



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

VITOR EMANUEL SGUAREZI MARANGONI

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA
ANDRAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS ADULTOS**

CASCAVEL – PR
2018

VITOR EMANUEL SGUIAREZI MARANGONI

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA
ANDRAGOGIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgartner.

CASCADEL – PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Marangoni, Vitor Emanuel Sguarezi
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA
DA ANDRAGOGIA : UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS ADULTOS / Vitor
Emanuel Sguarezi Marangoni; orientador(a), CARMEN
TERESINHA BAUMGARTNER, 2018.
189 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras,
2018.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Língua Inglesa. 4.
Andragogia. I. BAUMGARTNER, CARMEN TERESINHA . II. Título.

VITOR EMANUEL SGUAREZI MARANGONI,

Ensino e aprendizagem de língua inglesa na perspectiva da andragogia: uma experiência com alunos adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Carmen Teresinha Baumgartner

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



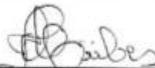
Aparecida de Jesus Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Terezinha da Conceição Costa Hübes

UNIOESTE - CAMPUS DE CASCAVEL (UNIOESTE - C. CASCAVEL)

Cascavel, 2 de julho de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste – Campus de Cascavel, pela minha admissão neste mestrado.

À Professora Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, estimada orientadora. Me sinto muito grato pela receptividade dada mim e ao meu tema de pesquisa. Agradeço pela sua sabedoria e paciência ao orientar, pelo seu respeito e profissionalismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta dissertação.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação, Professora Dra. Greice da Silva Castela, Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelo parecer dado ao meu estudo.

Às professoras que compuseram minha banca de defesa, Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, Professora Dra. Greice da Silva Castela e Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por toda a consideração dada ao meu trabalho.

À secretaria do PPGL da Unioeste, pela prestatividade recebida no decorrer desses anos de pesquisa.

À Richard Hugh Fisk Foundation, pela concessão dos seus materiais didáticos para análise e pela experiência docente há mais de 10 anos. Em especial, agradeço às escolas Fisk de Cascavel, representadas nas pessoas de Lucinda Zadinello e Nicole Zadinello, pela concessão das escolas para a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos, por toda a colaboração dada à essa pesquisa e por me tornarem cada vez mais consciente da responsabilidade do meu papel docente.

À minha amada esposa Patrícia, a principal responsável e motivadora da minha vida com pesquisa científica, conselheira de estudos e a pessoa que sempre acreditou no meu potencial.

À minha família, Ademir, Maria, Marcus Vinícius, Marinisse e Renan (*in memoriam*) por sempre acreditarem em mim.

E ao meu colega de mestrado e doutorado Professor Leandro Wallace Menegolo e sua família, por todos os momentos de pesquisa e produção acadêmica iniciados a partir deste mestrado e nossa amizade oriunda desses momentos.

MARANGONI, Vitor Emanuel Sguarezi. ***Ensino e aprendizagem de língua inglesa na perspectiva da andragogia: uma experiência com alunos adultos.*** 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner
Defesa: 02 de julho de 2018.

RESUMO

Esta pesquisa concentrou-se em um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, orientado por princípios andragógicos, para um público de faixa etária adulta, de uma escola de idiomas em um município do Oeste do Paraná. A partir da nossa prática docente, ocorreram-nos alguns questionamentos que se apresentaram como condutores do nosso estudo: o processo de mediação didática no ensino de inglês como segunda língua, orientado pelos princípios metodológicos da andragogia, pode proporcionar uma aprendizagem efetiva? Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, analisar os efeitos do ensino por meio de métodos andragógicos na aprendizagem de língua inglesa (língua estrangeira) por uma turma de alunos adultos de uma escola de idiomas da rede privada de ensino no contexto mencionado e como objetivos específicos, refletir sobre o conceito e princípios da andragogia como uma teoria da aprendizagem para alunos adultos; compreender as motivações e limitações de aprendizagem do aluno adulto, antes da submissão de técnicas andragógicas e; refletir sobre o material didático, o desenvolvimento e os resultados de um projeto de mediação didática, orientado pelo método andragógico no ensino de LI com alunos adultos. Para atender ao objetivo apresentado, fundamentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos da andragogia – uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de cunho interpretativista, em Linguística Aplicada, orientada pela Andragogia. A geração de dados foi realizada por meio do uso de um questionário, de registros em diário de campo e da avaliação final de rendimento acadêmico desses alunos em nível iniciante de proficiência em inglês. Como resultado do projeto de mediação didática, constatamos que o uso de métodos andragógicos no ensino produziu efeitos satisfatórios na aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira por alunos adultos. Essa constatação foi evidenciada pelo ótimo desempenho dos participantes da pesquisa nos seguintes aspectos: proficiência em fala, leitura, audição e oralidade, ao nível iniciante do inglês. Desse modo, a utilização de metodologias próprias para adultos revelou-se eficiente no ensino e na aprendizagem de língua inglesa no contexto pesquisado. Todavia, acreditamos que podem ser eficientes em outros contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aprendizagem; Língua Inglesa; Andragogia; Adultos.

MARANGONI, Vitor Emanuel Sguarezi. *Teaching and learning of English language from the andragogy perspective: an experience with adult students*. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner
Defesa: 02 de julho de 2018.

ABSTRACT

This research focused on a foreign language teaching-learning process, guided by andragogical principles, for an adult age group, from a language school in a western city of Paraná. From our teaching practice, we had some questions that were presented as drivers of our study: can the process of didactic mediation in teaching English as a second language, guided by the methodological principles of andragogy, provide effective learning? In order to find answers to this problem, we outlined, as a general objective, to analyze the effects of teaching by andragogical methods in the learning of English language (foreign language) by a group of adult students of a language school from the private network of teaching in the aforementioned context and as specific objectives, reflect on the concept and principles of andragogy as a learning theory for adult learners; understand the motivations and learning limitations of the adult student, before the submission of andragogical techniques; to reflect on the didactic material, development and results of a didactic mediation project, guided by the andragogic method in the teaching of English language with adult students. In order to meet the objective presented, we based the research on the theoretical assumptions of andragogy - an ancient science that studies adult education seeking for an effective learning for the development of skills and knowledge. It is a quantitative-qualitative research of an interpretative nature, in Applied Linguistics, guided by Andragogy. Data were generated through the use of a questionnaire, field diary records and the final evaluation of academic achievement of these students at the beginning level of proficiency in English. As a result of the didactic mediation project, we found out that the use of andragogical methods in teaching produced satisfactory effects on learning English as a foreign language by adult learners. This finding was evidenced by the excellent performance of the research participants in the following aspects: proficiency in speaking, reading, listening and speaking at the beginner level of English. Thus, the use of appropriate methodologies for adults has proved to be efficient in teaching and learning English in the context of the research. However, we believe they can be effective in other contexts.

KEYWORDS: Teaching; Learning; English language; Andragogy; Adults.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 METODOLOGIA..... | 19 |
| 1.1 LINGUÍSTICA APLICADA | 19 |
| 1.2 PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA | 21 |
| 1.3 TIPO DE PESQUISA..... | 22 |
| 1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS..... | 25 |
| 1.4.1 Organização e interpretação dos dados | 27 |
| 1.4.2 Triangulação..... | 28 |
| 1.5 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA | 29 |
| 2 ANDRAGOGIA: TEORIA DE APRENDIZAGEM ADULTA | 31 |
| 2.1 UM TEÓRICO PIONEIRO | 32 |
| 2.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E ANDRAGOGIA..... | 35 |
| 2.3 PANORAMA DAS PESQUISAS ENVOLVENDO ANDRAGOGIA E ENSINO..... | 41 |
| 3 APONTAMENTOS SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA INGLESA E DO ENSINO..... | 47 |
| 3.1 ASPECTOS DA HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA INGLESA | 47 |
| 3.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL..... | 48 |
| 3.3 APONTAMENTOS SOBRE O SURGIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL..... | 51 |
| 3.4 PRINCIPAIS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... | 53 |
| 3.5 MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS E OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 61 |
| 3.5.1 Método de gramática e tradução | 62 |
| 3.5.2 Método direto | 63 |
| 3.5.3 Abordagem oral | 64 |
| 3.5.4 Método áudiolingual..... | 65 |
| 3.5.5 Modo silencioso | 66 |
| 3.5.6 Sugestopedia | 67 |
| 3.5.7 Resposta física total..... | 68 |
| 3.5.8 Aprendizagem comunitária de língua..... | 70 |
| 3.5.9 Ensino de línguas baseado em competências | 70 |
| 3.5.10 A abordagem natural | 71 |

| | |
|--|------------|
| 3.5.11 Abordagem comunicativa..... | 72 |
| 3.5.12 Abordagem baseada em tarefas..... | 73 |
| 3.5.13 A abordagem lexical | 74 |
| 3.5.14 Abordagem comunicativa intercultural..... | 75 |
| 3.5.15 A atualidade dos métodos | 76 |
| 3.6 A METODOLOGIA DE ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO (MD) NO CONTEXTO DA PESQUISA | 77 |
| 3.6.1 O material didático (MD) utilizado com o grupo..... | 79 |
| 3.6.2 Análise do conteúdo do livro pela experiência empática | 96 |
| 4 ENSINO DE LI EM CONTEXTO ESPECÍFICO ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA..... | 101 |
| 4.1 HABILIDADES PARA O ENSINO DE LI..... | 101 |
| 4.1.1 Ouvir | 102 |
| 4.1.2 Falar..... | 103 |
| 4.1.3 Ler..... | 104 |
| 4.1.4 Escrever | 106 |
| 4.2 PROCEDIMENTOS PARA INTEGRAR A ANDRAGOGIA À APRENDIZAGEM DE LI . | 110 |
| 4.2.1 A preparação dos alunos | 111 |
| 4.2.2 O estabelecimento de um clima propício à aprendizagem..... | 111 |
| 4.2.3 A criação de um mecanismo para o planejamento mútuo..... | 111 |
| 4.2.4 O diagnóstico das necessidades de aprendizagem | 112 |
| 4.2.5 A formulação de objetivos do programa | 114 |
| 4.2.6 O planejamento de um padrão de experiências de aprendizagem | 115 |
| 4.2.7 A condução das experiências de aprendizagem..... | 118 |
| 4.2.8 A avaliação dos resultados da aprendizagem | 122 |
| 4.3 O PERCURSO EMPREENDIDO COM O PROJETO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LI ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA..... | 124 |
| 4.4 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA..... | 142 |
| 4.5 O DESENVOLVIMENTO DA AUDIÇÃO, FALA E LEITURA | 146 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA | 152 |
| 5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS | 155 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 159 |

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 162 |
| APÊNDICES..... | 171 |
| ANEXOS | 183 |

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa intersecciona duas grandes áreas do conhecimento: a linguagem e a educação. Mais especificamente, concentra-se no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI), a partir do método andragógico, para um público de faixa etária adulta (20 a 56 anos de idade) de uma escola de idiomas de um município do Oeste do Paraná, zona urbana.

No contexto brasileiro, a Língua Portuguesa é oficial, e a LI é denominada de segunda língua ou de língua estrangeira (LE). Historicamente, aprende-se LI na escola formal ou em escolas de idiomas. Todavia, experiências diretas com esse idioma ocorrem em nosso dia a dia, por meio de contatos na rede mundial de computadores, em textos publicitários, dentre outros. Em geral, o ensino da LI tem se orientado por uma abordagem instrumental¹, e, nesse âmbito, tanto metodologias de ensino quanto materiais didáticos não se distinguem quando o ensino é para crianças, adolescentes, ou é para adultos.

Em vista disso, nessa pesquisa problematizamos o ensino de LI para adultos. Orientando-nos por princípios do método andragógico, colocamos em análise os seus efeitos na aprendizagem dessa língua. Esse método definido por Malcolm Knowles no século XX, é uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos. Sua premissa é que os adultos aprendem com mais facilidade em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem imposições.

Tendo iniciado minha carreira² de professor no ano de 2008, desde então exerço a profissão lecionando LI e Língua Portuguesa para alunos de todas as faixas etárias e das mais variadas classes sociais, em escolas públicas e particulares. Não foi necessário muito tempo de docência para o surgimento da inquietação em relação ao fato de que os métodos e materiais didáticos voltados para crianças e adolescentes eram os mesmos aplicados ao ensino de adultos. Na minha atividade docente, era perceptível que a aprendizagem de crianças e

¹ Inglês para Fins Específicos (English for Specific Purposes) e tem como objetivo principal capacitar o aluno a ler e compreender textos acadêmicos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades de caráter autônomo (CELANI, 1988).

² Nessa sequência da dissertação utilizamos a 1ª pessoa do singular para expressar nossa aproximação e implicação profissional com a temática do estudo. No restante do trabalho, empregamos a primeira pessoa do plural.

adolescentes fosse diferente da aprendizagem de alunos adultos. No entanto, não tinha clareza sobre que fatores ocasionariam essa diferença.

Movido pelo interesse de melhorar minha formação acadêmica e profissional, em janeiro de 2013, fiz um curso intensivo de férias na *International Language Schools* (ILSC), em Vancouver, Canadá. Tive a oportunidade de, pela primeira vez, estar em contato direto e intenso com falantes da LI. Reconheci-me como um aluno adulto, aperfeiçoando um idioma estrangeiro, numa terra estrangeira, dentre outros adultos estrangeiros. Eis, então, meus primeiros contatos com o método andragógico. Voltando ao Brasil, e como consequência desse curso, passei a ter uma nova perspectiva ao trabalhar LI com alunos adultos. A princípio, modifiquei alguns antigos procedimentos metodológicos de ensino.

Ainda insatisfeito, em janeiro de 2014, realizei mais um curso intensivo de férias na *University of the Arts* (UAL), em Londres, Inglaterra, país berço da LI. Novamente, era um adulto, numa terra estrangeira, dentre outros adultos estrangeiros, sendo exposto, mais uma vez, ao método andragógico. Não obstante, retornando ao Brasil, comecei a trabalhar com algumas de suas técnicas com alunos adultos em uma escola de idiomas. Pela primeira vez, em sete anos de atividade docente, a aprendizagem da LI por parte dos alunos adultos foi mais produtiva, e o índice de evasão, elevado em anos anteriores, foi nulo.

Contudo, essa melhora de aprendizagem não passava de conclusão instintiva, carente de uma análise metodologicamente científica. Meu ingresso no mestrado acadêmico configurou-se como uma oportunidade de, no campo científico, realizar a presente pesquisa.

Além desse interesse pessoal, a pesquisa também foi motivada por questões de ordem educacional. Segundo dados levantados por institutos de pesquisa que avaliam o nível de proficiência em LE, especialmente de adultos, nesse caso, em específico, a LI, nosso país vem decaindo nas estatísticas. Esse fator pode ser prejudicial quando pensamos nas relações internacionais nos seus mais variados modos.

Em 2014, o Brasil ocupava a 38.^a posição no Índice de Proficiência em Inglês – domínio de gramática, vocabulário, leitura e compreensão – de adultos que não têm o inglês como língua nativa. Já em 2015, essa posição caiu para a 41.^a. Na edição de 2017, foram analisados dados gerados em 2016 com mais de um milhão

de adultos (entre 26 e 40 anos de idade), de 80 países e territórios diferentes. O Brasil ficou na última posição entre os países em desenvolvimento: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), com uma pontuação de 51,92, o que o deixa na categoria de "proficiência baixa" (EDUCATION FIRST, 2017).

Conforme dados da pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira", elaborada com exclusividade para o British Council, via Instituto de Pesquisas Plano CDE (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8), o ensino de LI é pouco regulamentado no Brasil. Não existem indicadores para o ensino da LI, como o fazem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Esse é um indício da baixa importância conferida à LI na grade curricular, tornando mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias para melhorar o aprendizado. Outro dado informa que 81% dos professores participantes da pesquisa afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos, bem como as dificuldades no planejamento das aulas.

Diante desse quadro, problematizamos o processo de mediação didática no ensino de LI, como LE, orientado pelos princípios da andragogia, na aprendizagem efetiva desse idioma por alunos adultos. Considerando que na escola de idiomas em que atuo a distinção no que tange ao ensino de LI para crianças, adolescentes, ou para adultos, refere-se à denominação do material didático (MD) desenvolvido para o público adulto que tem pouco ou nenhum conhecimento de inglês e ao vocabulário voltado a esse público (inglês para o mundo do trabalho), enquanto os demais cursos visam desenvolver as habilidades fundamentais para a comunicação total do aluno: conversação, compreensão auditiva, leitura e escrita, empreendemos este trabalho, a partir da seguinte problematização: o processo de mediação didática no ensino de LI como segunda língua, orientado pelos princípios metodológicos da andragogia, pode proporcionar uma aprendizagem efetiva em uma turma de alunos adultos?

No esforço de refletir sobre essa questão, nosso objetivo geral foi analisar os efeitos da execução de métodos andragógicos na aprendizagem de língua inglesa (língua estrangeira) em uma turma de alunos adultos de uma escola de idiomas da rede privada de ensino situada em um município da Oeste do Paraná/BR. O objetivo

geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos, componentes desse trabalho: a) refletir sobre o conceito e princípios da andragogia como uma teoria da aprendizagem para alunos adultos; b) compreender as motivações e limitações de aprendizagem do aluno adulto, antes da submissão de técnicas andragógicas; c) refletir sobre o material didático, o desenvolvimento e os resultados de um projeto de mediação didática, orientado pelo método andragógico no ensino de LI com alunos adultos.³

O método andragógico entende que adultos não aprendem como crianças, e que o ensino de adultos não deve ser pautado em princípios pedagógicos não específicos (KNOWLES, 1980). Essa diferença de processo de ensino e de aprendizagem já vinha sendo notada nos Estados Unidos, por diversos educadores de adultos, desde o fim da Primeira Guerra Mundial, quando o mercado de trabalho necessitava de pessoas capacitadas em diversas áreas. No entanto, a busca por qualificações na área escolar adulta não obtinha sucesso, pois ainda se ensinava dentro dos moldes pedagógicos indistintos. Conforme assinala Swanson (2005), Knowles, em meados dos anos 1960, a partir das pesquisas obtidas da Associação Americana de Educação Adulta, viria a construir um modelo teórico para o ensino de adultos, chamando-o de andragogia.

Nessa perspectiva, seja por parte da escola pública ou das escolas de idiomas, como é o caso desta pesquisa, o aluno adulto, dentro da sua diversidade de aprendizado, carece de metodologias próprias para sua faixa etária (BRITISH COUNCIL, 2015). Isso se dá, principalmente, no ensino de idiomas, numa fase de aquisição tardia – se comparada a das crianças e de adolescentes – em que o adulto deverá aprender uma nova forma de comunicação com a qual não houve contato formal de aprendizagem até então.

Segundo Knowles (1980), a andragogia tem como principal objetivo conhecer o que os adultos esperam, como agem e o que desejam, para, a partir desse conhecimento, elaborar métodos e estratégias para um ensino de qualidade. É necessário conhecer o aluno e compreender suas expectativas e limitações.

Tal conhecimento pode ser alcançado de modo mais eficiente pelos princípios da andragogia, como observado por Lindeman (1926), quanto ao cenário

³ Feito esse relato pessoal, em que usei a primeira pessoa do singular, de agora em diante passo a usar a primeira pessoa do plural.

estadunidense pós Primeira Guerra Mundial, que requeria uma demanda de profissionais adultos capacitados para o mercado de trabalho; entretanto, quando procuravam qualificação, deparavam-se com métodos de ensino desconectados da prática. Neste contexto, colocava-se a necessidade de repensar os métodos de ensino voltados para esse público, dentro de uma concepção de educação para adultos:

I am conceiving adult education in terms of a new technique for learning, a technique as essential to the college graduate as to the unlettered manual worker. It represents a process by which the adult learns to become aware of and to evaluate his experience (LINDEMAN, 1926, p. 160).⁴

Dessa forma, o autor pontua a necessidade de uma abordagem de ensino que seja própria para a formação de alunos adultos. Essa compreensão pode ser estendida para o ensino de LI para pessoas nessa fase da vida. A andragogia compreende os adultos como detentores de algumas resistências à aprendizagem, dentre as quais se destacam o retorno a um ambiente escolar ou um ensino complementar às suas carreiras profissionais. Por isso, a aplicação do método andragógico ao ensino de LI busca desenvolver o ensino desse idioma nos alunos adultos, compreendendo-os nas suas necessidades de aprendizagem e motivando-os a aplicar seus novos conhecimentos linguísticos nas suas vidas profissionais.

O processo de ensino e de aprendizagem realmente crítico, de acordo com Freire (1967), deve ocorrer não em uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação da qual possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Eis a realização da ação daquilo que se aprende.

Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou

⁴ Concebo a educação adulta em termos de uma nova técnica para o aprendiz, uma técnica tão essencial para a formação colegial quanto ao trabalho manual de um analfabeto. Ela representa um processo pelo qual o adulto aprende a estar atento e a avaliar sua experiência (tradução nossa).

preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (FREIRE, 1967, p. 110).

Conforme os dados apresentados anteriormente, sendo o país um potencial e crescente polo econômico com influência geopolítica, entendemos que os adultos são partícipes dessa transformação. Saber falar, ler, escrever e entender um idioma estrangeiro tende a proporcionar benefícios de acesso a bens culturais a essas pessoas. Em nosso ponto de vista, há de se abandonar os preconceitos de que aprender LI seja uma forma de relatividade cultural, demonstrando que o ensino se torna mais produtivo quando realizado de forma mais pragmática, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados. Conforme Moita Lopes, “há uma exigência de se pensar a LE de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil” (MOITA LOPES, 1996, p. 39-40). Assim sendo, por meio deste estudo, pretendemos refletir sobre este assunto, discutindo sobre um fator que pode promover uma mudança significativa na percepção de aprendizado por parte dos adultos.

Considerando a área de conhecimento a que pertence, desenvolvemos esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA). De acordo com Moita Lopes (1996), esse espaço científico é conceituado como pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais – com foco na resolução de problemas de uso da linguagem – que prioriza a linguagem em seu aspecto processual, possui caráter inter e transdisciplinar e mediador.

Optamos pelo paradigma metodológico quanti-qualitativo, considerando a natureza dos dados. É também de cunho etnográfico interpretativista, e se caracteriza como pesquisa-ação educacional, uma estratégia de pesquisa que, segundo Trip (2005), possibilita ao pesquisador, e em nosso caso, ao professor-pesquisador, refletir sobre o ensino para aprimorá-lo e, em decorrência, para melhorar o aprendizado de nossos alunos.

O contexto da pesquisa é uma escola de idiomas do setor privado de ensino, de um município da região Oeste do Paraná/BR, na qual atuamos como professor de LI tanto para crianças e adolescentes, quanto para adultos. Tal escola foi selecionada pelo fato de oferecer o ensino da LI na faixa etária abrangida pelo estudo.

Os instrumentos de geração de dados consistiram em um questionário (Apêndice A), com questões abertas e fechadas, que teve como objetivo caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes; registros de arquivo como documentos da escola, materiais didáticos, diário de campo; e a avaliação final do rendimento dos alunos. A geração dos dados foi realizada durante um semestre letivo.

O grupo de nove alunos que fizeram parte da pesquisa foi determinado de acordo com o número de alunos matriculados no semestre escolhido. A faixa etária compreendida pelos alunos foi de 20 a 56 anos, em níveis de aprendizado pré-iniciante da LI. Desenvolvemos com esses alunos um projeto de mediação didática, utilizando-nos de princípios da andragogia, o que nos possibilitou avaliar se o uso do método andragógico durante o percurso empreendido pode contribuir para a melhoria da aprendizagem.

No final do semestre foi realizada a análise de rendimento dos alunos participantes, a avaliação final, com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento adquirido e rendimento dos alunos. Os dados quantitativos gerados pelo questionário (Apêndice A) e pelos resultados da avaliação final estão representados por gráficos e quadros, os qualitativos, que representam a dimensão mais substancial desta pesquisa, são descritos e interpretados sem o uso de gráficos.

Tendo em vista o exposto, essa dissertação está assim organizada: após a introdução, consta o capítulo 1, “Metodologia”, em que são pautados a definição do tema da pesquisa, do contexto, dos participantes, bem como o percurso metodológico empreendido, e a LA, área de estudos da linguagem sobre a qual se assenta este estudo.

O capítulo 2, “Andragogia: a teoria da aprendizagem adulta”, aborda o conceito de andragogia, sua gênese e disseminação, seguido de um levantamento realizado sobre o estado da arte referente ao tema da andragogia, feito em teses e dissertações.

O capítulo 3, “Apontamentos sobre a historiografia da língua inglesa e do ensino” problematiza a formação e o percurso de expansão da LI no mundo, seus métodos, e relata elementos constitutivos da história do ensino de LI.

O capítulo 4, “Andragogia e aprendizagem de LI em contexto específico”, expõe dados e análises sobre a primeira etapa da pesquisa, onde exploramos a

caracterização dos alunos, as discussões que tratam das habilidades linguísticas para o ensino de LI e quais possuem foco na aprendizagem adulta de LI, como elas se desenvolveram, bem como o desenvolvimento do percurso do processo de mediação didática orientado pela andragogia, e os dados da avaliação final.

O capítulo 5, “Resultados e discussão do processo de mediação didática” expõe as reflexões realizadas nesta dissertação. Nas “Considerações finais” apresentamos uma síntese do percurso empreendido.

1 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a área de estudo e as escolhas metodológicas que nos orientaram na consecução da pesquisa: Linguística Aplicada, pesquisa quanti-qualitativa, de cunho etnográfico, interpretativista.

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Como mencionado na introdução, essa pesquisa se inscreve no campo da LA, que fornece os fundamentos teóricos e descritivos para a investigação e solução de problemas relacionados com a linguagem, especialmente os de ensino e aprendizagem da língua materna e estrangeira, mas também problemas de tradução e interpretação, a lexicografia, a linguística forense e a linguística clínica (CROKER, 2009).

De acordo com Hudson (1984), a principal característica distintiva da LA é a sua preocupação com as atividades profissionais, cujo objetivo é resolver problemas do "mundo real", baseados na linguagem, o que significa que a investigação toca numa gama particularmente ampla de questões – psicológica, pedagógica, social, política e econômica, bem como a linguística. Como consequência, a pesquisa em LA tende a ser inter e transdisciplinar. É geralmente estabelecido que a LA não seja simplesmente a aplicação da pesquisa feita em linguística. Sob uma perspectiva, ela deve olhar para além da linguística enquanto pesquisa e teoria relevantes, pois envolve frequentemente a síntese da investigação de uma variedade de disciplinas, incluindo a Linguística. Sob outra perspectiva, a LA tem sido responsável pelo desenvolvimento de pesquisas próprias em diversas áreas da Linguística. Por exemplo: bilinguismo e alfabetização.

Para Richards (1985), o termo "linguística aplicada" surgiu pela primeira vez como uma tentativa de fornecer uma base teórica para as atividades de ensino de línguas. Mais tarde, tornou-se um termo abrangente para uma variedade de disciplinas que se concentram em questões de linguagem em áreas como direito, patologia da fala, planejamento da linguagem e ciência forense. Para Signorini e Cavalcanti (1998), a LA é uma área de saber que se efetua a partir da interação com

outras áreas muito próximas das ciências sociais, e preocupada com questões de equidade constantes nas pesquisas em LA, a transdisciplinaridade.

De acordo com Cook (2003), a língua circunda quase toda atividade da vida. Para isso, devemos investigar e compreender os fatos do uso da linguagem com base em nosso conhecimento adquirido. O âmbito da LA divide-se principalmente em três temas: língua e educação; língua, trabalho e direito; linguagem, informação e afeto. Para o autor, “Applied linguistics is not simply a matter of matching up findings about language with pre-existing problems but of using findings to explore how the perception of problems might be changed.” (COOK, 2003, p. 23)⁵.

A LA emergiu no cenário mundial nos anos 1940 e chegou formalmente ao Brasil na década de 1970. Embora suas raízes venham da Linguística, de onde provinha seu arcabouço teórico, a LA, em seu desenvolvimento, transcorreu por outras áreas, especialmente nas ciências sociais, como a psicologia, a antropologia, a sociolinguística, a etnografia, a teoria da literatura e dentre outras, buscando bases teóricas de campos que também se preocupam com a linguagem (SIGNORINI, 2004).

Celani (2004) afirma haver uma articulação da LA com múltiplos domínios de saber, o que confirma a visão de Moita Lopes (2006), mediante ao avanço teórico da LA, pois além de fundamentar-se em conhecimentos provenientes de outras áreas, também cria seus próprios modelos teóricos. Essa característica dialógica de pesquisa tem sido objeto de diferentes estudos que discorrem sobre a natureza da LA enquanto disciplina acadêmica. Consensualmente considerada como uma disciplina autônoma, independente, com princípios e métodos de estudo e metodologias próprias, e não apenas um aglutinado de outras disciplinas, a LA é compreendida contemporaneamente pelos linguistas aplicados como uma área preocupada com o estudo da linguagem, mas um estudo que não aceita mais se submeter a aspectos homogêneos.

A LA hoje é praticada com “leveza de pensamento” (ROJO, 2006, p. 254), com “pontos de escape” às armadilhas (CAVALCANTI, 2006, p. 234), como “forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), como “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 26) e como “desconstrução” (MAKONI;

⁵ A LA não é simplesmente uma questão de comparar descobertas sobre a linguagem com problemas pré-existentes, mas de usar descobertas para explorar como a percepção de problemas pode ser alterada (tradução nossa).

MENHOLF, 2006, p. 209), indo para um campo de atuação que não se constitua apenas como “instância mediadora” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). A “legitimidade” (SIGNORINI, 2006, p. 171) de uso da língua nos estudos contemporâneos em LA aponta para caminhos nos quais os construtos “ser fluente, correto, colaborativo” (RAMPTON, 2006, p. 126) são insuficientes. Há até quem defenda a necessidade de uma “transformação disciplinar” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130) que responda às demandas atuais, passando de derivante para autônoma, de moderna para pós-moderna e de colonial para pós-colonial.

Conforme Celani (2004, grifos da autora), o fato de ser transdisciplinar *pode* fazer parte do caráter da LA, mas não necessariamente *deve* fazer parte. Não é uma condição *sine qua non*, bem como ser transdisciplinar pode ser um elemento constitutivo da identidade dessa área do conhecimento. É possível haver pesquisas em LA que não são necessariamente transdisciplinares. Uma pesquisa transdisciplinar é aquela na qual o pesquisador parte em busca de um objeto, mas chega a um âmbito muito maior de atividade, com resultado não previsto, que envolve outras áreas do conhecimento.

Nesta pesquisa nos orientamos tanto pela perspectiva linguística, quanto pelo âmbito educacional, uma vez que aborda o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos adultos, em um contexto específico, em que analisamos os efeitos da execução de métodos andragógicos no ensino de LI para nove alunos de uma escola de idiomas da rede privada de ensino no contexto mencionado.

1.2 PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA

A pesquisa que realizamos é quanti-qualitativa⁶. É quantitativa pelo fato de considerar dados numéricos utilizados para a caracterização dos alunos participantes, e por levantar informações sobre ganhos de proficiência dos

⁶ A pesquisa quanti-qualitativa permite refletir e explorar o que conhecemos, procurar padrões e criar compreensões do contexto de pesquisa. O paradigma qualitativo também requer habilidades sólidas de geração de dados e uma abordagem metodológica capaz de proporcionar uma estrutura para o processo da pesquisa, devendo ser conduzida por teorias específicas e possuir um objetivo claro. Por outro lado, o paradigma quantitativo geralmente é caracterizado como sendo linear, cada etapa sendo realizada uma após a outra: as questões de pesquisa são formuladas, os dados são gerados, depois analisados estatisticamente, e os resultados escritos (HEIGHAM; CROKER 2009).

participantes por um período de tempo – os resultados da aprendizagem. Concentra-se também no processo, tentando entender como esses ganhos foram realizados, como os participantes pensaram em melhorar sua proficiência e como o ambiente e demais pessoas influenciaram esses participantes. Isto é, enfatiza a importância de analisar os resultados obtidos (HEIGHAM; CROKER 2009).

Apresenta traços da pesquisa qualitativa⁷, uma vez que discutimos o fenômeno do ensino de LI para adultos por meio do método andragógico, em suas estreitas relações e influências recíprocas com os demais componentes da linguagem vista como uma prática social realizada por seres humanos situados num tempo e num espaço histórico e social. Orientando-nos por Chizzotti (2006), entendemos que o caráter qualitativo desta pesquisa advém do tratamento de analisarmos significativamente os dados gerados, não deixando de atender ao rigor e à objetividade que ela demanda.

A pesquisa quanti-qualitativa é construída com base no entendimento de que não existe uma "verdade" absoluta, e de que dois observadores olhando para a mesma coisa podem interpretá-la de forma diferente, de acordo com Phillips (1990). Nessas pesquisas, o pesquisador pode ser um professor que desempenha um papel ativo no local, o pesquisador não é um observador objetivo e desinteressado. Pelo contrário, como pesquisador e pesquisador estamos enredados no estudo, encontrando e conversando com a pessoa ou pessoas que o compõem.

1.3 TIPO DE PESQUISA

Nesta seção, descrevemos como a nossa pesquisa se tipifica como de cunho etnográfico, interpretativista e pesquisa quanti-qualitativa.

⁷ Contemporaneamente vem sendo usada nos mais diversos campos de investigação em ciências sociais, incluindo a LA, de acordo com Richards (2003). Conforme Heigham e Croker (2009), uma ampla gama de abordagens de pesquisa tem sido desenvolvida dentro da pesquisa qualitativa, incluindo: investigação narrativa, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, fenomenologia e teoria fundamentada. Essas abordagens utilizam uma extensa variedade de métodos de geração de dados, como: observação, entrevistas, questionários de resposta aberta, relatórios verbais, diários e análise do discurso. O número de termos e conceitos utilizados para definir essas abordagens e métodos, bem como suas estratégias e técnicas associadas é muito variado, inclusive, possibilitando a Schwandt (2007) à criação do Dicionário de Pesquisa Qualitativa.

Pelo seu cunho etnográfico, tem em vista um pressuposto fundamental: através da interação direta com as pessoas na vida cotidiana, auxiliar na compreensão de suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos (ANDRÉ, 1998). Por meio das técnicas etnográficas é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da sala de aula, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados. A imersão do pesquisador no seu campo da pesquisa de forma contínua, intensiva e prolongada, a fim de compreender algumas questões vitais são outras características, segundo Marcondes e Acosta (2006)⁸.

Na pesquisa de cunho etnográfico, é necessário tornar estranho o óbvio, o familiar, através de uma análise crítica do contexto, pois o caráter etnográfico é uma construção com dificuldades a serem superadas. Em nossa pesquisa, estamos interessados no ensino e na aprendizagem de LI para alunos adultos em um contexto específico. Conhecer o que pensam sobre o aprendizado dessa língua, suas motivações, dificuldades, expectativas, bem como as condições reais para o ensino oferecidos pela escola foi relevante para planejarmos e desenvolvermos os encaminhamentos metodológicos no âmbito da andragogia.

Conforme Borg e Gall (1989), as predições de fenômeno educacional procuram evidenciar se há alunos em dificuldade de aprendizagem e se os professores devem usar diferentes técnicas para instruí-los. A pesquisa sobre melhoria pergunta se uma determinada técnica faz algo para ajudar os alunos a aprenderem melhor e se certas intervenções podem melhorar a aprendizagem dos alunos aplicando métodos diferenciados de ensino, como é o caso da perspectiva da andragogia, que propõe uma abordagem de ensino específica para alunos adultos

Outra escolha metodológica foi a pesquisa interpretativista. Ela pressupõe que a realidade consiste em experiências do mundo externo. Assim, pode adotar

⁸ Marcondes e Acosta (2006) também apontam para a complexidade do campo pesquisado. Ao falar da prática escolar é necessário pensar que o pesquisador etnográfico não está preocupado com o resultado final, mas sim com todo o processo denominador do procedimento escolar. As hipóteses, problemas e teorias são reconstruídos e complementados durante o processo de pesquisa, uma vez que o pesquisador entra no campo com um problema de pesquisa, e este pode ser aprimorado. Por isso, um plano de cunho etnográfico tem como pressuposto ser aberto e flexível, capaz de redefinir hipóteses e possibilidades em consequência de uma fundamentação teórica, descartando as crenças do senso comum no ambiente pesquisado.

uma abordagem epistemológica e a crença ontológica de que a realidade é socialmente construída (CRESWELL, 2007). A pesquisa interpretativista tenta derivar suas construções do campo por um exame aprofundado do fenômeno de interesse, assumindo que conhecimento e significado são atos de interpretação. Portanto, não há conhecimento objetivo que seja independente de pensar e raciocinar os seres humanos.

Myers (2009) argumenta que a premissa de interpretação é que o acesso à realidade, dada ou construída socialmente, ocorre somente através de construções sociais como a linguagem, a consciência e os significados compartilhados.

A pesquisa interpretativista é sustentada pela observação e interpretação. Observar é gerar informações sobre eventos, enquanto que interpretar é fazer significado dessas informações, tirando inferências ou julgando a correspondência entre a informação e algum padrão abstrato. Procura-se compreender os fenômenos através dos significados que as pessoas atribuem a eles (DEETZ, 1996)⁹.

Reeves e Hedberg (2003) observam que a pesquisa interpretativista necessita colocar a análise no contexto. Ela entende o mundo como é através de experiências subjetivas dos indivíduos. Uma vez que inserimos nossa pesquisa no paradigma interpretativista, não é possível simplificar seu desenho: o fato de focalizar um contexto real de ensino e de aprendizagem gerou dados complexos e intrinsecamente relacionados, uma vez que se atém à tomada de sentidos humanos como emergem (KAPLAN; MAXWELL, 1994).

Na pesquisa em foco, atuamos como professor e pesquisador, interagindo e discutindo com nossos próprios alunos por meio do método andragógico, o que a caracteriza também como uma pesquisa-ação. Enquanto professor e pesquisador, entendemos que também somos parte integrante do estudo, em que nossas crenças e preconceções se mostram durante as aulas e são consideradas para efeitos de análise do processo de mediação e dos resultados obtidos. Tentar controlar nossa influência como professor-pesquisador seria descontextualizar o caso, e isso é contra a própria natureza da pesquisa-ação.

⁹ A pesquisa interpretativa também visa explicar as razões subjetivas e significados que estão por trás da ação social (WALSHAM, 1995).

Por também possuir características de uma pesquisa-ação, apresenta-se como um meio de mudança efetiva, em que os sujeitos elaboram e trabalham uma estratégia de transformação social. Assim compreendida, ela constitui-se como uma prática social, com o objetivo de modificar as circunstâncias, cabendo ao pesquisador o papel de animador do intercâmbio de informações e de gerador de um novo conhecimento para melhorar uma situação dada. A pesquisa-ação é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIP, 2005), pois envolve pessoas inseridas em um contexto real.

Sendo assim, ela não tem uma amostra que necessariamente possa oferecer base para generalizações, devido a seus resultados serem específicos e restritos ao contexto pesquisado. Suas análises serão interpretadas em um contexto histórico, social, cultural e político específico (CHIZZOTTI, 2006).

Os resultados da pesquisa-ação são tipicamente usados para melhorar as condições ou práticas para esse contexto particular em estudo. Por exemplo, as lições tiradas do uso da linguagem em sala de aula podem sugerir maneiras de melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos em todo este ambiente escolar específico. No caso da nossa pesquisa, é importante destacar que trabalhamos com um ambiente escolar de educação adulta, urbano e privado.

1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa foram gerados dados, cujo tratamento contempla descrição e análise. Do mesmo modo, nesta pesquisa, o *corpus* resultante do processo de mediação didática recebeu tratamento descritivo, após o qual explicitamos a análise interpretativa.

Geramos os dados pelo período de um semestre, no ano de 2017. Para isso, destacamos a seguir os principais instrumentos de geração de dados: questionário (Apêndice A), materiais didáticos, metodologias e ferramentas de ensino utilizadas durante o desenvolvimento do projeto de mediação didática andragógica, diário de campo, e a avaliação final do rendimento acadêmico em LI dos alunos.

O questionário¹⁰, utilizado para caracterizar o perfil dos nove alunos participantes da pesquisa, continha vinte e uma perguntas com respostas abertas (seis) e fechadas (quinze): os itens de resposta aberta proporcionam uma espontaneidade maior por parte do participante porque ele pode responder a partir de suas próprias concepções. Os itens de resposta fechada exigem apenas que os participantes escolham as respostas a partir de uma lista limitada ou seleção previamente definida pelo pesquisador, conforme Brown (2001).

Após termos obtido o consentimento¹¹ da escola, por meio do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (ANEXO B), da fundação a qual a escola pertence (ANEXO C), orientando-nos pelos princípios éticos em pesquisa social (FLICK, 2013), esclarecemos aos participantes o tema e o objetivo da nossa pesquisa, e sob quais circunstâncias eles estariam participando, de forma voluntária, assegurando a confidencialidade de seus dados. Com isso, sua adesão se deu como consentimento informado entre pesquisador e participantes, e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D).

Na aplicação do questionário, expusemos nosso interesse em conhecer suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de LI para adultos, não se tratando, portanto, de uma atividade avaliativa, como costumeiramente se faz ao responder a um questionário, mas sim da geração de dados para a pesquisa científica. Os questionários foram aplicados para a turma em um dia normal de aula. Não tivemos dificuldade quanto à colaboração dos participantes que se demonstraram abertos e participativos para a aplicação dos questionários. Cada questionário recebeu um número de identificação e foi fotocopiado (*scanner* para arquivo e posterior conferência). Para posterior consulta, os alunos foram identificados pela letra A, acrescida de um número cardinal (A1, A2, A3, An). Na apresentação dos dados, elaboramos categorias de dados socioeconômicos e de níveis de dificuldade de aprendizagem em LI representados por gráficos.

¹⁰ As perguntas iniciais foram sobre aspectos socioeconômicos dos participantes, como sexo, idade, estado civil, escolaridade, profissão, número de filhos e renda mensal individual e, no caso de existir, renda mensal familiar. Na sequência, perguntas abertas sobre conhecimentos gerais da LI e experiências de contato dos participantes com essa língua. Em seguida, uma sequência de perguntas fechadas abordando o grau de dificuldade dos participantes quanto a falar, ouvir, ler e escrever na LI. As perguntas finais indagaram sobre as crenças de aprendizagem, disponibilidade para estudo extraclasse, metodologia de ensino e o convívio escolar.

¹¹ Esses documentos encontram-se preservados e armazenados em nossos arquivos da pesquisa.

Buscamos encontrar os padrões úteis e interessantes e reduzimos o que geralmente é uma grande quantidade de dados para um número relativamente pequeno de padrões. Independentemente do tempo gasto em nossa análise, estávamos cientes da prática de construir oportunidades para refletir sobre nossa análise durante todo o processo de codificação, descrição e interpretação de dados.

Para Yin (2003), há de se levar em conta a importância dos registros de arquivo. Onde quer que os fenômenos ocorram no mundo pós-alfabetizado, geralmente há uma trilha de papel. Eles incluem documentos, planejamento pedagógico, material didático, metodologias, avaliações, registros em geral, notas pessoais. Tais registros¹² podem nos ajudar a entender o caso nesse determinado ponto no tempo.

Para a nossa pesquisa, refletimos sobre documentos da escola (histórico da escola de idiomas), materiais didáticos e metodologias utilizadas durante o desenvolvimento do projeto de mediação didática andragógica, bem como o diário de campo que proporcionou anotações descritivas do grupo participante e posterior interpretação dos acontecimentos em sala de aula, e o resultado das avaliações padronizadas da escola de idioma, que geraram dados de desempenho do nosso grupo de pesquisa (esse último instrumento de geração de dados foi sugerido pelos próprios alunos). Ao justificar essas inferências, explicamos em nosso trabalho como esses padrões surgiram e foram definidos. Em outras palavras, apresentamos as evidências que suportam nossas reflexões.

1.4.1 Organização e interpretação dos dados

Acerca da interpretação dos dados, foi preciso descobrir padrões que fossem reveladores e relevantes para a discussão. Esse processo envolveu codificação,

¹² Yin (2003) e Richards (2003) afirmam que no nível macro, todas as notas de campo, resumos, entrevistas, documentos devem ser codificadas, datadas e armazenadas para que possamos acessá-las rapidamente mais tarde. No nível micro, a codificação presta uma função analítica. Ao longo do processo de geração de dados, as categorias, os temas e os padrões que explicam os fenômenos sob consideração começam a tomar forma. Esses irão formar a base das inferências que desenhamos ao longo do estudo e nas quais apoiamos as alegações feitas na conclusão.

análise e interpretação dos nossos dados. Nesse sentido, primeiramente, foi feita uma pequena organização de dados.

