revistas, jornais, ou qualquer outro gênero que seja escrito especificamente em língua inglesa, tal habilidade possibilita na utilização de estratégias de leitura que são trabalhadas na sala de aula, por exemplo, *skimming* e *scanning*. A técnica de *Skimming* consiste em uma leitura para encontrar o assunto geral do texto, isto é, devemos nos atentar para o título; autor; referências; datas; buscar compreender as informações dos parágrafos introdutórios e conclusivos; além disso, compreender o que indica os elementos não verbais, a exemplo de imagens; gráficos etc. Já a estratégia de *Scanning* configura-se em uma técnica de leitura, a qual, o leitor deve fazer uma “varredura” no texto, isto significa, correr os olhos de cima para baixo até encontrar a informação específica. Também faz parte dessa técnica a decodificação da mensagem que compõem cada frase e o ato de pesquisar e selecionar vocábulos.

E por fim, a habilidade de escrita ou *Writing* que permite aos estudantes a prática da produção escrita, ou melhor, consiste no ato de se expressar por meio das palavras escritas, sendo encontrada em textos; mensagens; e-mails; blogs; gêneros; os quais a linguagem verbal é desenvolvida. A prática da produção escrita em língua inglesa é um processo lento na aprendizagem de um segundo idioma, possibilitando ao aprendiz expor suas ideias por meio da grafia.

Dessa forma, desenvolver a habilidade de escrita requer inicialmente do estudante um conhecimento linguístico e estrutural acerca da sua língua materna, conhecimento este que proporcionará uma eficiência no processo elaborativo de frases, parágrafos e textos. Além disso, para ser desenvolvida uma boa escrita em língua inglesa é necessário que o aprendiz possua um conhecimento de vocabulário, ser capaz de elaborar um texto com coerência e coesão, e é de fundamental importância ter o acompanhamento por parte do professor.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A corrente epistemológica que fundamentou este estudo inscreve-se no campo da Linguística Aplicada (LA), concebida como uma área de investigação voltada para a compreensão crítica das práticas de linguagem em contextos específicos, especialmente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta perspectiva rompe com visões reducionistas e instrumentalizadas da linguagem, considerando-a como prática social situada, historicamente construída e atravessada por dimensões ideológicas e culturais (Moita Lopes, 2006). Assim, utilizou-se uma abordagem que entende o ensino de línguas não como transmissão neutra de estruturas linguísticas, mas como processo complexo de negociação de sentidos, identidades e saberes.

Nessa direção, a Linguística Aplicada é compreendida como uma corrente epistemológica indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que dialoga com diversas áreas do saber para compreender a complexidade dos fenômenos linguísticos no contexto educacional, conforme propõe ainda o mesmo autor: “a compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido à sua complexidade” (Moita Lopes 2006, p. 18). Dessa forma, este trabalho baseou-se nessa perspectiva crítica e transdisciplinar, que reconhece a multiplicidade de fatores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, valorizando os contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Ademais, também se adotou uma abordagem etnográfica, com o objetivo de compreender, de forma mais aprofundada, os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nestes sistemas de ensino e aprendizagem de línguas. Este método, enquanto

metodologia qualitativa, possibilita a observação sensível e interpretativa das práticas sociais cotidianas, permitindo uma leitura situada dos fenômenos investigados.

Trata-se, portanto, de um procedimento que valoriza os olhares dos participantes, seus discursos, gestos, silêncios e interações dentro do contexto educacional na sala de aula. Sendo assim, o enfoque etnográfico neste estudo deu-se por meio da observação participante e da análise das interações na sala de aula universitária, entre os alunos e o professor, incluindo as atividades acadêmicas e o convívio com os estudantes e docentes.

A pesquisa foi do tipo qualitativa, que, segundo Minayo (2014, p. 21), responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Essa abordagem é adequada, pois permite uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, explorando as percepções, experiências e significados atribuídos pelos próprios estudantes às estratégias que utilizam para aprender o idioma.

Em virtude disso, com a pesquisa qualitativa, foi possível obter dados ricos em detalhes e contexto sobre como os alunos de Letras-Inglesa do CESTB se engajam no processo de aprendizagem da língua inglesa, quais métodos e recursos empregam, bem como os desafios e facilidades que encontram.

A abordagem aos participantes da pesquisa ocorreu no primeiro dia da observação participante, ocasião em que o pesquisador se apresentou formalmente à turma, informando ser discente do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, matriculado no sétimo período. Na oportunidade, foram expostos o tema da pesquisa e os objetivos gerais do estudo, esclarecendo-se que a presença em sala de aula destinava-se à realização de observações voltadas à coleta de dados para fins acadêmicos.

Após os devidos esclarecimentos, foi apresentado aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam todas as informações pertinentes à participação na pesquisa, incluindo a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos, a não divulgação de nomes, bem como o caráter voluntário da adesão. Os alunos tiveram a oportunidade de ler o documento e assiná-lo,

caso estivessem de acordo com a participação e com a presença do pesquisador em sala de aula.

