



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Núria Alexandra Vintró de Deus

ADULTO: ALUNO INFIEL OU INCOMPREENDIDO?
Aspectos sociais, lingüísticos e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa
(LE) para adultos

Brasília

2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Núria Alexandra Vintró de Deus

ADULTO: ALUNO INFIEL OU INCOMPREENDIDO?
Aspectos lingüísticos, sociais e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa
(LE) para adultos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UnB, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador

Professor Doutor Gilberto Antunes Chauvet

Brasília

2007

Termo de Aprovação

Núria Alexandra Vintró de Deus

Adulto: Aluno Infiel ou Incompreendido?

Aspectos sociais, lingüísticos e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LE).

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada, da Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora.

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet

Orientador – UnB

Profa. Dra. Maria Cristina Dalacorte

Examinadora Externa – UnB

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

Examinadora Interna – UnB

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell

Examinadora Suplente - UnB

Brasília

2007

A Deus

Por ter me mostrado que obstáculos existem para serem superados,
que cada dor traz consigo uma lição a ser aprendida.

A Jordi

Por ser a razão de tudo;
por me fazer entender o significado do amor incondicional;
por ser todo o amor que na vida eu busquei.
Não consigo conceber minha vida sem o seu sorriso, sem as suas travessuras...
Quem diria que não foi por você que eu passei noites e noites em claro!

À minha mãe

Minha amiga e companheira,
que tanto lutou pela minha formação e pela minha educação.
Obrigada por sempre estar ao meu lado,
por ser minha mãezinha querida, a vovó Aninha do Jordi!
Eu nada seria sem o seu amor!

A meu pai (In memorian),

Espero chegar o dia em que eu possa me lembrar de você sem que meus olhos se
encham de lágrimas;
que eu possa falar em você sem que a saudade seja uma dor tão insuportavelmente
forte.
Obrigada por ter me ensinado a ternura da vida,
por ter deixado marcas tão profundas na minha existência.

A Osvaldo

Por ter sempre acreditado que eu conseguiria superar todos os meus limites;

por fazer parte da minha história,
por ter realizado o meu maior sonho: nosso filho!

O meu mais sincero Muito Obrigado:

Ao meu orientador, Professor Doutor Gilberto Antunes Chauvet, por dar um sentido mais profundo e terno à palavra professor; por ter me aberto as portas da sua casa a qualquer hora, em qualquer dia; por ter acreditado em mim e ter me guiado durante esta longa jornada.

À Dulcimary, minha querida amiga e companheira de estudos, por ter sido sempre tão presente e por ter dedicado longas horas a me ajudar a concretizar esta pesquisa.

Aos Professores Doutores do corpo docente do LET-IL-UnB, por todo conhecimento transmitido.

À Banca Examinadora pela atenciosa leitura desta pesquisa.

Ao Alessandro, do CPD da Casa Thomas Jefferson, por ter me ensinado a fazer os gráficos desta pesquisa.

“Conhecer verdadeiramente como o sujeito aprende é um conceito revolucionário, no sentido de aceitar e fazer com que ele aprenda de verdade, não fazendo de conta.”

(Visca, 1991: 122)

SUMÁRIO

Lista de abreviações	xi
Lista de anexos	xii
Resumo.....	xiii
Abstract	xiv
Introdução	1
Justificativa.....	3
Objetivos	5
Pergunta de Pesquisa	6
Organização da Dissertação	7
Capítulo 1 - Metodologia de Pesquisa	8
1.1 - Natureza da Pesquisa	8
1.2 - Perfil da Instituição	9
1.3 - Contato com a Instituição	11
1.4 - Informantes de Pesquisa	11
1.5 - Seleção dos Informantes	12
1.6 - Sistematização dos dados dos informantes de pesquisa.....	13
1.6.1 - Turma A	13
1.6.1.1 - A professora da Turma A	13
1.6.1.2 - Os Alunos da Turma A	13
1.6.2 - Turma B	14
1.6.2.1 - A professora da Turma B	14
1.6.2.2 - Os Alunos da Turma B	14
1.6.3 - Turma C	15
1.6.3.1 - A professora da Turma C	15
1.6.3.2 - Os Alunos da Turma C	15
1.6.4 - Turma D	15
1.6.4.1 - Os alunos da Turma D Turma D	16
1.7 - Instrumentos	16
1.7.1 – Gravação das aulas em áudio e notas de campo	16
1.7.2 – Questionários aplicados	17
1.7.2.1 – Aos Alunos	18