Para fazer isso, conforme Brown (2001) e Gil (2002), adotamos os seguintes passos: a) criar categorias ao transcrever e analisar; b) usar ferramentas de análise que melhor se adaptem ao padrão da pesquisa; e c) dispor de tempo necessário para fazer uma análise adequada.

Breves citações relevantes tomadas dos participantes, e registradas no diário de campo, serviram para ilustrar pontos particularmente interessantes.

As nossas categorias de análises foram a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever, intermediadas pelo desenvolvimento do processo didático orientado pela andragogia, em nível iniciante de proficiência em LI.

Segundo Brown (2001), essas quatro habilidades, como são referidas, representam o domínio da língua e estão inter-relacionadas. Usar uma linguagem geralmente requer o uso de mais de uma habilidade ao mesmo tempo. No entanto, alguns alunos podem desenvolver melhor algumas dessas habilidades do que outros. Tanto a audição quanto a leitura são habilidades receptivas – modos de compreensão. Falar e escrever são habilidades produtivas. Assim, as quatro habilidades básicas estão relacionadas umas às outras em virtude do modo de comunicação (oral ou escrita) e a direção da comunicação (receptiva ou produzida). A pesquisa sobre as habilidades se projeta na linguística, na psicolinguística, na psicologia e na ciência cognitiva. Na seção 4.1 “Habilidades para o ensino de LI”, refletimos com mais detalhes sobre as quatro habilidades.

1.4.2 Triangulação

A triangulação é usada para obter a visão mais ampla e mais profunda possível da questão sob variadas perspectivas. Diferentes pessoas experimentam o mesmo evento de forma múltipla, construindo diversas explicações, tirando conclusões diferentes, aprendendo lições heterogêneas e, o que é importante, contando histórias incomuns sobre o mesmo. A triangulação de dados nesse sentido, em vez de confirmar interpretações particulares, pode revelar tanto a

complexidade da questão quanto as maneiras aparentemente contraditórias de vê-la. A nossa triangulação se deu entre os resultados do questionário, os dados produzidos durante o processo de mediação didática e a avaliação final.

Duff (2008) observa que os próprios métodos podem ser triangulados, mesclando desenhos qualitativos e quantitativos, para tornar-se uma compreensão multifacetada do caso. Independentemente de como é utilizada, a triangulação é considerada no início do estudo¹³.

1.5 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Realizamos o estudo em uma escola de idiomas (utilizamos as letras XX para nos referirmos a ela neste trabalho, preservando-se sua face) de um município do Oeste do estado do Paraná, o quinto mais populoso do estado, com uma população estimada em 316. 226 habitantes (IBGE, 2016). Com área de 2.100,831 km², é também considerada capital regional do Oeste do Paraná, e polo estratégico do Mercosul¹⁴.

A escola de idiomas integrante da pesquisa faz parte de uma franquia existente no Brasil desde a década de 1950 e oferta a modalidade de ensino de LI para crianças, jovens e adultos.

Para o ingresso de alunos oriundos de outras escolas ou que alegam possuir um determinado conhecimento de língua inglesa, especialmente jovens e adultos, a escola realiza um teste de nivelamento que indica o nível de proficiência que esses alunos detêm. Assim eles são matriculados em turmas que atendam ao seu nível de proficiência no idioma inglês.

¹³ Assim, pesquisadores de estudo de caso qualitativo consideram primeiro as questões, não necessariamente as de pesquisa, que desejam examinar, e depois decidem quais fontes de dados têm mais probabilidade de lançar luz sobre elas. Ter uma variedade de fontes para cada grande questão garante uma cobertura ampla e profunda (DUFF, 2008).

¹⁴ O município tem como principal setor econômico o agronegócio, com mais de 4.000 estabelecimentos agropecuários. Além de haver cerca de 14.458 estabelecimentos comerciais, industriais e de serviços (IPARDES, 2017). O município tem o 6º maior PIB do Paraná e o 90º do Brasil (IBGE, 2016). Devido à sua localização, o município tem prosperado no comércio e na prestação de serviços, com destaque para o setor atacadista, de saúde e de ensino superior, bem como os setores de metalurgia e confecção demonstram um bom desenvolvimento. A base populacional do município é constituída pelas seguintes etnias: 70,15% branca; 2,59% negra; 26,25% parda; 0,88% amarela; 0,27% indígena (IBGE, 2016).

Essa escola atua na área de ensino de idiomas no referido município desde 1983. Cada sala encontra-se equipada com: lousa; ar condicionado; carteiras estofadas; TV de Led de 42 polegadas; sistema de som; computador; cartazes e figuras da franquia da escola. Há duas outras salas de aula do modo personalizado com limitação de 5 alunos por turma, dispondo de: cabines de estudo individual; um notebook (laptop) para cada aluno; fones de ouvido e microfone para cada aluno; mesa do professor com prancheta para explanação de conteúdo; lousa; cadeiras estofadas; ar condicionado; cartazes e figuras da franquia da escola. Os alunos de ambos os sistemas de ensino – turma e personalizado, possuem livro didático e suporte via plataforma online para acesso aos áudios e a outros exercícios didáticos para a prática do conteúdo estudado.

Uma turma de nove alunos adultos (entre 20 e 56 anos de idade, cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino), classificados em nível pré-iniciante do idioma, se dispôs a participar da pesquisa. As aulas ocorriam duas vezes por semana (terças-feiras e quintas-feiras), entre 19h e 20h30min. Após o delineamento da metodologia que orientou esta pesquisa, a seguir colocamos em discussão a andragogia, conceito teórico fundamental para o planejamento e o desenvolvimento do projeto de mediação pedagógica.

2 ANDRAGOGIA: TEORIA DE APRENDIZAGEM ADULTA

Iniciamos este capítulo que conceitua histórica, teórica e filosoficamente a andragogia, tendo como suporte para a reflexão os estudos de autores estrangeiros, tais como Knowles, Holton III e Swanson (2005), Lindeman (1926), e do pensador brasileiro Paulo Freire. Na primeira seção, fazemos uma abordagem historiográfica sobre essa teoria da aprendizagem adulta. Em seguida, expomos a trajetória do teórico predecessor que estudou os métodos pedagógicos em comparação aos métodos de educação adulta e quais conjuntos de teorias resultaram no que veio a se denominar de andragogia. Posteriormente, tratamos da andragogia, concebida como uma metodologia da educação de adultos. Finalizando esse capítulo, apresentamos dados sobre um levantamento de pesquisas do ensino brasileiro, metodologicamente orientadas por essa perspectiva de ensino.

Para Knowles, Holton III e Swanson (2005), até a contemporaneidade, tem havido relativamente pouco pensamento, pesquisa e produção escrita sobre a educação de adultos. Um fato singular, se pensarmos que a educação de adultos tem sido uma preocupação da humanidade ao longo dos tempos. No entanto, durante muitos anos, o aluno adulto e seus modos de aprender o conhecimento científico em contexto formal foram, de fato, negligenciados.

A falta de pesquisas neste campo é especialmente surpreendente, tendo em vista o fato de que grandes professores da antiguidade – Confúcio e Lao-Tsé, na China; os profetas Hebreus e Jesus, nos tempos Bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia Antiga; Cícero, Euclides e Quintiliano, na Roma Antiga – eram professores de adultos, não de crianças. Como suas experiências eram com adultos, eles desenvolveram um conceito muito diferente do processo de ensino e de aprendizagem que mais tarde denominou-se de educação formal.

Esses notáveis professores percebiam que a aprendizagem era um processo de investigação mental, e não a recepção passiva de conteúdos transmitidos. Entendendo que aprender significava ser capaz de organizar e problematizar, no plano do pensamento, fenômenos da realidade material e metafísica, conseqüentemente, inventaram técnicas para envolver os alunos na investigação. Os antigos chineses e hebreus inventaram o que chamamos agora de método de caso, no qual o líder ou um dos membros do grupo descreve uma situação, muitas

vezes na forma de uma parábola, e em conjunto com o grupo explora suas características e possíveis resoluções. Os gregos inventaram o que hoje chamamos de diálogo socrático, no qual o líder ou um membro do grupo coloca uma questão ou dilema e os membros do grupo juntam seu pensamento e experiência para buscar uma resposta ou solução. Os romanos eram mais conflituosos, usaram os desafios que forçaram os membros do grupo a posições de estado e, em seguida, defendê-las (HOLTON III, 2005).

No século VII na Europa, prossegue o autor, escolas foram organizadas para o ensino de crianças, principalmente para a preparação de meninos para o sacerdócio. Assim, eles se tornaram conhecidos como conventos e escolas monásticas. Dado que a doutrinação dos estudantes nas crenças, fé e rituais da Igreja foi a principal missão desses professores, desenvolveram um conjunto de suposições sobre aprendizado e estratégias de ensino que passaram a ser rotuladas de pedagogia, significando, literalmente, "a arte e a ciência de ensinar as crianças" (derivada das palavras gregas *paidí*, que significa "criança", e *agogous*, que significa "condutor"). Esse modelo de educação persistiu através das idades até o século XX, e serviu de base para o sistema educacional da civilização ocidental.

Pouco depois do fim da Primeira Guerra Mundial, tanto nos Estados Unidos como na Europa, um corpo crescente de concepções sobre as características únicas dos aprendizes adultos começou a surgir. Mas somente nas últimas quatro décadas estas noções evoluíram para um quadro integrado de aprendizagem de adultos (HOLTON III, 2005).

2.1 UM TEÓRICO PIONEIRO

Com a fundação da Associação Americana para Educação de Adultos, em 1926, e com o fornecimento de fundos substanciais para pesquisas e publicações da Carnegie Corporation de Nova Iorque, duas correntes de investigação são discerníveis. Uma delas pode ser classificada como a corrente científica, e a outra como a corrente artística ou intuitiva-reflexiva (SWANSON, 2005).

A corrente científica procura descobrir o conhecimento novo com a investigação rigorosa (e frequentemente experimental), e foi lançada por Edward L.

Thorndike, com a publicação de sua *Adult Learning* (aprendizagem adulta), em 1928. O título é um tanto confuso, pois Thorndike não propunha novos processos de ensino-aprendizagem para adultos, mas apenas definia os adultos como seres com capacidade de aprendizagem. Seus estudos demonstraram que os adultos podiam, de fato, aprender, o que era importante por proporcionar um fundamento científico a um campo que antes se baseara na mera fé de que os adultos podiam aprender. As adições a essa corrente, na década seguinte, incluíram os interesses de pesquisa de Thorndike em 1935, e as habilidades adultas de Herbert Sorenson, em 1938. No início da Segunda Guerra Mundial, os educadores adultos tinham a evidência científica de que adultos podiam aprender e possuíam interesses e habilidades diferentes das crianças.

Por outro lado, a corrente artística procurava descobrir novos conhecimentos através da intuição e da análise da experiência, preocupava-se com o aprendizado dos adultos. Essa corrente de investigação foi lançada a partir de Eduard C. Lindeman – *The Meaning of Adult Education* (o significado da educação adulta) em 1926. Fortemente influenciado pela filosofia educacional de John Dewey, Lindeman (1926) lançou as bases para uma teoria sistemática sobre a educação de adultos com declarações tão perspicazes como estas:

The approach to adult education will be via the route of situations, not subjects. Our academic system has grown in reverse order: subjects and teachers constitute the starting point, students are secondary. In conventional education the student is required to adjust himself to an established curriculum; in adult education the curriculum is built around the student's needs and interests. Every adult person finds himself in specific situations with respect to his work, his recreation, his family life, his community life, etc.—situations which call for adjustments. Adult education begins at this point. Subject matter is brought into the situation, is put to work, when needed. Texts and teachers play a new and secondary role in this type of education; they must give way to the primary importance of the learners (p. 8-9).

The resource of highest value in adult education is the learner's experience. If education is life, then life is also education. Too much of learning consists of vicarious substitution of someone else's experience and knowledge. Psychology is teaching us, however, that we learn what we do, and that therefore all genuine education will keep doing and thinking together. Experience is the adult learner's living textbook (p. 9-10).

Adult education is a process through which learners become aware of significant experience. Recognition of significance leads to evaluation. Meanings accompany experience when we know what is

happening and what importance the event includes for our personalities (LINDEMAN, p. 169).¹⁵

Para Gessner (1956), uma das principais distinções entre educação convencional e educação de adultos está no próprio processo de aprendizagem. “None but the humble become good teachers of adults. In an adult class the student’s experience counts for as much as the teacher’s knowledge.” (GESSNER, 1956, p. 166)¹⁶. Ambos são intercambiáveis. De fato, em turmas de adultos, às vezes é difícil descobrir quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem em duas vias também se reflete na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos, os alunos ajudam na formulação dos currículos. Sob condições democráticas, a autoridade é do grupo. Esta não é uma lição fácil de aprender, mas até que se aprenda, uma educação democrática parece não obter sucesso.

Esses trechos do teórico pioneiro retratam uma nova maneira de pensar sobre a educação de adultos, mas é importante notar que Lindeman (1926) também identificou várias suposições-chave sobre os aprendizes adultos. Elas foram apoiadas por pesquisas posteriores e constituem a base da teoria da aprendizagem de adultos:

15

A abordagem para a educação de adultos será através da via de situações, não sujeitos. Nosso sistema acadêmico cresceu em ordem inversa: sujeitos e professores constituem o ponto de partida, os alunos são secundários. Na educação convencional, o estudante é obrigado a ajustar-se a um currículo estabelecido. Na educação de adultos o currículo é construído em torno das necessidades e interesses do aluno. Cada pessoa adulta encontra-se em situações específicas no que diz respeito ao seu trabalho, ao seu lazer, à sua vida familiar, à sua vida comunitária, etc., situações que exigem adequação. A educação de adultos começa neste ponto. Conhecimentos e professores desempenham um papel novo e secundário neste tipo de educação. Eles devem dar lugar à importância primária dos alunos (tradução nossa).

A fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aluno. Se a educação é vida, então a vida também é educação. Demasiada aprendizagem consiste na substituição vicária da experiência e do conhecimento de outra pessoa. A psicologia está nos ensinando, entretanto, que nós aprendemos o que fazemos, e que conseqüentemente toda a instrução genuína manter-se-á fazer e pensar junto. A experiência é o livro de texto vivo do aluno adulto.

A educação de adultos é um processo através do qual os alunos tomam consciência de uma experiência significativa. O reconhecimento da significância leva à avaliação. Significados acompanham a experiência quando sabemos o que está acontecendo e a importância que o evento inclui para nossas personalidades (tradução nossa).

¹⁶ “Somente os humildes se tornam bons professores de adultos. Em uma aula de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor” (tradução nossa).

a) Adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem irá satisfazer. Portanto, estes são os pontos de partida apropriados para organizar atividades de aprendizado de adultos;

b) A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida. Assim, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações de vida, não sujeitos;

c) A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos. Portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise da experiência;

d) Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos. Sendo assim, o papel do professor é envolver-se em um processo de investigação mútua com eles, em vez de simplesmente transmitir seu conhecimento e, em seguida, avaliar a sua conformidade com ele;

e) As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. Conseqüentemente, a educação de adultos deve fazer provisão ideal para diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

2.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E ANDRAGOGIA

Conforme Knowles (1973), o modelo pedagógico atribui ao professor a plena responsabilidade de tomar todas as decisões sobre o que será aprendido, como, quando e se for aprendido. É a educação dirigida pelo professor, deixando para o aluno apenas o papel de seguir as instruções de um professor. Assim, baseia-se nestas suposições sobre os alunos: 1) A necessidade de saber. Os alunos só precisam saber que eles devem aprender o que o professor ensina se eles querem ser aprovados. Não precisam saber como o que eles aprendem se aplicará a suas vidas; 2) A autonomia do aprendiz. O conceito do professor de aprendiz é o de uma personalidade dependente. Portanto, a autonomia do aprendiz eventualmente se torna a de uma personalidade dependente; 3) O papel da experiência. A experiência do aprendiz tem pouco valor como um recurso para a aprendizagem. A experiência que conta é a do professor, do escritor de livros didáticos e do produtor de material audiovisual. Portanto, as técnicas de transmissão (aulas expositivas, indicações de leitura, etc.) são a espinha dorsal da metodologia pedagógica; 4) Disposição para

aprender. Os alunos estão prontos para aprender o que o professor diz que eles devem aprender se querem ser aprovados; 5) Orientação para a aprendizagem. Os alunos têm uma orientação centrada em conteúdo para a aprendizagem. Eles veem a aprendizagem como conteúdo aprendido. Portanto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica do conteúdo da disciplina; 6) Motivação. Os alunos são motivados a aprender por fatores externos (notas, aprovação ou desaprovação do professor, etc.).

Antes de descrever os pressupostos andragógicos sobre os aprendentes e a aprendizagem, é necessário olhar para o que se entende por "adulto". Há pelo menos quatro definições de adulto. Em primeiro lugar, a definição biológica: biologicamente, nos tornamos adultos quando atingimos a idade em que podemos reproduzir (ou seja, no início da adolescência). Em segundo lugar, a definição legal: legalmente, nos tornamos adultos quando chegamos à idade em que a lei diz que podemos votar, obter uma carteira de motorista, ser emancipado, e assim por diante. Em terceiro lugar, a definição social: socialmente, nos tornamos adultos quando começamos a desempenhar papéis de adultos, como o de trabalhador em tempo integral, cônjuge, pai, mãe, eleitores e outros. Finalmente, a definição psicológica: psicologicamente, nos tornamos adultos quando chegamos a concepção autônoma (autoconceito) de sermos responsáveis por nossas próprias vidas, de sermos autodirigidos (KNOWLES, 1973).

No que diz respeito à aprendizagem, é a definição psicológica a mais crucial. Mas parece que o processo de obter um autoconceito, de se autodirigir, começa cedo na vida, e cresce cumulativamente conforme nos tornamos biologicamente amadurecidos, começamos a desempenhar papéis de adultos, e a assumir a responsabilidade crescente para tomar nossas próprias decisões. Assim, nos tornamos adultos por grau à medida que passamos pela infância e adolescência, e a taxa de aumento por grau provavelmente é acelerada se vivemos em lares, estudamos em escolas e participamos de organizações de jovens que fomentam nossas responsabilidades crescentes. Entretanto, a maioria de nós provavelmente não tem autoconceitos esclarecidos e autodirigidos até que deixamos a escola ou faculdade, obtemos um emprego em tempo integral, casamos e começamos uma família (KNOWLES, 1973).

A andragogia, segundo Knowles (1980), é a ciência que estuda como os adultos aprendem. Embora os primeiros estudos sobre como educar adultos tenham começado a ser publicados ainda na década de 1920, nos Estados Unidos, o termo “andragogia” – como modelo teórico para o ensino de adultos – surgiu apenas no final dos anos 1960, quando Knowles lançou o livro “Andragogia, não Pedagogia – Liderança Adulta”, vindo então a ser empregado por demais pesquisadores nos anos seguintes¹⁷.

O método andragógico conceituado por Knowles, baseia-se em vários pressupostos, diferentes dos do modelo pedagógico (voltado para crianças). A seguir descrevemos os seis que se adaptam à nossa pesquisa.

1. *A necessidade de saber.* Os adultos precisam saber por que eles precisam aprender alguma coisa antes de empreendê-la. Tough (1979) descobriu que quando os adultos se comprometem a aprender algo por conta própria, investirão uma energia considerável em investigar os benefícios que obterão com o aprendizado e as consequências negativas de não aprender. Consequentemente, um dos novos aforismos na educação de adultos é que a primeira tarefa do “facilitador da aprendizagem” é ajudar os alunos a tomar consciência da “necessidade de saber”.

No mínimo, os “facilitadores” podem fazer um argumento intelectual quanto ao valor da aprendizagem em melhorar a eficácia do desempenho dos alunos ou a qualidade de suas vidas. Ferramentas ainda mais potentes para elevar o nível de consciência da necessidade de conhecer são experiências reais ou simuladas, em que os alunos descobrem por si mesmos as lacunas entre onde estão agora e onde querem estar.

Os sistemas de avaliação de pessoal, a troca de papéis, a exposição a modelos e as avaliações de desempenho diagnosticadas são exemplos de tais ferramentas. Knowles (1970) menciona que Paulo Freire, educador brasileiro de adultos, desenvolveu um processo que ele chamou de “conscientização” dos camponeses nos países em desenvolvimento. Esse processo foi abordado em seu livro “A Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1970). Freire, ao se referir à educação de adultos, afirmava que para qualquer aprendiz era necessário saber primeiro fazer

¹⁷ Devido a várias interpretações atribuídas a esse termo, o próprio autor-difusor do termo teve de realizar uma nova publicação a fim de esclarecer a diferença entre andragogia e pedagogia em outro livro, publicado em 1980.

a leitura de mundo para se chegar à leitura da palavra. Essa era a forma que os adultos pensavam, viviam e aprendiam. Freire concebia a educação das crianças como bancária, na qual o conhecimento fosse sendo depositado ao longo de anos para ser usufruído ou não futuramente. Enquanto os adultos, já possuíam uma experiência de vida que precisaria ser trazida à consciência, possibilitando-lhes compreender concretamente o mundo em suas relações.

2. *O autoconceito dos alunos.* Conforme Knowles (1973), os adultos têm um autoconceito de serem responsáveis por suas próprias decisões, por suas próprias vidas. Uma vez que eles chegaram a esse autoconceito, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como seres autônomos. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais percebem que outros estão impondo suas vontades sobre eles. Isso representa um problema sério na educação de adultos. Ao participarem de uma atividade chamada de “educação” ou “formação”, eles relembram o seu condicionamento enquanto estudantes no passado, passivos que se sentam e aguardam instruções. Essa ideia de dependência e o tratamento subsequente do “facilitador” de estudantes adultos, não mais como para crianças, gera um conflito (estranheza) nos alunos adultos, quanto ao papel do professor. Ainda permanece a concepção de “aprendiz=dependente”, no subconsciente, no psicológico desses adultos. E o método típico de lidar com conflitos psicológicos é tentar fugir da situação que a causa, o que provavelmente explica, em parte, a alta taxa de desistência na educação voluntária de adultos. À medida que os educadores de adultos tomam consciência desse problema, eles fazem esforços para criar experiências de aprendizagem nas quais os adultos são ajudados a fazer a transição de alunos dependentes para autônomos ou autodirigidos (KNOWLES, 1973).

3. *O papel das experiências dos alunos.* Os adultos entram em uma atividade educacional com um volume maior e uma qualidade de experiência diferente da dos jovens. Em virtude de simplesmente ter vivido mais tempo, eles possuem mais experiência acumulada do que tinham enquanto jovens, mas também tiveram um tipo diferente de experiência. Essa diferença na quantidade e qualidade da experiência tem várias consequências para a educação de adultos.

Esse papel assegura que em qualquer grupo de adultos haverá uma gama mais ampla de diferenças individuais do que é o caso com um grupo de jovens.

Qualquer grupo de adultos será mais heterogêneo em termos de bagagem, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos. Assim, uma ênfase maior na educação de adultos é colocada na individualização das estratégias de ensino e aprendizagem. Fatores como esse remetem às demais metodologias escolhidas para a nossa pesquisa. Isso também significa que para muitos tipos de aprendizagem, os recursos mais ricos para aprender residem nos próprios aprendizes adultos. Desse modo, a ênfase na educação de adultos está nas técnicas experienciais, técnicas que utilizam a experiência dos alunos, tais como discussões de grupo, simulados, atividades de resolução de problemas, métodos de casos e métodos laboratoriais em vez de meras técnicas de transmissão. Além disso, maior ênfase é colocada em atividades cooperativas.

Contudo, o fato de possuir uma maior experiência também tem alguns efeitos potencialmente negativos. À medida que acumulamos experiência, tendemos a desenvolver hábitos mentais, preconceitos e pressuposições que tendem a fechar nossas mentes a novas ideias, novas percepções e formas alternativas de pensar. Conseqüentemente, os educadores adultos tentam descobrir maneiras de ajudar os adultos a examinar seus hábitos e preconceitos, na perspectiva de abrir-se para novas abordagens. Desenvolver a sensibilidade, esclarecer valores, seriam procedimentos usados para enfrentar esse problema (KNOWLES, 1973).

Há outra razão mais sutil para enfatizar a experiência dos aprendizes. A auto-identidade de cada aluno. As crianças pequenas derivam sua auto-identidade em grande parte por definidores externos – seus pais, irmãos, irmãs, todo o círculo familiar e onde moram, bem como os locais que frequentam. À medida que se desenvolvem, cada vez mais se definem em termos das experiências que tiveram. Para as crianças, a experiência é algo que simplesmente lhes acontece. Para os adultos, a experiência é quem eles são. Se na educação de adultos a experiência dos participantes não for considerada, além de ser percebida por eles, provavelmente cause-lhes rejeição, não só quanto a sua experiência, mas também como pessoas.

4. *Disposição para aprender.* Para Knowles e Swanson (2005), os adultos se dispõem a aprender as coisas que precisam saber e serem capazes de fazê-las para lidar efetivamente com situações da vida real. Uma fonte especialmente rica de

"disposição para aprender" seriam as tarefas de desenvolvimento associadas ao deslocamento de um estágio de desenvolvimento para outro.

A implicação crítica deste pressuposto é a importância de sincronizar as experiências de aprendizagem para coincidirem com as tarefas de desenvolvimento. Por exemplo, se no nosso grupo de pesquisa alguém necessita aprender inglês para se comunicar via ligação telefônica, essa pessoa expõe o fato, os demais colegas auxiliam nos conhecimentos técnicos e também podem auxiliar na produção textual (diálogo) que simule essa conversa. O professor e demais colegas auxiliam na tradução da produção textual e nas práticas de fala. Coloca-se o que foi produzido em prática imediata (aplicabilidade). Tendo o seu objetivo alcançado, essa pessoa estará bem mais disposta a colaborar com as necessidades de outro colega que venha a necessitar de seus atributos. Sendo assim, o professor (andragogo) não necessita esperar que situações como essa aconteçam, mas sim pode e deve despertá-las bem como incentivá-las.

5. *Orientação para a aprendizagem.* Em contraste com a orientação centrada no sujeito da aprendizagem das crianças e dos jovens (pelo menos na escola tradicional), os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou centrados nos problemas), na sua orientação para a aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender na medida em que percebem que a aprendizagem irá ajudá-los a executar tarefas ou lidar com os problemas que eles enfrentam em suas situações da vida. Além disso, eles aprendem novos conhecimentos, compreensões, habilidades, valores e atitudes mais eficazmente quando são apresentados ao contexto de aplicação para situações da vida real.

6. *Motivação.* Para Holton III (2005), os adultos respondem a alguns motivadores externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos, etc.), mas os motivadores mais influentes são as pressões internas (o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, a autoestima, a qualidade de vida, etc.).

Como percebemos, diversos elementos do modelo teórico andragógico estão alinhados às nossas escolhas metodológicas de pesquisa. Cabe-nos observar e refletir sobre como os pressupostos da andragogia se desenvolveram no processo mediático-pedagógico com a turma de alunos participante de nossa pesquisa (fazemos isso na seção resultados e discussão do processo de mediação didática).

Antes, contudo, para melhor situar o tema da andragogia, na seção 2.3, a seguir, refletimos sobre pesquisas que tenham esse escopo teórico como pano de fundo.

2.3 PANORAMA DAS PESQUISAS ENVOLVENDO ANDRAGOGIA E ENSINO

Nesta seção, apresentamos o resultado de pesquisas brasileiras encontradas a respeito do modelo teórico da andragogia. A exemplo, no Brasil, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualmente, apresenta o seguinte número de pesquisas e áreas correspondentes quando o termo de busca foi “Andragogia”, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Panorama das pesquisas envolvendo andragogia e ensino.

| Título | Autor | Programa/Instit. | Ano |
|---|------------------------------|--|------------|
| Educação de adultos em estágio de enfermagem utilizando o diário do aluno: visão do estudante | Ivone Mucci | Mestrado em Enfermagem/USP | 1999 |
| A andragogia da educação continuada na enfermagem: descrição de uma proposta | Luiz Anildo da Silva | Mestrado em Enfermagem/UFSC | 2000 |
| O professor universitário e a videoconferência | Junia Moraes Lage e Silva | Mestrado em Psicologia/USM | 2002 |
| Aprendizagem transformativa no espaço organizacional: uma análise da proposta andragógica da Petrobrás | Samuel Carvalho de Benedicto | Mestrado em Administração/UFLA | 2004 |
| Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos | Arnaldo Luis Costa Marion | Mestrado em Administração/PUC/SP | 2007 |
| A educação profissional como base do desenvolvimento organizacional | Mauricio Moreira de Lima | Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação/UFRJ | 2008 |
| Avaliação das competências andragógicas dos enfermeiros docentes de cursos de graduação em enfermagem do município de São Paulo | Patricia Bover Draganov | Mestrado em Enfermagem/UNIFE SP | 2011 |
| A utilização dos princípios da andragogia no processo de coaching executivo em busca da sustentabilidade na adoção de | Ricardo de Braga e Queiroz | Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão/UFF | 2012 |

| | | | |
|--|------------------------------------|---|------|
| novos comportamentos | | | |
| Ensino de biologia por meio de charges | Adalberon Moreira de Lima Filho | Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/UFAL | 2013 |
| Análise dos princípios da educação a distância e da teoria andragógica em um curso de pós-graduação sobre gestão em saúde na modalidade a distância online | Flavia Viana de Paula | Mestrado Profissional em Ensino na Saúde/CE | 2013 |
| Capacitação gerencial para a UFRRJ: uma proposta baseada na aprendizagem dos gestores no escopo de uma gestão de pessoas por competências | Michelle de Andrade Souza Diniz | Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia/UFRRJ | 2013 |
| Educação angola teses: escolas noturnas; juventude aspectos sociais; educação história | Selva Pemba Tomas Buza | Mestrado em Educação/UFMG | 2014 |
| Uma formação do olhar: o design da informação como conteúdo formador dos professores das licenciaturas brasileiras | Maria Teresa Lopes | Doutorado em Design/UFPE | 2014 |
| Práticas inovadoras de histologia na educação de jovens e adultos na EEEFM Bartouvino Costa, Linhares/ES | Joana Lúcia Alexandre de Freitas | Mestrado em Ensino na Educação Básica/UFES | 2015 |
| O estudo de tópicos de eletricidade: uma sequência didática para a educação de jovens e adultos | Edimar Fonseca da Fonseca | Mestrado em Ensino de Ciências/UNIPAMP A | 2015 |
| NSequência didática para ensino de alguns conceitos de física térmica para alunos do ensino médio na modalidade eja | Daniel Berg de Amorim Lima | Mestrado em Ensino de Física/UNIVASF | 2015 |
| Escala cartográfica linear: estratégias de ensino-aprendizagem junto aos estudantes de Geografia do IGDEMA/UFAL – 2013 | Umbelino Oliveira de Andrade | Mestrado em Geografia (geografia Humana)/USP | 2015 |
| A educação na sociedade de informação e o dever fundamental estatal de inclusão digital | Catarine Gonçalves Acioli | Doutorado em Direito/PUC/RS | 2015 |
| O uso da tecnologia da informação e comunicação (tic) no processo de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior | Luciane Barbosa Castilho | Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento/FUM EC | 2015 |
| A compreensão da dinâmica da aprendizagem no processo de emagrecimento de obesos submetidos à gastroplastia | Geruza Baima de Oliveira Rodrigues | Mestrado Profissional em Ensino na Saúde/CE | 2015 |
| Formação pedagógica de docentes nos cursos da área da saúde da | Jurandir Fernandes | Mestrado Profissional em | 2015 |

| | | | |
|---|----------------------------------|---|------|
| faculdade metropolitana da grande fortaleza | Cavalcante | Ensino na Saúde/UECE | |
| Ambiente virtual de aprendizagem: uma imersão no SESC SP – Serviço Social do Comércio de São Paulo | Wesley Carlos de Oliveira | Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital/PUC/SP | 2015 |
| Análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes | Aulina Judith Folle Esper | Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento/UFSM | 2015 |
| A pedagogia e a andragogia da amizade como dispositivo no ensino médico: diagnóstico, discussão, conclusões e propostas | Terezinha de Souza Agra Belmonte | Doutorado em Enfermagem e Biociências/UFRJ | 2016 |

Fonte: Capes 2017.

Ao todo foram localizadas 25 pesquisas. Destacamos que no momento da realização desta pesquisa, nenhuma dissertação ou tese na área de Letras, baseada metodologicamente na andragogia, foi encontrada. Desse modo, optamos por fazer uma síntese dos cinco trabalhos que operaram com o conceito de andragogia, situados na área de educação, por serem os que mais se aproximam de nossa pesquisa.

O estudo de Freitas (2015), realizado para o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo – São Mateus/ES, tratou das práticas inovadoras de Histologia na Educação de Jovens e Adultos. Situada no campo do ensino na Educação Básica, a autora pesquisou meios de como tornar dinâmico o processo de ensino e aprendizagem da Histologia na Educação de Jovens e Adultos, de modo que proporcionasse aos alunos um aprendizado significativo e durável. Para isso, analisou aulas dinâmicas, contextualizadas e lúdicas, por meio da abordagem sociointeracionista e cognitivista. Empregou aulas expositivas dialogadas, debates, discussões e técnicas de andragogia. A partir dos resultados, a autora concluiu que, além de contribuir para a melhoria do ensino da Histologia, as técnicas andragógicas, lúdicas e neuroeducacionais puderam proporcionar progressos em outras áreas de ensino.

Na mesma área, o trabalho de Lima Filho (2013), para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, teve como proposta ensinar Biologia por meio de charges. Situada no ensino de Ciências e Matemática, a pesquisa visou o desenvolvimento e

análise de uma sequência didática, destinada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, utilizando as charges como o principal material didático com alunos de uma turma de ensino médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Alagoas. Os resultados da pesquisa revelaram que, na percepção dos alunos, a sequência foi de boa qualidade, bem como contribuiu para a reflexão e aprendizagem.

Também no ensino de Ciências, o estudo de Fonseca (2015), do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, da Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS, centrou-se nos tópicos de Eletricidade: uma sequência didática para a educação de jovens e adultos. O autor propôs planejar, desenvolver, aplicar e avaliar uma Sequência Didática que contemplasse atividades com experimentos, interpretação de textos e cálculos matemáticos, voltados para a aprendizagem de conceitos da Eletricidade, por alunos do Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ancorada em estudos de andragogia, na teoria da Aprendizagem Significativa (proposta por Ausubel) e em orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA. A análise dos dados, por meio de mapas conceituais, foi quantitativa. Por meio do paradigma estruturalista, o autor pode quantificar que as atividades propostas na sequência didática têm um bom potencial para o estudo de tópicos da eletricidade, uma vez que, ao longo da sua aplicação, os alunos demonstraram habilidades para diferenciar e compreender o funcionamento de circuitos elétricos, assimilaram conceitos básicos de eletricidade, entenderam o cálculo do consumo de energia elétrica e o funcionamento da rede elétrica residencial.

No ensino de Física, a pesquisa de Lima (2015), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, no Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física, da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Juazeiro/PE, abordou uma sequência didática para ensino de conceitos de Física Térmica para alunos do ensino médio na modalidade EJA. O autor teve como objetivo otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos físicos elaborando, implementando e avaliando uma sequência didática relacionada à temática da dilatação térmica e de processos de transferência de calor, utilizando os pressupostos da andragogia (Malcolm Knowles), os conceitos da Aprendizagem Significativa (David Ausubel), e

as ideias da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Vygotsky), focando em aspectos que corroboram a utilização de atividades experimentais no Ensino de Física por meio de uma abordagem Interativa/Dialógica. Os dados gerados mostraram avanços na aprendizagem e notória satisfação dos alunos pelo envolvimento em atividades que fogem aos métodos tradicionais de ensino dentro do paradigma andragógico, caracterizado como um dos pontos fundamentais para a obtenção de êxito na transmissão de conhecimento.

O estudo de Buza (2014), do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, tratou da escolarização de jovens do ensino noturno de uma escola de Angola, tendo como objetivo conhecer as aspirações desses jovens ao buscar a escola. Estudando o funcionamento do subsistema de educação de jovens e adultos de Angola, foram propostos princípios, métodos e atividades da andragogia, tendo em vista o fato de ela ser direcionada para jovens e adultos, e não para crianças. Originalmente, partindo do pressuposto de que esses jovens buscam a escola como um meio de igualdade de oportunidades muito mais do que de mera instrução, a proposta andragógica adequou-se ao público desse perfil, chegando à conclusão de que a busca pela escola está fundamentada no desejo de estabelecer oportunidade para um futuro melhor, isto é, a busca pela escola está ligada ao desígnio de vida dos jovens e adultos que nela apostam.

Por meio desse levantamento feito no banco de tese e dissertações da Capes, percebemos a existência de trabalhos que visam à adequação das técnicas do modelo teórico andragógico para situações específicas de ensino-aprendizagem. Entretanto, nenhum especificamente destinado ao ensino de LI. Desse modo, entendemos que nossa pesquisa pode trazer contribuições para esse campo de discussão, por sua especificidade estar voltada para o ensino e a aprendizagem de LE por alunos adultos numa escola de idiomas.

De acordo com pesquisas do British Council (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8), a LI é o idioma mais procurado para se aprender por parte dos adultos, cuja faixa etária se encontra entre 18 e 55 anos de idade, ao fim e após o período escolar regular. Isso é um indicativo da necessidade de que se desenvolvam pesquisas com enfoque no aprendizado desse idioma por adultos. Ainda na perspectiva de melhor

situar o ensino de LI, no próximo capítulo tecemos considerações sobre a historiografia da LI e do seu ensino.

3 APONTAMENTOS SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA INGLESA E DO ENSINO

Neste capítulo, buscamos compreender como o percurso histórico da LI a levou ao patamar de ser considerada a língua global e o que ela representa enquanto tal. Também apresentamos uma historiografia dos métodos de ensino nos contextos global e brasileiro. A seguir, elencamos as principais reformas da educação brasileira e os documentos oficiais que norteiam o ensino de LE no Brasil. Concluindo este capítulo, expomos o método de ensino da escola de idiomas participante da nossa pesquisa, bem como o material didático utilizado pelo nosso grupo de estudo.

A linguagem em geral é uma capacidade inerente em nós. Línguas específicas como o inglês são sistemas que resultam dessa habilidade. Conhecemos a capacidade subjacente através do estudo das linguagens reais que são suas expressões. Estudar línguas é descobrir sobre nós mesmos, sobre o que nos torna pessoas. A LI é elemento constitutivo da nossa pesquisa. Para entender como as coisas são, é útil e essencial saber como elas chegaram a ser dessa forma. Portanto, um olhar para a história se justifica para melhor delimitação dos entornos desta pesquisa.

3.1 ASPECTOS DA HISTORIOGRAFIA DA LÍNGUA INGLESA

Segundo Pyles (2010) e Algeo (2010), o inglês originou-se na Inglaterra e é a língua dominante dos Estados Unidos, do Reino Unido, do Canadá, da Austrália, da Irlanda, da Nova Zelândia e de várias nações insulares no Mar do Caribe e no Oceano Pacífico. É também uma das línguas oficiais na Índia, nas Filipinas, em Singapura e em muitos países da África subsaariana: Uganda, Nigéria, Quênia, Zâmbia, Botsuana, Zimbábue, Malawi, Gana, Ruanda, Sudão e África do Sul.

Estima-se que existam 300 milhões de falantes nativos, outros 300 milhões que usam o inglês como segunda língua e outros 100 milhões que o usam como uma LE. É tida como a linguagem da ciência, da aviação, da computação, da diplomacia e do turismo. Está listada como a língua oficial ou co-oficial de mais de

45 países e é falada extensivamente em outros países onde não tem *status* oficial (EDUCATION FIRST, 2017). O inglês é a primeira escolha de LE na maioria dos outros países do mundo e é esse *status* que lhe deu a posição de uma língua franca global.

3.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

A LI está presente no nosso cotidiano por diversas formas, dentre as principais são estrangeirismos, expressões populares, mistura de elementos da língua portuguesa com a inglesa, símbolo de *status* social, músicas, filmes. Mas, principalmente, através da mídia, seja ela impressa ou na rede mundial de computadores. E nesse contexto quando ouvimos falar de inglês, tanto na mídia cultural ou na propaganda, a LI é mencionada como língua global, língua sem fronteiras ou a língua do globalismo¹⁸. Mediante isso, precisamos encontrar os fundamentos para tal conceito. Para Eco (1995), uma língua global atua como uma língua franca, uma linguagem comum que permite às pessoas de diversas origens e etnias se comunicarem de forma mais ou menos equitativa.

Conforme Crystal (2003), uma linguagem atinge um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países. Embora pareça óbvio, não é, pois a noção de "papel especial" tem muitas facetas. Tal papel é mais evidente nos países onde um grande número de pessoas fala a língua como língua materna. No caso do inglês, isso significaria os EUA, Canadá, Grã-Bretanha, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, vários países do Caribe e as importações de outros territórios. No entanto, a língua materna nunca foi falada em alguns países. O espanhol lidera em vários países, principalmente na América Latina, de modo que o uso da língua materna por si só não confere uma linguagem global. Para alcançar tal *status*, uma linguagem tem de ser assumida por

¹⁸ Para alguns pesquisadores, como Pennycook (1994), não existe uma definição oficial de linguagem "global" ou "mundial", mas refere-se essencialmente a uma língua que é aprendida e falada internacionalmente e que se caracteriza não apenas pelo número de falantes nativos e de segunda língua, mas também pela sua localização, distribuição geográfica e sua utilização nas organizações internacionais e nas relações diplomáticas.

outros países ao redor do mundo. Eles devem decidir dar-lhe um lugar especial dentro de suas comunidades, mesmo que eles possam ter poucos (ou nenhum) falantes de língua materna.

Segundo Crystal (2003), há dois modos de isso ocorrer. Em primeiro lugar, uma língua pode ser usada como língua oficial do país, para ser usada como meio de comunicação em domínios como o governo, os tribunais, os meios de comunicação e o sistema educacional. Para avançar nessas sociedades, é essencial dominar a linguagem oficial o mais cedo possível. Essa linguagem é, frequentemente, descrita como uma "segunda língua", porque é vista como um complemento à língua materna de uma pessoa, ou "primeira língua". O papel de uma língua oficial é exibido pelo inglês, que já possui algum *status* especial em mais de setenta países, tais como Gana, Nigéria, Índia, Cingapura e Vietnã. Isso está muito além de um *status* alcançado por qualquer outra língua. Embora o francês, alemão, espanhol, russo e árabe estejam entre aqueles que também desenvolveram um uso oficial considerável. Novas decisões políticas sobre o assunto continuam a ser feitas. Por exemplo, Ruanda deu *status* oficial ao inglês em 1996.

Em segundo lugar, uma língua pode ser considerada uma prioridade no ensino de LE de um país, embora o idioma não tenha um *status* oficial. É necessário que a língua seja aquela na qual as crianças estejam mais susceptíveis de ter acesso ao ensino na escola, para adultos que, por quaisquer motivos, nunca aprenderam, ou aprenderam mal, em seus primeiros anos de educação. O russo, por exemplo, manteve o *status* privilegiado por muitos anos entre os países da antiga União Soviética. O mandarim chinês mantém um papel importante no sudeste da Ásia. O inglês é atualmente a LE mais ensinada em mais de 100 países, como a China, a Rússia, a Alemanha, a Espanha, o Egito e o Brasil. E na maioria destes países vem emergindo como a principal LE a ser encontrada nas escolas, muitas vezes deslocando outra língua no processo. Em 1996, por exemplo, o inglês substituiu o francês como principal LE nas escolas da Argélia (antiga colônia francesa).

Ao refletirmos sobre essas observações, é importante notar que há várias maneiras pelas quais uma linguagem pode ser oficial. Pode ser a única língua oficial de um país, ou pode compartilhar esse *status* com outras línguas. Pode ter um *status* "semi-oficial", sendo utilizado apenas em certos domínios, ou ocupando o

segundo lugar em outras línguas, enquanto ainda é necessário para alguns papéis oficiais¹⁹. Da mesma forma, há uma grande variação nas razões para escolher uma linguagem específica como uma língua favorita para ser a LE. Incluem: tradição histórica, conveniência política e o desejo de contato comercial, cultural ou tecnológico. Mesmo quando escolhida, a "presença" da língua pode variar muito, dependendo da medida em que um governo ou agência de ajuda externa estejam preparados para dar apoio²⁰ adequado a uma política de ensino de línguas.

Esses pontos contribuem para a complexidade da atual situação do inglês no mundo, mas não alteram o ponto fundamental. Devido ao desenvolvimento em três frentes, de falantes de primeira língua, de segunda língua e de LE, pode-se considerar inevitável que uma língua global venha a ser usada por mais pessoas do que qualquer outra língua. As estatísticas sugerem que um quarto da população mundial já seja fluente ou competente em inglês, e permanece crescendo de forma constante (EDUCATION FIRST, 2017). No início dos anos 2000, isso representava 1,5 bilhão de pessoas. Para Crystal (2003), nenhuma outra língua pode corresponder a esse crescimento. Mesmo o mandarim chinês, encontrado em oito diferentes línguas faladas, mas unificado por um sistema de escrita comum, é conhecido por 1,1 bilhões de pessoas.