Nesse contexto, de acordo com o relato dos próprios discentes, inicialmente havia 22 alunos regularmente matriculados na turma. No entanto, em virtude do atraso no início das aulas ocasionado pela ausência de professor, muitos acabaram desistindo ao longo do tempo. Dessa forma, quando o curso foi efetivamente iniciado, restaram apenas 12 alunos, os quais compuseram a turma observada e, à época da pesquisa, encontravam-se cursando o quinto período da licenciatura em Letras – Língua Inglesa.

Conforme levantamento realizado por meio de entrevista semiestruturada, observou-se uma diversidade geográfica entre os discentes da turma. Parte dos alunos era oriunda do próprio município de Tabatinga, enquanto outros provinham de cidades vizinhas da região do Alto Solimões, como São Paulo de Olivença e Benjamin Constant. Em adição, destacou-se também a presença de uma aluna estrangeira, natural do Equador. No que se refere à faixa etária dos participantes, constatou-se uma variação entre três grupos etários distintos. Parte dos discentes situava-se na faixa de 18 a 24 anos, enquanto outros se encontravam entre 25 a 30 anos e, ainda, um grupo mais reduzido apresentava idades entre 31 a 40 anos.

Por fim, a escolha pelo curso de Letras – Língua Inglesa, conforme pôde ser averiguado por meio das entrevistas realizadas, revelou-se motivada por razões diversas e multifacetadas, que refletem os percursos individuais e as aspirações de cada discente. Para assegurar a integridade e o anonimato dos participantes, optou-se pela utilização de nomes fictícios com base em nomes identitários da cultura anglófona.

Nessa conjuntura, a aluna Charlotte Whitmore, por exemplo, relatou que sua decisão de ingressar no curso esteve atrelada ao desejo de desbravar novos horizontes linguísticos, uma vez que o inglês não fazia parte de sua vivência cotidiana; a possibilidade de adentrar um universo desconhecido instigou sua curiosidade e motivou seu engajamento na formação. Já a estudante Madison Rivers destacou sua afinidade com a língua inglesa, considerando o curso uma oportunidade propícia para o aprimoramento linguístico, além de uma via promissora para o exercício da docência, a atuação como tradutora e intérprete, e o acesso a intercâmbios e ambientes internacionais de estudo ou trabalho.

Por sua vez, Oliver Kensington argumentou que a opção pela licenciatura se deu em virtude de sua escassa oferta no município, vislumbrando, assim, o pioneirismo da turma como um diferencial capaz de abrir caminhos profissionais em distintas áreas, tais

como a tradução, o turismo e o trabalho com mediação linguística. Por último, a aluna Amelia Hawthorne, oriunda do Equador, relatou que sua motivação principal estava relacionada à necessidade pessoal de comunicação com familiares, embora também almejasse, com o domínio da língua inglesa, ampliar suas perspectivas profissionais e garantir, futuramente, uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Ressalte-se, ademais, que, para a composição do corpus da pesquisa, foram entrevistados sete discentes, selecionados entre os doze matriculados e frequentadores assíduos da turma. As entrevistas, de caráter semiestruturado, proporcionaram um olhar mais aprofundado sobre as motivações individuais dos participantes quanto à escolha do curso e suas vivências com a aprendizagem da língua inglesa. Além dos estudantes, o professor mediador da turma Harrison³ também colaborou significativamente com a investigação. O mesmo compartilhou não apenas informações sobre o funcionamento da modalidade de ensino mediado por tecnologia — característica central do curso em questão, como também relatou sua trajetória pessoal de aprendizagem da língua inglesa. Sua narrativa contemplou desde os primeiros contatos com o idioma até os desafios enfrentados no processo de aquisição e consolidação da proficiência, culminando em sua atuação como mediador pedagógico na formação superior do curso. Sua contribuição enriqueceu a análise por oferecer um ponto de vista experiencial e institucional do processo educativo em foco.

Para organizar a apresentação dos dados, optou-se por destacar as falas dos informantes em *itálico*, de modo a diferenciá-las claramente das citações de autores que fundamentam o referencial teórico. Essa estratégia metodológica permite ao leitor identificar de forma imediata quais trechos correspondem às contribuições dos participantes da pesquisa e quais refletem o suporte teórico utilizado, facilitando a análise comparativa entre evidências empíricas e fundamentação acadêmica.

A partir das respostas coletadas e das teorias que serviram de base para esta pesquisa, realizou-se a análise dos dados exposta a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Letras – Língua Inglesa, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), insere-se no contexto dos cursos de graduação mediados por

³ Pseudônimo adotado para fins éticos com o intuito de preservar a identidade do docente, seguindo o mesmo procedimento aplicado aos discentes participantes da pesquisa.

tecnologia, modalidade que se caracteriza pelo uso de ferramentas digitais e de recursos pedagógicos que visam superar as barreiras geográficas e ampliar o acesso ao ensino superior em regiões mais afastadas dos grandes centros. Nessa configuração, o processo de ensino-aprendizagem pauta-se, primordialmente, em videoaulas transmitidas por docentes sediados em Manaus, sendo o acompanhamento das atividades e a mediação pedagógica realizados localmente por um professor.