1.7.2.2 – Aos Professores	18
1.7.3 – Entrevistas.....	19
Capítulo 2 – Fundamentação Teórica.....	20
2.1 – Crenças	20
2.1.1 – Histórico sobre o conceito de Crenças.....	20
2.1.2 – Crenças e sua importância para pesquisa.....	22
2.2 – O Aluno Adulto	23
2.2.1 – Andragogia	23
2.2.2 – Aspectos Psicológicos da Educação do Adulto	25
2.2.2.1 – Desenvolvimento Educacional do Adulto	25
2.2.2.2 – Aluno Adulto versus Afetividade	28
2.3 – Teorias e Hipóteses	31
2.3.1 – Aprendizagem versus Aquisição	31
2.3.2 – Teorias e hipóteses sobre as diferenças de aprendizagem entre diferentes faixas etárias	32
2.3.2.1 Teoria da Plasticidade do Cérebro	32
2.3.2.2 Teoria da Predisposição Biológica	33
2.3.2.3 Teoria da Idade Crítica	34
2.3.2.4 Hipótese Neurológica	34
2.3.2.5 Hipótese Cognitiva	35
Capítulo 3 – Análise de Dados	38
3.1 – Análise das observações das turmas com gravação em áudio	38
3.1.1 - Análise da observação Turma A	39
3.1.2 - Análise das observações feitas na Turma B.....	45
3.1.2.1 - Análise da primeira observação na Turma B.....	45
3.1.2.2 – Análise da segunda observação feita na turma B.....	48
3.1.3 – Análise das observações feitas na Turma C	50
3.1.3.1 - Análise da primeira observação feita na Turma C	50
3.1.3.2 - Análise da segunda observação feita na Turma C	54
3.1.4 – Análise das observações feitas na Turma D	54
3.1.4.1 – Análise da primeira observação feita na Turma D.....	54

3.1.4.2 Análise da segunda observação feita na Turma D	57
3.2 – Análise das entrevistas com gravação em áudio.....	57
3.2.1 – Análise da entrevista com a aluna que desistiu do curso.....	57
3.2.2 – Análise das entrevistas com alunos que continuaram no curso	60
3.2.3 – Análise das entrevistas com os professores.....	62
3.2.4 – Análise das alegações dos alunos que cancelaram o curso.....	64
3.2.5 – Análise dos questionários.....	65
3.2.5.1 – Análise da primeira parte dos questionários.....	65
3.2.5.1.1 – Alunos que continuaram no curso.....	65
3.2.5.1.2 – Alunos que saíram do curso.....	69
3.2.5.1.3 – Professores.....	73
3.2.5.2 – Análise da segunda parte dos questionários.....	77
3.2.5.2.1 – Alunos que continuaram no curso.....	77
3.2.5.2.2 – Alunos que saíram do curso.....	81
3.2.5.2.3 – Professores.....	85
Capítulo 4 – Conclusão.....	87
Considerações finais.....	89
Limitações ao estudo	90
Contribuições do estudo	91
Indicações.....	91
Glossário	92
Referências bibliográficas.....	93
Bibliografia de Apoio	97
Anexos	
Anexo 1 – Questionário de Pesquisa para alunos que prosseguiram no curso.....	99
Anexo 2 – Questionário de Pesquisa para alunos que abandonaram ou trancaram matrícula no curso.....	103
Anexo 3 – Questionário de Pesquisa para os professores P1; P2 e P3.....	106
Anexo 4 – Transcrição da primeira aula observada na Turma A	108
Anexo 5 – Transcrição da primeira aula observada na Turma B.....	119