Para Leffa (2001), o inglês além de ser declaradamente a língua oficial de muitos países, é também a LE mais falada no mundo, sendo que para cada falante nativo há dois falantes não nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única LE que possui mais falantes não nativos do que nativos. Ele tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, sua nacionalidade. Atualmente existe a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro que qualquer professor pode, e até talvez deve ensinar.

¹⁹ Muitos países reconhecem formalmente o estatuto de uma língua na sua constituição, a Índia, por exemplo. Alguns, como o Reino Unido, não fazem menção especial a ela. Em alguns países, a questão de saber se o estatuto especial deve ser legalmente reconhecido é uma fonte de controvérsia considerável, principalmente, nos EUA (CRYSTAL, 2003).

²⁰ Em um ambiente bem apoiado, recursos serão dedicados a ajudar as pessoas a terem acesso à língua e aprendê-la, através dos meios de comunicação, bibliotecas, escolas e institutos de educação superior. Haverá um aumento no número e na qualidade dos professores capazes de ensinar a língua. Livros, áudios, computadores, sistemas de telecomunicações e todos os tipos de materiais de ensino estarão cada vez mais disponíveis. Em muitos países, no entanto, a falta de apoio governamental, ou uma escassez de ajuda externa, tem dificultado a realização de metas de ensino de línguas.

Essas reflexões levam-nos a estar atentos quanto ao papel do inglês como LE aprendida pelo grupo do estudo, bem como quanto às pretensões dos participantes em relação a língua e suas visões da LI enquanto língua global. Do mesmo modo, consideramos ser necessário compreender e refletir sobre como as línguas estrangeiras, em particular a LI, se desenvolveu no percurso histórico brasileiro.

3.3 APONTAMENTOS SOBRE O SURGIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Esta seção apresenta uma revisão historiográfica sobre o ensino de LI no Brasil. Ao analisarmos os fatores que influenciam a demanda dos brasileiros pela formação em LI, precisamos conhecer historicamente o ensino dessa LE em nosso país, quando e como surgiu aqui, e seu espaço na conjuntura atual, bem como indicativos se esse ensino apresentou metodologias específicas para alunos adultos. Para tanto, a nossa pesquisa em LA nos possibilita fazer um relato descritivo sobre esse panorama, apoiado em estudos desenvolvidos sobre esses aspectos²¹.

Nos primórdios da nossa sociedade colonial brasileira, mais especificamente nos séculos XVI e XVII, os jesuítas, pela influência do seu sistema uniforme de educação, contribuíram para articular como educadores, o que eles próprios dispersavam como catequistas e missionários (FREYRE, 2003). Nesse sistema educacional, a LE ensinada era o latim pelo método *Ratio Studiorum*²² (CALMON, 2002).

De acordo com Silva (1969), nas primeiras décadas de 1800, o ensino secundário permaneceu com a organização de aulas régias, foram criadas 20

²¹ Conforme Swiggers (2003), necessitamos conhecer qual foi o curso de desenvolvimento desse conhecimento linguístico, uma vez que a descrição historiográfica está intrinsecamente ligada à explicação em nossa reconstrução do passado e possibilita a fundamentação presente do que estamos pesquisando. Como a nossa pesquisa propõe um estudo de caso através de um processo de mediação didática, é necessário conhecer os métodos e as teorias que cercam o nosso tema por meio dessa análise historiográfica.

²² A *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), abreviado para *Ratio Studiorum*, foi um documento que padronizou o sistema de influência global da educação jesuíta em 1599. Era um conjunto de regulamentos para funcionários e professores da escola. A *Ratio Studiorum* baseava-se nos temas clássicos (teologia, filosofia, latim e grego) e não continha nenhuma determinação para a educação elementar. O documento foi revisto em 1832, ainda construído sobre os temas clássicos, mas dando mais atenção ao estudo das línguas nativas dos estudantes, história, geografia, matemática e as ciências naturais (BALDWIN, 1939).

cadeiras de gramática latina. Essas cadeiras e as de Matemática superior em Pernambuco (1809), a de Desenho e História em Vila Rica (1817) e a de Retórica e Filosofia em Paracatu (MG-1821) integram-se a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. Somente em 22 de junho de 1809, o ensino de Inglês se tornaria oficial. Nessa data, D. João VI assinou um decreto determinando que fossem criadas no sistema educacional brasileiro as cadeiras de ensino de Francês e Inglês. O primeiro professor de inglês, oficialmente nomeado pela Coroa, foi o padre irlandês Jean Joyce.

Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II, primeiro em nível secundário do Brasil e referência curricular para outras instituições escolares por quase um século. O currículo do colégio era inspirado nos moldes franceses, tendo no seu programa sete anos de Francês, cinco de Inglês, e três de Alemão, cadeira essa criada no ano de 1840 (PARANÁ, 2008).

Como uma das primeiras influências inglesas enquanto cultura educacional no Brasil, podemos considerar a adoção do Método Lancaster²³ em 1827 (RIBEIRO, 1987). Tal método consistia em dividir os alunos de uma escola em grupos, sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruíam seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes.

Por cerca de três séculos, duas metodologias se fizeram vigentes no ensino de idiomas estrangeiros e no ensino brasileiro de modo geral. Futuramente, o ensino de idiomas seria impactado por diversas reformas educacionais no contexto nacional e as metodologias para o ensino de LE enfrentariam um século gerador de grande variação metodológica.

²³ Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancsteriano de Ensino e também Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si (NEVES, 2003).

3.4 PRINCIPAIS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação brasileira apresenta um número considerável de reformas educacionais quando vista de forma cronológica. Dentre outros aspectos, analisamos o contexto dessas reformas nas suas propostas para o ensino de LE, mais especificamente no ensino de LI.

Cultural e metodologicamente, a primeira influência norte-americana na educação brasileira surgiu na Primeira República, tendo colaborado diretamente na organização escolar e nos processos didáticos e menos em termos doutrinários propriamente ditos. Grande importância foi dada às línguas modernas, às ciências e incluíam cadeiras pedagógicas. Naquele tempo, a educação americana passava por uma renovação dos métodos de ensino, gerando progressos que as congregações religiosas protestantes inseriram em companhia de seus ministros quando ampliaram sua ação missionária no Brasil (MATTOS, 1958)²⁴.

Nessa época, emergiram os primeiros sinais de uma educação de jovens focada para a vida adulta. Segundo Ribeiro (1987), uma das propostas era transformar os diversos níveis de ensino "formadores" e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Outra proposta era fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação positivista: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral²⁵.

Em 5 de abril de 1911, foi implementada a Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Vegetal do Ensino Superior e Fundamental, pelo decreto n.º 8.659 e, na Escola Profissional pelo decreto 838, de 20 de outubro do mesmo ano. Tal reforma proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença

²⁴ Em termos de iniciativas particulares, servem como exemplo os protestantes norte-americanos da Escola Americana, 1870, Colégio Piracicabano e positivistas, Escola Neutralidade, 1884, que criaram escolas primárias desse modelo (MATTOS, 1958).

²⁵ O resultado dessa decisão foi motivo de críticas por não respeitar o modelo pedagógico de Comte. Comte não recomendava o ensino das ciências senão após os catorze anos. Até então a criança deveria receber uma educação de caráter estético baseada na poesia, na música, no desenho e nas línguas. Benjamin Constant incluía já na escola de primeiro grau a Aritmética, a Geometria prática e, na de segundo, que iniciava aos treze anos, além destas, a Trigonometria e as Ciências físicas e naturais.

facultativa e desoficializando o ensino. Ela durou até 1915, quando surgiu a Reforma Carlos Maximiliano, que determinou o cancelamento das alterações de 1911. Foram criados exames de vestibular para os cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades (SILVEIRA, 1954)²⁶.

Segundo Romanelli (2003), entre a década de 1910 e 1920, havia uma concepção nacionalista se manifestando no país pela procura de novos padrões culturais. O campo escolar era o terreno fértil para a solidificação do ideal nacionalista das futuras gerações. Com o intuito de efetivação dos propósitos nacionalistas, em 1917, o Governo Federal fechou as escolas de imigrantes em operação, principalmente, no sul do Brasil, criando a partir de 1918, as escolas primárias subsidiadas com recursos federais sob a responsabilidade dos Estados. Em 1919, o Governo cassou as autorizações de funcionamento das escolas modernas. O movimento chega ao fim no Brasil. A partir disso, o ensino de LE foi proibido para crianças abaixo de dez anos de idade, que não dominassem o Português corretamente, e o ensino de Língua Portuguesa deveria ser realizado apenas por professores natos.

Por todo o território nacional, foram criadas as colônias de imigrantes. Na região sul, especialmente no Paraná, as colônias maiores foram as de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Com o propósito de preservação de suas culturas, os colonos se organizavam e construíam escolas para os seus filhos, tal como ocorria nos seus países de origem. Nessas escolas, o currículo era focado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças, sendo a Língua Portuguesa ensinada como LE. Isso explica o fato de comunidades bilíngues ainda serem encontradas no Paraná (PARANÁ, 2008).

Em 1925, a Reforma João Alves trouxe o ensino noturno para jovens e adultos. A educação escolar passou a ser considerada baluarte do progresso e do desenvolvimento da nação. O analfabetismo foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do

²⁶ O ensino superior não foi alterado e recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação, concedendo-a por meio de rigorosa inspeção, e resolveu o problema da expansão controlada com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior (SILVEIRA, 1954).

país. Iniciou-se um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis, cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral por volta de 1930 (PARANÁ, 2006).

O modelo de ensino de línguas instituído no Colégio Pedro II permaneceu até 1929. Nele, o Francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização, seguido do Inglês e depois do Alemão, por possibilitarem o acesso a importantes obras literárias e serem consideradas línguas vivas. A partir de 1929, o Italiano também passou a compor o currículo até 1931. Esse modelo tinha uma abordagem pedagógica tradicional, a gramática-tradução, feita pela educação jesuíta com o ensino dos idiomas clássicos, Grego e Latim. Nessa abordagem, entendia-se a língua como um conjunto de regras com primazia pela escrita, onde se pressupunha que o aluno teria melhor desempenho, tanto na fala quanto na escrita, ao estudar a gramática²⁷.

Ao assumir o governo em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. Surge a Reforma Francisco Campos para reestruturar o ensino superior com a criação do Estatuto das Universidades. O ensino secundário passava a ter sete séries, sendo cinco de estudo básico e duas preparatórias para as futuras especializações. O ensino das línguas vivas foi renovado, introduzindo o método direto e se estabeleceu a inspeção técnica, subdividida em três áreas: Letras; Ciências matemáticas, Física e Química; Ciências biológicas e sociais. Decretos n.º 19.890, 19.851 e 19.852; Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931: exposição de motivos, reforma do ensino secundário; Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências (ROMANELLI, 2003).

No que tange ao ensino de línguas, as diretrizes adotadas para as disciplinas de línguas vivas estrangeiras – Francês, Inglês e Alemão – pela primeira vez estabeleciam oficialmente a adoção do “método direto intuitivo”, o qual consistia em ensinar a LE na própria LE, entre outros atributos. Em 21 de dezembro de 1931, o

²⁷ Essa metodologia foi vigente no início do século XX e tinha como objetivos permitir o acesso a textos literários e possibilitar o domínio da gramática normativa. As atividades tratavam das regras gramaticais, tradução, versão e ditados, sendo que a avaliação se preocupava também com o conhecimento gramatical (BAUMGARTNER, 2009).

Método Direto foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto n.º 20.833:

Ar t. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

De acordo com Chagas (1957), essas instruções se transformaram em letra morta devido a um número baixo de horas dedicadas ao ensino dos idiomas modernos, bem como a falta de professores com formação linguística e pedagógica exigidas por um programa tão avançado. Mas conforme Carneiro Leão (1935), a implementação deste método no Colégio Pedro II foi um marco no ensino de LE no Brasil.

Visando atender os ideais nacionalistas, esta reforma fez com que o Espanhol, na sua estrutura cultural, fosse valorizado por representar um modelo de patriotismo e respeito daquele povo à sua história nacional, devendo ser seguido pelos alunos. O ensino de Alemão, Japonês e Italiano passou a ser desencorajado por esses idiomas representarem os inimigos brasileiros na Segunda Guerra Mundial. O ensino de Inglês foi mantido, dada a importância do idioma para as transações comerciais e o Francês também permaneceu devido à sua tradição curricular. A dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos se acentuou durante e após a Segunda Guerra Mundial. Na década de 1940, professores universitários, militares, cientistas, artistas, imbuídos por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do ensino do francês (PARANÁ, 2008).

Em 1942 vem a Reforma Capanema, mais especificamente em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto lei nº. 4244. No ensino secundário começaram a surgir problemas devido à intensa imigração estrangeira, bem como uma questão econômica, uma vez que o Governo Federal indisponha de recursos para manter as escolas primárias do país. A reforma foi coerente com a sua orientação geral em relação às LE. Elas também tiveram maior valorização por ensinarem através do método direto os idiomas clássicos e modernos (PARANÁ, 2008).

De acordo com Chagas (1957), no ginásio o Latim, o Francês, e o Inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) incluíram-se como disciplinas obrigatórias, e no colegial o Francês com um ano, o Inglês e o Espanhol com dois anos, bem como o Latim e o Grego, ambos com três anos no curso clássico. No que se refere à carga horária, o Latim dispunha de oito aulas semanais no primeiro ciclo, treze aulas para o Francês, doze aulas para o Inglês e duas aulas semanais para o Espanhol. Devido à preferência dos alunos do curso clássico por línguas modernas, o Grego foi deixando de ser ensinado. Sendo assim, a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, isto é, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, levando em conta somente as línguas modernas.

Na década de 1950, os rumos da educação passariam por crises que se intensificariam nas décadas seguintes exigindo a expansão da rede escolar. Na época, o sistema educacional brasileiro, passaria a se ver como responsável pela formação técnica de seus alunos. Paulatinamente o ensino das humanidades foi substituído por um ensino cada vez mais técnico e conseqüentemente, a carga horária do ensino de línguas foi reduzida. Contudo, surgia o desenvolvimento da ciência linguística²⁸, e uma crescente atração pela aprendizagem de línguas (BAUMGARTNER, 2009).

²⁸ Os linguistas estruturalistas da época, Leonardo Bloomfield (1887-1949), Charles Fries (1854-1940) e Robert Lado (1915-1995), dentre outros, apoiavam-se na psicologia da Escola Behaviorista de Pavlov e Skinner (PARANÁ, 2008). Conforme Blackburn (2008), o estruturalismo é a metodologia onde os elementos da cultura humana devem ser entendidos por meio de sua relação com um sistema ou estrutura maior e abrangente. Ele trabalha para descobrir as estruturas que estão subjacentes a todas as coisas que os seres humanos fazem, pensam, percebem e sentem. Alternativamente, é a crença de que os fenômenos da vida humana não são inteligíveis, exceto através de suas inter-relações. Essas relações constituem uma estrutura, e por trás das variações locais nos fenômenos de superfície há leis constantes da cultura abstrata. A linguística estrutural é

A partir da década de 1960, a concepção estruturalista da língua enfraqueceu-se diante dos novos estudos científicos, embora o Método Áudio-oral se expandisse não apenas no Brasil, mas também na Europa e nos Estados Unidos. Com base na psicologia cognitiva, a validade da teoria behaviorista passou a ser questionada. No campo da linguística, surgiu o modelo de descrição linguística postulado por Chomsky (1965), a Gramática Gerativa Transformacional, responsável por reestruturar a visão de língua e sua aprendizagem²⁹ (BAUMGARTNER, 2003).

Em 1961, com a aprovação e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), retirou-se a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio (atual Ensino Fundamental) e no ensino secundário (atual ensino médio), deixando a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Ao deixar de incluir as LE dentre as disciplinas obrigatórias – Português, Matemática, Geografia, História e Ciências – a busca por a aprendizagem de LI começa a crescer e surgem os primeiros cursos particulares de inglês (LEFFA, 1998).

A partir da década de 1970, novas mudanças com relação ao ensino de LE são propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Conforme Leffa:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira

uma abordagem da linguística originária de Ferdinand de Saussure e faz parte da abordagem geral do estruturalismo. Ela envolve gerar um *corpus* de enunciados e, em seguida, tentar classificar todos os elementos do *corpus* em seus diferentes níveis linguísticos: fonemas, morfemas, categorias lexicais, substantivos, frases verbais e tipos de sentenças. O Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure enfatizou o exame da linguagem como um sistema estático de unidades interligadas. É assim conhecido como o pai da linguística moderna ao fazer passar da análise diacrônica (histórica) à análise sincrônica (não histórica), bem como introduzir várias dimensões básicas da análise semiótica, como a sintagmática e a análise paradigmática (BLACKBURN, 2008).

²⁹ É uma teoria linguística que considera a gramática como um sistema de regras que gera exatamente as combinações de palavras formadoras de frases gramaticais em uma determinada linguagem. Noam Chomsky usou pela primeira vez a denominação Gramática Gerativa Transformacional em relação à linguística teórica da gramática que desenvolveu no final da década de 1950. Linguistas que seguiam a abordagem generativa eram chamados de gerativistas. A escola gerativa concentrava-se no estudo da sintaxe, mas também abordava outros aspectos da estrutura de uma linguagem, incluindo morfologia e fonologia. As versões adiantadas da teoria de Chomsky foram chamadas de gramática transformacional, ainda usada como um termo geral que inclui suas teorias subsequentes. O mais recente é o programa minimalista, do qual Chomsky e outros gerativistas argumentam que muitas das propriedades de uma gramática gerativa surgem de uma gramática universal que é inata ao cérebro humano, em vez de ser aprendida com o ambiente (PARANÁ, 2008).

seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Na década de 1980, no Estado do Paraná, movimentos de professores insatisfeitos com tais reformas surgiram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846. O colégio tinha professores de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Após o parecer n.º 581/76, nesse colégio foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras em 1982 que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contra turno. Após a redemocratização do país em 1985, professores organizados em associações lideraram um amplo movimento pela pluralidade de oferta de LE. Em decorrência disso, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em 1986 (PARANÁ, 2008).

Após o fim do Regime Militar (1964-1985), o governo abandonou as políticas de educação de jovens e adultos daquele período. Foi criada a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) que apoiava técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica voltada a esse público. Em 1986, uma comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar foi organizada pelo MEC, reivindicando a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de primeiro grau aos jovens e adultos. O Estado do Paraná criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), posteriormente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS), bem como os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) para descentralizar a prestação de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) nas diversas regiões do Estado (PARANÁ, 2006).

A partir da Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade específica da Educação Básica. Contudo, a Fundação Educar foi extinta em 1990, o mesmo Ano Internacional da Alfabetização proposto pela UNESCO. A omissão do Governo Federal do cenário cessou o financiamento para a educação de jovens e adultos e conseqüentemente os programas de alfabetização até então existentes foram suspensos (PARANÁ, 2006).

No dia 20 de dezembro de 1996, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). O ensino de primeiro e segundo graus é substituído por ensino fundamental e médio. Em relação ao ensino de LE, passa a ser obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelos menos uma LE moderna a ser escolhida pela comunidade escolar e, para o Ensino Médio, duas LEs modernas. Uma deve ser incluída como disciplina obrigatória e outra de caráter optativo de acordo com as disponibilidades da instituição. Abandona-se a concepção de um único método e o ensino passa a ser ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III) (BRASIL, 1996). Para essa LDB, a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria.

As diretrizes destinadas aos alunos jovens, adultos e idosos, reconhece-os como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, de sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural. A partir disso, tais diretrizes definem a cultura, o trabalho e o tempo, como eixos articuladores na EJA (PARANÁ, 2006).

Nesse breve percurso historiográfico da educação brasileira, percebemos que desde o descobrimento até os dias atuais, a nossa educação é uma constante de mudanças metodológicas, propostas e reformas. As LE, em particular, sempre estiveram em oscilação ao longo dos últimos três séculos e o ensino de adultos encontra-se em período de transformação. Atualmente, as propostas curriculares de EJA, tanto no âmbito nacional quanto estadual, dispõem de uma pluralidade de procedimentos metodológicos destinados a esse perfil de estudante. Tais propostas também apontam que a EJA pode colaborar com a ampliação dos conhecimentos desses alunos de forma crítica, reflexiva, em busca dos direitos e melhoria de qualidade de vida, compreendendo as complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, no contexto mais amplo possível. Pede-se ao professor que a autonomia intelectual, a busca do saber produzido pela humanidade por parte do educando, seja estimulada para além do espaço sala de aula (PARANÁ, 2006).

Embora nossa pesquisa tenha sido feita em um ambiente formal de ensino, percebemos que estamos indo ao encontro das propostas educacionais para jovens e adultos oficialmente em vigência. Esperamos que todo o processo de mediação didática que desenvolvemos dentro do modelo teórico andragógico aponte melhorias

capazes de contribuir para a educação de adultos, ou que tenha revelado dados da educação adulta que ainda desconhecemos.

Para caracterizar o ensino de LI e compreender seu papel na aprendizagem de idiomas, sentimos necessidade de refletir quanto a suas metodologias ao longo da história, conforme expomos na seção a seguir.

3.5 MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS E OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção, apresentamos de forma linear as propostas teóricas para o ensino de LE, a partir de uma visão histórica, ortodoxa e ocidental dos métodos que compõe o arcabouço teórico da nossa pesquisa.

Esse percurso se baseia nos trabalhos de teóricos mencionados nos cursos de formação de professores de inglês no Brasil e no mundo. Para isso, seguimos a explicação adotada pelos trabalhos dos teóricos internacionais Richards e Rodgers (1986), Larsen-Freeman (1986), Brown (2000), e dos brasileiros Leffa (1988; 1998) e Oliveira (2014). Conforme esses teóricos, um percurso histórico sobre o ensino de idiomas e seus métodos deve abordar de forma abrangente a origem e o desenvolvimento das contribuições essenciais para o campo do ensino de idiomas. Para isso, abordamos: a metodologia, incluindo o ensino de significado, gramática e pronúncia; a formação de hábitos linguísticos em fala, leitura e escrita; o desenvolvimento curricular; a articulação; a mídia instrucional; a psicologia, linguística e o ensino de línguas e; o efeito das teorias de ensino de línguas na profissão docente e seu público.

Para Oliveira (2014), desde o começo do século XX, princípios teóricos, técnicas e comportamentos são compreendidos no que é chamado método ou abordagem, por alunos e professores. Especificamente para o ensino de inglês, em 1986, Jack Richards e Theodore Rodgers propuseram um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos. Nessa perspectiva, o método é composto de três partes: a abordagem, o *design* e o procedimento. Nas palavras de Oliveira (2014):

A abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria de língua, que aponta para uma forma de se conceber a língua, e a aprendizagem. [...] é com base nelas que o professor toma decisões pedagógicas, seleciona materiais didáticos e avalia políticas educacionais [...] O *design* se constitui no delineamento organizacional do curso ou da disciplina. [...] Essa disciplina é feita com base nos princípios teóricos explicitados pela abordagem [...] O procedimento é o conjunto de ações práticas que implementam o que está delineado no design. [...] No procedimento, encontram-se explicitadas as técnicas didáticas, as práticas docentes e os comportamentos que se espera dos estudantes durante a aula [...]. Em outras palavras, o procedimento esclarece como o professor usa as atividades e o material didático e como avalia a aprendizagem dos seus alunos (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

A partir de Richards e Rodgers (1986) e Brown (2000), compreende-se um método como um plano geral para a apresentação ordenada de material de linguagem, baseado na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual. Diferentes métodos podem derivar sua filosofia da mesma abordagem. As técnicas, componentes do procedimento, formam um estratagema específico utilizado para atingir um objetivo específico. Uma técnica é funcional e está relacionada ao que acontece em uma sala de aula. Elas devem ser consistentes com um método e, portanto, harmonizam com uma abordagem.

A partir dessa denominação, ponderamos sobre os métodos e as abordagens de ensino de LE.

3.5.1 Método de gramática e tradução

Considerado como o mais antigo dos métodos de ensino de idiomas, o método de Gramática e Tradução foi originalmente usado para ensinar línguas mortas. Para isso, sua abordagem ocorre principalmente na forma escrita, desconsiderando a forma oral. Ele foi projetado de acordo com a abordagem da psicologia das faculdades, muito popular durante os séculos XVIII e XIX.

Para Richards e Rodgers (1986), essa proposta metodológica argumenta que a disciplina mental é essencial para fortalecer os poderes da mente, e o modo de fazê-la ocorre por meio da aprendizagem da literatura clássica dos gregos e romanos. Basicamente, o método consiste em: uso da língua materna; os itens de vocabulário ensinados na forma de listas de palavras; as explicações elaboradas a

partir da gramática; concentração na morfologia e sintaxe; leitura de textos complexos no início do curso e; a prática centra-se em exercícios que traduzem frases ou textos da língua materna para a língua-alvo e vice-versa.

Embora seja bem antigo, uma porção considerável dessa metodologia ainda é utilizada por muitos professores ao redor do mundo e no Brasil (OLIVEIRA, 2014). Entretanto, métodos possuem probabilidades de oferecerem desvantagens. Pesquisadores buscaram repostas para corrigir as “falhas” da Gramática e Tradução e a resposta seria o Método Direto.

3.5.2 Método direto

O Método Direto, também chamado Método Natural, surgiu e se estabeleceu na Alemanha e na França por volta de 1900. Ao se frustrarem com a incapacidade dos estudantes se comunicarem oralmente, professores começaram a experimentar novas técnicas. A proposta era que o ensino de LE fosse realizado da mesma forma que as pessoas aprendem a sua língua materna. Desse modo, o Método Direto utiliza exclusivamente a língua-alvo, descartando qualquer uso da língua materna em sala de aula.

Essa metodologia orienta que a tradução deve ser completamente banida de qualquer atividade de sala de aula, e que suas atividades sejam realizadas apenas na língua-alvo. O ensino oral vem antes de qualquer outro tipo de atividade de leitura e escrita, bem como a sequência de atividades é acompanhada por comentários verbais. A gramática é ensinada de modo indutivo, onde se espera que o aluno descubra as regras gramaticais a partir de apresentações de formulários linguísticos na língua-alvo. Faz-se uso de *realia* (coisas reais) para ensinar o vocabulário concreto, enquanto o vocabulário abstrato é ensinado por meio de associação de ideias. A ênfase é colocada na pronúncia e gramática corretas, ensinando-as por modelagem e prática (LARSEN-FREEMAN, 1986). As técnicas de ensino se constituem na leitura em voz alta, em exercícios de pergunta e resposta, a autocorreção, a prática de conversação, o preenchimento de exercícios em branco, ditados e parágrafo escrito.

Segundo Leffa (1988), após uma curta popularidade no início do século XX, esse método começou a perder seu apelo devido a sua difícil aplicação nas escolas públicas. Isso abriria caminho para outras metodologias, dentre elas, a Abordagem Oral.

3.5.3 Abordagem oral

A Abordagem Oral ou o Ensino da Língua Situacional foi desenvolvida por linguistas britânicos, entre as décadas de 1930 e 1960. Embora seja desconhecida por parte de muitos professores, teve uma grande influência nos cursos de línguas até os anos 1980. Essa abordagem baseia-se numa visão estrutural da linguagem. Discurso, estrutura e foco em um conjunto de vocabulário básico são vistos como a base do ensino de línguas. Uma visão semelhante aos estruturalistas americanos. No entanto, o que distingue essa abordagem é sua ênfase na apresentação de estruturas em situações (LEFFA, 1998).

O Ensino Situacional da Língua é caracterizado por foco no vocabulário e na leitura. O domínio de um conjunto de itens de vocabulário de alta frequência resultaria em boas habilidades de leitura. Acreditava-se que uma análise da LI e uma classificação de suas estruturas gramaticais proeminentes em sentenças padronizadas, também denominadas tabelas situacionais, ajudaria os aprendizes a internalizar as regras gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Uma das principais críticas a esse método foi ressaltada pelos estudos de Chomsky (1957), para o qual as abordagens estruturais e comportamentais da linguagem são incorretas, pois não explicam a característica fundamental da aprendizagem de línguas: a capacidade de criar frases novas e únicas. Conforme Brown (2000), as crianças não adquirem a sua língua materna através da repetição e formação de hábitos. Deve haver, no entanto, uma pré-disposição inata que os leve a uma certa competência linguística. Essas e outras críticas, levariam ao surgimento de outra abordagem, o Método Áudiolingual.

3.5.4 Método áudiolingual

O Método Áudiolingual teve suas origens nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, quando ficou conhecido como *The Army Method*³⁰. É também chamado de audiolingualismo ou audiolinguismo. Baseia-se na visão estrutural da linguagem e na teoria behaviorista da aprendizagem de línguas.

Nesse cenário de guerra, funcionários do governo estadunidense necessitavam com urgência aprender a se comunicar nas línguas faladas dos países envolvidos no conflito bélico. Isso fomentou pesquisas que envolveram 55 universidades americanas, na busca de um método de ensino de línguas eficaz no menor tempo possível. Nas palavras de Oliveira (2014):

O resultado dessas pesquisas foi a criação do método áudiolingual, também chamado de audiolingualismo ou audiolinguismo, que viria a dominar o ensino de línguas estrangeiras durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, sendo usado em muitos lugares do mundo até hoje. Nesse método, o objetivo principal é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

O Método Áudiolingual tem muitas semelhanças com o Método Direto. Ambos foram considerados uma reação contra as deficiências do método de Gramática e Tradução, uma vez que rejeitam o uso da língua materna, e ambos enfatizam que as competências de fala e de escuta precedem as competências de leitura e escrita. Mas também existem algumas diferenças. O Método Direto destaca o ensino de vocabulário, enquanto o Método Áudiolingual se concentra em exercícios de gramática.

Para Brown (2000), no Método Áudiolingual, a estrutura de aprendizagem, ou gramática, é o ponto de partida para o aluno. Para isso, enxerga a aprendizagem de línguas como uma formação de hábitos. Os erros são ruins e devem ser evitados, pois são considerados maus hábitos. As competências linguísticas são aprendidas de forma mais eficaz se forem apresentadas oralmente em primeiro lugar, depois de

³⁰ O método do exército ou método militar (tradução nossa).

forma escrita. A analogia é uma base melhor para a aprendizagem de línguas do que a análise e os significados das palavras só podem ser aprendidos em um contexto linguístico e cultural.

As principais atividades incluem a leitura em voz alta de diálogos, repetições de frases-modelo e exercícios. Diálogos estruturais servem como base para exercícios de diferentes tipos. As aulas na sala de aula se concentram na imitação correta do professor pelos alunos. Não apenas os alunos devem produzir a fala correta, mas também é dada atenção para corrigir a pronúncia. Embora a gramática correta seja esperada no uso, nenhuma instrução gramatical explícita é fornecida, sendo esta ensinada indutivamente. Além disso, a língua-alvo é o único idioma a ser usado na sala de aula (RICHARDS; ROGERS, 1986).

Devido ao seu papel histórico, fez-se necessário expor mais detalhadamente as características desse método, pois a sua popularidade ainda está presente no ensino de idiomas. A sua disseminação e aplicação na Europa e nos Estados Unidos, por cerca de três décadas, resultariam em outras décadas produtivas de pesquisas no campo científico dos métodos de ensino de idiomas como veremos a seguir.

3.5.5 Modo silencioso

A crítica chomskiana das teorias sobre as quais o Método Áudiolingual foi fundado levou a um interesse não apenas nos fatores afetivos, mas também nos fatores cognitivos. Novos métodos foram desenvolvidos na década de 1970 para destacar o domínio cognitivo na aprendizagem de línguas. Um deles, o Modo Silencioso (Silent Way), desenvolvido por Caleb Gattegno, pesquisador egípcio que dedicou seu pensamento à importância da abordagem de solução de problemas na educação.

Gattegno argumentava que o método é construtivista e leva os aprendizes a desenvolver seus próprios modelos conceituais de todos os aspectos da linguagem. O melhor modo de ajudar os alunos a serem aprendizes experimentais. O Modo Silencioso tem como característica o foco na descoberta, criatividade, resolução de problemas e uso de materiais de acompanhamento (OLIVEIRA, 2014).

Segundo Richards e Rodgers (1986), a aprendizagem é facilitada se o aluno descobrir ou criar. Esse método pertence à tradição do ensino que favorece o modo hipotético de ensino no qual o professor e o aprendiz trabalham cooperativamente para alcançar os objetivos educacionais desejados. O aluno não é um mero ouvinte, mas um colaborador ativo do processo de aprendizagem. A aprendizagem é facilitada pela mediação de objetos físicos. O Modo Silencioso usa gráficos e bastões coloridos que são de comprimento variável, usados para introduzir o vocabulário (cores, números, adjetivos, verbos) e sintaxe (tempo, comparativos, plurais, ordem das palavras, etc.), e a aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido.

Um bom aprendiz deste método é um bom solucionador de problemas. O papel do professor reside apenas em dar repetições mínimas e correções, permanecendo em silêncio na maioria das vezes enquanto permite que o aluno se esforce para resolver problemas sobre o idioma e obtenha uma compreensão de seu mecanismo.

3.5.6 Sugestopedia

Nos anos 1970 também surgiria a Suggestopedia³¹, um método inovador que prometia ótimos resultados no aprendizado de línguas. Foi desenvolvido pelo psicólogo búlgaro Georgi Lozanov. O método propõe ensinar línguas aproximadamente de três a cinco vezes mais rápido que os métodos convencionais.

O nome da Sugestopedia vem das palavras “sugestão” e “pedagogia”. É um conjunto de recomendações de aprendizagem derivadas da *Suggestology*³², que Lozanov descreve como uma ciência preocupada com o estudo sistemático das influências não-rationais e inconscientes que os seres humanos estão constantemente respondendo. O método também se baseia em ideias da ioga para o relaxamento da mente e para a máxima retenção de material. As principais características da Sugestopedia são: o uso da música para relaxar os alunos; o mobiliário, a decoração e o arranjo da sala de aula e; a autoridade do professor que

³¹ Sugestopedia ou sugestologia: alcançar os objetivos da mente (OLIVEIRA, 2014).

³² Suggestologia (OLIVEIRA, 2014).

desempenha um papel central e é a fonte de todas as informações (OLIVEIRA, 2014).

Os arranjos e a atmosfera física na sala de aula são fundamentais para garantir que os alunos se sintam confortáveis e confiantes. O uso de várias técnicas, incluindo arte e música, é usado por professores capacitados. No início, a lição baseada na Sugestopedia consistia em três fases: decifração, sessão de musicalização (memorização) e elaboração. Mais tarde, desenvolveu-se em quatro fases: 1) introdução, onde o professor ensina o material de forma lúdica, em vez de analisar o léxico e a gramática do texto de maneira diretiva; 2) sessão de musicalização (ativa e passiva), na sessão ativa, o professor lê com entonação especial, enquanto a música selecionada é tocada. Ocasionalmente, os alunos leem o texto junto com o professor e ouvem apenas a música enquanto o professor faz uma pausa em determinados momentos. A sessão passiva é feita com mais calma; 3) elaboração, onde os alunos cantam músicas clássicas e brincam enquanto o professor age mais como um consultor e; 4) produção: os alunos falam e interagem espontaneamente no idioma alvo sem interrupção ou correção (RICHARDS; ROGERS, 1986).

3.5.7 Resposta física total

Desenvolvido por James Asher nos anos 1970, a Resposta física total (RFT) é um método de ensino de línguas desenvolvido a partir de uma variedade de áreas, incluindo psicologia, teoria da aprendizagem e pedagogia humanista. O método baseia-se no pressuposto de que a coordenação da fala e da ação impulsiona a aprendizagem de línguas.

De acordo com a teoria dos traços da memória em psicologia, quanto mais frequente e intensamente for traçada uma memória, mais forte será a associação de memória e mais provável será a recordação. A resposta pode ser verbal por repetição ou em associação com a atividade motora. Bem semelhante à psicologia comportamentalista que contém um modelo de aprendizagem de estímulo-resposta. O estímulo no método RFT é verbal e a resposta é física. A esse respeito, a RFT tem muitas semelhanças com o método direto (BROWN, 2000).

A partir da psicologia do desenvolvimento, Asher traça o paralelo entre a aquisição da primeira língua e a aprendizagem da segunda língua. As crianças adquirem a linguagem através de uma série de comandos de seus pais aos quais reagem fisicamente. Só mais tarde eles podem produzir respostas verbais. Asher afirma que os seres humanos são dotados de uma espécie de programa que segue esse processo de aprendizagem de línguas e que, ao ensinar uma segunda língua, devemos seguir o mesmo processo para que a aprendizagem seja bem sucedida. Asher, a este respeito, adere a um método naturalista de aprendizagem de línguas centrado na compreensão, mas o ensino da fala deve ser adiado até que as habilidades de compreensão sejam estabelecidas. Asher também acredita que as habilidades adquiridas através da escuta se transferem para outras habilidades e esse significado precede a forma (RICHARDS; ROGERS, 1986).

A RFT baseia-se em três suposições sobre a linguagem. Para Asher (1996), muitas das estruturas gramaticais da linguagem e muitos itens de vocabulário podem ser aprendidos com o uso habilidoso da forma imperativa. Os verbos no imperativo são formas primordiais sobre as quais a aprendizagem de línguas pode ser organizada. Exercícios de comando podem ser um veículo para a internalização de muitas estruturas de linguagem e vocabulário. Outra suposição da RFT sobre linguagem é a distinção entre abstrações e não abstrações. Asher (1996), afirma que abstrações não são necessárias para ensinar a língua aos iniciantes. Por outro lado, as não abstrações podem ajudar a construir um mapa cognitivo detalhado e uma estrutura gramatical da linguagem. A terceira suposição sobre a linguagem afirma que a linguagem pode ser internalizada não apenas como itens únicos, mas também como conjuntos ou partes.

Segundo Brown (2000), baseando-se na pedagogia humanista, a RFT também enfatiza a importância de um ambiente livre de estresse. O papel do professor é central. Ele ou ela escolhe os comandos apropriados para introduzir o vocabulário e a estrutura. O aluno é um ouvinte e um ator respondendo aos comandos individualmente ou coletivamente e a aprendizagem é maximizada em um ambiente livre de estresse.

3.5.8 Aprendizagem comunitária de língua

A Aprendizagem comunitária de língua (ACL) difere de outros métodos pelos quais as línguas são ensinadas. É baseado em uma abordagem de técnicas de aconselhamento que aliviam a ansiedade, o temor e os problemas pessoais e de linguagem que uma pessoa encontra no aprendizado de idiomas estrangeiros. O método foi originalmente desenvolvido por Charles Curran, que foi inspirado pela visão de educação de Carl Rogers. Neste modelo de educação, os alunos em sala de aula são vistos como um grupo que necessita urgentemente de terapia e aconselhamento e não como uma classe. As dinâmicas sociais que ocorrem no grupo são muito importantes e várias condições são necessárias para que o aprendizado ocorra (RICHARDS; ROGERS, 1986).

Segundo Oliveira (2014), as propostas desse método podem ser elencadas como: os membros devem interagir em um relacionamento interpessoal; alunos e professores trabalham juntos para facilitar o aprendizado valorizando um ao outro; redução da resistência que impede a interação interpessoal; redução da ansiedade e constituição de uma comunidade de apoio; o papel do professor é o de um verdadeiro conselheiro, pois ele não é percebido como uma ameaça. Não impõe limites e se concentra nas necessidades dos aprendizes.

3.5.9 Ensino de línguas baseado em competências

O Ensino de línguas baseado em competências (ELBC) é uma abordagem para o planejamento e a concessão de cursos muito utilizados desde a década de 1970, mas cresceu consideravelmente a partir da década de 1980. Sua característica se dá por meio de uma abordagem baseada em competências, onde o foco nos resultados da aprendizagem, é a força motriz do ensino e do currículo.

Uma vez que essa abordagem visa ensinar as habilidades necessárias para realizar tarefas do mundo real – comunicação para o trabalho – bem como para cursos relacionados às profissões distintas. Caracteriza-se por ser uma das primeiras metodologias do ensino de LE voltada à aprendizagem adulta, especialmente em cursos de idiomas para imigrantes e refugiados (BROWN, 2000).

Ela procura ensinar aos alunos as habilidades básicas de que necessitam para prepará-los para situações que comumente encontram na vida cotidiana. Recentemente, estruturas baseadas em competências têm sido adotadas em muitos países, particularmente na educação profissional e técnica. Elas também estão sendo cada vez mais adotadas nos currículos nacionais de idiomas (OLIVEIRA, 2014).

A ELBC é frequentemente utilizada em programas que se concentram em alunos com necessidades linguísticas muito específicas. Em tais casos, em vez de procurar ensinar o inglês geral, o conhecimento específico de idiomas necessário para funcionar em um contexto específico é o foco. O *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)³³ também descreve os resultados da aprendizagem em termos de competências. As competências necessárias para o desempenho bem-sucedido da tarefa são então identificadas e usadas como base para o planejamento do curso. Os métodos de ensino usados podem variar, mas normalmente são baseados em habilidades, uma vez que o foco está no desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem para realizar atividades do mundo real.

3.5.10 A abordagem natural

Em 1977, Terrell, um professor de Espanhol na Califórnia, desenvolveu um estilo de ensino baseado nas descobertas de estudos naturalistas de aquisição de segunda língua – a Abordagem Natural.

Trata-se de uma abordagem de ensino de línguas que admite a aprendizagem de línguas em uma reprodução do modo como os humanos adquirem naturalmente a sua língua materna. Ela adere a uma Abordagem Comunicativa do ensino de línguas e rejeita métodos anteriores como o Método Áudiolingual e a Abordagem Oral (RICHARDS; ROGERS, 1986).

Existem algumas semelhanças entre a Abordagem Natural e o Método Direto. Ao contrário do segundo, a abordagem natural enfatiza menos os monólogos de professores, a repetição direta, as perguntas e respostas formais e menos foco na

³³ Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (tradução nossa).

produção precisa de sentenças da língua-alvo. O que realmente distingue a Abordagem Natural de outros métodos são suas premissas relativas ao uso da linguagem e à importância do vocabulário: a linguagem é vista como um veículo para comunicar significados e mensagens, o vocabulário se faz de suma importância, pois a linguagem é essencialmente o seu léxico. Isso significa que a aquisição da linguagem não pode ocorrer a menos que o aprendiz entenda as mensagens na linguagem do programa e tenha desenvolvido um *input* de vocabulário suficiente. Na prática, deve ser mais fácil reconstruir uma mensagem contendo apenas itens de vocabulário do que uma contendo apenas as estruturas gramaticais.

Essa abordagem possui uma área voltada para a aprendizagem de LE por adultos. Segundo Oliveira (2014):

[...] *input* é o conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra (OLIVEIRA, 2014, p. 142).

[...] a criança aprende a sua primeira língua e, posteriormente, como pré-adolescente, adolescente ou adulta, já dominando sua língua materna, aprende uma segunda língua. Somado a isso, há o fato de que um adulto aprendendo uma língua estrangeira em seu país não ser exposto à mesma quantidade de *input* a que uma criança é exposta quando está aprendendo a língua materna (OLIVEIRA, 2014, p. 142).

3.5.11 Abordagem comunicativa

O final da década de 1970 e o início dos anos 1980 vivenciariam a ascensão da Abordagem Comunicativa. Tal fenômeno ocorreu parcialmente em resposta à falta de sucesso dos métodos vigentes de ensino de línguas que se concentravam no ensino de estruturas gramaticais e frases-modelo, com pouca ou nenhuma importância ao modo como a linguagem é usada na prática, e também devido ao aumento da demanda por aprendizagem de línguas.

Na Europa, o advento do Mercado Comum Europeu, antecessor econômico da União Europeia, passou por um aumento migratório e, conseqüentemente, o número de pessoas que precisavam aprender uma LE para trabalhar ou por motivos pessoais, aumentou consideravelmente (NUNAN, 1991).

Segundo Brown (2000), a Abordagem Comunicativa se apresenta como um leque de possibilidades: uma abordagem ampla em vez de uma metodologia de ensino específica. Futuramente viria a se tornar o padrão para o ensino da LI. Ela enfatiza a capacidade de comunicar a mensagem em termos de significado, em vez de se concentrar exclusivamente na perfeição gramatical ou fonética. Portanto, a compreensão da segunda língua é avaliada em termos de quanto os alunos desenvolveram suas habilidades e competências comunicativas.