A pesquisa realizada contemplou a participação integral de sete alunos da turma, cujas percepções foram cuidadosamente analisadas, proporcionando um panorama detalhado das experiências individuais e coletivas. Ademais, contou-se com a valiosa contribuição do professor mediador da turma, cuja perspectiva docente e experiência pessoal no ensino da língua permitiram enriquecer a investigação, estabelecendo um diálogo fecundo entre as práticas pedagógicas e as vivências dos aprendizes.

Nesse contexto, a compreensão das estratégias de aprendizagem de línguas revela-se essencial para a formação de aprendizes capazes de conduzir seu próprio processo cognitivo de maneira consciente e autônoma, ampliando não apenas sua eficácia acadêmica, mas também a capacidade de se adaptar a diferentes contextos comunicativos (Coscarelli, 1997).

Para dar início a análise e discussão dos dados do presente artigo, no âmbito do curso de Letras Língua Inglesa, os depoimentos dos alunos ilustram vividamente como essas estratégias são internalizadas e aplicadas. Emily asseverou: *“Eu gosto de planejar meu estudo de inglês, fazendo resumos e revisando os tópicos que vou estudar”*. Tal prática evidencia o emprego de estratégias metacognitivas, que permitem ao aprendiz organizar, monitorar e avaliar seu aprendizado de maneira sistemática, ressoando com a perspectiva de Coscarelli (1997) sobre a relevância da autonomia intelectual na aquisição de conhecimento.

Ademais, a aptidão para lidar com contingências e informações inéditas configura-se como um componente crucial do bom aprendiz. Ethan compartilhou: *“Quando eu não sei uma palavra, tento adivinhar pelo contexto ou pelas palavras que já conheço”*, demonstrando a utilização de estratégias de inferência e adivinhação, que facultam a superação de lacunas lexicais sem dependência exclusiva da mediação do professor.

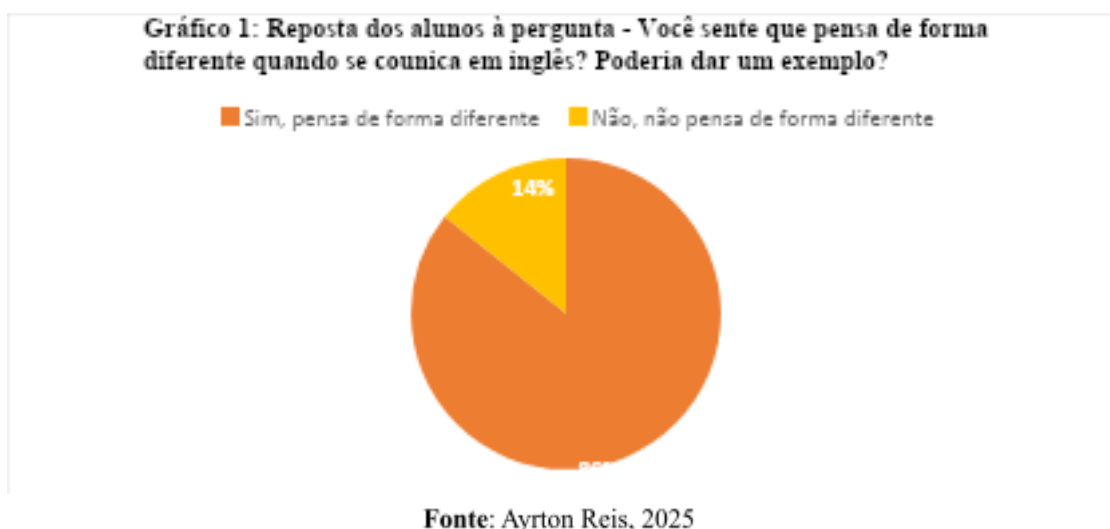
De modo análogo, Noah declarou: *“Prefiro estudar com colegas, discutindo as ideias dos textos e resolvendo exercícios em grupo”*. Essa atitude evidencia a aplicação de estratégias sociais, cuja prática favorece o intercâmbio de saberes, o refinamento

cognitivo e a consolidação de competências linguísticas por meio da interação colaborativa. Nesse sentido, observa-se que a combinação equilibrada de estratégias metacognitivas, sociais e cognitivas contribui de maneira substancial para que o aprendiz desenvolva uma consciência estratégica acerca de seu processo de aprendizagem, corroborando as reflexões de Coscarelli (1997).

Outrossim, Hannah elucidou: *“Quando não encontro a palavra certa, tento criar palavras novas ou reestruturar a frase”*, ilustrando o emprego de estratégias de generalização, paráfrase, criação lexical e reestruturação, que não apenas preservam a fluidez comunicativa, mas também promovem a internalização ativa do conhecimento linguístico (Coscarelli, 1997).