Anexo 6 – Transcrição da segunda aula observada na Turma B.....	123
Anexo 7 - Transcrição da primeira aula observada na Turma C.....	130
Anexo 8 – Transcrição da primeira aula observada na Turma D.....	134
Anexo 9 - Transcrição da entrevista com aluna que cancelou o curso (E1).....	138
Anexo 10 - Transcrição da entrevista feita com o professor universitário (PU).....	142
Anexo 11 - Transcrição da entrevista feita com P1.....	146
Anexo 12 – Transcrição da entrevista feita com P2.....	148
Anexo 13 – Transcrição da entrevista feita com P3.....	151
Anexo 14 - Transcrição da entrevista com B2 – aluna do primeiro módulo.....	152
Anexo 15 - Transcrição da entrevista com B4 – aluno do primeiro módulo.....	153
Anexo 16 - Transcrição da entrevista com A1 – aluno do sexto módulo, da segunda parte do curso.....	154
Anexo 17 - Transcrição da entrevista com A3 – aluno do sexto módulo da segunda parte do curso.....	155
Anexo 18 – Música trabalhada na turma A	156

LISTA DE ABREVIACÕES

A1, A2... – Alunos da Turma A

B1, B2 ... – Alunos da Turma B

C1, C2... – Alunos da Turma C

D1, D2 ... – Alunos da Turma D

E1, E2 ... – Alunos que abandonaram ou trancaram provisoriamente matrícula no curso o curso

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

P1 – Professora da Turma A

P2 – Professora da Turma B e Turma C

P3 – Professora da Turma D

PU – Professor Universitário

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de Pesquisa para alunos que prosseguiram no curso

Anexo 2 - Questionário de Pesquisa para alunos que abandonaram ou trancaram provisoriamente matrícula no curso.

Anexo 3 - Questionário de Pesquisa para os professores P1; P2 e P3

Anexo 4 - Transcrição da primeira aula observada na Turma A

Anexo 5 - Transcrição da primeira aula observada na Turma B

Anexo 6 - Transcrição da segunda aula observada na Turma B

Anexo 7 - Transcrição da primeira aula observada na Turma C

Anexo 8 - Transcrição da primeira aula observada na Turma D

Anexo 9 - Transcrição da entrevista com aluna que cancelou o curso (E1)

Anexo 10 - Transcrição da entrevista feita com o professor universitário PU

Anexo 11 - Transcrição da entrevista feita com P1

Anexo 12 - Transcrição da entrevista feita com P2

Anexo 13 - Transcrição da entrevista feita com P3

Anexo 14 - Transcrição da entrevista com B2 – aluna do primeiro módulo

Anexo 15 - Transcrição da entrevista com B4 – aluno do primeiro módulo

Anexo 16 - Transcrição da entrevista com A1 – aluno do sexto módulo, da segunda parte do curso

Anexo 17 - Transcrição da entrevista com A3 – aluno do sexto módulo da segunda parte do curso

RESUMO

A presente pesquisa de cunho etnográfico e natureza quali-quantitativa discute os motivos pelos quais alunos adultos cancelam, abandonam o curso de inglês ou por outro lado, permanecem no mesmo. Os informantes de pesquisa se constituíram de quatro turmas de diferentes níveis de proficiência e de faixa etária de um instituto binacional de ensino de língua inglesa. São vários fatores, entre eles cognitivos e afetivos, que interferem no processo convencional de aprendizagem de LE por parte do adulto. Os professores das turmas acima citadas também foram informantes de pesquisa, visto que a postura do professor também exerce uma forte influência na decisão do aluno adulto continuar ou não no curso de línguas.

Palavras-Chave: adulto, afetividade, crenças, psicologia escolar do adulto.