Em essência, essa abordagem considera que usar a linguagem é tão importante quanto aprender a língua. Ela tem várias características que a distinguem das anteriores: a compreensão ocorre através da interação ativa do aluno na LE; o ensino se dá pelo uso de textos autênticos em inglês; os alunos não aprendem apenas a segunda língua, mas também aprendem estratégias para entender; é dada importância às experiências e situações pessoais dos alunos, consideradas uma contribuição inestimável para o conteúdo das lições e; o uso da nova linguagem em contextos não programados cria oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula.

3.5.12 Abordagem baseada em tarefas

A Abordagem baseada em tarefas (ABT) é considerada um ramo do ensino de línguas comunicativas, uma vez que se trata de um tipo de instrução baseada no uso da língua-alvo para realizar tarefas significativas. A ABT também é referida como instrução baseada em tarefas (IBT).

Conforme Oliveira (2014), essa abordagem surge a partir de um projeto de ensino de inglês desenvolvido por Prabhu na Índia na década de 1980. Nela, a noção de tarefas é central nesse tipo de instrução. A avaliação da aprendizagem baseia-se principalmente no resultado da tarefa e não apenas no uso preciso da língua-alvo. Por essa razão, acredita-se que a ABT seja eficaz no aprendizado da fluência no idioma alvo e no desenvolvimento da confiança do aluno.

As aulas com a abordagem ABT são basicamente divididas em três estágios: 1) a pré-tarefa, o professor introduz o tema e familiariza os alunos com situações, áreas e textos lexicais. Isso atrai os alunos para o tópico e traz uma linguagem que

pode ser útil. O professor explica então qual é a tarefa e configura a atividade; 2) os alunos realizam a tarefa em pares ou grupos. Eles podem então apresentar suas descobertas ou conclusões para o resto da turma. Nessa fase, os erros não são importantes e o professor presta assistência. Os alunos concentram-se na comunicação, possivelmente buscando a precisão, mas isso será tratado na próxima etapa; 3) o professor trabalha em pontos de linguagem específicos que surgem no estágio 2. Os alunos refletem sobre a linguagem necessária para concluir a tarefa e o quão bem eles a realizaram. Essa é a oportunidade deles se concentrarem na precisão e garantir a resolução de quaisquer dúvidas ou problemas que possuam (ELLIS, 2003).

Para Ellis (2003) e Oliveira (2014), uma vantagem dessa abordagem é que os alunos são expostos a uma ampla variedade de formas linguísticas e não apenas a gramática. Colocações, expressões e expressões lexicais, expressões idiomáticas, coisas que muitas vezes escapam às restrições do currículo tradicional surgem naturalmente em lições baseadas em tarefas. Mas isso também pode ser uma desvantagem. Uma das críticas da ABT é essa aleatoriedade. Geralmente, ela não se encaixa no planejamento de um curso, que tende a apresentar a linguagem em pacotes organizados. Alguns professores (e alunos) também acham que o afastamento de um foco de linguagem explícito é difícil e desorganizado. Muitos professores também concordam que esse não é o melhor método para usar com iniciantes, pois eles têm muito poucos recursos de linguagem para serem usados e concluir tarefas significativas com êxito.

3.5.13 A abordagem lexical

No início dos anos 1990, Michael Lewis descreveria a abordagem lexical (AL). O conceito básico em que essa abordagem se baseia é a ideia de que uma parte importante da aprendizagem de uma língua consiste em ser capaz de compreender e produzir frases léxicas como partes. Pensa-se que os alunos são capazes de perceber padrões de linguagem (gramática), bem como ter usos significativos de palavras à sua disposição quando são ensinados dessa maneira.

Para Lewis (1993), a instrução enfoca as expressões fixas que ocorrem com frequência nos diálogos, cujo teórico afirma compor uma parte maior do discurso do que frases e sentenças únicas. O vocabulário é valorizado pela gramática *per se* nessa abordagem. O ensino de trechos e frases fixas tornou-se comum em inglês como LE ou segunda língua, embora isso não seja necessariamente devido principalmente à AL.

Conforme Oliveira (2014), essa abordagem não é realmente uma revolução, mas uma evolução, na medida em que tenta desenvolver princípios já conhecidos pelos professores de línguas comunicativas. O objetivo ainda é o ensino de habilidades comunicativas, concentrando-se em linguagem bem sucedida, em vez de linguagem precisa. A originalidade da abordagem está em suas afirmações sobre a natureza da linguagem. A distinção entre gramática e vocabulário tornou-se menos válida e uma visão mais realista sobre a linguagem, baseada na supremacia do léxico sobre a gramática, é defendida. O desafio que a abordagem enfrenta é convencer os professores a mudar sua mentalidade em favor dessa nova visão sobre a linguagem.

3.5.14 Abordagem comunicativa intercultural

No final dos anos 1980, os métodos comunicativos capitalizavam as atenções do universo de ensino de LE e se popularizavam entre professores de inglês pelo mundo. A partir desse cenário, surgia a preocupação de teóricos quanto a dimensão cultural desses métodos que viria a ser a Abordagem Comunicativa Intercultural.

Segundo Oliveira (2014), essa proposta metodológica visa auxiliar os aprendizes a:

[...] desenvolverem sua competência comunicativa intercultural, definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele (OLIVEIRA, 2014, p. 182).

Essa abordagem visa refletir sobre os diferentes aspectos da linguagem de uma cultura para outra. Por exemplo, saber o que, como e para quem se fala.

Oliveira (2014), também ressalta que os teóricos dessa abordagem, propõe cinco componentes para essa competência comunicativa intercultural:

- 1) o conjunto de atitudes interculturais, a curiosidade, a abertura e a prontidão para suspender descrenças sobre outras culturas e crenças sobre sua própria cultura (OLIVEIRA, 2014, p. 182-183).
- 2) conhecimentos que o indivíduo possui sobre os grupos sociais e sobre seus produtos e suas práticas em seu próprio país e no país do interlocutor formam o segundo componente da competência comunicativa intercultural (OLIVEIRA, 2014, p. 183).
- 3) as habilidades de interpretação e de relação permitem ao indivíduo interpretar um documento ou um evento de outra cultura e explicá-lo e relacioná-lo a documentos ou eventos de sua própria cultura (OLIVEIRA, 2014, p. 184).
- 4) as habilidades de descoberta e de interação se referem à habilidade que o indivíduo possui de construir novos conhecimentos sobre uma cultura e sobre práticas culturais, e à habilidade de ativar conhecimentos, atitudes e habilidades dentro dos limites da comunicação e da interação em tempo real (OLIVEIRA, 2014, p. 186).
- 5) a consciência crítica cultural é a habilidade que o indivíduo possui de avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e em outras culturas e países (OLIVEIRA, 2014, p. 186).

A Abordagem Comunicativa Intercultural aborda as diversas definições de cultura e mantém o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, bem como não abandona as atividades comunicativas. Ela busca ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes de sua própria cultura e das culturas das comunidades falantes de LE por meio da dimensão intercultural no ensino de línguas.

3.5.15 A atualidade dos métodos

A história dos métodos e das abordagens de ensino de LE, as pesquisas sobre o seu ensino e seus principais teóricos convergem para um consenso: “nenhum método resolveu, de maneira inquestionável, os problemas de ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2014, p. 194).

Dos materiais didáticos das redes públicas e privadas de ensino, até as leis que orientam o ensino de LE nos planos nacional e estadual de educação, percebemos que não há uma única metodologia vigente ou sugerida, mas sim um

leque de sugestões sobre métodos e abordagens para o ensino e a aprendizagem de LE, seja ela para crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Kumaravadivelu (2003), alega (ironicamente) que, métodos estão envoltos de mitos, em que existiria a alegação de um método melhor para todos prestes a ser descoberto, conforme o frenesi da década de 1980 pensava.

A adoção de um único método por uma rede de ensino, uma escola ou um plano educacional para o ensino de línguas, pode fazer com que professores e alunos se comportem de maneiras mais ou menos inflexíveis. Um determinado método pode ser designado para que se execute, mas sua execução depende de muitos outros fatores: a autonomia dos professores, aspectos logísticos, educacionais e orçamentais, por exemplo. Além disso, é provável que as propostas dos primeiros métodos criados ainda existam nos dias de hoje. Isso não significa que alguns aspectos deles devam ser coibidos, mas que podemos tentar definir a atualidade dos métodos e, ainda assim, provavelmente nos depararmos com um emaranhado de métodos sendo sugeridos e executados por escolas, planos educacionais e por professores de LE do mundo todo (RICHARDS, 2005).

Acreditamos que cabe a qualquer professor disposto a ensinar ou pesquisar o ensino de LE, conhecer os métodos e os seus princípios, para então estar apto a enfrentar as adversidades que o ensino e a aprendizagem de um idioma estrangeiro proporcionam, nos campos docente e acadêmico. Na seção a seguir, discutimos sobre como essa aptidão nos permite analisar e refletir sobre as propostas metodológicas do material didático utilizado com o grupo de alunos participante desta pesquisa, e o planejamento para a sua aplicação.

3.6 A METODOLOGIA DE ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO (MD) NO CONTEXTO DA PESQUISA

A discussão que segue aborda a metodologia de ensino e o material didático utilizado na escola XX. Essa instituição adota uma metodologia desenvolvida por um americano graduado em *International Relations*, diplomado em *Master of Arts*, pela *School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University*, em

Washington, D.C., que reside no Brasil desde 1950. A metodologia³⁴ está focada nas construções estruturais, com ênfase na gramática e, alternadamente, trabalha-se em todas as aulas as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever. A metodologia não prima pela repetição de sentenças prontas, mas sim por suas construções enunciativas contextualizadas, conforme disposto em documentos da escola. No início, entendia-se que a competência comunicativa era construída através de constante repetição e a atenção era dada à correção – tanto na pronúncia como no uso de estruturas da língua, o que refletia a influência da metodologia áudio-oral. Desde então, o método teria se alterado para adequar-se às necessidades dos alunos. Atualmente, assim como outros institutos de idiomas, a escola não leva em conta as políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras, a metodologia estaria fundamentada nos princípios da abordagem comunicativa e, ao mesmo tempo, engloba alguns aspectos da Teoria das Inteligências Múltiplas, assevera o documento.

Embora a metodologia do MD seja elaborada pela escola de idiomas, ela possui algumas semelhanças com a Abordagem Oral por apresentar uma base de ensino da língua em discurso, estrutura e foco, em um conjunto de vocabulário básico, mas não prima por uma classificação de suas estruturas gramaticais em sentenças padronizadas ou tabelas situacionais para que os alunos internalizem as regras gramaticais.

O MD também apresenta algumas características da Abordagem Comunicativa, pois não possui uma metodologia de ensino específica, não se concentra na perfeição gramatical ou fonética e a compreensão da segunda língua é avaliada em termos de quanto os alunos desenvolvem suas habilidades e competências comunicativas.

Em específico, a metodologia do MD se assemelha mais ao Ensino de línguas baseado em competências, uma vez que apresenta uma abordagem de ensino fundamentada em capacidades, a qual pretende ensinar as habilidades linguísticas voltadas às tarefas do mundo real, mas também possui traços da Abordagem Comunicativa Intercultural ao tocar as diversas definições de cultura e não abandonar as atividades comunicativas, embora não priorize a reflexão dos alunos quanto a sua própria cultura e das culturas das comunidades falantes de LE.

³⁴ As informações referentes à metodologia estão disponíveis em documentos da própria escola.

3.6.1 O material didático (MD) utilizado com o grupo

Esta subseção abrange as orientações didáticas e metodológicas, do livro do professor, para que sejam executadas em sala de aula. Essas orientações encontram-se no material denominado *Teacher's Guide*.

Esse livro foi desenvolvido especificamente para o público adulto que tenha pouco ou nenhum conhecimento de inglês e que necessita aprender a se comunicar em pouco tempo. O conteúdo do livro se nivela no estágio iniciante e está dividido em 12 lições, atendendo a uma carga horária de 40 horas-aula, com estruturas fundamentais da LI e vocabulário mais voltado à esfera do trabalho. Há mais de 700 expressões e palavras, cerca de 150 verbos – regulares, irregulares, defectivos, anômalos e abundantes – em todos os tempos, simples e compostos.

As lições são intituladas com temáticas oriundas da esfera do trabalho, (“O primeiro dia no emprego”, por exemplo) e subdivididas em funções da linguagem, pontos de aprendizagem, vocabulário e expressões. Toda lição é iniciada a partir de um título, seguido por um diálogo escrito e narrado em áudio, entre duas pessoas, representadas por imagens, propondo que os alunos possam, em seguida, praticá-lo em duplas. Na sequência, há uma atividade auditiva, representada por um diálogo escrito, mas com falas faltantes, entre duas ou mais imagens de pessoas, que ocorre, na maioria das vezes, em um ambiente laboral, para que os alunos, ao ouvi-lo, preencham de forma escrita essas falas e utilizem o vocabulário exposto no diálogo inicial. O material orienta a repetição ininterrupta por duas vezes da narração e da audição do diálogo, conforme a Figura 1. Esta imagem extraída da lição 4, exemplifica como as outras 11 lições do livro apresentam os diálogos iniciais, qual a estrutura a ser estudada e as primeiras atividades auditivas e escritas encontradas em cada lição.

Figura 1 – Página inicial da lição 4.

4 First Day at Work

Conversation

After your teacher helps you with this, talk to two classmates.

Ask these questions to classmate #1.

Don't you work overtime?

Don't you get a lot of emails?

Don't you drink a lot of coffee?

Yes, I do.
OR
No, I don't.

Now change partners and ask classmate #2 questions about his/her partner.

Doesn't (classmate #1) work overtime?

Doesn't he / she get a lot of emails?

Doesn't he / she drink a lot of coffee?

Yes, he / she does.
OR
No, he / she doesn't.

Listening & Reading

1. Listen. Bruce: Adam, let me show you to your workstation. This way, this is the Accounting Department.

2. Listen and read. Adam: Great!

3. Listen and complete. Anna: Good morning, Adam! Welcome!
Adam: Good morning, Ms. Parker. Thank you!

Bruce: Don't you have any questions?
Adam: No, I don't. Everything is OK.
Bruce: Remember we work from 9 to 5 and we get our paychecks on the 15th and 30th of every month.
Adam: OK.
Bruce: Great. I'll see you at lunchtime then.
Adam: When is lunchtime?
Bruce: Around 12:30. Have a nice day and good luck.

24

Fonte: MD da escola XX (p. 24).

Adiante, encontra-se uma série de expressões e vocabulários específicos sobre a temática da lição, em diálogos curtos e narrados em áudio. Essas expressões e vocabulários, além de estarem descritas nas páginas do livro, podem ser expostas na lousa da sala de aula ou praticadas oralmente, conforme a orientação do método. Sua seleção possibilita o deslocamento das falas para outras combinações, situações, criação de novos diálogos, geração de novos significados, e a prática de conversação e audição entre os alunos, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Segunda página da lição 4.

Vocabulary

A Ordinal Numbers

Now let's learn the ordinal numbers.

Compare them with the numbers on pages 9 and 19.



Listen and complete what's missing.

| | | | |
|-------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 1 st first | 10 th tenth | 19 th nineteenth | 60 th sixtieth |
| 2 nd second | 11 th eleventh | 20 th twentieth | 65 th sixty-fifth |
| 3 rd third | 12 th twelfth | 21 st twenty-first | 70 th seventieth |
| 4 th fourth | 13 th thirteenth | 30 th thirtieth | 76 th seventy-sixth |
| 5 th fifth | 14 th fourteenth | 32 nd thirty-second | 80 th eighty |
| 6 th sixth | 15 th fifteenth | 40 th fortieth | 87 th eighty-seventh |
| 7 th seventh | 16 th sixteenth | 43 rd forty-third | 90 th ninety |
| 8 th eighth | 17 th seventeenth | 50 th fiftieth | 98 th ninety-eight |
| 9 th ninth | 18 th eighteenth | 54 th fifty-fourth | 100 th one hundredth |

1. Write the numbers you hear.

a) 23rd b) 34th c) 45th d) 56th e) 67th

2. Write 4 numbers and dictate them to your classmate. Then, compare.

| You | Your classmate |
|-----|----------------|
| | |

25

Fonte: MD da escola XX (p. 25).

É um momento oportuno para que reflexões quanto aos sentidos da linguagem sejam trazidas à tona, principalmente no que tange à tradução. Nem toda expressão ou vocabulário deve ser traduzida *ipsis litteris*, pois muitas vezes o significado das palavras, quando traduzido, não tem o mesmo sentido na língua portuguesa. Sendo assim, as dúvidas entre tradução – que podemos entender como sendo o sentido exato da palavra no idioma inglês – e versão – que é a intenção do que se quer dizer no idioma estrangeiro –, podem ser esclarecidas. Em nossa análise, intrinsicamente a esses vocabulários, expressões e diálogos e o tempo verbal em que eles ocorrem podem ser trabalhados de maneira subliminar.

A aprendizagem de um vocabulário específico e sua prática ocorre inicialmente por meio da exposição das palavras principais, seguidas de sua prática escrita imediata (como se pode visualizar na Figura 3). Na sequência, os alunos podem praticar o vocabulário estudado, questionando oralmente os seus colegas e, com essa conversação, ouvir e registrar de forma escrita os resultados da conversa. Para encerrar essa fase da aprendizagem, os alunos ouvem, uma ou duas vezes, um exercício que menciona apenas palavras específicas do vocabulário estudado e então devem circular as palavras que ouviram. Se necessário, a faixa de áudio pode ser executada uma terceira vez, segundo a orientação do método.

Figura 3 – Terceira página da lição 4.

Lesson 4
B Months Let's learn the months of the year. Complete the calendar.

April August February July June
 March May November October September

| | | |
|---|---|--|
| January 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | February 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 | March 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 |
| April 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | May 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | June 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| July 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | August 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | September 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| October 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | November 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | December 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 |

Sun Mon Tue Wed Thu Fri Sat

1. Interview your classmates.
 When is your birthday?
 It's on July 27th.

| | |
|-----------|-----------|
| Classmate | Birthday |
| a) Victor | June 10th |
| b) | |
| c) | |
| d) | |

2. Look at the calendar and circle the months and dates you hear.

26

Fonte: MD da escola XX (p. 26).

O momento de se trabalhar a estrutura gramatical das sentenças, dos tempos verbais em que elas se encontram, dos verbos auxiliares, da sintaxe e da fonética, é proposto inicialmente por meio da audição, e posterior leitura em voz alta de perguntas de respostas fechadas (como se pode visualizar na Figura 4). Essas estruturas são exibidas no material digital que pode ser visualizado na TV ou podem ser exploradas na lousa. Isso possibilita a comparação com estruturas estudadas em lições anteriores. Em seguida, se estuda a conjugação dos verbos com pronomes aprendidos ao longo das lições. Todo o conteúdo estudado anteriormente pode ser revisitado e exposto na lousa, em pranchetas com papel ou em material digital (TV ou lousa digital).

Figura 4 – Quarta página da lição 4.

The image shows a digital language learning page titled "Language Bricks" with a sub-header "First Day at Work". It features several interactive exercises:

- Exercise 1:** A woman asks, "Do you like to run on the road?". A man replies, "Yes, I like to run on the road." Another man replies, "No, I don't like to run on the road."
- Exercise 2:** A man asks, "Do you like to cook?". A woman replies, "Yes, I like to cook." Another man replies, "No, I don't like to cook."
- Exercise 3:** A man asks, "Does she switch off from work?". A woman replies, "No, she doesn't switch off from work." Another man asks, "Does she go to the beach?". A woman replies, "Yes, she goes to the beach."

At the bottom, there is a section titled "Listen, complete and pay attention to the rules." with a table of verb conjugations:

| I / you / we / you / they | he / she / it | I / you / we / you / they | he / she / it |
|---------------------------|----------------|---------------------------|-----------------|
| like | likeS | kiss | kiss <u>S</u> |
| play | play <u>S</u> | relax | relax <u>S</u> |
| go | go <u>ES</u> | study | stud <u>IES</u> |
| watch | watch <u>S</u> | have | ha <u>S</u> |
| wash | wash <u>S</u> | | |

The page number 27 is visible at the bottom center.

Fonte: MD da escola XX (p. 27).

Posteriormente, propõe-se explorar a capacidade analítica e interpretativa dos alunos na elaboração de respostas fechadas, conforme as regras gramaticais estudadas (Figura 5). O livro apresenta uma tabela com vocabulários prontos, que o aluno deve ler e interpretar, seguida de perguntas duplas de resposta fechada. Para a primeira resposta, o aluno deve responder a partir do vocabulário observado, enquanto que para a segunda resposta, o aluno pode optar pela resposta fechada de sua preferência. Ele deve fazer a exposição oral de sua tarefa e o professor deverá corrigi-lo, quando necessário, e revisitará conteúdos já estudados para sustentar essa adequação. Sucessivamente, os verbos e as ações aprendidas na lição são, a partir da leitura, praticados entre os alunos oralmente na forma de entrevista. Para encerrar essa etapa, uma faixa de áudio menciona apenas alguns dos verbos estudados e os alunos devem circulá-los ao ouvi-los (Figura 5).

Figura 5 – Quinta página da lição 4.

Lesson 4

A Look at Adam's appointments and answer. See the model.

| F · E · B · R · U · A · R · Y | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|----------|--------------------------|-------------------------|
| Sunday | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday |
| 1 | 2 <i>need to hand in the report</i> | 3 <i>study German</i> | 4 <i>study German</i> | 5 | 6 <i>have a meeting</i> | 7 <i>German course</i> |
| 8 | 9 | 10 | 11 <i>study German</i> | 12 | 13 <i>have a meeting</i> | 14 <i>German course</i> |
| 15 | 16 | 17 | 18 <i>study German</i> | 19 | 20 <i>have a meeting</i> | 21 <i>German course</i> |
| 22 | 23 | 24 <i>have to present the project</i> | 25 <i>study German</i> | 26 | 27 <i>have a meeting</i> | 28 <i>German course</i> |

1. Doesn't Adam go to the German course on Saturdays?
Yes, he goes to the German course on Saturdays.
How about you? Don't you go to the English course on Saturdays?
Yes, I go to the English course on Saturdays. OR No, I don't go to the English course on Saturdays.

2. Does he need to hand in the report on February 2nd?
Yes, he needs to hand in the report on February 2nd.
How about you? Do you need to hand in a report?
Yes, I need to hand in a report. / No, I don't need...

3. Doesn't he have a meeting on Mondays?
No, he doesn't have a meeting on Mondays.
How about you? Do you have a meeting on Mondays?
Yes, I have a meeting on Mondays. / No, I don't.

4. Does he have to present the project on February 23rd?
No, he doesn't have to present the project on February 23rd.
How about you? Do you have to present a project?
Yes, I have to present a project. / No, I don't.

5. Does he study German on Wednesdays?
Yes, he studies German on Wednesdays.
How about you? Do you study English on Wednesdays?
Yes, I study English on Wednesdays. / No, I don't.

B In groups of three, choose three activities, then ask and answer questions.

| | | |
|---|---|--|
| Have lunch at school / work St. A - B Doesn't C have lunch at school / work? St. B - C Don't you have lunch at school / work? St. C - B Yes, I have lunch at school. St. B - A Yes, he / she has lunch at school. | Work a lot Go to the gym Go to bed late Like to read books | Buy a new car every year Study English every day Watch TV on Saturdays Go to work early |
|---|---|--|

C Take a look at B and circle the verbs that

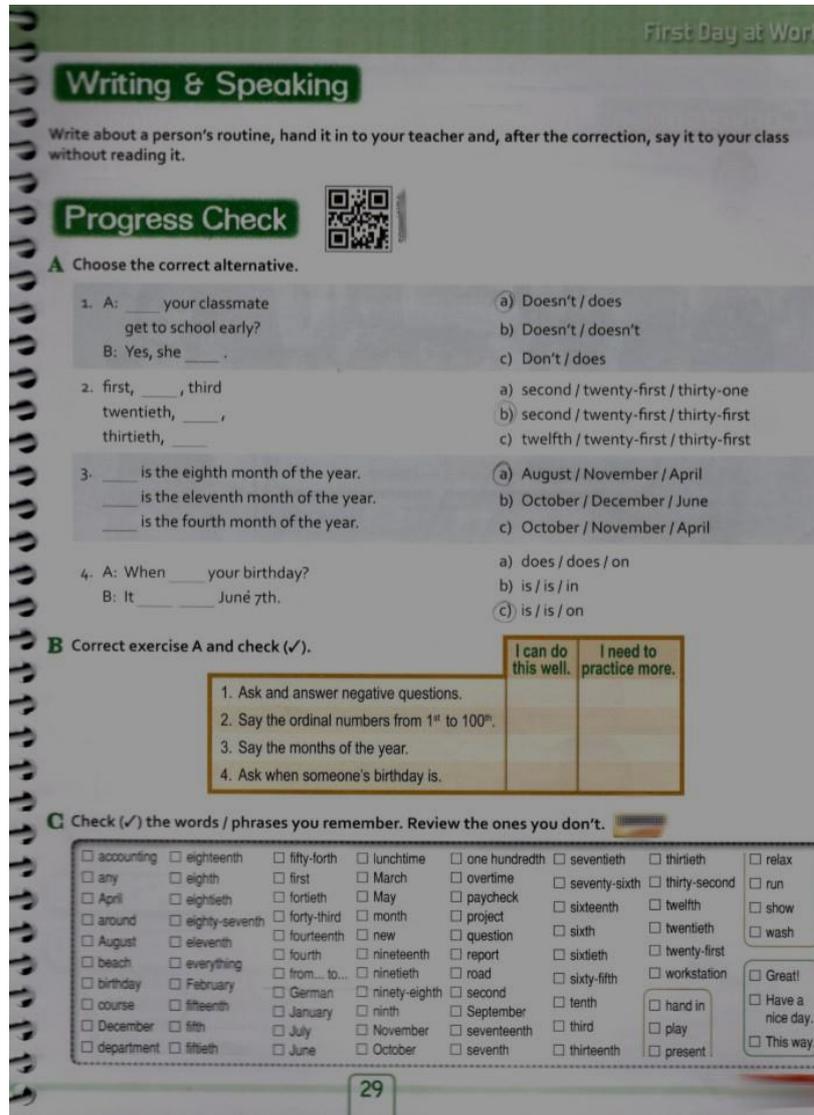
p.28 Exercise C
A: Does he go to the gym on Mondays and Wednesdays?
B: No, he doesn't. On Mondays and Wednesdays he studies English.
A: Does he write emails in English?
B: Yes, he does. And he reads books and watches TV shows in English.

Fonte: MD da escola XX (p. 28).

Em seguida, o livro propõe uma pequena produção escrita que atenda ao gênero textual e ao tempo verbal estudados durante a lição (Figura 6), conforme a capacidade vocabular e sintática que o aluno vivenciou durante a lição. Essa atividade pode ser realizada em sala de aula ou em casa. Sugere-se que a correção dessa atividade pode, primeiramente, ser feita entre os alunos da turma ou, individualmente, pelo aluno e pelo professor, que pode fazer novos apontamentos. Seguindo, a penúltima atividade da lição propõe uma verificação de todos os conteúdos estudados nela, por intermédio de um exercício escrito que, geralmente, se apresenta na forma de perguntas com respostas abertas e fechadas, questões objetivas ou de relação de expressões, numa revisão vocabular. Por último, todo o

vocabulário estudado na lição é revisado por meio de leitura e audição, conforme a atividade C da Figura 6.

Figura 6 – Sexta página da lição 4.



Fonte: MD da escola XX (p. 29).

Para a prática individual de estudos de cada aluno, o livro contém exercícios referentes à lição estudada, que devem ser feitos como atividade extraclasse. Além disso, a escola coloca à disposição dos alunos os áudios, na plataforma on-line e num aplicativo de celular, bem como exercícios extras de escrita, fala, leitura e audição. Com esse procedimento, a escola pretende que os alunos pratiquem a habilidade linguística em que precisam de mais atenção.

No caso da lição “O primeiro dia no emprego” (Figuras 7 e 8), há exercícios de elaboração de sentenças. No primeiro, o estudante deve construir respostas cujo conteúdo expressa datas de aniversário das personagens marcadas em um calendário; no segundo, responder afirmativa e negativamente questões fechadas, utilizando os auxiliares *do* e *does*, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Exercícios referentes à lição 4.

Self-Study
Lesson 4 - First Day at Work
 A) Look at the calendar and answer the questions.

| | | |
|--|--|--|
| January 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | February 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 Julia | March 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 |
| April 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 Bob | May Brad 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | June 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| July 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 Amy | August 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | September 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 |
| October Ted 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 | November 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 | December 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 Suzy |

Sun Mon Tue Wed Thu Fri Sat

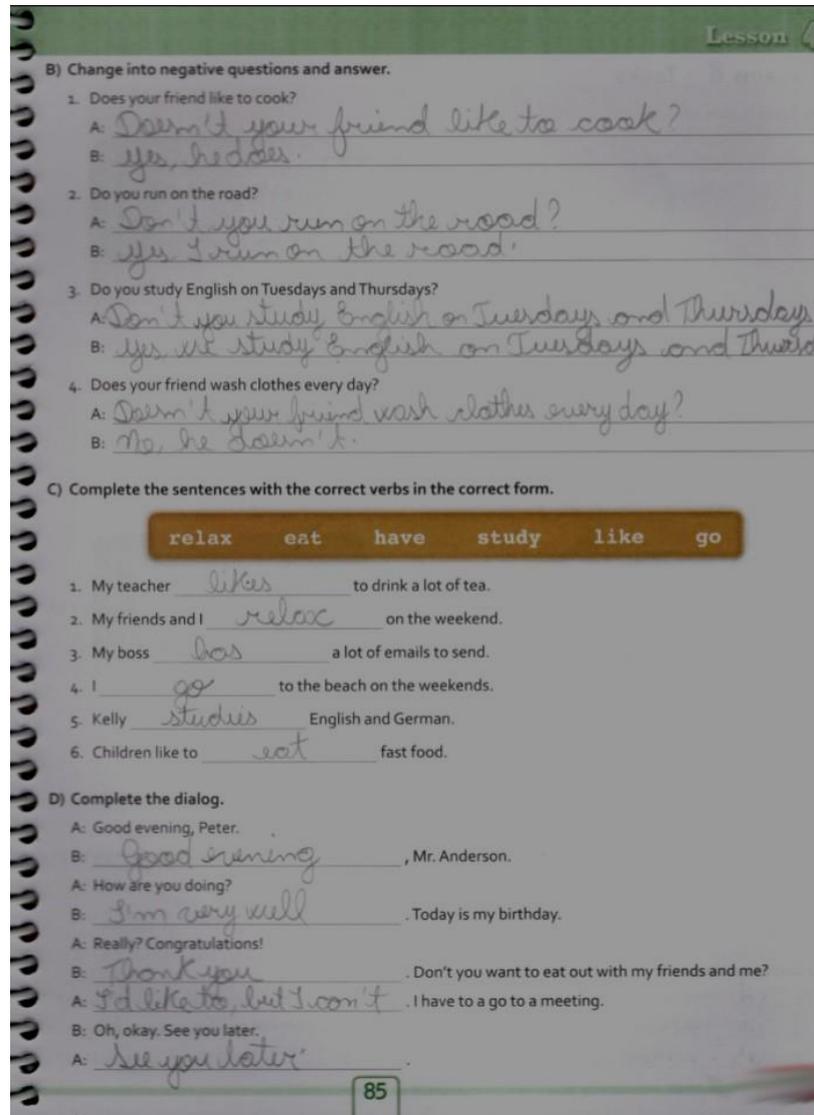
- When is your birthday, Suzy?
 It's on December 11th.
- When is your birthday, Julia?
 It's on February 17th.
- When is your birthday, Ted?
 It's on October 1st.
- When is your birthday, Brad?
 It's on May 4th.
- When is your birthday, Amy?
 It's on July 23rd.
- When is your birthday, Bob?
 It's on April 27th.

84

Fonte: MD da escola XX (p. 84).

Na página seguinte, o aluno deve completar espaços de frases, em branco, com verbos no presente do indicativo, constantes numa lista; em seguida, completar um diálogo, com espaços em branco, utilizando as expressões estudadas na lição, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Exercícios referentes à lição 4.



Fonte: MD da escola XX (p. 85).

A metodologia dos exercícios extras (nas tarefas de casa, no aplicativo de celular e na plataforma on-line), segundo o MD, estaria baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas. Essa teoria emergiu no campo da pesquisa cognitiva, que entende o indivíduo como portador de diferentes tipos de inteligência e, portanto, que aprende, lembra, realiza e entende de maneira diferente de outros indivíduos (GARDNER, 1991). De acordo com essa teoria³⁵, todos somos capazes de conhecer o mundo por meio da linguagem, da análise matemática lógica, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para

³⁵ Os indivíduos se diferem na força dessas inteligências (perfil das inteligências), nas formas em que essas inteligências são invocadas e combinadas para realizar diferentes tarefas, resolver diversos problemas e avançar em vários domínios.

fazer coisas, da compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos.

Para Gardner (1991), essas diferenças desafiam um sistema educacional que pressupõe que todos possam aprender os mesmos materiais da mesma maneira e que uma medida uniforme e universal é suficiente para testar a aprendizagem dos alunos. O amplo espectro de estudantes, e talvez a sociedade como um todo, seria melhor compreendido se as disciplinas pudessem ser apresentadas em um conjunto de métodos e o aprendizado poderia ser avaliado pela via da variedade de inteligências, sendo elas: a) a inteligência espacial; b) a inteligência corporal e sinestésica; c) a inteligência musical; d) a inteligência interpessoal; e) a inteligência intrapessoal; f) a inteligência linguística e; g) a inteligência lógico-matemática.

Sobre o trabalho com a conversação (*conversation*), o MD defende:

“Every language skill is important, but in the students’ minds speaking is the most important. That has just changed a little bit due to the social media which brought back the need to read and write.

The purpose of this section is to make the students start speaking even though they have little knowledge so that they see they’re making progress all the time. It is a controlled practice, but they’ll be able to use every single structure they learn without realizing it. No explicit grammar rule should be explained at this point. Students might infer the rules. Working together allows them more time to practice English and allows the teacher to listen to what students are producing.

Sometimes students get frustrated because they want to state their opinion in the same eloquent manner that they are capable of in their native language, but tell them fluency comes with practice. For us to master anything in life, we need to practice it a lot first” (MD da escola XX, p. IV)³⁶.

³⁶ Toda habilidade linguística é importante, mas na mente dos alunos, falar é a mais importante delas. Isso tem mudado um pouco devido às mídias sociais, que trouxeram de volta a necessidade de ler e escrever.

O propósito desta seção é fazer com que os alunos comecem a falar mesmo que possuam pouco conhecimento, de tal modo que eles vejam que estão progredindo o tempo todo. É uma prática controlada, mas eles serão capazes de usar cada estrutura que eles aprendem sem mesmo percebê-la. Nenhuma regra gramatical deve ser explorada nesse ponto. Os alunos podem presumir as regras. Trabalhar juntos lhes possibilita mais tempo para praticar o inglês e permite ao professor ouvir o que os alunos estão produzindo.

Às vezes, os alunos podem sentir-se frustrados porque eles querem expressar sua opinião do mesmo modo eloquente com que eles se expressam na sua língua nativa, mas diga-lhes que a fluência vem com a prática. Para dominarmos qualquer coisa na vida, nós precisamos praticá-la muito primeiro (tradução nossa).

Essa recomendação prima pela exposição ativa do aluno com o intuito de se praticar a língua mesmo sem a abordagem de aspectos gramaticais, acostumando-o às práticas de conversação livre, sem interrupções do professor fazendo correções.

Segundo o MD, a audição (*listening*) e a leitura (*reading*) devem receber tratamento didático que relacione o uso da língua a um contexto:

“This section is for the students to develop their listening and reading skills, to get more acquainted with the grammar concept of the lesson and to see the functional language in context. They have to deduce that what they have to fill in has already appeared in the dialog or it’s something they have already learned. The situations are similar to the ones students will find in their jobs and lives, and situations become increasingly complex as the books progress (MD da escola XX, p. IV).³⁷

Essa orientação limita-se a utilizar um conhecimento determinado dentro de um plano, no qual a capacidade de identificação de conteúdo pode ser desenvolvida primariamente por meio da leitura e da exposição oral, trazendo, na sequência, uma prática de leitura que levará os alunos para uma atividade de escrita.

Acerca do vocabulário (*vocabulary*), o MD dá a seguinte direção:

Here students will be introduced to key vocabulary to use in their conversation and listening practice. Vocabulary is the key to understanding and communicating successfully. Book 1 provides material to make sure the students practice the vocabulary in context. We used pictures to teach most of the vocabulary because we believe “a picture is worth a thousand words.” Some lessons bring more vocabulary content than others because most of the words are familiar to the students (MD da escola XX, p.V).³⁸

³⁷ Esta seção é para que os alunos desenvolvam suas habilidades de compreensão auditiva e de leitura, para se qualificarem quanto aos conceitos gramaticais da lição e verem a funcionalidade da linguagem em contexto.

Eles devem deduzir que o que desempenharão já apareceu em um diálogo ou é algo que eles aprenderam anteriormente.

As situações são similares àquelas que os alunos encontrarão em seus trabalhos e na vida cotidiana, e as situações tornam-se cada vez mais complexas conforme os livros progredem (tradução nossa).

³⁸ Aqui os alunos serão apresentados ao vocabulário principal, utilizado nas conversações e práticas auditivas. O vocabulário é a chave para a compreensão e comunicação com êxito. O livro 1 proporciona material para certificar que os alunos pratiquem o vocabulário em contexto. Nós usamos imagens para ensinar a maioria dos vocabulários porque acreditamos que “uma imagem vale por mil palavras”. Algumas lições apresentam mais vocabulário do que outras porque a maioria das palavras são familiares aos alunos (tradução nossa, grifo do autor).

Tal direcionamento sugere o ensino de vocabulário dentro de um contexto em uma ordem sintática. Segundo Prince (1996), esse modo de ensino refere-se às frases ou a um parágrafo inteiro em torno de uma palavra desconhecida. Sugestões de ensino em contexto são usadas para que o aluno possa adivinhar o significado da palavra. Basicamente, existem seis tipos diferentes de sugestões de contexto: definição, exemplo, sinônimo, comparação, contraste, causa e efeito. Deste modo, o contexto fornece mais informação ao aluno sobre o vocabulário em uma sentença, o que o ajuda a compreender o que a palavra desconhecida significa.

Quanto à construção da linguagem (*language bricks*), o MD propõe:

All the key structure of the lessons are covered in this section. We used realistic examples. Adults who have not been attending schools for a number of years are likely to find grammar explanations confusing whereas students who are currently studying will probably be more apt to understand grammar, expressions, etc. The objective of the different colors is to make it easier for the students to identify the position of the words in the sentences. Some people regard grammar as unimportant, but someone whose language is grammatically unacceptable may be considered uneducated! Explanations have to be short, simple and clear enough to be taken in, remembered and acted on. Whenever possible, try to elicit answers from the students before answering the questions yourself. Here students are going to practice grammar while saying real and interesting things to each other. Students often need to get used to building a structure, or to contextualizing it appropriately, before they are ready to use it more freely (MD da escola XX, p. V).³⁹

Sugere-se que a abordagem das estruturas gramaticais seja realizada em segundo plano, mas não com menor importância. A morfologia seria explorada e

³⁹ Todas as estruturas principais são abrangidas nesta seção. Utilizamos exemplos realísticos. Adultos que tenham estado fora da vida escolar por alguns anos estão propensos a achar as explicações gramaticais confusas enquanto alunos que estão presentemente estudando estarão mais propensos a compreender gramática, expressões, etc. O objetivo das cores diferenciadas é facilitar a identificação da ordem das palavras nas sentenças. Alguns podem considerar a gramática insignificante, mas aquele cuja linguagem seja gramaticalmente inaceitável pode ser considerado mal-educado. As explicações devem ser breves, simples e claras o bastante para serem assimiladas, lembradas e representadas. Sempre que possível, tente extrair respostas dos alunos antes de respondê-las você mesmo. Aqui os alunos vão praticar a gramática enquanto dizem coisas reais e interessantes uns aos outros. Alunos geralmente precisam se acostumar a construir estruturas, ou contextualizá-las apropriadamente, antes de estarem prontos para usá-las livremente (tradução nossa).

esclarecida no desenvolver do plano de ensino proposto para a lição que estiver sendo estudada.

Quanto ao trabalho com a escrita (*writing*) e a fala (*speaking*), o MD recomenda:

“Students learn rules, and get their grammar right during practice, but they make more mistakes when they are speaking or writing more freely. This section gives them opportunities to apply and use the language that they have seen in the lesson, whether grammar, functions, vocabulary, etc. This is the time to see how they perform in the free practice, they create their own conversation. If they feel at ease, they can present it to the class” (MD da escola XX, p. V).⁴⁰

Nesse sentido, a produção escrita deveria se dar por meio da criação de pequenas sentenças para conversação, textos ou diálogos abordados na lição. Para isso, mesmo se tratando de nível iniciante de aprendizagem de LI, a metodologia considera os diferentes tipos e estilos de texto, e propõe-se ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e de redação. Uma vez que permitem aos alunos a capacidade de reconhecer tipos de textos que podem ser usados para desenvolver habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, de fala. Deste modo, ao se explorar os gêneros textuais⁴¹ estudados nas lições do livro e suas características, mesmo em nível iniciante, resultariam em tarefas de leitura, fala e escrita.

A produção escrita poderia ser utilizada para convidar os alunos a exporem-na para os demais colegas, com possibilidades de gerar debates com trocas de ideias, bem como reflexões acerca da linguagem.

Sobre o trabalho com a verificação de progresso (*progress check*) ou revisão de conteúdo, expõe-se:

⁴⁰ Os alunos aprendem regras, e adquirem sua gramática juntamente com a prática, mas eles cometem alguns erros quando estão falando ou escrevendo mais livremente. Esta seção dá a eles oportunidades de aplicar e usar a linguagem que eles estão vendo na lição, seja ela gramatical, funcional, vocabular, etc. É o momento de demonstrar que, conforme eles atuam, na prática livre, eles criam suas próprias conversações. Se eles sentirem-se à vontade, podem apresentá-las para o restante da turma (tradução nossa).

⁴¹ Compreende-se gênero textual como um tipo de discurso escrito ou falado, quando os textos são classificados em gêneros com base na intenção do comunicador: narrativo, procedural, expositivo, exortatório e descritivo (LARSON, 1984).

“This section is to wrap up the lesson. The students are given the opportunity to check how much content they assimilated. They can also access an extra exercise stored in the QR code (Quick response code). It’s divided in three parts: Part A brings an exercise the students should do without looking at the book to find out how much they remember. They complete Part B according to their performance in A. Part C brings all the new words, verbs and expressions which appear in the lesson” (MD da escola XX, p. V).⁴²

Apontam-se os meios de memorização e aquisição de vocabulário via ferramentas de uso variado – escrito, oral, auditivo e digital –, bem como revisão de conteúdo estudado. Também possibilita ao aluno uma autorrevisão, sendo possível uma reconsulta ao que for necessário antes de prosseguir para o próximo estágio.

Acerca do trabalho com a avaliação (*evaluation*), recomenda-se:

“In this series there will be no tests. Students will feel less pressure and therefore they will be more motivated to go on. Remember that they are already under pressure at college, at work, at home. The Progress section, the Self-Study part and Cyber XX will help them evaluate how much they know and what points and vocabulary they need to review. However, tell them they will be responsible for their learning. At the end of the book students should reach the A1 level according to the Common European Framework scale, being able to: understand and use familiar everyday expressions and basic phrases; ask and answer questions about personal details; interact in a simple ways as long as the other person talks slowly and clearly and is prepared to help” (MD da escola XX, p. V).⁴³

Essa recomendação possibilitaria ao professor o uso de estratégias variadas para a avaliação dos seus alunos, tratando-os como adultos responsáveis pelas

⁴² Esta seção é para encerrar a lição. Aos alunos é dada a oportunidade de verificar quanto conteúdo eles assimilaram. Eles também podem acessar exercícios extras armazenados no QR code (Quick response code). Eles estão divididos em três partes: a) apresenta um exercício no qual os alunos devem fazer sem olhar no livro com o intuito de descobrir o quanto eles lembram; b) eles completam os exercícios de acordo com seu desempenho na parte A; e c) apresenta todas as palavras novas, verbos e expressões que aparecem na lição (tradução nossa).