Sendo assim, estes depoimentos evidenciam que a autonomia transcende a mera responsabilidade sobre o próprio aprendizado. Consoante enfatizam Coscarelli (1997) e Oxford (1990), a conjugação articulada de estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas oferece ao aprendiz a oportunidade de descobrir e consolidar os caminhos mais adequados a sua singularidade, tornando o processo de aprendizagem simultaneamente eficaz, motivador e perenemente transformador.

Além disso, foi oportuno questionar os alunos acerca da seguinte indagação feita pelo entrevistador: *“você sente que ‘pensa de forma diferente quando está tentando se comunicar em inglês, com comparação com o português? Poderia dar um exemplo?’* A resposta está ilustrada no gráfico abaixo:



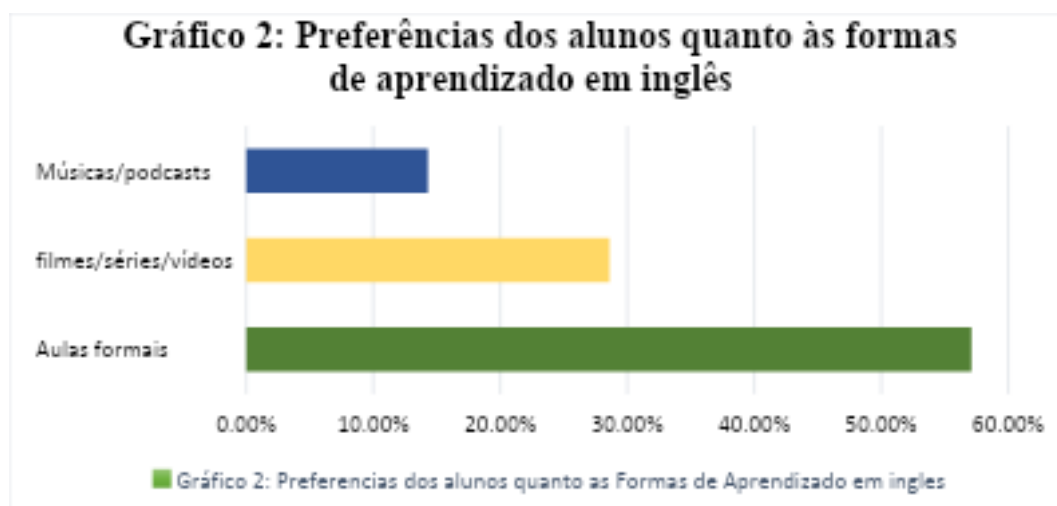
Percebe-se através do gráfico que a expressiva maioria dos discentes (86%) afirma pensar de modo distinto quando se comunica em língua inglesa, ao passo que apenas uma parcela minoritária (14%) não identifica tal diferenciação.

Esse achado corrobora a assertiva de Bakhtin (2006, p. 35), segundo a qual “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, isto é, um signo social que transcende a mera função comunicativa para tornar-se depositário de valores culturais, históricos e ideológicos. Com efeito, o autor ressalta ainda que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, conseqüentemente, fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento” (Bakhtin, 2006, p. 120) o que significa dizer que pensar em outra língua implica necessariamente organizar a consciência segundo novos parâmetros discursivos e ideológicos.

Sob essa ótica, os próprios discentes oferecem indícios dessa reconfiguração cognitiva quando solicitado na pergunta se podiam citar algum exemplo: um aluno destaca que pensa de forma diferente em razão das estruturas gramaticais do inglês, que impõem uma ordem diversa daquela do português; outro aponta a influência das mudanças fonéticas no som das palavras; e uma terceira aluna observa que a alternância entre registros formais e informais interfere em sua forma de raciocinar.

Em consonância, o filósofo da linguagem acentua que “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social [...] A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (Bakhtin, 2006, p. 124), o que ilumina os resultados aqui obtidos: os estudantes que relatam pensar de maneira diversa em inglês experimentam, na verdade, a inserção de sua atividade mental em outro campo de interação social e ideológica.

Uma das questões da entrevista com os discentes investigou o que na opinião deles, tem mais peso, se são as aulas formais dentro da sala de aula ou as metodologias utilizadas por eles no processo de aprendizagem da língua inglesa, levando em consideração o aspecto de que uma parte deles, teve o primeiro contato com o idioma somente quando iniciou o curso. Foram criadas categorias de análise às respostas deles de acordo com as principais ferramentas que eles acham que tem mais peso para eles. Salienta-se que quase todas as respostas não se limitaram à classificação em uma única metodologia, conforme o gráfico abaixo:



A análise deste revela que as preferências dos discentes distribuem-se entre diferentes formas de aprendizagem da língua inglesa: 57,1% afirmam atribuir maior peso às aulas formais, 28,6% destacam o papel das músicas e podcasts e 14,3% apontam filmes e séries como recursos relevantes. Todavia, observa-se que, nas respostas individuais, muitos enfatizam que o aprendizado é mais efetivo quando se dá pela articulação entre o ensino formal, mediado pelo professor, e as práticas autônomas de imersão (como o contato com músicas, séries e filmes) configurando, assim, um processo híbrido.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a sala de aula oferece um espaço de mediação orientada, as práticas autônomas inserem o indivíduo em novos contextos discursivos, expandindo sua possibilidade de significar o mundo em inglês.

Nesse diapasão, Paiva (2005) ressalta que a autonomia não implica abandono do professor, mas a capacidade de o aluno gerir sua própria aprendizagem, integrando múltiplos recursos. De modo pioneiro, Holec (1981) também define a autonomia como a aptidão para assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, o que se evidencia nas respostas dos alunos que relatam buscar contato com o idioma para além da sala de aula.

Em suma, essa análise demonstra que a aprendizagem de inglês não se restringe a um único espaço formativo; pelo contrário, ela se tece no entrelaçamento entre a mediação docente e as experiências autônomas, confirmando que aprender uma língua é, antes de tudo, inserir-se em múltiplas esferas de interação e de produção de sentido.

Outrossim, uma das questões suscitadas na entrevista indagou aos discentes se consideravam relevante a aprendizagem da cultura dos países de língua inglesa concomitantemente ao estudo da língua propriamente dita. As respostas revelaram uma predominância de posicionamentos que enfatizam a indissociabilidade entre língua e cultura, ainda que alguns alunos tenham relativizado a importância desse aspecto nos estágios iniciais da aprendizagem. Nesse sentido, o gráfico a seguir sintetiza quantitativamente tais percepções, permitindo visualizar, de modo claro, a distribuição das opiniões dos participantes:



As respostas revelam uma divisão interessante: a maior parte dos alunos reconheceu a importância da dimensão cultural, ainda que em diferentes estágios do aprendizado. Por outro lado, Emily, por exemplo, afirmou não considerar essencial o contato com a cultura nos primeiros momentos, priorizando a comunicação, mas acrescentou que esse conhecimento se agrega com o tempo. Em contrapartida, Chloe ressaltou que aprender sobre a cultura auxilia a compreender como as pessoas “*se comportam e se comunicam*”, e Noah destacou que estudar literatura inglesa o ajudou a perceber a evolução da língua, tornando-se, portanto, um recurso valioso. Liam foi ainda mais enfático ao declarar que “*aprender sobre a cultura nos aproxima da maneira como o povo pensa e vive*”, sinalizando que a dimensão cultural é chave para a inserção social.

Essas falas confirmam que os discentes concebem a língua como prática social indissociável de seus contextos culturais. Nesse sentido, Saussure (2006 [1916], p. 30) lembra que “a língua se opõe à fala como o social ao individual”, isto é, a língua é sempre coletiva, portadora de valores e práticas sociais. De maneira convergente, Kramsch (1998) sustenta que a competência comunicativa autêntica só se alcança quando o aprendiz adentra o universo simbólico da outra cultura. Logo, os resultados deste estudo revelam não apenas a percepção da cultura como acessório do idioma, mas como componente estruturante, indispensável para que o aluno compreenda os sentidos que sustentam a língua inglesa em sua concretude.

Na penúltima pergunta foi solicitado aos alunos que compartilhassem suas percepções sobre os fatores que tornam o aprendizado do inglês mais fácil (ou mais difícil) em comparação com o português. Esse questionamento, teve como fito explorar as experiências individuais e identificar quais aspectos da língua, sejam relacionados à gramática, vocabulário, pronúncia ou até mesmo à familiaridade com estruturas linguísticas, influenciam a aprendizagem.

Sob essa esfera, as percepções dos alunos foram plurais e, por vezes, contrastantes. A aluna Chloe considerou o inglês mais difícil, destacando a pronúncia como um desafio, pois “*muda muito de uma palavra para outra e é diferente do que estamos acostumados*”. De fato, a fonética da língua inglesa impõe obstáculos peculiares ao falante de português, uma vez que apresenta fonemas inexistentes em nossa matriz sonora. É emblemático, por exemplo, o som interdental fricativo surdo /θ/ de *think* ou *thirty*, produzido com a língua entre os dentes, que não encontra correspondência no sistema fonológico do português.

Da mesma forma, o fonema fricativo interdental sonoro /ð/, presente em palavras como *this* ou *mother*, exige um posicionamento articulatorio alheio aos hábitos articulatorios lusófonos. Acresce-se ainda o som aproximante retroflexo /ɹ/ de *red* ou *world*, cujo ponto de articulação diverge do “r” brasileiro, e o contraste vocálico entre /i:/ e /ɪ/, que distingue pares mínimos como *sheep* e *ship*, diferenças sutis que desafiam a percepção auditiva de aprendizes brasileiros.

Já Olivia, por outro lado, ressaltou que a gramática do inglês é mais simples em certos pontos, como no uso de um único artigo definido (“*the*”), em contraste com a multiplicidade do português.

Nesse sentido, Noah afirmou que o português é mais complicado pela sua diversidade gramatical, enquanto Jacob apontou que a maior dificuldade do inglês não é estrutural, mas a falta de oportunidade de praticar em ambientes reais. Isabella, por sua vez, mencionou a “*velocidade da fala nativa*”, que dificulta a compreensão, revelando a relevância dos fatores de performance oral.