⁴³ Nesta série de livros, não há avaliações ou testes. Assim, os alunos se sentirão menos pressionados e, conseqüentemente, eles estarão mais motivados para prosseguir. Lembre-se que eles já se encontram sob pressão na faculdade, no trabalho ou em casa. A seção de progresso, a parte do auto estudo e o Cyber XX irão auxiliá-los na avaliação de quanto eles aprenderam e quais pontos e vocabulário eles precisam revisar. Entretanto, diga-lhes que eles serão responsáveis pelo seu aprendizado. Ao final do livro, os alunos devem atingir o nível A1 de acordo com o Quadro Comum Europeu, sendo capazes de: compreender e usar expressões familiares e do dia-a-dia e sentenças básicas; perguntar e responder questões sobre detalhes pessoais; interagir de modo simples conforme outra pessoa fale vagarosa e claramente e estarem preparados para ajudar (tradução nossa).

suas escolhas. No que refere às atividades e materiais pedagógicos on-line (*Cyber XX*), disponibiliza:

“Audio recordings (monologs, dialogs, vocabulary and exercises), dictation, games based on the contents of the book and lab activities” (MD da escola XX, p. VI).⁴⁴

A disponibilidade de uma plataforma on-line permite o acesso, por meio de dispositivos portáteis, tanto aos conteúdos das aulas, quanto às atividades a eles agregadas.

Acreditamos ser importante ressaltar que as propostas metodológicas expostas aqui representam o ponto de vista do MD. Conforme Jensen (2001):

The planning of a textbook generates more unified lessons, gives teachers the opportunity to deliberately think about the choice of lesson objectives, the types of activities that meet those objectives, the sequence of those activities, the materials needed, and how long each activity you can take it. Teachers can reflect on the links between one activity and the next, the relationship between the current lesson and past or future lessons, and the correlation between learning activities and assessment practices (JENSEN, 2001, p. 403-413).⁴⁵

Em relação à nossa pesquisa, a andragogia sugere que a dinâmica central do processo de aprendizagem é percebida como a experiência do aprendiz, sendo a experiência definida como a interação entre um indivíduo e seu ambiente. A arte de ensinar é essencialmente a gestão do ambiente e interação da aprendizagem, pois ela define a substância da experiência de aprendizagem. Para Knowles (1980), a função crítica do professor é criar um ambiente rico do qual os alunos podem explorar a aprendizagem e, para isso, o professor compartilha seu pensamento sobre as opções disponíveis na concepção de materiais de aprendizagem e na

⁴⁴ Gravações de áudio (monólogo, diálogo, vocabulário e exercícios), ditado, jogos baseados no conteúdo do livro e atividades de laboratório (tradução nossa).

⁴⁵ O planejamento de um livro didático gera lições mais unificadas, fornece aos professores a oportunidade de pensar deliberadamente sobre a escolha dos objetivos da lição, os tipos de atividades que atendem a esses objetivos, a sequência dessas atividades, os materiais necessários e quanto tempo cada atividade pode levar. Os professores podem refletir sobre os vínculos entre uma atividade e a próxima, a relação entre a lição atual e as lições passadas ou futuras e a correlação entre atividades de aprendizagem e práticas de avaliação (tradução nossa).

seleção de fontes e métodos, bem como envolve os alunos na decisão conjunta entre essas opções.

Em suma, se um material didático não for bem preparado ou se for pouco explorado e analisado pelo professor andragógico, boa parte do processo de aprendizagem estará comprometido.

Avaliamos que o MD em questão, mesmo sendo de nível iniciante, possui algumas limitações metodológicas do ponto de vista do professor. Primeiramente, não há um detalhamento com base metodológica e instrutiva no livro do professor de como se ensinar LI, especificamente, para alunos adultos. Ao mesmo tempo, o MD do aluno apresenta apenas uma reflexão inicial do ponto de vista do aluno adulto de como ele pode aprender, cabendo as demais instruções de aprendizagem adulta da LI ao professor. Isso pode representar um fator negativo, se pensarmos que nem todos os professores dessa rede de ensino disponham de conhecimentos teóricos para o ensino de LI, especificamente para pessoas adultas, embora se saiba que essa rede de ensino disponha de professores qualificados e fluentes em LI. Todavia, isso não comprova que os alunos que aderirem a esse curso não aprenderão inglês no nível proposto pelo MD.

Para as propostas de produção escrita, o livro dispõe de orientações pouco claras quanto ao gênero de produção escrita que se espera em cada lição, cabendo ao professor orientar seus alunos. Contudo, se o aluno não possui conhecimentos suficientes para expandir sua capacidade vocabular, o conteúdo fornecido pelo livro atende à proposta de produção escrita, pois nessa proposta de produção textual nesse nível de ensino da LI, os gêneros textuais do livro se apresentam como um tipo de texto, definido por sua finalidade e público-alvo, identificado pelo seu formato e estilo. O MD não exige que o aluno exceda sua capacidade vocabular e sintática ao produzir um texto.

Já os exercícios escritos, em parte, limitam-se a perguntas de respostas fechadas, impossibilitando de certa forma a escrita criativa e autônoma dos alunos. Caberia ao professor orientar os alunos em quais exercícios eles podem exercitar sua capacidade criativa e autônoma, como perguntas de respostas abertas, por exemplo.

No que se refere à prática auditiva, o MD compõe-se de uma sistemática de exercícios praticamente iguais na sua disposição em todas as lições, cabendo ao

professor a responsabilidade de buscar orientações metodológicas para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dessa habilidade linguística.

Ao depositar boa parte da avaliação de desempenho do aluno em uma plataforma on-line, o planejamento do MD pode não ter levado em conta que nem todo aluno adulto possui habilidades com plataformas digitais, o que pode ser de certa forma, prejudicial para o desenvolvimento linguístico dos alunos. A turma de nove alunos participantes desta pesquisa utilizou o MD de nível inicial básico da LI e teve acesso aos mesmos recursos digitais.

3.6.2 Análise do conteúdo do livro pela experiência empática

Esta seção expõe como preparamos, conhecemos e pesquisamos o MD que integra o curso, e que foi utilizado pelos alunos. A partir desses procedimentos, preparamos as aulas.

A aquisição do MD por parte dos alunos adultos está vinculada à matrícula no curso. Isso ocorre na maioria das escolas de idiomas. É por meio dessa ferramenta de ensino, mas não exclusivamente, que o aluno se orienta, por exemplo, para a prática de exercícios escritos e de leitura, se conecta ao conteúdo estudado nas aulas e consulta o vocabulário.

Entretanto, os materiais didáticos, e isso inclui o livro, precisam ser planejados e escritos de tal modo que o professor possa utilizá-los como um recurso e não apenas segui-los como um roteiro. Deve haver uma flexibilidade integrada ao curso que ajude os professores e os alunos a tomarem decisões sobre textos, tarefas, pontos de aprendizado, abordagens e direções em relação às necessidades do aluno (TOMLINSON, 1998).

A escola fornece ao professor o *Teacher's Guide*, com as orientações didáticas de como se proceder nas aulas, com as respostas para todas as atividades, com orientações sobre como tratar outros materiais disponíveis (faixas de áudio e material digital), a relação entre os conteúdos das lições do MD e a plataforma on-line.

Todavia, adquirimos um exemplar do aluno, e tentamos vivenciar as sensações emocionais e cognitivas de um aluno adulto, empaticamente, estudando

e preenchendo todas as atividades correspondentes a cada lição do Livro 1. Tal prática nos levou a identificar pontos de aprendizagem não tratados nas orientações didáticas, constantes no *Teacher's Guide*, tais como, por exemplo, o aparecimento de vocábulos novos para os estudantes, nos exercícios extraclasse, que não haviam sido trabalhados nas seções de base das lições. Em um exercício de prática auditiva, por exemplo, na qual o aluno deveria circular a alternativa correta entre duas oferecidas (Figura 9), são expostos os números de 0 a 10 e sua respectiva pronúncia. Todavia, no exercício n.º 2, letra “c”, na resposta correta, o narrador do áudio, ao dizer o número “320”, em vez de “*three, two, zero*”, diz “*three **twenty***”, que significa, literalmente, “três **vinte**”, um número (20) não estudado até então, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Exemplos não tratados na orientação didática.

The Interview

C The Alphabet

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

D Numbers

0 zero (oh) 1 one 2 two 3 three 4 four 5 five
6 six 7 seven 8 eight 9 nine 10 ten

What's your name?
It's Muhammad. LANDLINE PHONE NUMBER

Spell it, please.
M-U-H-A-M-M-A-D

Last name?
Ali.

What's your home phone number?
It's 773-3475.

Email?
teacher1988@fisk.com

1. Practice the dialog above in pairs using information about you.

2. Circle the correct option. *Ask the student to copy the script*

a) Patterson / Peterson
b) 622-1159 / 622-0059
c) fil321@fisk.com / phil320@fisk.com

it's said "three twenty" 9

Fonte: MD da escola XX (p. 9).

A partir dessa experiência e do que conseguimos absorver dela, preparamos as aulas, adequando-as às diretrizes expostas a seguir.

Conforme Lindeman (1926), os adultos são motivados a aprender, pois experimentam necessidades e interesses que a aprendizagem irá satisfazer. Portanto, esses são os pontos de partida apropriados para a organização de atividades de aprendizagem para adultos.

Como o MD foi um dos recursos que utilizamos no desenvolvimento e aplicação desta pesquisa, pautada no método andragógico, se fez necessário o seu estudo detalhado para possuímos meios de lidar com os prováveis conflitos de propostas curriculares que ocorreriam durante o processo, o que estaria diretamente

ligado à organização de atividades de aprendizagem para adultos proposta pela andragogia.

Para Knowles (1973), os professores (facilitadores) prestam um papel intelectual por intermédio do valor da aprendizagem para melhorar a eficácia do desempenho dos alunos. No ensino tradicional, o professor ou a instituição decide, antecipadamente, qual conhecimento ou habilidade precisa ser transmitido, para depois organizá-los em unidades lógicas, selecionar os meios mais eficientes para transmiti-los e, em seguida, desenvolver um plano para apresentá-los numa sequência de aulas. Para Knowles, Holton III e Swanson (2005, tradução nossa):

The andragogical teacher (facilitator, consultant, change agent) prepares in advance a set of procedures for involving the learners (and other relevant parties) in a process involving these elements: (1) preparing the learner; (2) establishing a climate conducive to learning; (3) creating a mechanism for mutual planning; (4) diagnosing the needs for learning; (5) formulating program objectives (which is content) that will satisfy these needs; (6) designing a pattern of learning experiences; (7) conducting these learning experiences with suitable techniques and materials; and (8) evaluating the learning outcomes and re-diagnosing learning needs. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, p. 115, 2005).⁴⁶

Ao nos remetermos ao diagnóstico das necessidades de aprendizagem, ao planejamento das experiências de aprendizagem propostos pela andragogia e a partir da nossa experiência docente com diversos graus de fluência da LI, elaboramos cinco categorias para a preparação das aulas: a) a leitura e a identificação de vocabulários que não possuem semelhança com a nossa língua portuguesa (cognatos) e sua consequente aferição semântica; b) a prática dos exercícios escritos enquanto alunos adultos; c) o cálculo de tempo necessário para a prática das atividades em sala e extraclasse; d) as anotações de possíveis conteúdos extras que possam ser incorporados às lições e; e) a audição e a transcrição dos áudios do livro para poder identificar as prováveis dificuldades que

⁴⁶ O professor andragógico (agente de mudança) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os alunos em um processo, englobando estes elementos: 1) preparar o aluno; 2) estabelecer um clima propício ao aprendizado; 3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades de aprendizagem; 5) formular objetivos do conteúdo que irá satisfazer essas necessidades; 6) planejar um padrão de experiências de aprendizagem; 7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e re-diagnosticar as necessidades de aprendizagem (tradução nossa).

os alunos adultos enfrentariam ao utilizar o livro. A audição ou *listening* foi a dificuldade mais apontada pelos participantes no questionário (Apêndice A), aplicado para estabelecer o diagnóstico da turma. Assim, pudemos aferir quais tonalidades de voz dos falantes, sotaques e a velocidade das sentenças proferidas nos áudios teriam impacto significativo na compreensão auditiva dos alunos adultos e, a partir delas, auxiliá-los na solução de suas dificuldades de aprendizagem.

Acreditamos que conhecer o MD do aluno nos possibilitou identificar múltiplos pontos de acesso aos conteúdos que foram abordados nas aulas e, especificamente, em se tratando de um processo de mediação didática, orientado pelos princípios da andragogia, preparar as aulas, aproveitando as contribuições advindas dos alunos em relação ao material didático. Para compreender o processo de planejamento desse nível de aprendizagem da LI, contido no MD do aluno, foi preciso conhecer detalhadamente o livro do professor.

No próximo capítulo, descrevemos como o processo de mediação didática orientado pela andragogia se desenvolveu em um contexto específico. Posteriormente, refletimos sobre as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – e as principais bases teóricas que as norteiam ao se trabalhar uma LE com alunos adultos. Na sequência, abordamos os meios utilizados para avaliar esses alunos, e concluindo este capítulo, como as habilidades linguísticas se desenvolveram durante o nosso processo de mediação didática.

4 ENSINO DE LI EM CONTEXTO ESPECÍFICO ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA

Neste capítulo, transitamos sobre discussões que tratam das habilidades para o ensino de LI, quais delas possuem foco na aprendizagem adulta de LI, sobre o percurso do processo de mediação didática orientado pela andragogia, e sobre como as habilidades linguísticas se desenvolveram.

4.1 HABILIDADES PARA O ENSINO DE LI

Os documentos oficiais norteadores do ensino de LE para jovens e adultos no Brasil não seguidos pela escola – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – orientam de forma abrangente o ensino das competências comunicativas, diferentes ou semelhantes às habilidades linguísticas. Para o ensino dessas competências, os PCN informam:

[...] a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve: Saber distinguir entre as variantes linguísticas; Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar; Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). [...] É necessário salientar que os componentes acima não devem ser entendidos como segmentos independentes. A compartimentalização que neles figura tem caráter puramente didático. Todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados (BRASIL, 2000, p. 28-29).

Antes de abordarmos o percurso empreendido com o processo de mediação didática no ensino de LI, como LE, orientado pelos princípios da andragogia, cabe refletir sobre as quatro habilidades requeridas no seu ensino, as quais orientaram e perpassaram o trabalho didático. Para tanto, descrevemos quais orientações

metodológicas contemplam a audição (*listening*), a fala (*speaking*), a leitura (*reading*) e escrita (*writing*), ao se trabalhar o ensino de LI com alunos adultos.

4.1.1 Ouvir

Das quatro habilidades, a audição (ouvir) se faz necessária para a aprendizagem de línguas na maioria dos casos. Ao mesmo tempo, no questionário (Apêndice A), foi a habilidade apontada pelos alunos participantes da pesquisa como a mais difícil de aprender. A importância da audição⁴⁷ como fonte de aquisição de um idioma é amplamente reconhecida, mas como uma habilidade específica, com seu próprio conjunto de estratégias, nem sempre foi enfatizada. Uma das razões pelas quais a audição em LI se torna difícil se deve ao fato de que o inglês “tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade” (LEFFA, 2001, p. 344).

Atualmente, o contato dos alunos com a LI se dá por meio das mídias digitais, internet, redes sociais, músicas, séries de TV e filmes. Nesse cenário, existe uma quantidade considerável de variações desse idioma. A LI falada e ouvida⁴⁸, geralmente, varia muito da linguagem escrita correta e, gramaticalmente, apresentada na sala de aula pelos livros didáticos.

Para promover melhores habilidades de audição, segundo a literatura pesquisada, deve-se fornecer aos alunos insumos relevantes, autênticos e não muito difíceis. A autenticidade questiona se o idioma dos exercícios de audição é o idioma que o aluno realmente ouviria em uma situação semelhante do mundo real. Os textos devem incluir exemplos de pausas, fala ou discurso conectado (*connected speech*), redundância, etc. O nível de dificuldade refere-se à compreensão geral

⁴⁷ Nas décadas de 1950 e 1960, os alunos passavam muito tempo em laboratórios de idiomas e em salas de aula, completando exercícios de audição e fala. Entretanto, o propósito era a mera repetição precisa dessas sentenças pelos alunos, ao passo que sua compreensão auditiva era ignorada. Segundo Krashen (1995), na década de 1980, a audição tornou-se mais importante com o advento do conceito de aquisição compreensível, a qual afirma que os alunos precisam ser expostos a grandes quantidades de linguagem compreensível para adquiri-la.

⁴⁸ Muitas vezes se pronunciam frases incompletas ou é utilizada uma linguagem coloquial, com gírias. Além disso, os alunos, enquanto ouvintes, podem ter dificuldades em decifrar entonação, acentuação e ritmo ou compreensão do discurso que tenha poucas pausas (BROWN, 2001; MENDELSON, 2002).

vinda de muitas variáveis, como duração, tom de fala, organização de texto, etc. (ROST, 2002).

Desse modo, os alunos devem ser incentivados a usar estratégias de processamento descendente e ascendente. O primeiro ocorre quando os alunos utilizam seus conhecimentos prévios para ajudá-los a entender um falante⁴⁹. O segundo ocorre quando os ouvintes se concentram nos sons, palavras, padrões, etc. do idioma. Rost (2002) identifica dois importantes processos fonológicos que ajudam os ouvintes a identificar palavras em um fluxo de fala: detecção de recursos e segmentação métrica. Os detectores de recursos são redes de processamento fonológico no cérebro que respondem a sons específicos. Embora as crianças nasçam com a capacidade de ouvir todas as combinações de som, os adultos só ouvem os sons da língua nativa. Isso significa que os ouvintes adultos terão dificuldades de percepção ao decodificar os fluxos do discurso em LE. A segmentação métrica refere-se ao uso por parte do ouvinte de entonação, acentuação e regras de temporização, para transformar o discurso em palavras. Esse tipo de processamento pode ser melhorado através da prática, diz o autor.

Com maior acesso à tecnologia, mais opções para atividades de audição estão disponíveis. Isso possibilita que os alunos desfrutem desse tipo de aprendizagem e encontrem formas de aprendizagem multimodais, que envolvam o uso de mais de uma habilidade, benéficas para a aquisição da linguagem. Sendo assim, além das recomendações do material didático adquirido pelos alunos para se trabalhar a habilidade linguística auditiva, preparamos esse suporte de abordagens diferenciadas para desenvolver essa habilidade com alunos adultos.

4.1.2 Falar

Falar e ouvir são habilidades interligadas, pois uma raramente ocorre sem a outra. Na sala de aula, o falar, com mais frequência, recebe mais atenção, pois é a principal habilidade que os alunos buscam ao aprender um idioma estrangeiro e também foi apontada como uma das habilidades mais difíceis de aprender pelos alunos do grupo estudado.

⁴⁹ Por exemplo, um aluno pode inferir o que um falante pretendia dizer, dado o entendimento do sujeito sobre o assunto.

A habilidade de falar é frequentemente discutida no contexto da teoria de competência comunicativa⁵⁰, que descreve a habilidade do aluno falante de uma dada língua se comunicar adequadamente dentro de uma determinada situação. Em termos de fala, os alunos demonstram competência comunicativa quando escolhem as palavras ou frases corretas para transmitir o seu significado, enquanto apresentam uma compreensão do contexto sociocultural ou sociolinguístico específico em que falam (por exemplo, linguagem formal ou informal). Os falantes também demonstram competências comunicativas quando podem compensar deficiências de linguagem, como usar outras palavras para descrever um conceito que o falante desconhece (MARTINEZ-FLOR, USÓ-JUAN e SOLER, 2006).

Para Richards (1985), o domínio das habilidades em falar uma LE é a prioridade para muitos estudantes de línguas. Os alunos muitas vezes avaliam seu sucesso em aprendizagem de línguas, bem como a eficácia do seu curso de idiomas a partir da sua proficiência em linguagem falada. Sabemos que no passado a habilidade de falar foi ignorada. Por isso, fizemos uso de uma variedade de abordagens que visavam possibilitar o uso mais efetivo da fala por nossos alunos adultos de forma criativa, espontânea e não meramente mimetizada.

4.1.3 Ler

A leitura é uma habilidade qualitativa e quantitativa. Os alunos precisam aprender as habilidades de leitura da LE e também estarem expostos a uma variedade de textos escritos. Essa exposição contribui para a melhoria geral da linguagem, como bem promove a própria competência de leitura. A seguir demonstraremos estratégias que nos ajudaram a selecionar e explorar textos com nossos alunos.

De acordo com Freeman e Freeman (2006), professores de alunos adultos devem ler em voz alta em todas as aulas. Embora ler para adultos pareça uma ideia pedagógica, ao fazê-la, os professores modelam o processo de leitura. Com um

⁵⁰ Canale e Swain (1980) delimitaram quatro componentes da competência comunicativa: a) competência do discurso; b) competência gramatical; c) competência sociolinguística e; d) competência estratégica. Essa discussão pode ser consultada no estudo dos autores mencionados.

planejamento cuidadoso, os professores podem gerenciar o uso de estratégias de leitura e compreensão cuidadosamente. É importante que os professores planifiquem um foco instrucional para a leitura em voz alta em vez de simplesmente ler o texto para os alunos porque estão aprendendo a ler. Durante uma leitura interativa em voz alta, os professores fazem paradas predeterminadas ao longo da leitura. Essas pausas frequentes auxiliam os alunos em dificuldades, dividindo o texto em partes gerenciáveis e permitindo verificações na compreensão dos alunos ao longo da leitura⁵¹.

Para Herrel e Jordan (2008), o professor primeiro antecipa e escolhe um texto, considerando o vocabulário e os conceitos que podem ser estranhos aos alunos; agrupa materiais de suporte adequados (como imagens, objetos parafraseadores em linguagem simples); define o propósito da lição, explicando as instruções para todos os alunos de forma clara e concisa, e, em seguida, o professor lê o texto em voz alta para modelar a fluência. Durante a leitura, o professor precisa envolver os alunos com o texto para ajudá-los a fazer conexões entre o que está sendo lido e o novo vocabulário. À medida que a lição continua, o professor verifica a compreensão dos alunos sobre o vocabulário e os principais conceitos. Finalmente, avalia a aprendizagem do aluno de forma apropriada para a lição, por meio da criação de um panorama ou parafraseando o que foi lido.

Nos métodos de ensino de LE se encontram as estratégias de leitura compartilhada que têm sido tradicionalmente utilizadas com alunos adolescentes. No entanto, de acordo com Freeman e Freeman (2006), a leitura compartilhada é crucial para estudantes que acham difícil realizar a leitura de textos mesmo que sejam de nível escolar. Nessa leitura, o professor demonstra fluência ao ler um texto em voz alta. São adultos almejando adquirir uma determinada habilidade linguística a observar outro adulto exercendo essa habilidade. Os alunos leem o texto em voz alta com o professor, enquanto praticam a oralidade juntos. À medida que os alunos ganham proficiência com as estratégias, os professores podem passar gradualmente para uma aula de leitura orientada.

A leitura orientada é uma prática de ensino benéfica para alunos adultos porque se concentra no desenvolvimento do vocabulário, permite a instrução

⁵¹ Os professores também podem construir o conhecimento de fundo dos alunos para uma unidade de estudo, escolhendo cuidadosamente textos para a leitura em voz alta.

individual e fornece interação verbal entre os alunos e o professor. Como o agrupamento para esta estratégia é flexível, a leitura orientada permite que os professores diferenciem facilmente a instrução com base nas necessidades, interesses e habilidades de seus alunos (HERRELL; JORDAN, 2008)⁵².

O vocabulário e a fluência são partes importantes da instrução de leitura para alunos adultos (JIMÉNEZ; GARCÍA; PEARSON, 1996; WATKINS; LINDAHL, 2010). A forma e a profundidade da instrução do vocabulário variam de lição para lição com base nas necessidades linguísticas específicas dos alunos. No nível básico (o nosso caso), os professores podem: a) reformular o texto em uma linguagem mais simples; b) permitir aos alunos o desenho de imagens; c) propiciar um tempo de discussão sobre as palavras e; d) fornecer perguntas ou sentenças. Essas são todas as estratégias que permitem que os alunos adultos compreendam e demonstrem a compreensão do vocabulário. É importante perceber que a instrução do vocabulário deve ser infundida na instrução de leitura e as palavras não devem ser ensinadas isoladamente. Sem contexto, os alunos têm menos probabilidades de aprender e manter novas palavras de vocabulário.⁵³

4.1.4 Escrever

Das quatro habilidades linguísticas, a escrita se torna uma das mais exigentes, pois demanda que os escritores tenham uma grande quantidade de conhecimento léxico e sintático, bem como princípios de organização em LE para

⁵² Para implementar esse método, os professores selecionam um pequeno grupo de estudantes no mesmo estágio de desenvolvimento, escolhem um texto culturalmente relevante para ler, modelam a leitura fluente e fornecem instrução de vocabulário detalhada. Embora todos esses métodos para ensinar estratégias de compreensão sejam benéficos para alunos adultos, é importante escolher o método que melhor se harmonize às necessidades linguísticas dos estudantes específicos que estão sendo ensinados (HERRELL; JORDAN, 2008).

⁵³ O uso de cognatos, tabelas de palavras ou definições desenvolvidas pelos alunos com imagens são algumas maneiras populares de visualizar o vocabulário com os alunos antes de encontrar as palavras dentro de uma leitura. Os professores que incorporam *realia* em suas instruções de leitura (imagens, ilustrações, objetos) podem ensinar vocabulário de maneira sinestésica e visual. Por exemplo, ao ensinar vocabulário, os educadores podem apresentar uma imagem ou modelo do item que está sendo definido, juntamente com sua definição. Isso permitirá aos alunos relacionarem algo visual e concreto com a definição para torná-lo mais significativo. Outra estratégia poderosa de vocabulário para alunos adultos é a identificação de cognatos ou palavras que vêm do mesmo idioma de base e tem uma forma similar (JIMÉNEZ, 1996, grifo do autor).

uma produção escrita eficiente. Embora o campo da LA ofereça uma ampla gama de métodos para se desenvolver a escrita em LE, principalmente em LI, para incentivar a escrita dos alunos, nesta seção abordaremos as metodologias de ensino de escrita em LI que consideramos estarem adequadas ao perfil adulto do nosso grupo. Dentre elas, as abordagens baseadas em gênero textual.

Segundo Brown (2001), a escrita é tão diferente de fala como a natação é da caminhada. Ela exige um alto grau de precisão, técnicas complexas de gramática, escolha cuidadosa de vocabulário e estruturas de sentenças em ordem para criar estilo, tom e informações apropriadas para os leitores do seu texto escrito. Todos esses pontos tornam o ensino de escrever uma questão complexa, pois eles devem ser levados em consideração para uma aprendizagem eficiente das estratégias de escrita.

Para Peyton e Schaetzel (2016), os alunos adultos de inglês como LE tendem a buscar diferentes formas de escrita para serem bem sucedidos em seus esforços acadêmicos e profissionais. Muitos precisam escrever para realizar tarefas funcionais, como preencher formulários, escrever e-mails ou relatórios e realizar traduções. Para muitos aprendentes, a escrita aumenta a aquisição da linguagem pela capacidade dos alunos transcreverem seus pensamentos e compartilhá-los com os outros, ao mesmo tempo em que eles também praticam as estruturas de linguagem e o vocabulário que aprendem em sala de aula. Entretanto, é possível que algumas atividades para o desenvolvimento da escrita, responder perguntas abertas e fechadas em LI, por exemplo, não atendam a expectativa de escrita (produção textual) que esses alunos estejam buscando. Isto é, um único modo de se desenvolver a escrita, além de se tornar repetitivo, pode despontar a rejeição dessa habilidade.

Conforme aponta a andragogia, alunos adultos tendem a buscar um ensino que esteja relacionado com sua vida cotidiana, que possa ser colocado em prática o mais breve possível. Caso contrário, essa prática de ensino pode desmotivar a aprendizagem de alunos adultos e conseqüentemente levá-los a abandonar o ambiente escolar (KNOWLES, 1984).

Para Raimes (1983) e Silva (1990), a abordagem de escrita baseada em produto final, o que o leitor pode interpretar, reforça a escrita em LE nos aspectos gramaticais e sintáticos. Ela aumenta a conscientização dos alunos na escrita de LE,

partindo do nível mais baixo de proficiência linguística dos alunos e levando-os ao nível proficiente. Essa abordagem apresenta vantagens para as aulas de escrita ao possibilitar que os alunos aprendam a escrever em LE de maneira sistemática, usando as técnicas padrão de produtos, a lógica dos padrões retóricos do inglês, como narração, descrição e persuasão. Eles também aprendem a usar o vocabulário e as estruturas de sentenças para cada tipo de padrão retórico adequadamente. Entretanto, não deve ser a única abordagem utilizada, pois pode levar a compreensão de que a produção escrita existe apenas para se trabalhar aspectos gramaticais do idioma.

A escrita baseada em processos é vista como a forma de os escritores trabalharem sua escrita desde o início até o final do produto escrito. Para O'Brien (2004), o conceito desta abordagem é uma atividade na qual os professores incentivam os alunos a verem a escrita não como exercícios de gramática, mas como a descoberta de significados e ideias.

Durante o processo de escrita, os professores podem permitir que os alunos explorem seus pensamentos e desenvolvam sua própria escrita usando o modelo de processo de escrita em cinco passos: 1) A pré-escrita o professor fornece aos alunos uma proposta de escrita e ajuda-os na geração de vocabulário e ideias, aplicando uma série de estratégias na aula, debate de ideias, trabalhos em grupo, sem preocupação com a correção ou adequação na primeira etapa da escrita; 2) A composição do primeiro rascunho os alunos devem usar vocabulário e ideias que aprenderam nas aulas anteriores para expressarem o que querem transmitir na sua escrita; 3) *Feedback* (comentários) os alunos recebem comentários do professor e colegas quanto ao texto e expressam as novas ideias em um outro rascunho; 4) O segundo rascunho a partir dos comentários do professor e colegas, os alunos modificam seu rascunho anterior revisando, adicionando e reorganizando ideias; 5) A revisão os alunos não só desvelam novas ideias para expressá-las por escrito, mas também se concentram no uso apropriado de vocabulário, apresentação e gramática.

Ao mesmo tempo, O'Brien (2004) aponta que o professor não deve gastar muito tempo em uma atividade de escrita na aula, pois isso pode diminuir a motivação de aprendizagem dos alunos e impedi-los de aprender outros tipos de escrita. A abordagem de escrita de processos na classe pode ajudar os alunos a

desenvolver seu pensamento crítico e dependerem não apenas dos comentários do professor.

A escrita baseada em gêneros textuais é considerada como uma extensão da abordagem baseada no produto, uma vez que os alunos têm a oportunidade de estudar uma grande variedade de padrões de escrita, como a carta comercial, mensagem de textos para a internet, relatórios, textos narrativos, etc. Para White (2000), o foco da escrita nessa abordagem procura integrar o conhecimento de um gênero textual específico e seu propósito comunicativo, que ajuda os alunos a produzirem suas escritas para se comunicarem efetivamente com outros na mesma comunidade do discurso.

Desenvolver habilidades de escrita para estudantes de LI é uma tarefa desafiadora para o professor, uma vez que o seu desenvolvimento demanda tempo para apresentar resultados. Sendo assim, necessitamos incorporar as ideias das três abordagens, produto, processo e gênero, quando trabalhamos escrita com alunos adultos. Em nossa pesquisa, mesmo se tratando de um grupo de nível básico e iniciante de aprendizagem da LI, se fez necessário conscientizar e reconhecer as limitações de cada um.

A compreensão de modo geral é construída em torno das habilidades discutidas nesta seção. Para isso, preparamos um conjunto maior de estratégias de ensino para as habilidades de ouvir e falar a partir dos resultados do primeiro questionário realizado com os alunos no início do processo de mediação didática. Essas bases metodológicas de como se trabalhar as quatro habilidades linguísticas, especialmente com alunos adultos, nos forneceu suporte e preparação para as práticas de ensino e as possíveis dificuldades que enfrentaríamos no nosso dia-a-dia em sala de aula. Observamos que essas propostas vão ao encontro da maioria das propostas do MD do referido curso (material principal escolhido pelos alunos), e das propostas andragógicas, e estão de acordo com as sugestões de conteúdo dos alunos.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA INTEGRAR A ANDRAGOGIA À APRENDIZAGEM DE LI

O método andragógico apresenta alguns contrastes aos modelos de conteúdo e estudo empregados pela maioria das metodologias tradicionais. Nessa parte, iremos expor como esse método se apresenta, quais são seus contrastes em relação aos métodos tradicionais, o que se avalia e o papel dos alunos adultos na visão desse modelo.

Para Knowles, Holton III e Swanson (2005), no ensino tradicional, o professor ou grupo de planejamento pedagógico decide antecipadamente quais conhecimentos ou habilidades precisam ser transmitidos. Então, organiza-se esse conjunto de conteúdos em unidades lógicas, selecionam-se os meios mais eficientes para transmiti-lo (palestras, leituras, aulas expositivas, filmes, áudios, etc.) e, em seguida, desenvolve-se um plano para apresentar essas unidades de conteúdo em algum tipo de sequência. O professor andragógico (facilitador, mediador, agente de mudança) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os alunos em um processo que englobe os seguintes elementos: 1) preparação do aluno; 2) estabelecimento de um clima propício à aprendizagem; 3) criação de um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnóstico das necessidades de aprendizagem; 5) formulação de objetivos do programa (conteúdos) que irão satisfazer essas necessidades; 6) planejamento de um padrão de experiências de aprendizagem; 7) condução dessas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliação dos resultados da aprendizagem e novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Para o método andragógico, os alunos adultos assumem um alto grau de responsabilidade da aprendizagem a ser tomada por eles. Os sistemas são construídos em torno do conceito de aprendizagem autodirecionada, mesmo que os alunos não tenham aprendido a serem investigadores autodidatas. Presume-se que eles estejam (passivamente) habituados a terem um professor que ensine tudo, e, por isso, muitas vezes vivenciam uma espécie de choque de cultura quando expostos pela primeira vez a programas educacionais verdadeiramente adultos (SWANSON, 2005).

Mediante o exposto até aqui, percebemos que a andragogia é uma ciência de se ensinar adultos, trabalhar e conviver com eles, e compreendê-los de modo geral. Para integrar os procedimentos andragógicos ao ensino de LI, na nossa pesquisa contemplamos as seguintes orientações.

4.2.1 A preparação dos alunos

Essa preparação se deu, primeiramente, conhecendo-os a partir das suas respostas ao questionário; depois, por meio de exposições e esclarecimentos da proposta da aplicação de um processo de mediação didática no ensino de LI, como LE, orientado pelos princípios da andragogia, bem como conversas formais e informais sobre as consequências didáticas dessa aplicação em relação à metodologia tradicional da escola.

4.2.2 O estabelecimento de um clima propício à aprendizagem

Para estabelecer esse ambiente, no segundo encontro com os alunos, realizado em 2 de março de 2017, eles foram apresentados à “sala de aula” onde estudariam pelos próximos meses. Além da escolha da sala de aula, as preparações físicas que nela realizamos, como a remoção de cartazes da franquia da escola, questionamos os alunos se eles gostariam de sugerir alguma outra alteração no ambiente sem que ela fosse excessiva (quebra de paredes ou troca de assoalho, por exemplo). Momentaneamente, eles relataram que ainda era cedo para tomarem decisões quanto à mudança interna do ambiente. Se necessário, no decorrer das aulas, eles fariam suas sugestões.

4.2.3 A criação de um mecanismo para o planejamento mútuo

Para essa criação, debatemos com os alunos a respeito das ferramentas de ensino que dispúnhamos. De início, houve um entendimento que o MD seria abandonado, fato que precisou ser esclarecido, pois tal ferramenta de aprendizagem tinha sido um investimento de valor material considerável desses alunos.

Demonstramos que o MD era “uma” das ferramentas que poderia nortear o nosso planejamento. Sem pô-lo de lado, poderíamos desenvolver adequações que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos de forma mais prática e aplicável ao cotidiano.

Também levantamos informações quanto à interação dos alunos com as mídias digitais – faixas de áudio e plataforma on-line – que o MD da escola dispunha. Quase como um consenso, o computador, para eles, se apresenta como uma ferramenta de trabalho, mas poucos previam a possibilidade de utilizar esse dispositivo como instrumento de aprendizagem da LI, bem como as tecnologias do MD disponíveis e compatíveis com celulares. Contudo, o MD ainda seria a principal fonte de estudo.

4.2.4 O diagnóstico das necessidades de aprendizagem

Alguns dos aspectos desse diagnóstico já haviam sido relatados pelos alunos no questionário, como: dificuldade de compreender a LI auditivamente e gramaticalmente. Um dos apontamentos mais explicitados pelos alunos a partir dos debates foram suas experiências passadas com o ensino da LI. Dentre os registros, identificamos algumas crenças acerca da aprendizagem da língua: “a aula deve ser 100% em inglês”, “perder o sotaque”, “não se aprende inglês sozinho”, “no final do curso seria bom eu fazer um intercâmbio/uma viagem”, “como é a vida lá?”, “preciso do inglês só para passar na prova do mestrado/doutorado”, “na escola só aprendíamos o verbo *to be*”.

A partir desse último, questionamos os alunos quanto ao que eles compreendiam acerca do verbo *to be* (ser/estar). A maioria expressou que se tratava das formas de dizer ou escrever do verbo ser e estar do português. Questionamos novamente se, no nosso dia-a-dia, expressamos mais o que somos e onde estamos ou se expressamos mais o que fazemos. Como a resposta majoritária foi sobre o que fazemos, faremos, temos que fazer ou fizemos, exemplificamos o que seria uma tomada de decisão sobre o que aprender: iniciar nossos estudos de LI a partir do que *fazemos* (verbos de ação) em vez do que *somos* (verbo ser) (grifos nossos).

Embora a primeira exposição de conteúdo do MD do aluno dentro do planejamento da metodologia da escola de idiomas não contenha isso, a partir da nossa experiência empática de análise, sabíamos quais conteúdos poderiam ser abordados na primeira aula. Se iríamos demonstrar possibilidades de tomadas de decisão dos alunos, necessitávamos de estratégias didáticas.

Ao demonstrar o que é a possibilidade de escolha sobre o que aprender, surgiram os primeiros questionamentos dos alunos: “E assim funciona?”, “Tem isso no livro?”. Esclarecemos que era possível abordar a proposta da primeira lição do MD dentro dessa temática em aprender a falar o que fazemos (*Do*) em vez de o que somos (*to be*). Os alunos concordaram em vivenciar a experiência e isso modelou as nossas duas primeiras aulas (Anotações do diário de campo).

Após a experiência de tomada de decisão quanto ao que eles desejavam aprender, na terceira aula, partimos, juntamente com os alunos, para a exposição dos conteúdos programados e dos que poderiam ser acrescentados para atender às necessidades desses alunos.

Conforme Knowles, Holton III e Swanson (2005, p. 124):

Constructing a model of desired behavior, performance, or competencies is an effective vehicle for determining learning needs. There are three sources of data for building such a model: the individual, the organization, and the society. To the cognitive, humanistic, and adult education (andragogical) theorists, the individual learner's own perception of what he or she wants to become, what he or she wants to be able to achieve, and at what level he or she wants to perform is the starting point in building a model of competencies (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 124).⁵⁴

Dois dos alunos, com 40 e 50 anos, declararam querer adquirir apenas as habilidades de leitura e interpretação – algo próximo do inglês instrumental –, pois esse era o seu foco de aprendizagem. Os demais alunos do grupo se dispunham a trabalhar as quatro habilidades linguísticas: falar, ler, ouvir e escrever, mesmo que não adquirissem proficiência de forma igual em todas elas. A partir de exposições

⁵⁴ Constructing a model of desired behavior, performance, or competencies is an effective vehicle for determining learning needs. There are three sources of data for building such a model: the individual, the organization, and the society. To the cognitive, humanistic, and adult education (andragogical) theorists, the individual learner's own perception of what he or she wants to become, what he or she wants to be able to achieve, and at what level he or she wants to perform is the starting point in building a model of competencies (tradução nossa).

orais e visuais, esclarecemos a esses dois alunos que as quatro habilidades linguísticas poderiam ser trabalhadas e, dentre elas, estavam as duas habilidades que eles almejavam. Ou seja, aprender as demais habilidades não prejudicaria a sua aprendizagem. Contudo, esclarecemos que, caso eles não se dispusessem a trabalhar as demais habilidades, nós não trataríamos de modo diferenciado nem eles e nem seus colegas, mesmo porque, ao ter essa visão mais direcionada sobre o que queriam aprender, poderiam contribuir com o grupo nas habilidades que mais se destacassem neles.

4.2.5 A formulação de objetivos do programa

Chegando a um consenso, os alunos, a partir da proposta de conteúdo do MD, analisaram quais funções da linguagem, pontos de aprendizagem, vocabulário e expressões seriam abordadas em cada lição. Inicialmente, questionaram se haveria tempo de acrescentar conteúdos à proposta do livro e se isso não os sobrecarregaria. Esclarecemos que o livro estava planejado para ser trabalhado em 36 horas-aula, mas uma vez que já havíamos preparado todas as lições do livro, também já tínhamos calculado quanto tempo disporíamos para a aplicação das técnicas andragógicas. Esse curso de nível básico dispõe de um cronograma bem maior, cerca de 5 meses com duas aulas semanais de uma hora e trinta minutos cada. A partir disso, nós e os alunos elaboramos o nosso cronograma dos encontros, Quadro 1, que nos apontou um total de 52 horas aula disponíveis para o nosso processo de ensino aprendizagem em nível básico da LI.

Quadro 1 – Cronograma das aulas.

| Fevereiro | | Março | | Abril | | Maio | | Junho | | Julho | |
|-----------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-----------------------|--------|
| Terça | Quinta | Terça | Quinta | Terça | Quinta | Terça | Quinta | Terça | Quinta | Terça | Quinta |
| | | | 2 | 4 | 6 | 2 | 4 | | 1 | 4 | 6 |
| | | 7 | 9 | 11 | F* | 9 | 11 | 6 | 8 | 11 | 13 |
| | | 14 | 16 | 18 | 20 | 16 | 18 | 13 | F* | | |
| | 23 | 21 | 23 | 25 | 27 | 23 | 25 | 20 | 22 | Total: 52 horas aula. | |
| F* | | 28 | 30 | | | 30 | | 27 | 29 | | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

NOTA – *Feriados.

Devido às 12 lições do MD apresentarem uma quantidade considerável de conteúdo a ser questionado, analisado, decidido e estudado em uma única aula, os participantes optaram pela organização de planejamentos individuais para cada lição, nas quais, ao término de cada uma, conteúdos que eles gostariam de sugerir seriam anexados a cada proposta de lição do livro.

4.2.6 O planejamento de um padrão de experiências de aprendizagem

Um dos pontos mais significativos sobre a aprendizagem de adultos é que eles aprendem por sua própria iniciativa, mais profunda e permanentemente do que sendo ensinados. Esses tipos de aprendizagem devem levar em consideração as necessidades e expectativas das organizações, profissões e sociedade. Os contratos de aprendizagem, propostos pelo método andragógico, fornecem um meio para negociar uma reconciliação entre essas necessidades e expectativas externas e as necessidades e interesses internos do aluno.

Para Knowles (1973), o planejamento das experiências de aprendizagem gera um compromisso mútuo entre alunos e professores e, muitas vezes, colegas. Ao participar do processo de diagnóstico de suas necessidades, formular objetivos pessoais, identificar recursos, escolher estratégias e avaliar realizações, o aluno desenvolve um senso de propriedade (e comprometimento) com o plano. A soma dessas atividades resulta em contratos de aprendizagem.

Além disso, na educação tradicional, a atividade de aprendizagem é estruturada pelo professor e pela instituição. Para Knowles, Holton III e Swanson (2005), o aluno é informado sobre quais objetivos trabalhar, quais recursos usar, como e quando usá-los, bem como o cumprimento dos objetivos a serem avaliados. Essa estrutura imposta entra em conflito com a necessidade psicológica do adulto de se autodirecionar e pode induzir resistência, apatia ou evasão.

Na aprendizagem baseada em grupo especificamente, o contrato de aprendizagem é um modo de esclarecer e deixar explícitos os objetivos de aprendizagem da experiência em sala de aula, tanto para aluno, quanto para o professor (KNOWLES, 1973).

Conforme a proposta andragógica, reconhecemos que a matrícula em um curso privado e a aquisição do MD e seus recursos (faixas de áudio e acesso à plataforma on-line) representam o primeiro passo motivacional desses alunos para a aprendizagem. Após abordagem e demonstração de como seria possível atrelar o uso desse material a um processo de mediação andragógico de aprendizagem de LI, a partir do MD dos alunos e, com eles, desenvolvemos o nosso contrato de aprendizagem.

A seguir, demonstramos como os passos para diagnosticar as necessidades de aprendizagem, a especificação de objetivos, os recursos e as estratégias, a execução do planejamento e a avaliação do aprendizado foram planejados e desenvolvidos com os alunos.

Ao concluir a lição 9, por exemplo, deu-se o planejamento da lição seguinte, a qual aborda questões sobre as habilidades pessoais de cada um, as qualidades do indivíduo, o uso do verbo *to be* (ser), profissões e adjetivos de humor, como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Plano de ensino para a Lição 9 do MD.

| Lição | Funções | Pontos de Aprendizagem | Vocabulário e expressões |
|---------|---|---|--|
| Lição 9 | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder no que as pessoas são boas •Falar sobre as qualidades das pessoas | <ul style="list-style-type: none"> •VERBO TO BE – Presente | <ul style="list-style-type: none"> •Profissões •Humor (estado de espírito) |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

A partir da nossa explicação oral e visual (material digital na TV), em relação aos conteúdos que seriam abordados na lição, o nome das profissões foi o que mais chamou a atenção dos alunos. Eles questionaram se a maioria das profissões existentes seria abordada na lição. Como ao todo a lição aborda o nome de apenas dezessete profissões, eles questionaram se as suas profissões seriam estudadas na lição.

Uma vez que o planejamento do livro não contemplava as profissões dos alunos, especificamente, esta foi a primeira sugestão proferida por eles. Atrelado a isso, o segundo questionamento foi se havia algum conteúdo que poderia ser melhor explorado. Explicamos que aprenderíamos a expressar em que área cada pessoa se

destaca ou possui mais afinidades. Entretanto, esse conteúdo em inglês implica em uma regra. Se expressamos “somos bons em + substantivo” (*I’m good at ‘languages’*), a escrita ocorre de uma forma, expressão seguida de substantivo. Se expressamos “somos bons em + uma atividade” (*I’m good at ‘speaking languages’*), a escrita, fala e pronúncia ocorrem de forma diferente, expressão seguida de verbo no infinitivo, devido ao uso da preposição *at*.

Por fim, ao tratar de vocabulário, a lição propõe o aprendizado de adjetivos que descrevem estados de humor das pessoas no dia-a-dia. Em se tratando da junção do verbo ser, que iríamos abordar na lição, os alunos indagaram, a partir dos adjetivos apresentados no livro, se seria possível anexar e compreender outros adjetivos que também descrevessem personalidade. Como o uso do verbo *to be* possibilita as duas formas, nós e os alunos planejamos listas de adjetivos para descrever as personalidades das pessoas. Adiante, podemos comparar como a lição estava planejada pelo MD, no Quadro 3, e como ficou a lição, após o planejamento feito com os alunos, no Quadro 4.

Quadro 3 – Plano de ensino do livro.

| Lição | Funções | Pontos de Aprendizagem | Vocabulário e expressões |
|---------|---|---|--|
| Lição 9 | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder no que as pessoas são boas •Falar sobre as qualidades das pessoas | <ul style="list-style-type: none"> •Verbo To Be – Presente | <ul style="list-style-type: none"> •Profissões: ator, arquiteto, atendente, diretor, chefe, dentista, cabeleireiro, fotógrafa, garçom, secretário, policial, enfermeiro, médico, cantor, projetista, veterinário, jogador. •Adjetivos de humor: empolgado, chateado, sonolento, feliz, cansado, nervoso, calmo, triste, bravo. |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Quadro 4 – Plano de ensino andragógico.

| Lição | Funções | Pontos de Aprendizagem | Vocabulário e expressões |
|---------|--|---|---|
| Lição 9 | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder no que as pessoas são boas •Uso do -ing após preposição <i>at</i> ** | <ul style="list-style-type: none"> •Verbo To Be – Presente | <ul style="list-style-type: none"> •Profissões: ator, arquiteto, atendente, diretor, chefe, dentista, cabeleireiro, fotógrafa, |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> •Falar sobre as qualidades das pessoas | <p>garçom, secretário, policial, enfermeiro, médico, cantor, projetista, veterinário, jogador.</p> <ul style="list-style-type: none"> •biomédico, escrivão, professor, aluno, físico, dentista, lenhador e outros*** •Adjetivos de humor: empolgado, chateado, sonolento, feliz, cansado, nervoso, calmo, triste, bravo. •Adjetivos de personalidade: irritado, faminto, entediado, sedento, preocupado, etc. *** |
|--|--|--|

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

NOTA – **Conteúdos que podem ser trabalhados (sugestão nossa).

NOTA – ***Conteúdos escolhidos pelos alunos (proposição dos alunos).

Com isso, exemplificamos como desenvolvemos o nosso planejamento (ou contrato) de aprendizagem que também pôde ser revisto e debatido ao longo do processo, por meio da condução das experiências de aprendizagem e com técnicas e materiais adequados.

4.2.7 A condução das experiências de aprendizagem

Uma vez que, no método andragógico, os alunos possuem o poder de tomar decisões quanto a conteúdos a serem estudados, também podem pesquisar outras formas de abordá-los, e que podem ser compartilhadas com os demais colegas. Para tanto, não podíamos simplesmente pedir aos alunos que buscassem, por conta própria, qualquer conteúdo a ser trabalhado nas aulas, como copiar um texto da internet e trazer para a sala de aula, por exemplo, pois a condução dessas experiências de aprendizagem implica no uso de técnicas e materiais adequados. Para tanto, era necessário fornecer meios, referências e estratégias para as eventuais pesquisas que eles realizariam. Principalmente no que se refere à produção escrita e vocabulário, direcionado à área de interesse de cada aluno.

Para o uso de técnicas e materiais adequados, e para incentivar um viés pesquisador nos alunos, consideramos, a partir da nossa experiência docente e em pesquisa, um esclarecimento quanto à forma de se pesquisar conteúdo para as aulas de LI. Uma das que abordamos foi a classificação de palavras em inglês, uma vez que parte considerável delas, nesse idioma, não representa significado único se não estiverem contextualizadas.

Segundo Crystal (2003), quando os linguistas começaram a olhar de perto a estrutura gramatical inglesa, nos anos 1940 e 1950, eles encontraram tantos problemas de identificação e definição que o termo componente do discurso logo caiu em desuso, sendo introduzida a classe de palavras, em vez disso. Elas são equivalentes a partes do discurso, mas definidas de acordo com critérios linguísticos rigorosos. A título de exemplo, a palavra *work*, de forma isolada, pode significar: um substantivo (trabalho), um verbo (trabalhar), um imperativo (trabalhe), um adjetivo (de trabalho) ou um verbo composto *work out* (exercitar-se). Por conseguinte, elucidamos que em um dicionário, impresso ou on-line, e plataformas de tradução on-line, geralmente apresentam a classificação da palavra pesquisada.

Nesse caso, exploramos as nomenclaturas desses termos em inglês: *noun* (substantivo), *verb* (verbo), *imperative* (imperativo/comando), *adjective* (adjetivo) e *phrasal verb* (verbo composto). Também sugerimos uma lista de sítios das mais renomadas universidades e centros de ensino de LI na internet para a busca de textos inteiramente em inglês, como *oxfordenglish.co.uk*, *cambridgeenglish.org*, *thesaurus.com*, *dictionary.com*. Sugerimos esses sítios porque além do seu acesso ser gratuito, a maioria deles possui o recurso de se conhecer a palavra ou expressão pesquisada na sua fonética, nos seus sotaques variados, na sua classificação semântica e sua origem etimológica, conforme Figura 12. Não obstante, a pesquisa poderia levar os alunos a descobrirem outras plataformas de pesquisa e essas poderiam ser compartilhadas com os demais colegas.

Figura 12 – O sítio *dictionary.com* e a busca pela palavra *work*.



Fonte: www.dictionary.com.

A partir disso, podemos inferir que teríamos apontado um mecanismo de pesquisa bem confuso aos alunos se não possuíssemos certa base metodológica. Em síntese, se os alunos fossem adquirir uma lista de palavras e textos de sua preferência, agora, a partir de nossa explanação, eles deteriam meios de realizar sua pesquisa de forma mais objetiva. Isso não significa que tornamos os alunos pesquisadores em LI, mas apenas fornecemos meios para incentivar sua autonomia em pesquisa.

Para a interpretação e uso de textos sugeridos pelos alunos, pedimos apenas o envio dos mesmos com antecedência, via e-mail, para que pudéssemos nos preparar metodologicamente e explorar os pontos de aprendizagem que tais textos nos proporcionariam. O mesmo pedido realizamos para outras sugestões de práticas de aprendizagem, como músicas e trechos de filmes, por exemplo.

Conforme os mecanismos de sugestão de conteúdo e de pesquisa que os alunos foram desenvolvendo, as suas contribuições se tornaram mais participativas. Citando caso análogo registrado em nosso diário de campo, ao concluir a lição 7, já havíamos estudado o tempo presente do inglês, todos os pronomes de tratamento, os pronomes oblíquos, conjugações em terceira pessoa do singular e plural. Uma aluna, cuja área de trabalho e estudo é a odontologia, forneceu um artigo científico sobre a odontologia forense que ela estava estudando. Antes de trabalharmos trechos do artigo com os demais alunos, desenvolvemos uma sequência de perguntas para interpretação. Nesse artigo, pudemos fazer a leitura em voz alta, explorar vocabulário desconhecido, identificar a gramática estudada e a identificação e aferição de palavras cognatas. Adiante, expomos apenas o resumo desse artigo,

no Quadro 5, para demonstrar o que pudemos trabalhar. Os trechos sublinhados representam alguns dos conteúdos identificados pelos alunos.

Quadro 5 – Texto de artigo científico.

Forensic dentistry or forensic odontology admits (1) dentists' participation or identification of the victim and assisting legal and criminal issues. It refers (2) to the proper handling, examination, identification and evaluation of dental evidence. This article summarizes the evolution of forensic odontology that started right from Garden of Eden to the modern scenario in identification of the gang rape case which happened in the state capital. Forensic dentistry plays (3) a significant role in identifying the victims of crime, deceased individuals through the examination of anatomical structures, dental appliances and dental restorations.

Fonte: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4439663/

O primeiro exemplo questionado (1) pela aluna (A7) foi sobre o uso do verbo *to admit* (admitir, consentir). A regra gramatical exige o acréscimo das terminações “s”, “es” ou “ies”, em verbos seguidos pelos pronomes *he, she, it*, no tempo presente do modo indicativo, na forma afirmativa do inglês. O questionamento, não apenas dessa aluna em questão, mas também de outros, foi quanto à escrita e seu significado. Trata-se de uma palavra cognata de certa forma, comumente utilizada em artigos científicos da área da saúde ao se referir a admissão de pacientes, dando o sentido do verbo admitir como: acolher, receber, abrigar, amparar e hospedar. Entretanto, em textos mais cotidianos, o sentido da palavra admitir remete a significados como: reconhecer, aceitar, assumir e concordar.

O segundo exemplo (2), foi apenas um questionamento se o pronome reto *it* estava representando a odontologia forense, enquanto o terceiro exemplo (3) remetia aos conteúdos estudados anteriormente. As palavras *Forensic dentistry* formam um sujeito singular, em terceira pessoa, o que exige a conjugação do verbo *to play* para *plays*, após o sujeito.

Contudo, houve quem desconsiderou o uso desse texto. Em nosso diário de campo constam registros de que esse aluno (A2), veterinário, relatou que o vocabulário estudado nos trechos do artigo não representava ou não tinha conexão com sua realidade de trabalho e estudo. Propusemos a solução de conflitos por meio de debates. Entretanto, outra aluna (A5), escritã policial, relatou que o vocabulário dos trechos do artigo também não se conectava plenamente com a sua área, mas que o termo “forense” estaria muito presente no seu meio de trabalho e, o

fato de saber a forma escrita e a pronúncia dessa e de outras palavras, atendia de certa forma as suas expectativas de aprendizagem. Acreditamos que pudemos solucionar as indagações do aluno insatisfeito e lembrar a todos que estávamos trabalhando em grupo, em que opiniões divergentes sempre poderiam ocorrer, mas que por meio do diálogo, seríamos capazes de encontrar o entendimento.

4.2.8 A avaliação dos resultados da aprendizagem

Esse elemento se apresentou como um dos mais controversos do nosso estudo. Segundo Knowles (1973), adultos não se sentem bem ao serem avaliados da forma como conhecemos por outros adultos. Para a andragogia, avaliam-se resultados obtidos pelos alunos adultos numa proposta geral de aprendizagem. Em específico, esse curso escolhido pelos alunos não propõe uma avaliação final (uma ou duas folhas de exercícios que resultam em uma nota ou média) para obter resultados dos alunos, mas sim, que eles sejam avaliados a partir das suas competências de aprendizagem. No nosso caso, as competências comunicativas.

Em concordância com a proposta desse curso, dessa escola de idiomas e sua metodologia, nós podemos avaliar as competências oral e escrita dos alunos a partir do dia-a-dia e em sala de aula. A compreensão auditiva pode ser avaliada por meio da participação dos alunos na plataforma on-line, onde eles também demonstram sua compreensão gramatical.

Por se tratar de um modelo de aprendizagem ancorado em uma educação democrática, os alunos adultos, suas ideias, opiniões e divergências são ouvidas e tratadas com atenção. Acreditamos que, pelo fato de trabalharmos com pessoas responsáveis pelas suas próprias vidas, cientes de seus papéis sociais, que se dispuseram a investir tempo e recursos financeiros em uma aprendizagem, bem como uma influência muito presente dos métodos de ensino tradicionais, a suposição de não haver uma avaliação convencional – uma ou duas folhas de exercícios que resulte em uma nota ou média final –, despertou questionamentos dos alunos quanto à credibilidade, não apenas do método andragógico, mas também do método avaliativo proposto pela rede de ensino.

Após debates e propostas de avaliação distintas, realizados no primeiro mês de aula, chegamos a um consenso. Equiparamos o sistema avaliativo tradicional, da metodologia dessa rede de ensino com algumas modificações. O método regular para um curso do mesmo nível está dividido em: um simulado a cada três lições e uma avaliação a cada seis lições. As avaliações do método regular se concentram em: uma avaliação escrita, folha de exercícios escritos com perguntas abertas e fechadas, questões de múltipla escolha e uma interpretação de texto com perguntas abertas e fechadas. Uma avaliação auditiva com questões de múltipla escolha e perguntas fechadas. Totaliza, assim, quatro avaliações, que têm seus resultados divididos por quatro para se chegar à média final.

No grupo, dividimos o estudo das doze lições do MD em três ciclos, resultando em quatro lições para cada um. Ao final de cada ciclo, elaborávamos um teste para avaliar o conhecimento adquirido por esses alunos em cada habilidade linguística e, a partir dele, realizaríamos discussões sobre os resultados, para que os alunos pudessem compartilhar suas experiências de aprendizagem. A partir disso, seguindo as orientações andragógicas de Knowles (1980), realizaríamos o último elemento proposto pelo método andragógico, se necessário, um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Denominamos as avaliações que desenvolvemos de *Diagnostic Test*⁵⁵ (Apêndices B, C e D), seguindo as recomendações andragógicas. Nesse teste, elaboramos exercícios com a mesma estrutura das avaliações convencionais do método regular do curso, mas com um acréscimo. Na avaliação escrita, como exercício final, inserimos uma proposta de produção textual.

Entretanto, ao final do semestre, os alunos decidiram se submeter à mesma avaliação final convencional do curso da escola de idiomas (Apêndice E), para se assegurarem de que a mediação orientada pela andragogia possibilitava a eles resultados satisfatórios nesse tipo de avaliação. Concordamos com essa decisão, uma vez que na perspectiva andragógica os alunos podem fazer proposições quanto aos encaminhamentos de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que o desenvolvimento dos *Diagnostic Tests* forneceu aos alunos um exemplo prático e real no que se refere a sua participação nas tomadas de decisão propostas pela andragogia. Ao mesmo tempo, sanou as dúvidas

⁵⁵ Avaliação de diagnóstico.

pendentes daqueles que questionavam a aplicação do método quando os resultados foram revelados. Para uma compreensão mais ampla, precisamos compreender como o projeto de mediação didática se desenvolveu ao longo desse processo.

4.3 O PERCURSO EMPREENDIDO COM O PROJETO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LI ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA

Estávamos familiarizados com a escola onde atuamos como professor desde 2013, mas anteriormente, já havíamos trabalhado em outra escola da mesma rede de ensino desde 2008, porém em outra cidade. Isso nos proporcionou nove anos de interação à metodologia dessa rede de ensino. Convém lembrar que geramos os dados pelo período de um semestre, nessa escola de idiomas, de um município do Oeste do Paraná. O número total de alunos do grupo participante da pesquisa foi determinado pelas matrículas realizadas nesse semestre, o que resultou em um grupo de nove participantes, conforme mencionado no capítulo 1 desta dissertação. Inicialmente, a esses alunos foi aplicado um questionário (Apêndice 1) que trouxe informações sobre suas condições socioeconômicas e seus níveis de dificuldade de aprendizagem em LI. Na sequência, desenvolvemos juntamente aos alunos um contrato de aprendizagem orientado pelas propostas andragógicas. Ao longo de todo o processo, fizemos uso de um diário de campo para anotações que descreveram o dia-a-dia de sala de aula e seus acontecimentos e às quais recorreremos para descrever esse percurso. Por fim, os resultados da avaliação final tornaram-se dados de análise para complementar a discussão sobre os efeitos da execução de métodos andragógicos na aprendizagem de LI pela turma de alunos adultos participantes da pesquisa.

Iniciamos o contato com os participantes em fevereiro de 2017, com as saudações formais de boas-vindas entre nós e os alunos. Alguns aspectos motivacionais de aprendizagem de uma LE já emergiram. Fizemos uma apresentação oral e visual do curso da escola de idiomas e sua metodologia. Após essa exposição, convidamos os alunos para preencherem o questionário que investigou suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de LI para adultos (Apêndice A). Esclarecemos a eles que não se tratava de uma atividade avaliativa, mas sim parte de uma pesquisa científica em que buscávamos identificar suas ideias

sobre o ensino e a aprendizagem dessa língua, suas motivações, avanços e dificuldades que encontravam no estudo de LI. Também explicamos que o questionário não necessitava de identificação, deixando-os, assim, mais à vontade para respondê-lo.

A princípio, alguns dos alunos, especialmente os que não se encontram na vida acadêmica, se sentiram surpreendidos pela menção do termo “pesquisa científica”, especificamente por se tratar de um ambiente de ensino formal privado. Esclarecemos a respeito do que é uma pesquisa científica e também contamos com a explicação de outros alunos adultos que se encontravam na vida acadêmica. Com isso, todos demonstraram receptivos à proposta e dispuseram de 30 minutos para o preenchimento do questionário. Ao término das respostas, os questionários foram depositados em um envelope por eles.

Na sequência, sentamos em meio aos alunos e fizemos esclarecimentos formais a respeito de um processo de mediação didática no ensino de LI, como LE, orientado pelos princípios da andragogia. Os alunos revelaram desconhecer tal termo (andragogia). Uma breve exposição do processo, preparada por nós, realizada por meio do programa *PowerPoint* na TV, com algumas elucidações no quadro, foi necessária. Nesse momento, os alunos já se encontravam ansiosos pelo primeiro contato formal com a LI e o uso do MD adquirido, tarefa realizada nos 30 minutos restantes da primeira aula que abordou saudações, apresentações e os dois primeiros pronomes de tratamento da LI (*I e You*).

Após seis dias desde o primeiro encontro, iniciamos a aula com uma conversa sobre os dias que se passaram (feriado de carnaval), recapitulando o conteúdo e os assuntos abordados anteriormente, seguido de uma leitura e prática oral. Era o momento de expor mais detalhadamente ao grupo o que seria um processo de mediação didática no ensino de LI como LE, orientado pelos princípios da andragogia. Relatamos por quem e onde foi criada essa teoria da aprendizagem adulta e seus principais postulados. Conforme o principal teórico do método, Knowles (1973), explicamos que a andragogia é um processo baseado em: 1) a necessidade do aluno de aprender; 2) o autoconceito do aluno; 3) a experiência prévia do aluno; 4) a disposição para aprender; 5) a orientação para aprender; e 6) a motivação para aprender.

Paulatinamente, percebemos que os alunos reconheciam suas necessidades de aprender. Para Tough (1979 apud KNOWLES, HOLTON III e SWANSON, 2005, p. 64), “The need to know are real or simulated experiences in which the learners discover for themselves the gaps between where they are now and where they want to be.”⁵⁶, nesse caso, a aprendizagem de uma LE. Assim, eles expuseram suas limitações perante a língua e indagaram quais eram os passos e o tempo necessário para que a aprendizagem dela começasse a fluir.

Por meio de debates, esclarecemos o que é o autoconceito dos alunos. Por serem adultos, eles são responsáveis por suas próprias decisões, por suas próprias vidas. A partir desse autoconceito é que eles desenvolvem uma necessidade psicológica de serem vistos e tratados por outros como seres autônomos. Eles resistem a situações nas quais percebem que outros estejam impondo suas vontades (KNOWLES, 1973).

Os alunos demonstraram certo conforto ao saberem que não seriam tratados como pessoas totalmente dependentes do que nós ensinaríamos. Isto é, sempre ter de aguardar uma instrução para dar um passo adiante. Ao mesmo tempo, questionavam se seriam capazes de prosseguir por eles mesmos. Mas, a reflexão e o reconhecimento de que eles já haviam dado o primeiro passo, aprender uma LE, rompeu, de certa forma, a barreira de se sentirem totalmente dependentes.

A partir de reflexões sobre a experiência dos alunos, eles perceberam que possuem um volume maior de aprendizagens distintas em relação aos jovens, em consequência da sua idade e da sua responsabilidade enquanto adultos. Contudo, ainda não estava claro para eles como suas experiências de vida poderiam contribuir com a aprendizagem da LI.

Para isso, explicamos que para a andragogia, a partir de Knowles (1973), os adultos portam uma variedade maior de diferenças individuais do que a de um grupo de crianças. Em geral, grupos de adultos são mais heterogêneos em termos de bagagem, estilos de aprendizagem, motivações, necessidades, interesses e objetivos do que grupos de crianças. Por isso, uma maior ênfase na educação de adultos é colocada na individualização de estratégias de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, esclarecemos que a andragogia aponta para o fato de que uma

⁵⁶ As necessidades de aprender são experiências reais ou simuladas em que os alunos descobrem por si mesmos as lacunas entre onde estão agora e onde querem estar (tradução nossa).

maior experiência pode deter alguns efeitos potencialmente negativos, pois à medida que acumulamos experiência, nos inclinamos a desenvolver hábitos mentais, preconceitos e suposições que tendem a fechar nossas mentes a novas ideias, novas percepções e modos de pensar alternativos. Sendo assim, no decorrer do processo, estaríamos voltando a esse polo, quando necessário, para refletir sobre quais aspectos vivenciaríamos.

O fato de esses alunos adultos terem ingressado em um curso formal de idiomas já demonstrava certa disposição para a aprendizagem. Todavia, trabalhar com um grupo de adultos cientes de seus papéis sociais, implica em lidar com diferentes conceitos, opiniões e visões de mundo. Especialmente em um ambiente privado de ensino, existe a possibilidade de que os alunos exijam que o professor ensine “o que os alunos estão *pagando* para aprender” (grifo nosso). Felizmente, acreditamos que não nos deparamos, pelo menos não de forma declarada, com tal espécie de questionamento.

Entendemos que, principalmente nós, professores, no nosso tipo de pesquisa, não exercemos uma posição central enquanto educadores, mas sim de agentes de mudança. Para a andragogia, nós podemos aproveitar todas as oportunidades para enriquecer o conhecimento dos alunos e garantir o seu desenvolvimento integral. Não devemos agir de forma autoritária, e sim, oferecer ampla liberdade e simpatia aos alunos. Sermos objetivos, independentes de preconceitos e favoritismos. Necessitamos manter uma relação cordial com os alunos, sendo agentes de mudança e facilitadores da cultura democrática do ensino (KNOWLES, 1973).

O que nos leva a refletir sobre uma educação inclusiva e democrática, especialmente se tratando da aprendizagem adulta. De acordo com Cherrington (1939 apud KNOWLES, HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 43):

Authoritarian adult education is marked throughout by regimentation demanding obedient conformity to patterns of conduct handed down from authority. Behavior is expected to be predictable, standardized [...]. Democratic adult education employs the method of self-directing activity, with free choice of subject matter and free choice in determining outcomes. Spontaneity is welcome. Behavior cannot with certainty be predicted and therefore is not standardized. Individual, critical thinking is perhaps the best description of the democratic method and it is here that the gulf is widest between democracy and

the authoritarian system. (CHERRINGTON, 1939, p. 244-245 apud KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 43).⁵⁷

Embora a maioria desses alunos se sentisse “pressionada” por fatores externos a aprender uma LE, e se dispuseram a investir boa parte de seu tempo e recurso financeiro e material para isso, não podíamos garantir que, no decorrer dos estudos, esses alunos estariam motivados e permaneceriam no curso. Coube a nós, enquanto agentes de mudança, debatermos com eles sobre quais seriam suas responsabilidades, enquanto alunos, para que seus objetivos fossem alcançados. Ressaltamos que o primeiro passo em direção ao conhecimento já havia sido dado, e que, enquanto adultos dispostos à uma nova aprendizagem, estaríamos trabalhando em grupo para a aprendizagem de todos, respeitando suas diferenças e dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, explicamos que a andragogia reconhece que os adultos estão aptos a aprender coisas que precisam saber para lidar de forma eficaz nas situações da vida real. Assim, a partir das contribuições dos próprios alunos, estaríamos desenvolvendo conteúdos de aprendizagem que eles pudessem colocar em prática no seu dia-a-dia.

Segundo Knowles, Holton III e Swanson (2005, p. 67), “An especially rich source of “readiness to learn” is the developmental tasks associated with moving from one developmental stage to the next..”⁵⁸ Essa implicação crítica está na importância de sincronizar as experiências de aprendizagem para coincidir com as tarefas de desenvolvimento, o que vai de encontro a orientação para aprender.

Para Knowles, Holton III; Swanson (2005), em contraste com a orientação centrada no aprendizado de crianças e jovens, os adultos estão centrados na vida, na sua orientação para a aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender na medida em que percebem que a aprendizagem os ajudará a desempenhar tarefas ou a lidar com problemas que enfrentam em suas situações da vida cotidiana. Além

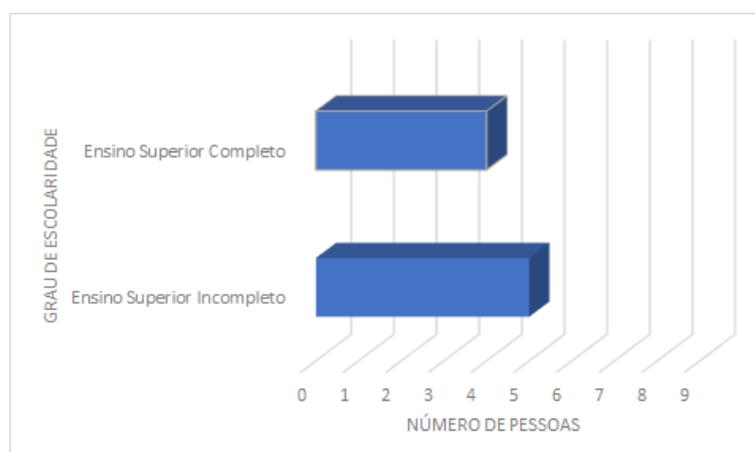
⁵⁷ A educação autoritária de adultos é marcada por regência, exigindo conformidade obediente aos padrões de conduta, transmitidos pela autoridade. É esperado que o comportamento seja previsível, padronizado [...]. A educação democrática de adultos emprega o método de atividade autodirecionada, com livre escolha de assunto e livre escolha na determinação de resultados. A espontaneidade é bem-vinda. O comportamento não pode ser previsível e, portanto, não está padronizado. O pensamento individual e crítico é talvez a melhor descrição do método democrático e é aqui que o abismo é mais amplo entre a democracia e o sistema autoritário (tradução nossa).

⁵⁸ Uma fonte especialmente rica de disposição para aprender são as tarefas de desenvolvimento associadas a um estágio de desenvolvimento para o próximo estágio (tradução nossa).

disso, eles adquirem novos conhecimentos, compreensões, habilidades, valores e atitudes de forma mais eficaz quando são apresentados aos contextos dessa aplicação nas situações da vida real.

A partir das respostas dadas pelos alunos no questionário, conseguimos identificar alguns dos seus fatores motivacionais para a aprendizagem de uma LE. Os principais foram: melhor qualificação profissional, melhores empregos, melhor desempenho na vida acadêmica e enriquecimento intelectual. A seguir, expomos alguns dos dados gerados por meio da aplicação do questionário, lembrando que no grupo (nove participantes), das cinco pessoas do sexo feminino, três (com 21, 24 e 29 anos de idade respectivamente), cursando ensino superior, informaram que necessitavam aprender inglês para a vida acadêmica. As outras duas alunas (com 36 e outra com 56 anos de idade), já haviam cursado ensino superior. A primeira utilizava o inglês no trabalho, e a segunda para enriquecimento intelectual, mas mencionou que também poderia utilizá-lo no trabalho. As quatro pessoas do sexo masculino, tinham 21, 29, 40 e 50 anos de idade. Tanto os mais velhos quanto os mais jovens necessitavam do inglês para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, na vida acadêmica. A diferença é que os dois mais jovens encontravam-se cursando o ensino superior, ao mesmo tempo em que os mais velhos já utilizavam conhecimentos básicos da LI no trabalho, mas necessitavam aperfeiçoar sua proficiência em LI para retornar à vida acadêmica (mestrado, doutorado e publicações). O Gráfico 1 apresenta o grau de escolaridade dos participantes.

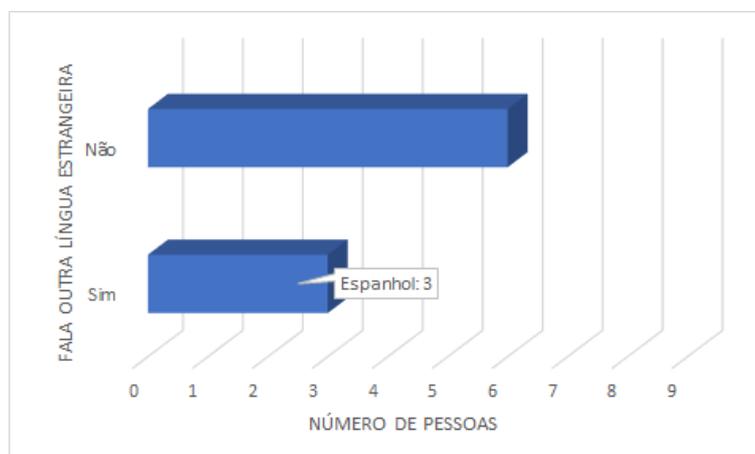
Gráfico 1 – Grau de escolaridade.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

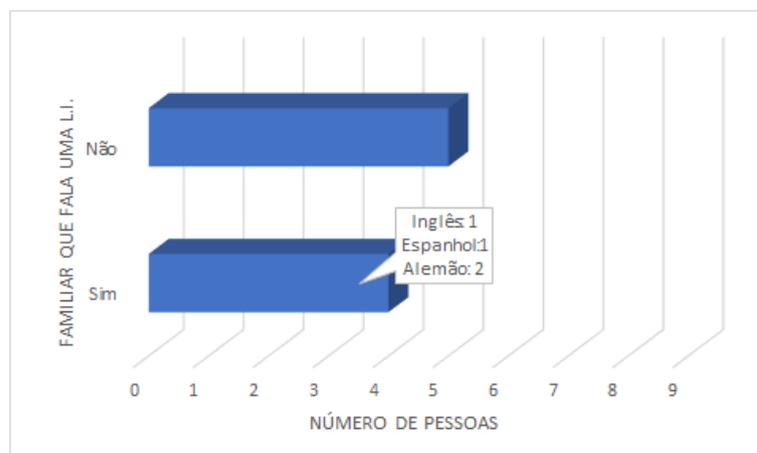
É possível observar no Gráfico 1 que cerca de 55% dos participantes possuíam ensino superior incompleto e cerca de 45% possuíam ensino superior completo. A maioria das pessoas mais jovens estava na vida acadêmica e não demonstrava resistência quanto ao processo ensino-aprendizagem. As pessoas mais velhas afirmaram estar aprendendo para qualificação profissional, para se prepararem para estudos futuros e, diferentemente dos demais, a pessoa mais velha de todas (56 anos), afirmou estar aprendendo inglês apenas para enriquecimento intelectual. A maior parte dos participantes era estudante de nível superior. Os demais se subdividiam em biomédico, veterinário, dentista, autônomo, farmacêutico, administrador e médico. Essa diversidade de profissões foi um fator importante, pois ampliou as formas de abordar a linguagem em diferentes contextos, além de ampliar a possibilidade de ensino através de gêneros textuais e discursivos. O questionário indagou também sobre conhecimento de línguas estrangeiras. O Gráfico 2 apresenta conhecimento dos participantes sobre outras LE.

Gráfico 2 – Saber falar outra LE.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Um total de seis participantes, próximo a 66,6%, declarou não saber outra LE, ao mesmo tempo em que os outros três participantes afirmaram falar uma LE, sendo essa a Língua Espanhola. Os que falavam espanhol, ora se sentiam tímidos ao serem levados pelos colegas a se expressar no referido idioma, ora faziam comparações entre as três línguas (português, inglês e espanhol) no desenvolvimento das aulas. O Gráfico 3 apresenta informações acerca de falantes de LE nas famílias dos participantes.

Gráfico 3 – Membros da família que sabem uma LE.

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

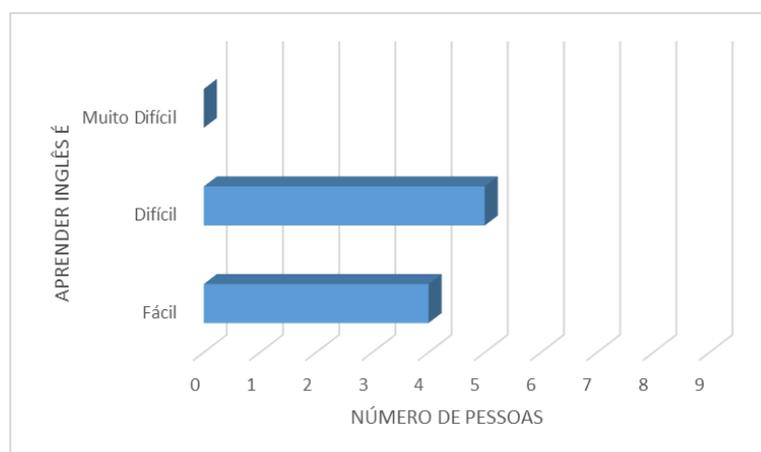
De acordo com o Gráfico 3, um total de quatro participantes, 44,4%, têm membros na família que falam uma LE: um fala inglês, um fala espanhol e dois falam alemão. Quando se referiram aos familiares que falam outra língua, os participantes demonstraram satisfação por terem pessoas bilíngues nos seus núcleos familiares, o que poderia ser um fator motivacional para aqueles que podem se expressar no idioma inglês com um membro de sua família. Conforme Simons e Fennig (2017), a similaridade lexical entre o idioma alemão e o inglês é de 60%, uma oportunidade para os futuros falantes de inglês compararem o que aprenderiam com seus familiares nativos no idioma alemão. A parentela dos participantes que sabe falar outra língua é formada principalmente por seus pais e avós.

Também consideramos relevante saber se os participantes tinham contato com falantes de LE fora da escola de idiomas, haja vista que esse pode ser um fator motivacional para aprender uma LE. As respostas obtidas no questionário evidenciam que a convivência dos participantes com pessoas falantes de uma LE se dava através do ambiente de trabalho ou vida acadêmica. A maior parte dos participantes convive com falantes de outro idioma, seja em ambiente de trabalho, seja no contexto acadêmico.

Ainda na busca por motivações para aprender LI, indagamos se o grupo visitou ou morou em países falantes nativos da LI. Verificamos que dos nove componentes, apenas dois estiveram no mesmo país – os Estados Unidos da América, como visitantes (não a trabalho ou estudo).

Na busca de compreender a percepção do grupo sobre o aprendizado de LI, o questionário possibilitou as seguintes informações. Perguntamos: a) é importante aprender inglês? Todos responderam que sim, tanto para seu desenvolvimento acadêmico, quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional. b) Teve experiência com o estudo de inglês anteriormente? As respostas mostraram que a maioria já havia estudado na Educação Básica e em cursos de idiomas. Isso mostra que os participantes não estavam estudando inglês pela primeira vez. Destacamos que, os que disseram já haver estudado inglês na escola pública, afirmaram não lembrar de conhecer estruturas da LI, apenas palavras desconexas. A minoria, 3 alunos, que já havia estudado inglês em cursos formais de idiomas, disse estar prestes a relembrar as estruturas e pronúncia das palavras. c) Indagamos se aprender inglês é fácil (ou difícil). Os dados gerados com essa pergunta estão expressos no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4: Aprender inglês é.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Percebemos, como mostra o Gráfico 4, que 60% dos participantes afirmavam ser difícil aprender inglês e 35% consideraram ser um aprendizado fácil. Dos participantes que afirmavam ser difícil, eram os mais velhos ou os que tiveram pouco contato com o idioma, enquanto os que afirmavam ser fácil, encontravam-se cursando o ensino superior, outro processo de ensino-aprendizagem, além do curso.

As percepções sobre o aprendizado das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em inglês foram levantadas por meio de quatro perguntas constantes no questionário. A maioria dos participantes consideraram que ler, ouvir e falar foram as

etapas mais difíceis da aprendizagem da LI, enquanto escrever era tida como uma etapa fácil. Questionados sobre essas percepções, afirmaram que suas dificuldades quanto à leitura se deviam ao fato de, ainda, não conhecerem o vocabulário ou esquecerem as palavras com frequência. Em relação a ouvir, afirmaram que a velocidade com que os áudios ou vídeos em LI aos quais tinham acesso, estava um pouco avançada em relação ao conhecimento que eles possuíam sobre a língua. Quanto a falar, ainda se sentiam tímidos para se expressar no novo idioma.

Procuramos saber se em sua história como aprendizes havia algum fator de desmotivação no aprendizado da LI. Constatamos que a maioria dos participantes se desmotivava no aprendizado devido à falta de disciplina para estudo, falta de uso do idioma no dia a dia, dificuldades com a gramática da LI e falta de tempo.

Em parte, essa falta de disciplina para estudos vinha da rotina de pessoas adultas, responsáveis por elas e seus familiares, que há muito tempo estavam fora do ambiente escolar. Fatores como família, trabalho e vida acadêmica contêm aspectos que podem ser imprevisíveis e acabam por impactar no tempo de estudo individual de cada um. Especificamente pelo horário das aulas do grupo serem no período noturno, sabíamos que boa parte dessas pessoas disporia de pouco ou nenhum tempo para a prática do conteúdo estudado nas aulas após o término delas. Em parte, uma das propostas andragógicas debatida nos capítulos a seguir nos auxiliaria a lidar com a organização do tempo de estudo dos alunos. Suas dificuldades com gramática poderiam ser superadas a partir de suas necessidades de aprendizagem previstas pela andragogia e no desenvolvimento do nosso processo de mediação didática. Por outro lado, a minoria dos participantes acreditava que o tempo de curso e a dificuldade na fala fossem fatores de desmotivação para aprender inglês.

Em coincidência a esses fatores, de certo modo, as pesquisas em andragogia indicam, em concordância com Knowles, Holton III e Swanson (2005), que:

Adults are responsive to some external motivators – better jobs, promotions, higher salaries, and the like, but the most potent motivators are internal pressures – the desire for increased job

satisfaction, self-esteem, quality of life, and the like (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 68).⁵⁹

Tough (1979 apud KNOWLES, HOLTON III e SWANSON, 2005, tradução nossa) descobriu que, embora os alunos adultos estejam motivados a continuar crescendo e se desenvolvendo, essa motivação é frequentemente bloqueada por barreiras como a concepção negativa enquanto estudantes de forma passiva e não autônoma, a inacessibilidade de oportunidades ou de recursos materiais e financeiros, restrições de tempo e programas que violam os princípios de aprendizagem de adultos. Dessa forma, nos comprometemos a estarmos atentos às propostas andragógicas desse processo de mediação didática, reconhecendo que os alunos adultos possuem suas condições pessoais de aprendizagem. Essa discussão nos mostrou a importância que professores de idiomas para alunos adultos possuam alguma compreensão de como as pessoas aprendem⁶⁰ e utilizam LEs, tendo em vista o interesse em favorecer a aprendizagem. Até então, relatamos algumas características do percurso do projeto de mediação didática que empreendemos. Subsequentemente, mesclamos os principais aspectos de algumas teorias que dialogam com os desdobramentos desse percurso.

A interação significativa e a comunicação natural na língua alvo são necessárias para a aquisição de linguagem bem sucedida. Os alunos precisam usar o idioma e não simplesmente falar sobre ele. Os professores podem fornecer aos alunos oportunidades e propósitos para a comunicação que reflitam ou se relacionem com suas vidas. Por exemplo, diálogos conectados ao dia-a-dia dos alunos, não uma mera repetição de um diálogo exposto em um texto ou livro, mas sim uma tradução do noticiário nacional, regional ou local para o idioma estrangeiro, por exemplo; a utilização de materiais autênticos, melhor ainda se forem sugeridos pelos alunos (LIGHTBOWN, 2000).

Seguindo essa perspectiva, a título de ilustração, numa das lições do MD (lição 7, MD da escola XX), inicialmente se estudou o passado simples com verbos

⁵⁹ Os adultos são sensíveis a alguns motivadores externos – melhores empregos, promoções, salários mais altos e outros, mas os motivadores mais potentes são as pressões internas – o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, a autoestima, a qualidade de vida e outros (tradução nossa).

⁶⁰ Conforme Krashen (1981), Lightbown (2000) e Brown (2001), as teorias de aquisição de segunda língua abordam questões cognitivas (como o cérebro processa a informação, em geral, e a linguagem, em particular), questões afetivas (como fatores de emoção em processamento e aprendizagem de segunda língua) e questões linguísticas (como os alunos interagem e internalizam novos sistemas de linguagem).

irregulares e o advérbio interrogativo *where* (onde). Posteriormente (p. 43), na parte inicial da página, apresenta um vocabulário intitulado *Places* (lugares) e menciona alguns lugares: *a bar* (um bar), *a café* (um café-restaurante), *a snack bar* (uma lanchonete), *a restaurant* (um restaurante), *the shopping mall* (um centro de compras), *the movies* (cinema), *a park* (um parque), *church* (igreja), *the countryside* (interior) e *the beach* (praia). Em seguida, na parte inferior da página, uma tabela está desenhada em duas colunas. Na esquerda, o aluno deve preencher com o nome de um colega de turma, na direita o nome do local que esse colega tenha ido para, posteriormente, questioná-lo oralmente, ouvir e escrever a resposta de onde esse colega foi. Entretanto, o vocabulário apresentado pelo livro não atendia ou representava os locais frequentemente visitados por esses alunos no seu cotidiano. Assim, antes de prosseguir, foi realizado um levantamento de um vocabulário que atendesse às necessidades reais dos nossos alunos adultos. Uma vez que a sala de aula possui computador com acesso à internet e dicionário instalado, além da escola dispor de dicionário impresso, pesquisamos e explicamos o vocabulário que atendesse às necessidades reais desses alunos (por exemplo, *odontological office* (consultório odontológico), *veterinary clinic* (clínica veterinária), *parents' home* (casa dos pais), cidades vizinhas ao município residente dos alunos e demais locais frequentados por esses alunos. A partir disso é que desenvolvemos a nossa prática de questionar e responder onde, de fato, os alunos e seus colegas estiveram. É importante destacar que o vocabulário proposto pelo livro não foi ignorado, mas sim ampliado, uma vez que considerando o perfil dos alunos adultos, aplicando-se princípios andragógicos, a adaptação da atividade se fez necessária

Segundo Brown (2001), para se tornarem proficientes, os alunos precisam passar de um foco concentrado na gramática, formas e estruturas para usar o idioma como uma ferramenta para realizar tarefas de comunicação. Há momentos para se trabalhar gramática e há outros para, simplesmente, se expressar uma ideia por meio da comunicação. Nesse último caso, não convém o uso da correção sistemática, apontando em que pontos da expressão oral o aluno falhou. Citando um caso análogo, tratando-se de uma conversa simulada sobre onde se gostaria de estar ou conhecer, empregar-se-ia o uso do futuro do pretérito (condicional). Aqui se deve analisar qual é o foco da conversação. Se o aluno pretende expressar o local

de visita, é um ponto a ser observado e estudado. Se o aluno pretende fazer conjugações, é outro.

A partir de anotações do nosso diário de campo, podemos mencionar que houve casos em que estudávamos um determinado ponto gramatical e, na sequência, promovíamos a criação de diálogos, primeiramente escritos e, depois, lidos e falados. Durante a interpretação desses diálogos, os alunos mais voltados aos pontos gramaticais percebiam na fala dos outros alunos (pelo olhar ou levantando a mão de forma sutil) que algo estava gramaticalmente errado, embora a conversação fluísse. Após a conclusão da exposição oral, nós e os alunos questionávamos se todos haviam compreendido a mensagem. Os alunos mais voltados aos pontos gramaticais, então, refutavam alguns detalhes da conversação, conjugação de verbos ou colocação de advérbios de tempo, por exemplo. Debatíamos o que era necessário adequar e, se necessário, explorávamos o conteúdo de outra forma, e prosseguíamos para a prática conclusiva.