Sendo assim, esse mosaico de falas destacadas corrobora a reflexão de Saussure (2006 [1916], p. 25), ao afirmar que “a língua é um sistema de formas cuja identidade se refere a uma norma”. O que os alunos relatam como dificuldades ou facilidades deriva de como cada um se posiciona frente a esse sistema normativo e às condições concretas de acesso a ele. Além disso, Paiva (2005) acrescenta que o aprendizado de uma língua estrangeira é permeado por fatores cognitivos, afetivos e sociais, o que explica a diversidade de percepções: enquanto alguns se sentem confortáveis com o “pensar” estrutural do inglês, outros se veem desafiados por aspectos fonéticos ou pela irregularidade verbal.

Neste cenário, sob o prisma morfossintático, observa-se que o inglês, língua de base germânica, apresenta um sistema flexional mais “enxuto” que o português, de origem latina. O inglês dispõe de apenas um artigo definido (“*the*”) e não distingue gênero ou número em substantivos e adjetivos da mesma forma que o português, que conserva desinências para gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural). Em acréscimo, a ordem canônica das palavras em inglês (Sujeito–Verbo–Objeto) é mais rígida, ao passo que o português admite maior liberdade posicional, graças à riqueza de marcas morfológicas que sinalizam função sintática (Bybee, 2010; Crystal, 2008).

Essa diferença histórica e estrutural remonta à genealogia das línguas: enquanto o português descende diretamente do latim vulgar, o inglês resulta do contato entre

dialetos germânicos e o francês normando, processo que lhe conferiu vocabulário híbrido e simplificação de flexões (Barber, Beal & Shaw, 2009).

À luz dessas evidências, pode-se ponderar que o “pensar” do inglês em relação ao português é necessariamente relativo: se, por um lado, a morfologia inglesa é menos marcada, por outro, sua fonologia irregular e seu léxico de múltiplas origens exigem refinada competência de uso.

Em suma, não se pode falar de uma dificuldade “absoluta” dos alunos em relação a língua inglesa, mas de experiências singulares e multifacetadas que revelam a complexidade do processo de aquisição. Afirmar que uma língua é intrinsecamente mais “fácil”, mais “pobre” ou mais “difícil” que outra incorre em preconceito linguístico, impõe uma visão reducionista e preconceituosa, tendo em vista que toda língua natural é um sistema plenamente capaz de expressar qualquer realidade humana.

Como defende Crystal (2008), cada idioma é uma solução histórica e cultural para as mesmas necessidades comunicativas, possuindo desafios próprios e formas igualmente ricas de organização. Assim, o que varia é o percurso de cada aprendiz, condicionado por sua língua materna, por fatores sociais e pela qualidade das interações, e não uma suposta hierarquia entre as línguas.

Em consonância na última pergunta da entrevista, os alunos foram questionados sobre a possível interferência do português na maneira como se comunicam e escrevia em inglês. O objetivo foi investigar se a língua materna influencia o desempenho no aprendizado do inglês, identificando aspectos em que o conhecimento prévio do português pode afetar a construção de frases, a pronúncia ou a escolha de vocabulário.

As respostas fornecem elementos importantes para compreender a relação entre as duas línguas e como a presença do português pode impactar o processo de comunicação em inglês, oferecendo subsídios para a análise dos resultados da pesquisa.

Desse modo, a maioria dos alunos admitiu a influência do português em maior ou menor grau. A aluna Emily destacou que o cérebro tende a organizar a frase inicialmente em português, sendo necessário “um esforço consciente” para reestruturá-la em inglês. Enquanto Olivia exemplificou a questão dos falsos cognatos, como *parents*, que remete a “pais” e não a “parentes”.

Indo mais afundo, Isabella relatou que, na leitura, muitas vezes se deixa levar pela tendência de “aportuguesar” a pronúncia de nomes próprios. Já Hannah apontou a dificuldade em sons inexistentes no português, como o /th/. Nessa circunstância, esse dígrafo, ausente em nossa língua, pode representar o fricativo interdental surdo /θ/,

como em *author, anthem e bath*, ou o fricativo interdental sonoro /ð/, como em *although, soothe e breathe*. A produção de ambos exige que a ponta da língua ultrapasse levemente a arcada dentária superior, criando um atrito do ar que não encontra paralelo no sistema fonológico do português, desse modo, essa é a razão pela qual muitos aprendizes recorrem a substituições aproximativas, como /t/ ou /d/, para suprir essa lacuna articulatória. Por outro lado, Noah afirmou que hoje sente pouca interferência, pois conseguiu internalizar estruturas diretamente em inglês.

Seguindo essa linha de raciocínio, que se pode tirar destes depoimentos e que eles dialogam com a análise de Revuz (1998), para quem aprender uma nova língua significa também confrontar-se com a própria língua materna, que inevitavelmente projeta suas estruturas e sentidos na língua estrangeira.