Segundo Krashen (1981), os aprendentes de línguas podem monitorar seu discurso para a correção quando eles têm tempo para concentrar sua atenção na forma, e para conhecer as regras linguísticas envolvidas. O professor pode fornecer aos alunos tempo suficiente para as atividades, para se comunicar e para observar seu desempenho. Recomenda-se integrar as lições sobre a gramática, as estruturas e as regras de linguagem que são relevantes para a tarefa de comunicação em mãos.

O MD do aluno, na sua primeira página de conteúdo, fornece um exemplo disso. Há uma lista de comandos e imperativos que podem ser utilizados em todas as aulas de modo que se crie uma conexão da primeira à última lição, uma vez que esses comandos representam formas imperativas dos verbos e pedidos utilizados no dia-a-dia, não apenas nas aulas de inglês, mas na vida cotidiana. São expressões utilizadas até mesmo quando pensamos em voz alta: *look* (olhe), *listen* (ouça), *repeat* (repita), *open* (abra), *close* (feche), *hello* (olá), *thank you* (obrigado), *excuse me* (com licença). Assim, o aluno se torna familiar à linguagem sem a necessidade de utilizá-la apenas quando está em sala de aula, mas na vida fora dela. No grupo, essas expressões se tornaram parte do cotidiano escolar.

Nos materiais utilizados pelo professor em seu próprio discurso, os alunos podem ser expostos a um nível de idioma que esteja um pouco acima de uma

compreensão confortável. Pode-se oferecer um equilíbrio de atividades de leitura e audição mais fáceis com desafios mais instigantes, bem como fotos, gestos e textos quando os alunos são convidados a usar uma linguagem mais complexa (BROWN, 2001).

Durante nossas aulas, não apenas nós, mas também os alunos que possuíam mais afinidade com a LI, utilizaram-se de exemplos, expressões e citações que estavam além dos conteúdos do MD e das proposições dos alunos. Geralmente, resultavam de falas de filmes, seriados, músicas, propagandas, marcas de produtos, personagens da literatura de LI, artigos científicos, etc. Acreditamos que o caráter interdisciplinar da LA possibilite essa expansão para além dos conteúdos sistematizados em um planejamento didático.

Uma demonstração de exposição do idioma que esteja acima de uma compreensão confortável pôde ser feita na lição 3, na qual se estudou números (MD da escola XX, p. 20) e se questionou:

What's your address?
It's 10 Downing Street.

Conforme a citação do livro expõe, a proposta era explorar apenas o nome de um endereço que seria questionado posteriormente em um exercício auditivo. Então, expusemos aos alunos outro tipo de questionamento: “*Where do you live?*” (Onde você mora?). A partir das duas lições anteriores, os alunos já conheciam o auxiliar *Do*, o pronome *you* (você), ou seja, sabiam que se tratava de uma pergunta no tempo presente direcionada a ele(s). Mas, a maioria desconhecia as palavras *where* (onde) e *live* (viver). Essa última, pelo menos, não a conheciam como verbo. Ao esclarecermos a estrutura da pergunta, surgiram as respostas. Com elas, os questionamentos de como expressar o endereço de cada aluno. Para tanto, foi necessário, primeiro, elaborar as respostas de cada um na lousa: alunos construindo as frases, oralmente, em português, e nós, traduzindo-as para o inglês. Nas estruturas das respostas, descrevemos os seus endereços, utilizando as preposições *in*, *on* e *at*.

Como frases simplesmente escritas para serem repetidas ou memorizadas, o trabalho já poderia dar-se por encerrado. No entanto, por meio do uso das três preposições exploradas, é que partimos para a função sintática de cada uma delas.

Esse conteúdo de ensino (preposições *in, on, at*) apareceria ao longo das demais lições do livro sem especificidade de, exclusivamente, aprendê-las para expressar endereços. Todavia, esse ensino não planejado pelas instruções do livro do professor pôde ser explorado antecipadamente em um nível de idioma um pouco acima da compreensão dos alunos, sem fugir à temática da lição que estava sendo estudada.

Nas primeiras inserções, percebemos que alguns alunos se sentiam “inferiores” intelectualmente ou “atrasados” em relação aos colegas que traziam exemplos para a sala de aula. Contudo, os debates anteriores sobre um plano de ensino, desenvolvido em parceria com os alunos, davam respaldo e esclarecimento sobre essas propostas de inserção. Ao longo do processo, esses sentimentos de inferioridade foram se esvaindo, transformando-se em momentos de contribuição ao aprendizado, “se não se utilizaria tal conteúdo com o mesmo sentido ou situação original, poderia ser utilizado em outras situações”, segundo um dos alunos, A5 (conforme registro em diário de campo, dia 11 de abril de 2016).

Conforme Krashen (1981), Lightbown (2000) e Brown (2001), as pessoas têm filtros afetivos, criados por uma variedade de fatores como motivação, autoconfiança ou ansiedade, que podem suportar ou interromper a aquisição de uma segunda língua. É necessário criar um ambiente de sala de aula em que os alunos se sintam confortáveis usando e assumindo riscos com a LI. Deve-se fazer o uso de atividades que demandem um trabalho cooperativo dos alunos e que compartilhem informações para criar uma sensação de familiaridade e comunidade. O professor deve se certificar de que o ambiente físico seja o mais confortável possível.

Isso vai ao encontro à proposta de Knowles (1984), a qual sugere que o espaço físico deve ser um local onde os adultos sintam-se à vontade. A mobília e os equipamentos devem estar adequados ao tamanho adulto. Para isso, das 3 salas disponíveis para grupos de alunos na escola, optamos pela sala que dispunha de 16 carteiras de tamanho maior em comparação às das outras duas salas. Cartazes de propaganda da franquia, à qual a escola pertence, foram removidos, mantendo apenas a lousa, a TV e o computador com acesso à internet para a execução dos áudios e do material digital. Assim, do aspecto “sala de aula,” só restou a lousa, e a sala passou a ter a aparência de um cômodo de uma casa utilizado para estudos.

Essa sala, Figuras 10 e 11, localiza-se no segundo andar da escola, ao lado de dois banheiros. Também dispõe de ar condicionado e duas janelas grandes com vistas para o pátio da escola, diferentemente de outra sala no mesmo andar, de menor tamanho e com carteiras menores, com janelas voltadas para uma rua movimentada, fato que, às vezes, é prejudicial para a prática auditiva, pois essa sala está de frente para tal rua, onde também é possível ouvir barulhos de um clube esportivo, localizado próximo à escola.

Figura 10 – A sala de aula do ponto de vista dos alunos.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Figura 11 – A sala de aula do ponto de vista do professor.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

A escolha dessa sala de aula (Figuras 10 e 11) foi feita por apresentar os critérios físicos e logísticos mais semelhantes às propostas andragógicas. Mantinha pouco aspecto de sala de aula após a retirada dos cartazes. Estava quase isenta de ruídos externos que podiam interferir nas atividades, principalmente as auditivas, e suas dimensões proporcionavam um ambiente mais confortável⁶¹ para os alunos do que as demais salas.

Quando abordamos aspectos relativos à pronúncia e compreensão auditiva, sempre detalhamos ao nosso grupo que compreendemos melhor aquilo que falamos. Para essa aprendizagem, preparamos observações acerca dos aspectos fonéticos apresentados pelo vocabulário do MD. Isso não exclui o fato de que as análises fonéticas provenientes dos conteúdos sugeridos pelo grupo também fossem abordadas.

Abordar aspectos fonéticos implicam em um posicionamento do aluno mediante as competências comunicativas. Busca-se descobrir se o aluno expressará

⁶¹ Por estarmos trabalhando com adultos em aulas noturnas, com duração de uma hora e trinta minutos (19h às 20h30), em outras palavras, sem intervalo, sabíamos da condição de que boa parte deles dispunha de pouco ou nenhum tempo entre a saída do trabalho ou da faculdade para descanso. Dessa forma, em acordo com a secretaria da escola, planejamos para que em todas as aulas os alunos dispusessem de uma garrafa térmica de café ou chá e biscoitos que poderiam ser consumidos antes ou logo após o início das aulas e, se necessário, durante elas.

fonemas da mesma forma que expressa fonemas em sua língua nativa ou estará imitando algum estereótipo de LI, seja ela estadunidense, britânica, australiana ou outros.

Para Moita Lopes (2002), não há como ensinar uma LE sem se transmitir aspectos culturais ou sem se tornar bicultural. Salvo raras exceções. Alunos que buscam o inglês instrumental, por exemplo, tendem a pouco se importar com os aspectos culturais do idioma estrangeiro. É mais produtivo um ensino pragmático com objetivos mais simples de serem alcançados e pensar o ensino de LI dentro da realidade brasileira.

Em um país de proporções continentais como o Brasil, encontramos uma variedade de dialetos de norte a sul que formam o português brasileiro. Há palavras (exemplos) regionais que porventura podem ser incompreendidas de uma região para outra região ('carpim' no sul e 'meia' no centro-oeste), mas não a ponto de impedir seus falantes de se comunicarem de forma efetiva (ROBERTS; KATO, 1993).

Sendo assim, o que abordamos no nosso estudo foram os primeiros aspectos de uma pronúncia de LI de nível básico, dando foco apenas para a importância em não transmitir ou compreender uma informação de forma equivocada quanto aos significados das palavras pronunciadas e ouvidas. Isso, obviamente, terá um impacto maior quando esses alunos aplicarem suas competências comunicativas ou estiverem fluentes no idioma e se expressarem para um falante nativo, mas nada nos impedia de começarmos a explorar suas nuances, precavendo um conhecimento adquirido de forma errada e que se internalizasse e, posteriormente, se tornasse um empecilho a ser corrigido futuramente pelos alunos, conforme eles se tornam fluentes.

Como alguns exemplos dessa abordagem, temos a pronúncia do fonema inicial th /θ/ encontrada em palavras como *thank* (obrigado), para não pronunciar *tank* (tanque), ou o mesmo fonema final *path* (caminho) para não pronunciar *Pat* (nome diminutivo de pessoa). Um exemplo prático é o fonema /n/ feito ao tocar a superfície da língua na abóboda palatina (céu da boca) em comparação ao fonema /m/ que ocorre ao selar os lábios. Assim, não se expressaria *tell then* (conte então) ao invés de *tell them* (conte-lhes). Ao fim de uma comparação entre sons da LI e do português, os alunos perceberam que o fonema th /θ/ é o único som que deveria

receber mais atenção pelo fato dele estar mais distante dos demais fonemas que já conhecemos no nosso idioma nativo.

A partir dessa caracterização dos aspectos que definiram o nosso grupo de estudo e suas necessidades de adaptação de um ensino voltado à aprendizagem adulta, na seção a seguir, expomos as estratégias para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, as propostas andragógicas, e como elaboramos procedimentos para integrar tais propostas ao ensino de inglês.

4.4 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Partimos do conceito revelado no questionário, onde nossos alunos apontaram a escrita em LI como uma habilidade fácil de ser desenvolvida. Ancorados em bases metodológicas, analisadas por Graham e Harris (2003), realizamos uma investigação para saber as razões que levavam esses alunos a considerar a escrita em LI uma habilidade quase consolidada, e por isso dedicamos uma seção para tratar exclusivamente sobre o desenvolvimento dessa habilidade.

De acordo com o que descreveremos, acreditamos que, para esses alunos, a escrita era considerada uma habilidade simples porque a sua interpretação a respeito dessa habilidade estava equivocada, pelo menos no que se refere à produção textual. Ela também se apresenta como a habilidade mais passível de realização prática e comprovação material, diferentemente da habilidade de fala, que necessita pelo menos de um gravador de áudio para ser conferida pelos alunos, por exemplo.

Para nossos alunos, conforme preveem Graham e Harris (2003), o conceito de “produção” escrita no decorrer do processo de aprendizagem, era uma atividade simples de ser desenvolvida, devido ao fato de que ao longo do percurso eles estavam habituados a responder perguntas fechadas, dispunham de uma lista de vocabulários e um diálogo ou texto com lacunas a serem preenchidas. Essa era a sua interpretação de produção escrita. Quando, na verdade, tais práticas se tratam mais de exercícios vocabulares em LI.

O MD do aluno, utilizado com nosso grupo, propõe a produção textual, mesmo que curta, a partir da primeira lição, no caso dessa, um diálogo. Contudo, ao

se depararem com a proposta de produção de texto dessa lição, os alunos perceberam que atividades escritas como essa seriam facilmente desenvolvidas justamente por se tratar de repetições de expressões e frases prontas, estudadas ao longo das lições, sem exigir muita autonomia do aluno.

A partir da proposta andragógica de Knowles (1973), fizeram-se necessárias discussões e reflexões com o grupo para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, nesse caso, as da escrita. Ao fim das discussões, observou-se que, por se tratar da primeira lição, os alunos ainda careciam de base vocabular, sintática e gramatical. Além disso, eles se encontravam em um curso iniciante de nível básico da LI, por isso, cautela, paciência e persistência eram necessárias. Assim, demonstramos que, conforme avançássemos nas lições, desenvolveríamos essa habilidade.

Ao passo que as aulas foram se desenvolvendo, as técnicas de pesquisa das classes de palavras em LI, atreladas aos textos propostos por cada lição, resultaram em um conjunto de estratégias de escrita, adotado pela maioria dos alunos. Basicamente, ele se desenvolveu em 4 passos: 1) expansão do vocabulário para além do livro e, ao expandi-lo, aprender a sua classificação; 2) atenção quanto à ortografia para não alterar sentidos; 3) leitura de outros textos além dos nossos (do livro e dos alunos); e 4) dupla leitura dos textos, a primeira para dar atenção a gramática e a segunda para praticar a pronúncia, juntamente à leitura.

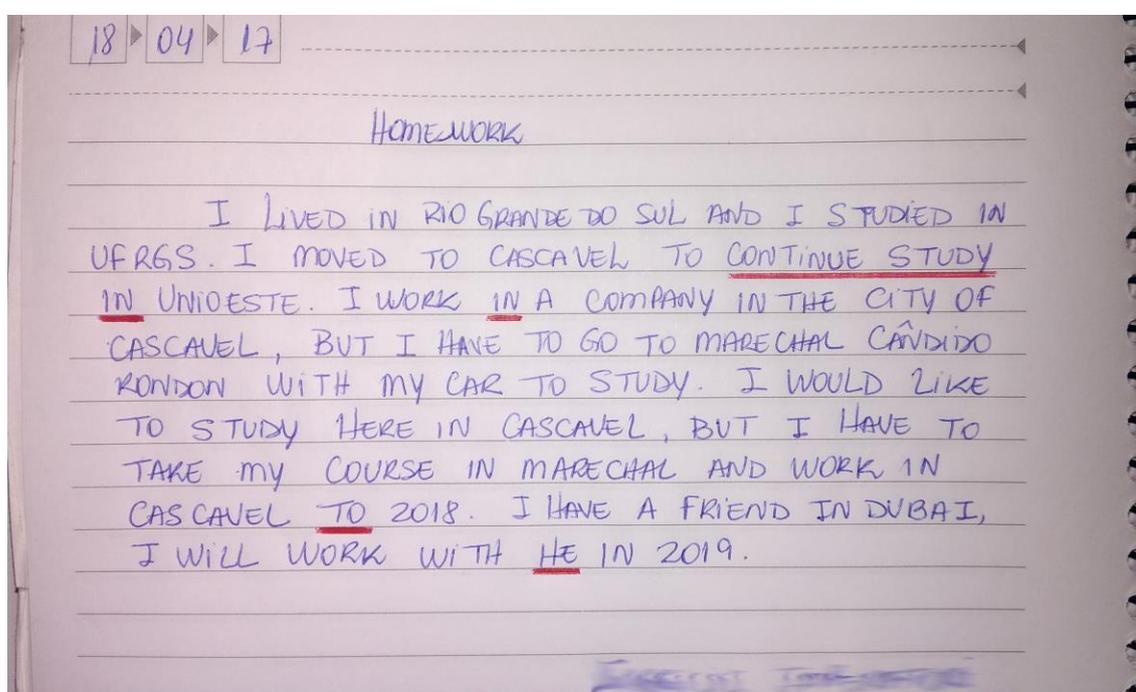
Cada lição propõe uma produção textual ligada à temática da lição, mas isso não significava que ela não pudesse ser desenvolvida em outra temática, conforme combinado entre nós e os alunos quando desenvolvemos o nosso contrato de aprendizagem. Citando um caso análogo, na lição 8, os alunos estudaram os tempos verbais do futuro do presente do indicativo (*will*) e o futuro do pretérito do indicativo (*would*). Essa lição do MD propõe uma produção textual narrativa, em primeira pessoa, sobre o que o aluno gostaria de fazer.

Conforme o método andragógico de Knowles (1980), os recursos mais ricos para aprender residem nos próprios alunos adultos. A ênfase nessa educação está em técnicas que utilizam a experiência dos aprendentes. Os conteúdos estudados nas lições 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do MD do aluno agora compunham parte de sua experiência de aprendizagem como, por exemplo, os tempos verbais do presente do indicativo (*do/does*) e do pretérito perfeito do indicativo (*did*) com seus verbos

regulares e irregulares, e também os pronomes de tratamento. Então, conforme a sugestão da lição 8, ao invés de uma produção de texto narrativo em primeira pessoa abordando apenas o tempo do futuro do pretérito do indicativo, não estava levando em conta a aprendizagem anterior do aluno.

A título de exemplo, a Figura 13 expressa como um aluno (A6) desenvolveu sua produção escrita, fazendo uso dos demais tempos verbais que ele já havia estudado até a lição 8. (O nome do aluno foi desfocado propositalmente por questões de sigilo e de preservação de sua face).

Figura 13 – Produção textual do aluno A6⁶².



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Esse aluno fez uso dos tempos verbais do pretérito perfeito do indicativo (*did*) com seus verbos regulares, do presente do indicativo (*do/does*), do futuro do pretérito do indicativo (*would*) e do futuro do presente do indicativo (*will*). A lição propunha apenas o uso do futuro do pretérito do indicativo (*would*) na produção escrita. Ele relata que morava no Rio Grande do Sul, onde também estudava em

⁶² Tradução: “Eu vivia no Rio Grande do Sul e eu estudava na UFRGS. Eu mudei para ZZ [nome da cidade] para continuar [sic] estudar na Unioeste. Eu trabalho na [sic] uma companhia na cidade de ZZ, mas eu tenho que ir a YY [nome de outra cidade da região] com meu carro para estudar. Eu gostaria de estudar aqui em ZZ, mas eu tenho que fazer meu curso em YY e trabalhar em ZZ para [sic] 2018. Eu tenho um amigo em Dubai. Eu trabalharei com ele [sic] em 2019.

uma universidade. Mudou-se para o município em que esta pesquisa foi realizada, mas tem de se deslocar até um município vizinho para estudar em um campus da mesma universidade até o ano de 2018. Por último, ele descreve ter um amigo residente em um país estrangeiro e pretende trabalhar com ele nesse país em 2019.

Os trechos sublinhados observados na imagem representam inadequações no uso da língua, que podem ter sido resultado de falta de revisão de conteúdo estudado, ou da limitação do nível básico da LI. Citando caso análogo, ao escrever “*I have to take my course in YY and work in ZZ ‘to’ 2018*”, o aluno tentou transmitir a mensagem de que ele tem que trabalhar no referido município *até* o ano de 2018, e não *para* o ano de 2018 (grifos nossos). Essa inadequação ocorreu devido ao uso que o aluno fez de vocabulário até então não abordado no MD, nesse caso, a palavra *until* (até). A partir de então, o aluno conheceu esse vocabulário e sua mensagem foi transmitida e compreendida.

Por meio dessas sugestões de produção textual em LI, orientadas pelas técnicas andragógicas, incentivamos os alunos a produzirem suas narrativas, utilizando todos os tempos verbais estudados nas lições anteriores, expandindo o leque de possibilidades de uma produção textual, a partir de seus conhecimentos previamente adquiridos e colocados em prática.

No geral, os textos produzidos pelos alunos eram pequenos e simples, entre 30 e 100 caracteres, mas atendiam às propostas de produção textual, de acordo com o nível de conteúdo das lições. As produções textuais foram realizadas em sala de aula, quando havia disponibilidade de tempo, ou individualmente, como atividade extraclasse. Suas produções eram apresentadas a nós para correção e, na maioria das oportunidades, lidas em voz alta para os demais colegas ou compartilhadas entre os alunos para a prática de leitura.

Ao lembrarmos que se trata de um curso de nível básico iniciante em LI, consideramos que a elaboração de um conjunto de estratégias de produção textual, desenvolvida a partir da iniciativa dos próprios alunos, representou um passo em consonância com os princípios andragógicos, pois possibilitou o exercício de autonomia na escrita.

4.5 O DESENVOLVIMENTO DA AUDIÇÃO, FALA E LEITURA

Nesta seção, especificaremos as alegações dos alunos sobre as habilidades linguísticas de ouvir, falar e ler em LI. Do mesmo modo, apresentaremos as metodologias que dialogam no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades e como elas se desenvolveram no nosso processo de mediação didática.

Optamos por sintetizar o desenvolvimento dessas três habilidades em uma seção pelo fato de que, para a andragogia, alunos adultos se sentem motivados a aprender quando percebem que sua dedicação produz resultados práticos (KNOWLES, 1980).

Segundo Brown (2001), diferentemente da escrita, ouvir e falar são habilidades que demandam recursos materiais específicos para serem analisadas e conferidas pelos alunos adultos. Em sala de aula, a fala está sujeita ao julgo do professor ou de colegas mais experientes. Do ponto de vista do aluno, a audição pode ser verificada por meio de exercícios e conversações em sala de aula ou empiricamente na vida fora da escola no momento em que ele passa a reconhecer o vocabulário estudado. Ao mesmo tempo que a leitura se apresenta como parte integrante das atividades em sala de aula, na maioria das vezes ela é uma atividade solitária.

Considerada pelos alunos, no questionário, como uma habilidade difícil de aprender, a audição demandou mais tempo de prática e diferentes abordagens. Para isso, eis as estratégias que mais apresentaram resultados na aquisição da compreensão auditiva e suas etapas evolutivas no nível iniciante da LI.

As metodologias que formam a base do nosso processo de mediação didática para o desenvolvimento da habilidade auditiva apontam para a concordância dos autores Krashen (1995), Brown (2001), Leffa (2001), Mendelsohn (2002), Rost (2002) e a proposta metodológica do curso de idiomas da escola foi contexto desta pesquisa: ouvir é a capacidade de receber e interpretar com precisão mensagens no processo de comunicação, pois é chave para toda a comunicação eficaz. Sem essa capacidade desenvolvida de forma eficaz, a comunicação falha. Audição e fala são praticamente indissociáveis.

Todas as doze lições do MD se iniciam com um pequeno diálogo entre duas personagens que, basicamente, fazem perguntas e respondem uma à outra. Nas

lições iniciais, realizávamos essa atividade em 3 etapas: ler o diálogo, ao mesmo tempo em que o ouvíamos em áudio; ler e repeti-lo em voz alta e; ler e repeti-lo em voz alta, enquanto nós traduzíamos cada sentença após sua fala ser proferida, seguindo as orientações da metodologia do MD. A princípio, essa estratégia serviu para quebrar os laços de timidez que cada aluno possuía em relação à fala, mas ainda precisávamos desenvolver melhor a compreensão auditiva e a leitura.

A andragogia propõe que se analise em conjunto quais são as principais dificuldades de aprendizagem, “Analysis should be conducted to understand the particular adult learners and their individual characteristics, the characteristics of the subject matter, and the characteristics of the particular situation in which adult learning is being used (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 157).⁶³

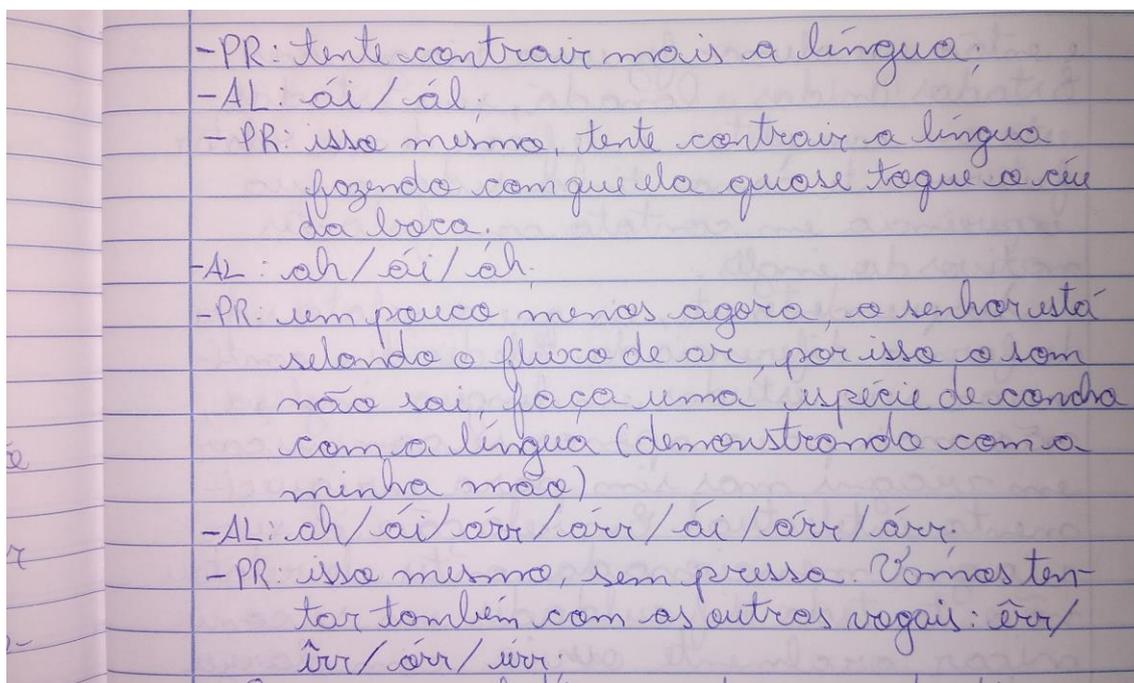
Sugerimos a exposição escrita de alguns diálogos na lousa, mas não expúnhamos as sentenças dos diálogos por inteiro, e sim, escrevíamos palavra após palavra. Esse processo permitia a análise de cada palavra de modo falado, no qual se trabalhava a pronúncia individual. Assim, podíamos identificar as dificuldades de oralidade de cada um. Na sequência, a tradução da palavra, para conhecer ou encontrar semelhança escrita com a língua portuguesa. Por último, a classificação sintática e a ortografia das palavras escritas na lousa levavam a compreender a leitura estrutural das sentenças. Esse processo foi repetido ao longo de 5 lições e resultou em estratégias de leitura que levaram a uma compreensão auditiva mais significativa, pois a partir desse conjunto de estratégias, o que os alunos se tornavam aptos a falar após esclarecimentos sobre pronúncia, passava a ser melhor compreendido auditivamente.

Tendo como exemplo um registro extraído do nosso diário de campo, ao estudarmos as cores em LI, podemos observar que a escrita de uma palavra que demanda articulação fonética da pronúncia em LI da letra “r”, /r/ - red (vermelho), levou a esclarecimentos sobre como desenvolver essa articulação. Não realizamos uma explicação técnica com termos próprios da fonética, mas sim com palavras que pensamos trazer uma explicação mais objetiva sobre o que os alunos queriam compreender. A Figura 14, traz uma transcrição registrada no nosso diário de campo

⁶³ A análise deve ser realizada para entender os alunos adultos e suas características individuais, as características do problema e as características da situação particular em que a aprendizagem está sendo usada (tradução nossa).

de um diálogo realizado com um aluno. (PR representa a fala do professor e AL a fala do aluno).

Figura 14 – Registro do diário de campo, a transcrição do diálogo.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Uma proposta da andragogia que se revelou fundamental para a compreensão auditiva foi a de que problemas podem ser identificados antecipadamente e, assim, serem solucionados. A partir daquela experiência, os alunos liam os textos antes das execuções dos áudios. Ao fazê-lo, já se antecipavam quanto às suas dúvidas de pronúncia e tradução, sublinhavam palavras desconhecidas, numeravam ou as circulavam antes da execução do diálogo narrado em áudio. Essas sinalizações permitiam aos alunos esclarecerem suas dúvidas de pronúncia das palavras quando ouviam a faixa de áudio. Ao fim, a nossa função era apenas certificá-los de que suas suposições estavam corretas ou não.

A partir do desenvolvimento dessa estratégia de aprendizagem, observamos que os demais exercícios auditivos das lições não se revelaram difíceis de serem compreendidos, pois a aplicação da primeira habilidade nos textos iniciais de cada lição fornecia uma base sólida. Quando se chegava aos exercícios de compreensão auditiva, os alunos não encontravam grandes dificuldades de estarem expostos a um nível de idioma acima do que haviam abordado no início de cada lição.

Pelo fato de trabalharmos com um grupo de adultos que possuíam uma rotina de vida além da sala de aula, estávamos cientes quanto às possíveis faltas por motivos ligados ao trabalho, à faculdade ou à vida familiar, bem como atrasos de alguns alunos no início das aulas. Todavia, ou podíamos iniciar as aulas sem a presença de todos ou podíamos esperá-los, por cerca de quinze minutos, e utilizar esse tempo de espera para a correção de atividades extraclasse ou tarefas de casa com os alunos presentes. Optamos pelo último. No caso das faltas, a escola oferece a oportunidade de reposição das aulas perdidas em outros grupos do mesmo nível ou uma reposição de aula realizada exclusivamente com algum professor em um horário diferente das aulas do curso.

Como precisávamos desenvolver e praticar a fala dos alunos, pudemos utilizar os minutos iniciais das aulas para a prática dessa habilidade. Para isso, desenvolvemos, a partir da ferramenta *PowerPoint*, uma sequência de lâminas de apresentação (*slides*) que abordavam o conteúdo estudado em cada lição. Ao início de cada aula, essas apresentações eram realizadas por meio do computador e da TV.

Observamos que durante o desenvolvimento do processo, essa prática por meio das apresentações, confortava os alunos, ora pela possibilidade de não se sentirem constrangidos em caso de atraso para o início das aulas, ora pela possibilidade de praticar a fala ao mesmo tempo em que revisavam o conteúdo estudado nas aulas anteriores. Isso formou um ciclo de prática para a leitura e a fala.

Cada apresentação foi desenvolvida de acordo com a temática de cada lição. A lição 5, “Bom trabalho” (MD da escola XX, p. 36), por exemplo, abordava o tempo do pretérito do indicativo e ações que as pessoas fizeram. As apresentações (*PowerPoint*) estavam dispostas em uma sistemática: o número 1, representa que ao primeiro clique, aparecia uma imagem ou objeto e os alunos deviam falar o que a imagem significava ou o nome do objeto; o número 3, representa que ao segundo clique, aparecia a escrita da imagem ou do objeto. Isso resultava em uma revisão de vocabulário e prática de oralidade, conforme a Figura 15.

Figura 15 – A lâmina 1 e a sistemática da apresentação de vocabulário.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Na segunda parte, Figura 16, lâmina 2, a continuação: o número 4, representa que ao primeiro clique, aparecia uma pergunta de resposta fechada e um aluno deveria responder à pergunta na forma afirmativa e lida em voz alta por um segundo aluno; o número 6, representa que ao segundo clique, aparecia a visualização da resposta, na forma afirmativa. Aguardava-se a resposta à mesma pergunta, mas na forma negativa, falada por um terceiro aluno; o número 8, representa que ao terceiro clique, a visualização da resposta aparecia na forma negativa. Às perguntas, pudemos incorporar o nome dos próprios alunos, tornando assim a atividade mais realista.

Figura 16 – A lâmina 2 e a prática de oralidade com perguntas fechadas.

Answer the questions with complete sentences

4 Did you work a lot yesterday?
6 *Yes, I worked a lot yesterday.*
8 *No, I didn't work a lot yesterday.*

4 Did B3 study last night?
6 *Yes, B3 studied last night.*
8 *No, B3 didn't study last night.*

Teacher Tutor

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Essas apresentações foram utilizadas como prática de aprendizagem ao início da maioria das aulas. Ora iniciávamos as aulas com essas apresentações, até que os demais alunos chegassem, ora corrigíamos e fazíamos a leitura das produções textuais desenvolvidas pelos alunos. Essa prática fortaleceu a habilidade oral dos alunos, ajudou a romper laços de timidez em relação à fala, propiciou momentos de interação entre todos os alunos e serviu como ferramenta de ensino para a aquisição de vocabulário.

Concluimos que, ao pesquisarem, por si, conteúdos que abordaram as habilidades linguísticas, mesmo estando em um nível básico do idioma, os alunos desenvolveram meios de esclarecer suas dúvidas individualmente. De modo auditivo, prevendo os sons desconhecidos e, posteriormente, identificando-os para a aprendizagem; de modo falado, concentrando-se nas abordagens fonéticas; quanto à leitura e à produção textual, fazendo um movimento de aprendizagem que vai das classificações das palavras para as estruturas das sentenças.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos resultados obtidos pelo processo de mediação didática, orientado pela andragogia, como se constituíram os materiais avaliativos aplicados ao grupo, e a análise dos seus respectivos resultados. Em conclusão, refletimos sobre o nosso papel de pesquisador e de professor durante essa pesquisa e a relevância dos seus resultados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA ORIENTADO PELA ANDRAGOGIA

Neste capítulo, abordamos a avaliação de níveis de proficiência em LI a nível mundial, e que serviu como parâmetro para a análise dos resultados obtidos pelo grupo participante da pesquisa. Posteriormente, apontamos os materiais que, a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas orientadas pelas técnicas andragógicas, elaboramos para avaliar a sua aprendizagem no nível básico iniciante da LI, e quais conteúdos foram avaliados. Em seguida, descrevemos como encontramos parâmetros para aferir esses resultados e se eles se revelaram satisfatórios. Concluindo este capítulo, refletimos sobre a importância da aprendizagem de LI, bem como o nosso papel enquanto pesquisador e professor, e a relevância dessa pesquisa.

A nível mundial, existem diversas diretrizes que avaliam quão bem uma pessoa ouve, fala, lê e entende uma LE. Dentre elas podemos mencionar o *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL), o *Canadian Language Benchmarks* (CLB), a escala *Interagency Language Roundtable* (IILR) e o CEFR. Esse último é uma escala europeia e pode ser utilizada para descrever as habilidades em Inglês, Alemão ou Estoniano. Para isso, o CEFR dispõe de seis níveis de classificação: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Sendo o A1 para iniciante e o C2 para proficiente (EDUCATION FIRST, 2017).

A rede de ensino a qual o nosso grupo de estudo pertence aplica um teste internacional para quem realiza o curso completo de inglês. Esse teste é elaborado pela *Cambridge Michigan Language Assessments* (CaMLA), uma associação dos departamentos de exames de duas renomadas universidades no mundo: a Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, e a Universidade de Cambridge, na Inglaterra. O resultado desse exame final abrange os níveis de A2 a C1 do CEFR.

É importante ressaltar que o grupo de alunos adultos participantes do presente estudo se encontrava no nível de proficiência A1 (iniciante), após terem realizado o teste de nivelamento da escola. Conforme os parâmetros do CEFR, alguém com o nível A1 em inglês é capaz de: entender e usar expressões do dia a dia e frases básicas associadas a necessidades concretas; apresentar-se ou apresentar os outros sabendo perguntar e responder a respeito de detalhes

peçoais e; interagir com as pessoas de uma forma simples se elas estiverem dispostas a ajudar e falar sem pressa (EDUCATION FIRST, 2017).

A nível nacional, a média para aprovação em uma disciplina é de 60, com frequência de 75% (BRASIL, 1996).

A rede de ensino à qual a escola pertence considera um aproveitamento de 70% para que os alunos sejam aprovados a cada nível. Na metodologia tradicional da escola, os alunos são submetidos a um material de avaliação para as habilidades linguísticas de audição, escrita e leitura, e outro material para a habilidade de fala. Isso resulta em um total de quatro notas que devem ser divididas por quatro para assim gerar a média de aprovação final, habilitando os alunos a passarem para o próximo nível do curso.

Criamos dois materiais – exercícios escritos e auditivos – semelhantes aos utilizados pela metodologia da escola de idiomas (Apêndices B, C e D). Os primeiros serviram para avaliar as habilidades de produção escrita (*writing*) pelo qual o aluno pôde expressar sua autonomia desenvolvida com as técnicas andragógicas, de interpretação por meio da leitura (*reading*), e a habilidade da conversação (*conversation*); o segundo, para avaliar as habilidades de audição (*listening*)

O primeiro material avaliativo constituiu-se de 10 questões, 8 de respostas fechadas e 2 abertas. Avaliava as habilidades de *writing*, *reading* e *listening*, envolvendo o vocabulário e as regras gramaticais trabalhadas nas lições constituintes de um ciclo. O segundo constituiu-se de um diálogo entre professor e aluno, no qual o estudante deveria responder a perguntas previamente estabelecidas e contidas num roteiro que lhe oferecemos, para avaliar a habilidade de *conversation*.

As habilidades avaliadas em cada ciclo estão dispostas nos Quadros 6, 7 e 8:

Quadro 6 – Habilidades avaliadas no 1.º ciclo.

| Conteúdos | Funções | Contextos |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DO – respostas curtas •Pronomes YOU – I •O que •Como | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar o nome das pessoas •Apresentar-se •Perguntar como as pessoas estão •Perguntar e dizer um número de telefone ou e-mail | <ul style="list-style-type: none"> •Cotidiano •Trabalho •Familiar |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DO; pronomes: I/you/we/they (respostas curtas) •Quando | <ul style="list-style-type: none"> •Elogiar •Apresentar pessoas •Perguntar e dizer as coisas que as pessoas precisam fazer | |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e dizer quando as pessoas fazem coisas | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DOES – respostas curtas •Sugestão do uso de nomes de pessoas e objetos em vez de simples pronomes | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar o endereço das pessoas e dizer o seu endereço •Agradecer e responder agradecimentos | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Pedir confirmação com os auxiliares DON'T / DOESN'T – respostas longas | <ul style="list-style-type: none"> •Dar instruções •Perguntar quando alguém está de aniversário •Produção textual sobre a rotina da semana e do fim de semana | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Quadro 7 – Habilidades avaliadas no 2.º ciclo.

| Conteúdos | Funções | Contextos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DID – respostas curtas | <ul style="list-style-type: none"> •Confirmar se as pessoas fizeram coisas •Perguntar e dizer as horas | <ul style="list-style-type: none"> •Cotidiano •Trabalho •Familiar |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DID – respostas longas •Verbos regulares •Revisão e seleção dos verbos anteriormente estudados | <ul style="list-style-type: none"> •Elogiar por um bom trabalho •Perguntar e responder questões no passado | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar DID – respostas longas •Quem •Onde •Verbos irregulares •Quanto | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder onde as pessoas foram •Perguntar e responder quanto as pessoas gastaram | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliares WILL, WOULD – respostas curtas e longas •Que tipo •Qual | <ul style="list-style-type: none"> •Fazer planos •Falar sobre comida, países e preferências | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Quadro 8 – Habilidades avaliadas no 3.º ciclo.

| Conteúdos | Funções | Contextos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •VERBO TO BE – Presente | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder no que as pessoas são boas •Uso do ING após preposição AT •Falar sobre as qualidades das pessoas | <ul style="list-style-type: none"> •Cotidiano •Familiar •Trabalho |
| <ul style="list-style-type: none"> •Verbo TO BE + ing (presente contínuo) | <ul style="list-style-type: none"> •Perguntar e responder o que as pessoas estão fazendo •Identificar os membros da família | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Há (plural e singular) •Quantos | <ul style="list-style-type: none"> •Falar sobre lugares, cores e roupas | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Auxiliar CAN | <ul style="list-style-type: none"> •Solucionar problemas •Perguntar e dizer o que as pessoas podem fazer •Falar sobre a aparência das pessoas •Perguntar e responder onde as pessoas ou coisas estão | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao término dos cinco meses de estudo, os alunos optaram pela realização da avaliação tradicional (Apêndice E) de nível iniciante da escola de idiomas para se assegurarem de que o método andragógico lhes possibilitaria o desempenho esperado por eles e pela escola. Dessa forma, o número de atividades avaliativas de que o grupo participou se equiparou às quatro atividades avaliativas do método convencional da escola.

Para as habilidades de *reading* e *writing*, os resultados constam no Quadro 9.

Quadro 9 – Resultados da avaliação final: *reading* e *writing*.

| Resultados da Avaliação | |
|--------------------------|----------------|
| Identificação dos alunos | Nota semestral |
| A1 | 94 |
| A2 | 96 |
| A3 | 96 |
| A4 | 100 |
| A5 | 98 |
| A6 | 96 |
| A7 | 100 |
| A8 | 100 |
| A9 | 100 |
| Média geral da turma=97 | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Ao obtermos uma média geral da turma, observamos que o grupo obteve 97% de aprendizagem e aproveitamento dessas habilidades, e que quatro dos nove alunos atingiram a nota máxima. Para essas habilidades, o grupo se revelou proficiente conforme os parâmetros nacionais e internacionais que avaliam essa proficiência.

Acreditamos que esse desempenho seja efeito da orientação andragógica em utilizar a aprendizagem que os alunos adultos buscam a partir das suas experiências e a partir das atividades propostas pelo MD.

Outro elemento proposto pela andragogia que possivelmente contribuiu para esse resultado foi a condução das experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados (KNOWLES, 1980). Essa condução permitiu aos alunos um senso crítico em relação à leitura de textos, o conhecimento da classificação das palavras, a partir das técnicas que eles mesmos aperfeiçoaram, bem como a

expansão de vocabulário que eles adquiriram por meio dos textos trabalhados em sala de aula, sua pesquisa vocabular autônoma com materiais adequados, fortaleceram sua capacidade intelectual de solucionar problemas dentro dessa esfera de aprendizagem. Com isso, não se limitaram ao uso de procedimentos recomendados pela metodologia do MD, mas se revelaram aptos a transcendê-la.

Os resultados obtidos de *listening* estão dispostos no Quadro 10.

Quadro 10 – Resultados da avaliação final: *listening*.

| Resultados da Avaliação | |
|--------------------------|----------------|
| Identificação dos alunos | Nota semestral |
| A1 | 100 |
| A2 | 99 |
| A3 | 100 |
| A4 | 100 |
| A5 | 100 |
| A6 | 100 |
| A7 | 100 |
| A8 | 100 |
| A9 | 100 |
| Média geral da turma=99 | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

O grupo obteve uma média geral de 99% na aprendizagem dessa habilidade, (apenas um aluno não atingiu a nota máxima). Ao mesmo tempo, todas as notas apresentam um desempenho satisfatório conforme os parâmetros do CEFR para o nível iniciante de inglês.

Avaliamos que esse desempenho satisfatório para essa habilidade seja resultado também da proposta andragógica de avaliação conjunta das dificuldades de aprendizagem que resultaram em um processo para solucioná-las. A proposta andragógica apresenta a possibilidade de uma organização que pode ser revisada e transformada pelo grupo, no qual as dificuldades de aprendizagem podem ser diagnosticadas e, se necessário, rediagnosticadas.

É possível que o isolamento acústico da sala possa ter influenciado. Contudo, para a aplicação da prova auditiva, as instruções metodológicas da escola de idiomas são para entregar as avaliações aos alunos e executar as faixas de áudio na sequência. Uma das técnicas desenvolvidas foi a de realizar a leitura prévia de palavras (textos e sentenças), destacando aquelas que são desconhecidas. Como nossos alunos estavam habituados a essa prática, é provável que no momento da

execução desses materiais avaliativos eles tenham aplicado as suas técnicas de aprendizagem que foram desenvolvidas ao longo do processo de mediação didática, e isso pode ter promovido esses resultados.

Por terem se habituado à exposição de um nível de idioma acima do que o MD propunha, entendemos que os alunos se destacaram na habilidade linguística da compreensão auditiva pelas técnicas desenvolvidas em sincronia com as experiências de aprendizagem, que coincidiram com as tarefas de desenvolvimento, propostas pelo modelo teórico andragógico de Knowles (1980).

A partir da proposta andragógica de planejar um padrão de experiências de aprendizagem, os alunos compartilhavam suas experiências de aprendizagem e as colocavam em prática. Isso permitiu aos alunos autonomia para esclarecerem suas dúvidas ao ouvir e realizar as atividades de áudio, e dependerem menos do auxílio do professor que apenas certificava os alunos quanto às suas suposições. Essa proposta de aprendizagem andragógica para desenvolver meios de superar dificuldades para essa habilidade provavelmente contribuiu com esse resultado.