Ainda de acordo com Ellis (1994) acrescenta que a interferência da L1 é um estágio natural do processo de aquisição da L2, funcionando tanto como barreira quanto como apoio: o aprendiz, ao recorrer a padrões já internalizados, encontra um ponto de ancoragem para reorganizar seu pensamento na nova língua. Assim, os relatos dos discentes mostram que a interferência do português não deve ser vista apenas como falha ou um erro, mas como uma etapa constitutiva do processo, que, com o tempo e a prática, tende a dar lugar a uma maior autonomia discursiva em inglês.

Além das vozes discentes, tornou-se imprescindível integrar a perspectiva docente a fim de ampliar a compreensão do processo de aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado. A entrevista com o professor mediador não apenas possibilitou desvendar aspectos da dinâmica em sala de aula, como também trouxe à tona sua própria trajetória de aquisição do inglês, permitindo compreender de que maneira sua experiência pessoal, suas escolhas metodológicas e sua mediação pedagógica influenciam diretamente a formação dos futuros professores.

Essa escuta qualificada oferece um panorama mais denso da realidade educacional, iluminando tanto os desafios enfrentados pelos alunos quanto os caminhos criativos encontrados pelo docente para fomentar a autonomia, a prática oral e a imersão linguística, onde os temas que serão minuciosamente analisados nas seções a seguir.

Ao refletir sobre a relação entre língua inglesa e construção do pensamento, o professor Harrison observa que “*os momentos de construção de pensamento em inglês devem ocorrer em um contraturno*”, justificando que, durante as aulas regulares, o tempo não é suficiente para a produção oral. O contraturno, portanto, configura-se como um “*cronotopo*” (Bakhtin, 1998), um espaço-tempo que possibilita a emergência de

discursos em outra língua, criando oportunidades de internalização cognitiva. Assim, Benveniste (1989) acrescenta que o pensamento se estrutura na e pela linguagem; logo, criar ambientes alternativos para a prática oral é oferecer aos alunos as condições materiais para que o pensamento em inglês se torne possível, ultrapassando a mera tradução mental.

Quando questionado sobre dificuldades de equivalência entre português e inglês, o professor argumenta que, por estarem em nível B1, “*os alunos ainda estão focados em fazer equivalências com um linguajar mais rotineiro*”, não havendo, por ora, entraves expressivos. Tal observação encontra eco em Sossi (2012), que problematiza o processo de interlíngua⁴ como um *continuum* em que as estruturas da língua materna mediam, mas não bloqueiam, a emergência da língua-alvo.

Nesse estágio, a busca por “palavras cotidianas” funciona como estratégia cognitiva de compensação, conforme Oxford (1990), permitindo ao aprendiz avançar gradativamente até atingir níveis em que a complexidade semântica demandará operações discursivas mais elaboradas.

Conjuntamente, ao distinguir o curso de Letras de um curso de idiomas, Harrison enfatiza que “*cabe a cada aluno buscar essa imersão de forma independente*”, já que o objetivo principal é a formação de professores e não a prática comunicativa integral.

Essa afirmação dialoga com a perspectiva de autonomia do aprendiz descrita por Dickinson (1991), segundo a qual a autodireção é um elemento central para a eficácia da aprendizagem. A fala do professor também remete à noção de “responsividade” em Bakhtin (1997), pois a formação docente exige não apenas domínio da língua, mas também capacidade de responder criativamente às demandas pedagógicas, articulando teoria, prática e contexto social.

No tocante aos maiores desafios de ensino, o professor aponta que “*o aspecto mais desafiador é, sem dúvida, a produção oral*”, seguida da habilidade de escuta. Essa constatação reforça a visão de Vygotsky (1998), para quem a aprendizagem é socialmente mediada e depende de interações significativas.

A oralidade, como lembra Benveniste (1989), é o espaço em que o sujeito se constitui no ato de enunciação; por isso, a timidez, a vergonha, a dificuldade de pronúncia, dos alunos não é apenas uma questão de técnica, mas de identidade discursiva. De acordo com Sossi (2012) o medo do erro é um marcador de relações de

⁴ Interlíngua refere-se ao sistema linguístico temporário criado pelo aprendiz de uma segunda língua ao longo do processo de aprendizagem. É uma fase intermediária, dotada de suas próprias regras, que emerge da interação entre a língua materna, a língua alvo e as estratégias cognitivas do indivíduo, incorporando elementos de ambas sem se equiparar integralmente a nenhuma delas (Selinker, 1972).

poder na sala de aula, exigindo do professor estratégias de mediação que valorizem a tentativa e a coautoria no processo comunicativo.

Quando indagado sobre como tornar o ensino mais significativo, o professor ressalta a necessidade de “*trazer a língua-alvo para a realidade local dos alunos*”, mencionando o exemplo de Tabatinga. Essa afirmação entra de igual modo a noção bakhtiniana de dialogismo, segundo a qual todo enunciado ganha sentido na relação com seu contexto histórico e social.

Igualmente, Freire (1996) defende que o conhecimento deve partir da realidade do educando para que a aprendizagem seja emancipatória. Ao conectar o inglês à vivência fronteiriça, o docente rompe com o ensino meramente livresco e legitima a cultura local como eixo de construção de saberes.

Ainda, sobre as dificuldades na transição entre os dois idiomas, Harrison destaca a influência da localização fronteiriça, onde o espanhol é o segundo idioma escolar. Essa observação permite articular a noção de heteroglossia (Bakhtin, 1997), segundo a qual as línguas coexistem em tensão dentro do mesmo espaço social, disputando lugares de prestígio e uso. A escassez de professores qualificados agrava esse quadro, reforçando o argumento de Celani (2009) sobre a importância da formação docente contínua para enfrentar desigualdades linguísticas em contextos multilíngues.

Aliás, ao narrar seu percurso, o professor revela que o aprendizado começou aos 12 anos, motivado por um interesse pessoal: “*meus pais me informaram que, se eu quisesse conversar com a artista Selena Gomez, eu precisava aprender inglês*”. Descreve ainda a prática de criar “diálogos em frente ao espelho” para compensar a falta de interlocutores. Essa trajetória ilustra o que Holec (1981) define como autonomia: a capacidade de definir objetivos, escolher métodos e avaliar resultados.

O uso de músicas, séries e autoensino confirma a tese de Oxford (1990) sobre estratégias cognitivas e metacognitivas, nas quais a repetição contextual e a prática independente são decisivas para a proficiência.

Por fim, ao descrever a modalidade do curso, o professor explica que a transmissão ocorre “*a partir da capital, com professores em estúdio e mediadores nos municípios*”, destacando que a boa infraestrutura local favorece a interação. Essa dinâmica remete à concepção de Benveniste (1989) de que a linguagem é sempre um ato situado: mesmo mediada tecnologicamente, a enunciação depende de condições materiais e da relação entre locutores. Além disso, a mediação docente, aqui entendida

como prática de “orquestração discursiva” (Moita Lopes, 2006), torna-se crucial para articular a fala distante do estúdio com a realidade sociocultural dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A expressão *The Learning Weave* mostrou-se precisa para sintetizar o fenômeno investigado: a aprendizagem de uma língua estrangeira revela-se como uma trama composta por fios múltiplos: estratégias, experiências e contextos que, entrelaçados, sustentam a formação linguística e identitária dos aprendizes.

A análise dos dados permitiu identificar um conjunto variado de estratégias mobilizadas pelos discentes do curso de Letras – Língua Inglesa do CESTB. Entre elas, destacam-se as estratégias metacognitivas, como o planejamento e a organização dos estudos; as estratégias cognitivas, como a inferência de significados e a reestruturação de frases; as estratégias sociais, evidenciadas na aprendizagem colaborativa; e as estratégias afetivas, que auxiliam na superação de barreiras emocionais. Essas práticas revelam que a aprendizagem é tanto racional quanto sensível, individual e coletiva, formal e autônoma.

Com isso, foi possível alcançar o objetivo proposto: compreender de que maneira os discentes constroem seu percurso de aprendizagem, quais recursos mobilizam e como percebem as implicações da língua inglesa em seu pensamento e em sua relação com o mundo. O estudo demonstrou que aprender inglês, no contexto investigado, não se limita à decifração de códigos linguísticos, mas implica a incorporação de novas formas de pensar, agir e interagir socialmente.

Em última análise, os resultados confirmam que a aprendizagem da língua inglesa é inseparável da construção do pensamento e da inserção em múltiplas esferas culturais. Como salienta Lantolf (2000, p. 15), “a linguagem serve não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta para mediar o pensamento e transformar a vida humana”. Assim, aprender uma nova língua é também reorganizar a própria consciência, expandindo horizontes identitários e cognitivos.

5. REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In: **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009.

BENVENISTE, É. (1976). **Problemas de linguística geral**. Volume I. Rio de Janeiro: Editora Cultrix.

BARBER, C.; BEAL, J.; SHAW, P. **The English Language: A Historical Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957. _____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. 3. ed. Cambridge: Cambridge

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Problemas do Conhecimento**. São Paulo: UNICAMP, 1998.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas: teorias, práticas e políticas**. São Paulo: Parábola, 2009.

DICKINSON, L. **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 3, n. 2, p. 107-119, dez. 2010.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. 2007, p. 8-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

HOLEC, Henri. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Strasbourg: Council of Europe, 1981.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, 152 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11–24.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Autonomia e Complexidade na Aprendizagem de Línguas**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PESCE, M. K. de. **A perspectiva cognitivista**. Joinville: UNIVILLE, 2017a.

PESCE, M. K. de. **A teoria histórico-cultural**. 2003. Joinville: UNIVILLE, 2017b (revisão).

PESCE, M. K. de. **Teoria de aquisição da linguagem na visão behaviorista**. Joinville: UNIVILLE, 2017.

PETTER, Margarida M. T. Qual a diferença entre língua e linguagem? **Nova Escola**. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 278 p.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

Sossi, F. A Interlíngua e o processo de aprendizagem de línguas. In: **Revista Letras**, v. 84, p. 45-58, 2012.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209–231, 1972.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.