Quadro 11 – Resultados da avaliação final: *Conversation*.

| Resultados da Avaliação | |
|--------------------------|----------------|
| Identificação dos alunos | Nota semestral |
| A1 | 96 |
| A2 | 98 |
| A3 | 98 |
| A4 | 98 |
| A5 | 98 |
| A6 | 97 |
| A7 | 99 |
| A8 | 99 |
| A9 | 98 |
| Média geral da turma=97 | |

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Para o resultado dessa média geral da turma, pressupomos que esse desempenho significativo tenha ocorrido pela possibilidade de os alunos exporem os seus conhecimentos a partir de suas próprias experiências de aprendizagem, propostas pela andragogia.

Dentre os elementos andragógicos que mais se revelaram úteis para esse resultado, foi o estabelecimento de um clima propício à aprendizagem, no aspecto físico e social. A motivação de se encontrarem em um ambiente de respeito para

falar se revelou importante na medida em que os alunos se sentiam desinibidos ao praticar essa habilidade linguística. No decorrer do processo, foram capazes de transbordar as propostas metodológicas tradicionais do MD, pois não se limitavam mais apenas a realizar as atividades do livro, mas possuíam autonomia para expor seus discursos por meio da leitura das suas produções textuais em voz alta, mesmo que em nível básico e iniciante da LI, e se sentiram compreendidos pelos seus colegas.

A avaliação final planejada pela metodologia da escola limitou-se às questões abertas e fechadas, que esperam respostas que atendam ao vocabulário estudado no MD. Em contrapartida, a troca de experiências de aprendizagem nos possibilitou conhecer mais a realidade dos alunos e suas áreas de conhecimento. Assim, pudemos auxiliá-los a solucionar seus bloqueios de fala, não os mantendo a uma esfera limitada de conhecimentos linguísticos. Isto é, os alunos foram capazes de responder a esse vocabulário e expressar conhecimentos linguísticos além do vocabulário exigido pela metodologia da escola. Isso resultou em conversações mais ativas, mesmo estando no nível iniciante da LI.

Esses resultados apontam para os últimos elementos da proposta andragógica, em que os adultos realizam a avaliação dos resultados da aprendizagem que se demonstraram positivas e, se porventura ocorreram falhas, os alunos podem produzir um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Destacamos, contudo, que não estamos estabelecendo comparações entre os resultados obtidos por meio do processo de mediação didática pautada no método andragógico para o ensino de LI para alunos adultos, e metodologias convencionais, que não fazem distinção entre ensino e aprendizagem de crianças e jovens, e de adultos. Estamos explicitando o percurso empreendido e os resultados obtidos, defendendo que o ensino de LI deve levar em conta as especificidades do grupo ao qual se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema o processo de ensino e de aprendizagem de LI, a partir do método andragógico, para um público de faixa etária adulta. Para tanto, como objetivo geral, analisamos os efeitos da execução de métodos andragógicos na aprendizagem de LI em uma turma de alunos adultos, de uma escola de idiomas situada na zona urbana, de um município do Oeste do Paraná. Dessa forma, para que esse objetivo geral fosse alcançado, definimos alguns objetivos específicos que viabilizaram a contemplação desse objetivo geral. Como metodologia, caracterizamos o nosso estudo como pesquisa em LA, quanti-qualitativa, de cunho etnográfico, interpretativista. Esse percurso metodológico nos possibilitou desenvolver o presente estudo e atender aos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, no segundo capítulo abordamos como a andragogia foi conceituada histórica, teórica e filosoficamente, e de que modo ela foi concebida como uma metodologia de educação de adultos. Também realizamos um levantamento de pesquisas metodologicamente orientadas pela andragogia no ensino brasileiro, o que nos revelou um panorama da educação de adultos no Brasil.

Para compreender como a LI se conceitua como língua global, apresentamos, no terceiro capítulo, uma historiografia dos métodos de ensino nos contextos global e brasileiro, as principais reformas da educação brasileira e os documentos oficiais que norteiam o ensino de LE no Brasil. Para a partir desse ponto, analisar e expor o método de ensino da escola de idiomas participante da nossa pesquisa e o material didático utilizado pelo nosso grupo de estudo.

Tendo essa compreensão, no quarto capítulo tratamos das habilidades para o ensino de LI e quais delas possuem foco na aprendizagem desse idioma para alunos adultos. Com isso, pudemos expor o percurso do processo de mediação didática orientado pela andragogia empregado com nosso grupo de pesquisa e como essas habilidades se desenvolveram.

No quinto capítulo, refletimos sobre a avaliação de níveis de proficiência em LI a nível mundial. Isso nos serviu como parâmetro para analisar os resultados da avaliação final do nosso grupo de pesquisa. Essa análise nos permitiu elaborar materiais para avaliar a aprendizagem de LI em nível iniciante do nosso grupo e como encontramos os parâmetros necessários para a aferição desses resultados.

Assim pudemos concluir o capítulo refletindo quanto a importância da aprendizagem de LI por alunos adultos mediante o nosso papel de professor e pesquisador.

No contexto brasileiro cujo idioma oficial é a Língua Portuguesa, a LI se apresenta como LE e, historicamente, seu ensino ocorre na escola formal e em escolas de idiomas. Além disso, as experiências com o idioma inglês fazem parte do cotidiano de crianças, adolescentes e adultos brasileiros. Entretanto, o seu ensino apresenta uma carência de abordagens e metodologias próprias para essas faixas etárias, mais especificamente para alunos adultos. A aprendizagem de adultos não ocorre da mesma forma com crianças e adolescentes, e requer metodologias próprias que entendam suas aspirações. A andragogia se apresenta como uma metodologia específica para esse público, conforme referenciado nesse estudo.

A proposta do método andragógico aplicado ao ensino de LI, apresenta um modelo que compreende as necessidades, preocupações e expectativas do aluno adulto, e atua para que o conhecimento seja efetivo e contextualizado.

A aplicação do método andragógico teve como base o estudo da LE moderna inglesa, pautada em uma perspectiva metodológica de pesquisa-ação educacional, realizado em uma escola de idiomas, com um grupo de nove alunos adultos de faixa etária entre 20 e 56 anos. Todo processo metodológico foi realizado por meio de um questionário inicial, um projeto de mediação didática orientado pela andragogia e uma avaliação final.

O questionário inicial possibilitou caracterizar o perfil dos alunos do grupo de pesquisa, como os dados socioeconômicos e o conhecimento de LI. A partir dele pudemos encontrar padrões do nível de conhecimento linguístico desses alunos que nos auxiliaram na construção de oportunidades para refletir sobre a nossa análise durante todo o processo de codificação, descrição e interpretação de dados.

O projeto de mediação didática orientado pela andragogia apoiou-se em procedimentos adequados ao ensino de adultos, enfatizando a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo realizado a partir dos documentos e materiais didáticos da escola, levando em consideração o uso ou adaptações das ferramentas de ensino para trabalhar com alunos adultos durante o desenvolvimento do projeto. A preparação e a análise do material didático dos alunos nos permitiu vivenciar a perspectiva do aluno enquanto aprendiz e como as teorias das habilidades linguísticas seriam desenvolvidas nesse desafio. Ao mesmo

tempo, o diário de campo nos proporcionou registros do dia-a-dia em sala de aula que foram utilizados para posterior interpretação dos acontecimentos do cotidiano escolar.

A avaliação final, que avaliou os resultados obtidos pela aplicação do método de ensino neste grupo, revelou dados de proficiência nas quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever. Esses dados revelaram que o método andragógico pôde contribuir significativamente para a aprendizagem de LI, em nível iniciante, desses alunos adultos, nesse ambiente específico.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como um processo de mediação didática no ensino de LI como LE, orientado pelos princípios metodológicos da andragogia, pode proporcionar uma aprendizagem efetiva em uma turma de alunos adultos. De um modo geral, os alunos se revelaram (muito) proficientes conforme os padrões nacionais e internacionais utilizados para descrever e avaliar as habilidades linguísticas. Embora os alunos desconhecêssem a andragogia, o seu processo de mediação didática contribuiu com esse resultado ao permitir-lhes serem condutores e colaboradores da sua aprendizagem, bem como ter uma nova perspectiva em relação aos métodos tradicionais de aprendizagem de LI. Além disso, por meio da pesquisa-ação foi possível obter dados consistentes sobre as etapas do processo e avaliar como essas etapas resultaram na proficiência de nível iniciante em inglês dos alunos.

Dada a importância do assunto, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de outras pesquisas com alunos adultos sobre o ensino de LI orientadas pela andragogia, podendo ser desenvolvidas em outros níveis de proficiência do referido idioma e revelar se o método andragógico contribui para uma aprendizagem significativa com alunos adultos.

Esperamos que nossa pesquisa contribua para a história (o campo acadêmico) do ensino de idiomas no Brasil e que, a partir dela, seja dada a continuidade para outras perspectivas ao se trabalhar a aprendizagem de uma LE com alunos adultos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALGEO, J.; PYLES, T. **The origins and development of the english language**. 6th ed. Boston, MA: Thomsom Wadsworth, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2a ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1998.
- ASHER, J. **Learning another language through actions** (5th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1996.
- BALDWIN, C. S. **Renaissance literary theory and practice**. New York: Columbia UP, 1939.
- BAUMGARTNER, C. T. Uma viagem à semente. **Revista Línguas & Letras**, v. 2 e 1, n. 6 e 7, 2º sem/2002, 1º sem. 2003. Cascavel/PR: Edunioeste, 2003, p. 215-240.
- BAUMGARTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná (1960 – 1979)**. Tese. (Doutorado em Educação). UEL, 2009.
- BORG, W. R.; GALL, M. D. **Educational research**. New York: Longman, 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BLACKBURN, S. **Oxford dictionary of philosophy**. 2nd ed. revised. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRITISH COUNCIL: **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em: 15 jan 2016
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching** (4th ed.). New York: Longman, 2000.
- _____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. (2nd ed.). White Plains, NY: Longman, 2001.

BROWN, J. D. **Using surveys in language programs**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Research methods for applied linguistics**: Scope, characteristics, and standards. In A. Davies & C. Elder (Eds) *The handbook of applied linguistics* (pp. 476–500). Oxford: Blackwell, 2004.

BUZA, S. P. T. **Educação angola teses; escolas noturnas; juventude aspectos sociais; educação história**. 25/06/2014 98 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1585980. Acesso em: 23 mai 2016.

CALMON, P. **História da civilização brasileira**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CADERNO ESTATÍSTICO MUNICÍPIO CASCAVEL. IPARDES. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800>. Acesso em 10 abr 2017.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980.

CARNEIRO LEÃO, A. **O ensino de línguas vivas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASHOAL, M.S.Z. & CELANI, M.A.A. (org) **Linguística aplicada**: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-142.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 22. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design:** Choosing among five traditions (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** New York: Cambridge University Press, 2003.

DEETZ, S. **Describing differences in approach to organization science:** Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organ. Sci.* 7(2) 191–207, 1996. Disponível em: <http://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/orsc.7.2.191>. Acesso em 14 nov 2016.

DÖRNEY, Z. **Questionnaires in second language research:** Construction, administration, and processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

DUFF, P. **Case study research in applied linguistics.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ECO, U. **The search for the perfect language.** Oxford: Blackwell, 1995.

EDUCATION FIRST: **The world leader in international education 2017.** Disponível em: <http://www.ef.com.br/>. Acesso em: 10 nov 2017.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics, 2003.

FONSECA, E. F. da. **O Estudo de tópicos de eletricidade:** uma sequência didática para a educação de jovens e adultos. 11/12/2015 126 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – Fundação Universidade federal do Pampa. Bagé. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3355560. Acesso em: 11 jun 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, J. L. A. **Práticas inovadoras de histologia na educação de jovens e adultos.** 29/10/2015. 248 f. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3355560

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3133862. Acesso em: 11 jun 2016.

FREEMAN, Y. S.; FREEMAN, D. E. **Teaching reading and writing in spanish and english in bilingual and dual language classrooms**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48a ed. São Paulo: Global, 2003.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences** – New York: Basic Books, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. **Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies**. In H. L. Swanson, K. R. Harris; S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford Press, 2003. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2003-02238-019>. Acesso em: 19 dez 2016.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. (eds) **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction**. Hampshire. UK: Palgrave Macmillan, 2009.

HERRELL, A. L.; JORDAN, M. **Fifty strategies for teaching english language learners**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2008.

HUDSON, R. A. **Invitation to linguistics**. University College London. London: M. Robertson, 1984.

IBGE: Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410480>. Acesso em 8 jan 2017.

JENSEN, L. **Planning lessons**. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (p. 403-413). Boston: Heinle & Heinle, 2001.

JIMÉNEZ, R. T.; GARCÍA, G. E.; PEARSON, P. D. **The reading strategies of bilingual latina/o students who are successful english readers: opportunities and obstacles**. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90–109, 1996.

KAPLAN, B.; MAXWELL, J.A., **Qualitative research methods for evaluating computer information systems, in evaluating health care information systems: methods and applications**, J.G. Anderson, C.E. Aydin, and S.J.Jay (eds), CA: Sage, p.45-68. 1994.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

_____. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. **A post-method perspective on English language teaching**. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LARSON, M. L. **Meaning-based translation: a guide to cross-language equivalence**. Lanham, MD: University Press of America, 1984.

LEWIS, M. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward**. Michigan: Language Teaching Publications, 1993.

LIGHTBOWN, P. Classroom SLA research and second language teaching. **Applied linguistics**, 21(4), 431-462, 2000.

LIMA, D. B. A. **Sequência didática para ensino de alguns conceitos de física térmica para alunos do ensino médio na modalidade eja**. 16/12/2015. 93 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Física – PROFIS – Universidade Federal do Vale do São Francisco/PE. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3198682. Acesso em: 14 mai 2016.

LIMA FILHO, A. M. de. **Ensino de biologia por meio de charges**. 22/02/2013 104 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Federal de Alagoas/AL. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1007961. Acesso em: 23 mai 2016.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic. (Republished in 1961 by Harvest House), 1926.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Revista Contexturas/ensino Crítico da Língua Inglesa*. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas – APLIESP*, São Paulo, nº. 4, p. 13-24, 1999.

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

MARCONDES, A. P.; ACOSTA, S. F. Abordagem qualitativa – a etnografia – parte I. In: **Centro de Referência Virtual do Professor**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de educação, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=32502&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em: 10 jan 2017.

MARTÍNEZ-FLOR, A.; USÓ-JUAN, E. **A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom**. The 6Rs approach. *Applied Language Learning*, 16, 39-64, 2006.

MATTOS, L. **Primórdios da educação no Brasil: O período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro, Gráfica Aurora, 1958.

MAXWELL, J. **Qualitative research design: An interactive approach** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

MENDELSON, D. **The lecture buddy project: an experiment in EAP listening comprehension**. *TESL Canada Journal*, 20 (1), p. 64-73, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study application in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. Rio de Janeiro: DELTA, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. (org) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORGAN, G. A. Data Collection Techniques. **Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry**. Disponível em < <http://www.appstate.edu/~steelekm/classes/psy3100/Documents/DataCollection.pdf> >. Acesso em 18 fev 2017.

MYERS, M. D. **Qualitative research in business & management**. Sage: London, 2009.

NEVES, F. M. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NUNAN, D. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL Quarterly**. V. 25 n.2, p. 279–295, 1991.

_____. **Research methods in language learning**. CUP: Cambridge, 1992.

O' BRIEN, T. **Writing in a foreign language**: Teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), p. 1-28. 2004. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/writing-in-a-foreign-language-teaching-and-learning/1CC86BC1A15AB47E43DDAA6886ECB98F>. Acesso em nov 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford University Press, 1987, retrieved 18 January 2013.

PRINCE, P. **Second language vocabulary learning**: the role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*. Vol. 80, No. 4, p. 478-493. Winter, 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/329727?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em abr 2017.

PHILLIPS, D. C. **Postpositivistic science**: myths and realities. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog*, p. 31–45. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of english as an international language**. London: Longman, 1994.

PEYTON, J.; SCHAETZEL, K. Teaching writing to adult english language learners: lessons from the field. **Journal of Literature and Art Studies**. V. 6, No. 11, p. 1407-1423, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309467693_Teaching_Writing_to_Adult_English_Language_Learners_Lessons_From_the_Field. Acesso em 27 jan 2017.

PORTAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br>. Acesso em 22 nov 2016.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

REEVES, T.C.; HEDBERG, J.C. **Interactive learning systems evaluation**, Educational Technology Publications. New Jersey: Englewood Cliffs, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**, London: Longman, 1985.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. New York: Cambridge University Press, 1995.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 30ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

ROST, M. **Teaching and researching listening**, London, UK: Longman, 2002.

SCHMIDT, R.; Frota, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: R. Day (Ed.). **Talking to learn**: conversation in second language acquisition, p. 237–326. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SCHWANDT, T. A. **The sage dictionary of qualitative inquiry** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. University of Illinois, Urbana-Champaign, USA, 2007.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.) **Second Language Writing**: research insights for the classroom, p.11-36. New York: Cambridge University Press, 1990.

SILVEIRA, A. B. **História do instituto de educação**. Rio de Janeiro, DF: Instituto de Educação, 1954.

SIMONS, G.; FENNIG, C. D. (eds.). **Ethnologue**: languages of the world. 20th Ed. Dallas, Texas. Disponível em www.ethnologue.com. Acesso em 22 fev 2017.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

SWIGGERS, P. History of linguistics: overview & western traditions: seventeenth- and eighteenth-century europe. In: **International encyclopedia of linguistics**, edited by William J. Frawley, vol. 2, p. 180-183, p. 212-218. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E.A. (Orgs) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Paulo: Claraluz, 2008. p. 169-193

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TRIP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSHAM, G. **Interpreting information systems in organizations**. Wiley: Chichester, 1993.

_____. The emergence of interpretivism in IS research. **Information Systems Research**, v.6, n.4, p. 376-394, 1995.

WHITE, R, V. Approaches to writing. In Long, M.H. and Richards, J. C. (Eds.). **Methodology in TESOL**: a book of readings, p.257-266. Boston: Heinle and Heinle, 1987.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – O questionário.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

Profª Drª Carmen Teresinha Baumgartner

Mestrando Vitor Emanuel Sguarezi Marangoni

Pesquisa A Língua Inglesa na Perspectiva da Andragogia: *estudo de caso sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para adultos.*

QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é investigar sua percepção sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa para adultos. Não se trata de uma atividade avaliativa, mas de uma pesquisa científica em que buscamos identificar sua concepção de ensino e de aprendizagem dessa língua, suas motivações, avanços e dificuldades que encontra no estudo de língua inglesa. Como o questionário é anônimo, pedimos sua sinceridade nas respostas. Por gentileza não deixe nenhuma questão em branco. Evite respostas evasivas, vagas e pouco claras como: "não / sim / um pouco / porque sim, etc. Tente responder claramente, explicando e/ou detalhando o motivo de suas respostas. Sua participação é de suma importância para o bom desenvolvimento e resultados dessa pesquisa.

1. Sexo.

2. Idade.

3. Estado civil.

4. Escolaridade.

5. Profissão.

6. Qual é a sua renda mensal individual?

7. Qual é a renda mensal de sua família?

8. Você tem filhos? Quantos?

9. Em que faixa etária encontram-se os seus filhos?

10. Você fala/sabe outra língua estrangeira?
a. () *sim* b. () *não*. c. *Qual?* _____
11. Alguém na sua família fala alguma língua estrangeira?
a. () *sim* b. () *não* c. *Quem?* _____ d. *Qual?* _____
12. Você tem contato (no seu ambiente de trabalho ou em outros locais) com pessoas que falam uma língua estrangeira?
a. () *sim* / *Onde?* _____ *Qual?* _____
b. () *não*
13. Esteve em países que o inglês é a língua nativa?
a. () *sim* / *Qual?* _____ *Quanto tempo?* _____
b. () *não*
14. Acha importante aprender inglês?
a. () *sim* b. () *não* *Por quê?*

15. Já estudou inglês antes?
a. () *sim* *Quando?* _____ b. () *não*
16. Aprender inglês é...
a. () *fácil* b. () *difícil* c. () *muito difícil*
17. Coloque os números conforme o grau de dificuldade: 1 para fácil, 2 para difícil, e 3 para muito difícil.
a. *Ler em inglês é* (). *Por quê?*

b. *Escrever em inglês é* (). *Por quê?*

c. *Ouvir em inglês é* (). *Por quê?*

d. *Falar em inglês é* (). *Por quê?*

18. Como você acha que deveria ser uma aula de leitura, escrita e fala em inglês?

19. Os materiais didáticos usados nas aulas são adequados aos seus interesses de aprendizagem?

a. *sim* b. *não* *Por quê?*

20. As metodologias utilizadas nas aulas são adequadas aos seus interesses de aprendizagem?

a. Exposição oral *sim* *não*

b. Conversação *sim* *não*

c. Leitura de textos *sim* *não*

d. Produção de textos *sim* *não*

e. Compreensão auditiva *sim* *não*

21. O que você considera ser um fator de desmotivação no aprendizado de língua inglesa?

Obrigado.

OS *DIAGNOSTIC TESTS* (Avaliações de Diagnóstico) desenvolvidos com o grupo

A seguir estão dispostos os *Diagnostic Tests* (avaliações de diagnóstico) desenvolvidos pelo pesquisador em parceria com os alunos, atendendo as suas necessidades e sugestões, seguindo as recomendações andragógicas. Essas avaliações de diagnóstico foram elaboradas a cada ciclo estudado, cada um respondendo a quatro lições. A disposição dos exercícios foi desenvolvida na mesma estrutura das avaliações convencionais da escola de idiomas, mas com um acréscimo: uma proposta de produção textual como último exercício.

APÊNDICE B – A avaliação de diagnóstico do primeiro ciclo.

ADDITIONAL EXERCISES – LESSONS 01 – 04

Student's name: _____

WRITTEN EXERCISES

A) MARK THE CORRECT OPTION.

| | |
|--|---|
| <p>1. Do you _____ breakfast? a) make b) work c) watch</p> <p>2. Susie _____ a lot of calls. a) get b) to get c) gets</p> <p>3. I don't like to work _____ Saturdays. a) in b) on c) at</p> <p>4. He likes to _____ coffee in the morning. a) drinks b) fix c) drink</p> <p>5. Do they _____ to the gym? a) go b) read c) work</p> | <p>6. Mark _____ in the afternoon with his friends. a) study b) don't study c) studies</p> <p>7. Mrs. Nolan _____ to finish her project. a) have b) has c) need</p> <p>8. Does he _____ to cook? a) like b) likes c) liked</p> <p>9. When I greet my friends, I _____. a) hand in b) give a high five c) know about</p> <p>10. They _____ from work on Fridays. a) play b) have c) switch off</p> |
|--|---|

B) USE THE WORDS FROM THE BOX TO COMPLETE THE DIALOG.

| | | | |
|---------|-----------|--------|----------------|
| Monday | February | does | do |
| welcome | pleased | report | qualifications |
| nice | introduce | thank | fix |

A: Tom, your _____ are impressive. You're hired. Congratulations!

B: _____ you, Mr. Hookins.

A: Let me _____ you to Mrs. Sarah Robinson. She's your supervisor.

B: Glad to meet you, Mrs. Robinson.

C: Glad to meet you too, Tom. _____ to our company.

B: When _____ I start?

C: You start on _____.

C) MATCH.

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Pleased to meet you. | () Yes, I do. |
| 2. Do you work? | () It's 555-7689. |
| 3. Spell it, please. | () It's A-M-B-R-A-M-S. |
| 4. What day is today? | () Pleased to meet you too. |
| 5. What's her phone number? | () It's Wednesday. |

D) CHOOSE THE RIGHT ANSWER TO EACH QUESTION.

- | | |
|--|---|
| 1. What's your name? a) It's William. b) Robert has. c) My friend Susie. | 4. What does she need? a) She needs a password. b) She has friends. c) She writes reports. |
| 2. Do they spend a lot? a) Yes, he spends a lot. b) No, they don't spend a lot. c) Yes, we spend a lot. | 5. Does Kathy work a lot? a) Yes, I work a lot. b) Yes, she works a lot. c) Yes, he works a lot. |
| 3. Do I need to read in English? a) Yes, he does. b) No, we don't. c) Yes, you do. | 6. What's your address? a) It's Hilton. b) It's 76 Cane Street. c) It's H-I-L-T-O-N. |

E) ANSWER THE QUESTIONS WITH COMPLETE SENTENCES.

1. Do you like to run on the road?

2. When do you have English classes?

3. What time do you get up on weekends?

4. Does your friend write reports?

5. What do you do when you greet your family?

6. Do they have a meeting on April 11th?

F) WRITE A SHORT PARAGRAPH DESCRIBING YOUR DAILY ROUTINE.

LISTENING TEST – Lessons 01 – 04

Score: _____

A) LISTEN TO A WOMAN’S MONOLOG. MATCH HER ACTIVITIES TO THE DAYS SHE DOES THEM.

- 1. She cooks () on Fridays and Saturdays.
- 2. She has English classes () on Mondays and Wednesdays.
- 3. She goes to the gym () on Saturdays and Sundays.
- 4. She eats out () on Tuesdays and Thursdays.
- 5. She goes out with friends () on Wednesdays and Fridays.

B) LISTEN TO A BOY’S MONOLOG AND NUMBER THE ORDER OF HIS ACTIVITIES.

- () he gets to college early to meet friends. () he makes breakfast.
- () he goes to the gym. () he eats at college.
- () he studies with friends. () he has a sandwich.

C) LISTEN TO THE DIALOG BETWEEN ADAM, BRUCE AND ANNA. CHOOSE THE RIGHT OPTION FOR EACH SENTENCE ACCORDING TO WHAT YOU HEAR.

- 1. Bruce shows the workstation to _____.
a) Adam b) Anna c) Bruce
- 2. _____ doesn’t have any questions.
a) Anna b) Bruce c) Adam
- 3. They work from _____.
a) 8 to 4 b) 9 to 5 c) 7 to 5
- 4. They get the paychecks on the ___ and ___ of every month.
a) 15th / 30th b) 5th / 13th c) 5th / 30th
- 5. The lunchtime is around _____.
a) 12:13 b) 12:30 c) 12:00

D) LISTEN TO THE QUESTIONS AND ANSWER THEM USING COMPLETE SENTENCES.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

APÊNDICE C – A avaliação de diagnóstico do segundo ciclo.

ADDITIONAL EXERCISES – LESSONS 05 – 08

Student's name: _____

WRITTEN EXERCISES

A) MARK THE CORRECT OPTION.

- | | |
|---|--|
| 1. Did you _____ a lot of emails yesterday? a) get b) gets c) got | 6. Bob will have _____ interview tomorrow. a) a b) an c) – |
| 2. Sarah _____ to bed late last night. a) go b) went c) goes | 7. _____ is my friend Kate. a) This b) Those c) These |
| 3. We didn't _____ yesterday afternoon. a) work out b) works out c) worked out | 8. I always have breakfast _____ 7 o'clock. a) in b) on c) at |
| 4. He read _____ book last week. a) a b) – c) an | 9. When I greet my friends, I _____. a) hand in b) give a high five c) know about |
| 5. They _____ the reports tomorrow. a) send b) will send c) sent | 10. He _____ to visit Australia. a) like b) would like c) don't like |

B) MATCH THE UNDERLINED WORDS TO THE CORRESPONDING OBJECT PRONOUNS.

- | | |
|--|----------|
| 1. Let's watch <u>the game</u> . | () us |
| 2. She has to send <u>the reports</u> . | () them |
| 3. Ms. Parker would like to meet <u>Julie</u> . | () it |
| 4. When I greet <u>my friend Anthony</u> , I give a high five. | () him |
| 5. Would you travel with <u>Karen and I</u> ? | () her |

C) MATCH.

- | | |
|-----------------------------|----------------|
| 1. It's five after three. | () 12:00 a.m. |
| 2. We have lunch at noon. | () 12:00 p.m. |
| 3. It's three thirty-five. | () 3:05 |
| 4. It's half past four. | () 4:30 |
| 5. I go to bed at midnight. | () 3:35 |

D) CHOOSE THE RIGHT ANSWER TO EACH QUESTION.

- | | |
|---|--|
| 1. When did you go to England? a) Next month. b) Last month. c) Tomorrow. | 4. Will he analyze my report? a) Yes, he'll analyze it. b) Yes, he'll analyze them. c) No, he won't analyze them. |
| 2. Do they like hamburgers? a) Yes, they like it. b) No, they don't like them. c) Yes, they liked them. | 5. Did you eat out yesterday? a) No, I don't. b) Yes, we would. c) Yes, we did. |
| 3. Where would she have fun? a) She'll have fun at Walt Disney World. b) She'd have fun at Walt Disney World. c) She had fun at Walt Disney World. | 6. How much is a <i>nickel</i> worth? a) 1 cent. b) 5 cents. c) 10 cents. |

E) ANSWER THE QUESTIONS WITH COMPLETE SENTENCES.

1. How much do you spend at a snack bar?

2. When did you buy your car?

3. Where did you and your friends watch a movie last weekend?

4. Does your mother prefer pizzas or hamburgers?

5. What would you like to have for dinner?

6. Which country would you and your family like to visit?

F) WRITE A SHORT PARAGRAPH DESCRIBING A TRIP YOU TOOK, WILL OR WOULD LIKE TO TAKE.

LISTENING TEST – Lessons 05 – 08

Score: _____

A) LISTEN TO THE QUESTIONS AND CHOOSE THE RIGHT ANSWER.

- | | |
|--|--|
| 1. a) No, I don't. b) Yes, she did. c) Yes, I did. | 4. a) At 4:30 p.m. b) She usually spends \$8.00 at a café. c) I usually spend \$8.00 at a café. |
| 2. a) Hi. Yes, I analyzed it. b) Hi. No, I won't. c) Hi. Yes, I will analyze it. | 5. a) She goes to Australia. b) I went to Canada. c) I would like to go to England. |
| 3. a) She will come back tomorrow. b) I came back yesterday. c) They didn't come back yesterday. | 6. a) Yes, they'll win the game. b) No, they wouldn't win the game. c) Yes, they'd win the game. |

B) WRITE (L) FOR WHAT THE LADY GOT AND (M) FOR WHAT THE MAN GOT.

- | | |
|--------------------|----------------------|
| () pasta | () flan |
| () two hamburgers | () fries |
| () meat | () a piece of pizza |
| () soda | () a milk shake |

C) LISTEN TO ANNY'S MONOLOG AND MATCH THE TIME FOR HER ACTIVITIES.

- | | |
|----------------------------------|------------------|
| 1. She had lunch. | () at 8:45. |
| 2. She had a meeting. | () at 3:15 p.m. |
| 3. She answered a lot of emails. | () at 5 p.m. |
| 4. She had to write a report. | () at 2 p.m. |
| 5. She had another meeting. | () at 12:30. |

D) CHOOSE THE WORDS FROM THE BOX AND COMPLETE THE CONVERSATION.

| | | | | |
|---------|-------|--------|---------|--------|
| angry | actor | want | doctors | work |
| actress | like | doctor | later | hungry |

A: Haley, what would you _____ to be?

B: I would very much like to be a _____.

C: Wouldn't you like to be an _____?

B: No, Luke, I wouldn't. I _____ to help people.

I'd like to be a doctor for Doctors Without Borders.

A: It will probably be hard work, but we'll talk about it _____. Let's it.

B: Yes, I'm _____.

APÊNDICE D – A avaliação de diagnóstico do terceiro e último ciclo.

ADDITIONAL EXERCISES – Lessons 09 – 12

Student's name: _____

WRITTEN EXERCISES

A) MARK THE CORRECT OPTION.

1. Are you good at _____?
a) cooking
b) cook
c) to cook
2. Lisa _____ a good architect.
a) am
b) is
c) are
3. Mike is _____ the guitar.
a) play
b) played
c) playing
4. There _____ an Italian restaurant here.
a) is
b) are
c) aren't
5. His eyes are _____.
a) green
b) thin
c) curly
6. Susie has _____ hair.
a) straight
b) tall
c) overweight
7. This is _____ friend Thomas.
a) she
b) me
c) her
8. We are _____ the classroom.
a) in
b) on
c) between
9. My car is _____ the street.
a) below
b) under
c) on
10. The bank is _____ the supermarket.
a) on
b) in front of
c) to

B) CHOOSE THE RIGHT WORD ORDER.

1. Samantha is wearing a _____ () *brown skirt* () *skirt brown*
2. Tommy bought a _____ () *jacket black* () *black jacket*
3. My father prefers _____ () *brown shoes* () *shoes brown*
4. My children have _____ () *blue eyes* () *eyes blue*
5. The lady is wearing _____ () *gray earrings* () *earrings gray*

C) MATCH THE SUBJECT TO THE CORRESPONDING POSSESSIVE ADJECTIVE.

1. William is talking to _____ father. () its
2. The boys are playing with _____ friends. () their
3. Yesterday, I had to meet _____ boss. () her
4. Cristine called _____ mother-in-law last night. () his
5. The TV needs _____ remote control. () my

D) CHOOSE THE RIGHT ANSWER TO EACH QUESTION.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Can you practice martial arts? a) Yes, he can. b) No, they can't. c) No, I can't.</p> <p>2. Would you like to have a sandwich? a) Yes, we would. b) No, they wouldn't. c) Yes, he would.</p> <p>3. Does she live with her grandparents? a) Yes, she lived with them. b) Yes, she lives with them.. c) No, she didn't live with them..</p> | <p>4. What is he doing? a) He spent a lot. b) He is riding a bike. c) He will run.</p> <p>5. Did she meet her boss? a) No, she wouldn't meet them. b) Yes, she met him. c) Yes, she will.</p> <p>6. What can you do? a) I don't send emails. b) I will surf. c) I can ski.</p> |
|---|--|

E) ANSWER THE QUESTIONS WITH COMPLETE SENTENCES.

1. Is your grandfather angry today?

2. Are you happy tonight?

3. When do you feel tired?

4. Would you visit Australia with your parents?

5. What can you play?

6. Are there good restaurants in your city?

F) CHOOSE THE RIGHT TO BE FORM.

1. We _____ cooking a special dish. () *am* () *is* () *are*
2. My brother-in-law _____ single. () *am* () *is* () *are*
3. My friends _____ studying for the test. () *am* () *is* () *are*
4. Lucy and I _____ working on a new project. () *am* () *is* () *are*
5. There _____ kids riding bikes. () *am* () *is* () *are*
6. Greg and Karen _____ talking to the teacher. () *am* () *is* () *are*

LISTENING TEST – Lessons 09 – 12

Score: _____

A) LISTEN TO THE DIALOG AND ANSWER THE QUESTIONS.

1. What is the lady doing?

2. What is the man doing?

3. What is the man watching?

4. What does the lady need to do?

B) LISTEN AND MATCH.

Mark what Mollie and Sam wore.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> blue dress | <input type="checkbox"/> white shoes | <input type="checkbox"/> yellow bracelet |
| <input type="checkbox"/> red dress | <input type="checkbox"/> brown shoes | <input type="checkbox"/> black earrings |
| <input type="checkbox"/> black dress | <input type="checkbox"/> gray shoes | <input type="checkbox"/> gray jeans |
| <input type="checkbox"/> yellow T-shirt | <input type="checkbox"/> white T-shirt | <input type="checkbox"/> blue jeans |

C) LISTEN AND MARK (T) FOR TRUE AND (F) FOR FALSE.

1. She is medium height and a little overweight. Her hair is shoulder length and blonde.
2. She is short and thin. Her hair is brown and long.
3. She is short and overweight. Her hair is red.
4. She is medium height and thin. Her hair is long and black.
5. She is short and thin. Her hair is short and black.

D) CHOOSE THE WORDS FROM THE BOX AND COMPLETE THE CONVERSATION.

| | | | | |
|------------|-------|------------|------|------|
| basketball | run | mall | stay | work |
| tired | angry | volleyball | cook | park |

Man: Would you like to go to the _____ with me?
 Lady: Yes, I would.
 Man: Can you ride a bike?
 Lady: No, I can't, but I can play _____. How about you?
 Man: I can't play volleyball. Can you _____?
 Lady: No, I can't. I feel _____. What can we do then?
 Man: We can _____ here and eat.
 Lady: I can _____.
 Man: Good!

ANEXOS

A AVALIAÇÃO FINAL CONVENCIONAL DA ESCOLA DE IDIOMAS

As avaliações convencionais da escola de idiomas são estruturadas em: uma avaliação escrita, folha de exercícios escritos com perguntas abertas e fechadas, questões de múltipla escolha e uma interpretação de texto com perguntas abertas e fechadas. Sem proposta de produção textual. Também, há uma avaliação auditiva com questões de múltipla escolha e perguntas fechadas. Todos os exercícios atendem exclusivamente ao vocabulário estudado no livro.

ANEXO A – A avaliação convencional final da escola de idiomas.

Form B

IMMEDIATE CONVERSATION IN ENGLISH
BREAKING FREE
EVALUATION (Lessons 7 - 12)

Name: _____
Date: _____ Teacher: _____
Written Test Mark: _____
Final Mark: _____

WRITTEN TEST (100 points)

A) ANSWER THE QUESTIONS WITH **COMPLETE SENTENCES**: (30 points; 5 each)

1. Did you send e-mails to your friends yesterday?

2. Who is stressed out today?

3. What is there at the theater?

4. Which juice do you prefer, orange juice or apple juice?

5. How many computer games can you play?

6. Where is the new theater?

B) MATCH THE CHARACTERS WITH THE WORDS: (15 points; 3 each)

| | | |
|---|---|------------------|
|  <p>Luke (L)</p> |  <p>Stella (S)</p> | () tall |
| | | () enthusiastic |
| | | () young |
| | | () single |
| | | () thin |

C) COMPLETE THE QUESTIONS WITH: *HOW MANY / WHAT TIME / WHERE / WHICH / WHO*: (15 points; 3 each)

1. _____ does your cousin buy his CDs?
He buys them on Collins Avenue.
2. _____ dessert do you prefer, cheesecake or lemon pie?
I prefer cheesecake.
3. _____ did you read your e-mails this morning?
I read them at 8 o'clock.
4. _____ girls are there at the entrance hall?
There are five.
5. _____ is your brother?
That handsome guy is my brother.

D) CHOOSE THE RIGHT ALTERNATIVES: (20 points; 4 each)

1. We drank wine _____ Sunday.
a) in b) next c) last
2. Marcie can't skateboard, but she can _____ a bike.
a) roller-skate b) ride c) play
3. _____ loud music at the party?
a) There is b) Are there c) Is there
4. I'll _____ you up at 9.
a) pick b) count c) talk
5. Sarah lives _____ 88 Lexington Avenue.
a) on b) at c) in

E) READ AND ANSWER WITH **COMPLETE SENTENCES**: (20 points; 5 each)



I went to a party with my friends at the club on Lenox Street last Friday night. I liked the DJ, the music and the finger food. I don't like dancing, but my friends love it. We had a good time. At 3 a.m. I went home, very tired.

1. Where did Ray go last Friday night?

2. What did Ray like there?

3. Do his friends like dancing?

4. What time did Ray go home?

IMMEDIATE CONVERSATION IN ENGLISH
BREAKING FREE

EVALUATION (Lessons 7 - 12)

Name: _____

Date: _____ Teacher: _____

Listening Comprehension Test Mark: _____

LISTENING COMPREHENSION TEST (100 points)

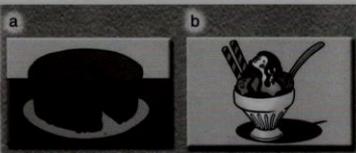
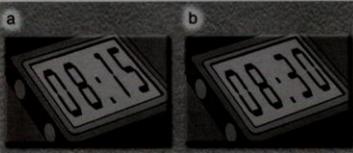
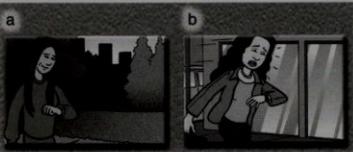
A) LISTEN AND CHOOSE THE CORRECT ANSWERS: (36 points; 6 each)

- | | |
|--|--|
| 1. a) In that case, I'll go. | 4. a) Yes, I'll send her a new mouse. |
| b) I chat with my friends. | b) Yes, she sends me an old mouse every month. |
| c) Sure. Go ahead. | c) Yes, she sent me the new mouse. |
| 2. a) They will give a party on Saturday. | 5. a) Yes, their pants are brown. |
| b) Yes, they are giving a party. | b) Yes, their pants are black. |
| c) They're giving a party at the club. | c) Yes, three boys are wearing black jackets. |
| 3. a) No. There are two pianos on stage. | 6. a) Yes, the kite is yellow. |
| b) Yes, they played the old guitar on stage. | b) Yes, my brother wants a kite. |
| c) Yes, there are pianos in the mezzanine. | c) Yes, I can fly a kite and ride a bike. |

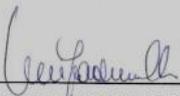
B) LISTEN AND COMPLETE: (40 points; 4 each blank)

- Mr. Sanders, her teacher, is _____ and _____.
- Pamela isn't _____ . She's _____ .
- He's having a _____ and a _____ .
- Gary talked to his _____ and his _____ .
- Donald can't _____ , but he can _____ .

C) LISTEN AND CHOOSE THE CORRECT PICTURES: (24 points; 6 each)

| | |
|--|---|
| 1.  | 3.  |
| 2.  | 4.  |

ANEXO B – O termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.

| | |
|--|---|
|  unioeste <small>Universidade Estadual do Oeste do Paraná</small> <i>Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação</i> <i>Comitê de Ética em Pesquisa – CEP</i> |  <i>Aprovado na</i> <i>CONEP em 04/08/2017</i> |
| ANEXO IV | |
| TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO | |
| | |
| Título do projeto: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DA ANDRAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO | |
| Pesquisador: VITOR EMANUEL SGUAREZI MARANGONI | |
| Local da pesquisa: CENTRO DE LÍNGUA INGLESA LTDA – EPP | |
| Responsável pelo local de realização da pesquisa: LUCINDA ZADINELLO FONTOURA | |
| | |
| <p>O pesquisador acima identificado está autorizado a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.</p> | |
| | |
| <p>Cascavel, 06 de fevereiro de 2017.</p> | |
| | |
|  | |
| <hr/> | |
| LUCINDA ZADINELLO FONTOURA CENTRO DE LÍNGUA INGLESA LTDA - EPP | |

ANEXO C – A autorização da fundação pertencente à escola.

 **Franquia - Fernando** <supervisor@fundacaorhf.com.br>
para mim ▾
Bom dia Vitor,
Sua solicitação foi aprovada, pedimos a gentileza que nos encaminhe uma cópia da sua dissertação.
Desejamos sucesso a você!
Atenciosamente,
Fernando Lobo de Moraes
Departamento de Franquias
Fundação RICHARD HUGH FISK
(11) 5573-7000 r. 7004 / 5904-7004 DDR

 **Fundação
RICHARD HUGH FISK**

De: Vitor Marangoni [mailto:vitorrv2@gmail.com]
Enviada em: terça-feira, 6 de fevereiro de 2018 17:03
Para: Franquia - Fernando (redir) <franquia@fundacaorhf.com.br>
Assunto: A/C Fernando.

...

Anexo, pedido de citação em pesquisa científica.
Professor Vitor das unidades FISK de Cascavel/PR.

 **Vitor Marangoni**
----- Mensagem encaminhada ----- De: Franquia - Fernando <superviso...

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2009

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O Ensino e a Aprendizagem de Língua Inglesa na Perspectiva da Andragogia: um estudo de caso.

Prof.ª Dr.ª Carmen Teresinha Baumgartner (fone 045 99961 9441)

Mestrando Vitor Emanuel Sguarezi Marangoni (fone 045 99858 1084)

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de refletir sobre o processo e os resultados do desenvolvimento de um projeto de mediação didática no ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, orientado pelos princípios da andragogia.

Esperamos, com este estudo, refletir que o uso de metodologias específicas para o ensino de adultos proporciona melhores resultados na aprendizagem de inglês e, possivelmente, na aprendizagem de adultos como um todo.

Para tanto, solicitamos que você responda ao questionário inicial e nos permita expor os seus resultados finais de aprendizagem obtidos durante esse período de seis meses.

Durante a execução do projeto, as vivências em sala de aula serão registradas pelo professor em seu diário de campo e futuramente serão analisadas na pesquisa. Esses registros não vão interferir no desenvolvimento do seu planejamento escolar, serão apenas analisados. Contudo, alguns questionamentos durante esse período podem parecer conflitantes.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número (045) 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Eu, **Vitor Emanuel Sguarezi Marangoni**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel/PR, 24 de fevereiro de 2017.