ABSTRACT

This research, a qualitative and quantitative study, discusses the reasons why adult students cancel or simply withdraw from their English classes, or, on the other hand, continue the process of learning the language. Four groups of different levels of proficiency and age, from a binational institute were observed by the researcher. When it comes to the adult learning, factors such as cognitive and emotional ones affect the conventional process of learning a foreign language. The teachers were also observed and interviewed once their posture can also influence the students' decision of canceling the course or not.

Keywords: adult, affection, beliefs, adult development psychology

INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho surgiu quando a pesquisadora participava de uma reunião sobre um curso de inglês voltado para o público adulto – curso esse que se tornou cenário da pesquisa. Na reunião, discutiam-se os motivos que levavam o aluno adulto a sair do curso com maior frequência do que os alunos de outras faixas etárias e foi, nesse momento, que o adjetivo infiel foi utilizado para qualificar o aluno em questão. Tal qualificação chamou a atenção da pesquisadora que decidiu, portanto, averiguar se o termo infiel estava sendo utilizado de forma justa ou se haveria, na verdade, outros fatores, sejam eles sociais, lingüísticos, cognitivos ou afetivos, que afetariam verdadeiramente a decisão do aluno adulto de continuar ou não no curso de LE.

Neste trabalho, serão, portanto, observadas, descritas e analisadas situações que levam os alunos adultos de LE a desistir do processo de aprendizagem convencional da língua inglesa ou prosseguir no mesmo. O fenômeno aqui tratado será comportamento dos alunos adultos e dos professores na sala de aula de LE – no caso, a língua inglesa. Como mencionado, enfocou-se, também, a posição dos alunos que desistiram do curso. Vale salientar que houve algumas limitações operacionais durante o processo da pesquisa, como, por exemplo, a dificuldade para entrar em contato com os alunos que abandonaram ou cancelaram o curso.

O aluno adulto é um aluno diferenciado por razões diversas tais como: crenças, experiências prévias tanto de vida quanto de ensino, expectativas em relação à aprendizagem e objetivos mais específicos em relação ao conhecimento de LE. A experiência em sala de aula leva o professor a observar comportamentos e demandas diferentes dos adultos em relação aos alunos de outras faixas etárias. A partir da constatação desse fato, decidimos averiguar a atuação dos professores em sala de aula, o comportamento dos alunos adultos que prosseguem no curso e as justificativas dos alunos adultos que decidiram, por outro lado, não prosseguir no curso, seja temporária ou definitivamente.

Foi escolhido como cenário da pesquisa um instituto binacional de ensino de língua inglesa. O que levou a essa escolha foi o fato de tal instituição ter conduzido uma pesquisa prévia com seus alunos para identificar as verdadeiras demandas dos alunos adultos e, dessa forma, criar um curso especialmente voltado para essa faixa etária. O curso foi desenvolvido

para atender necessidades tais como horários e sistemas de avaliação flexíveis. O material foi, também, escolhido para suprir os verdadeiros objetivos desse tipo de aluno.

A fim de que o ensino/aprendizagem de LE para o aluno adulto seja mais significativo, é importante observar os motivos que levam este aluno a prosseguir ou desistir do processo de aprendizagem da língua estrangeira e a partir disso criar instrumentos para que o professor de línguas, sempre que for o caso, reelabore sua prática de ensino para que essa esteja de acordo com as características e necessidades do adulto.

JUSTIFICATIVA

Dados estatísticos de cursos de inglês revelam altos índices de desistência de alunos adultos (ver quadros a baixo). Ao se falar em desistência, englobam-se alunos que cancelam o curso e aqueles que simplesmente o abandonam. As informações constantes a seguir, referentes ao curso cenário da pesquisa, demonstram tal situação.

(Tabela 1 – Percentual dos alunos que foram reprovados ou abandonaram ao longo dos quatro módulos do ano de 2004)

	REPROVAÇÃO	ABANDONO	TOTAL
MÓDULO 1	1,6%	8%	9,5%
MÓDULO 2	1,9%	7,5%	9,4%
MÓDULO 3	1,8%	6,4%	8,2%
MÓDULO 4	1,9%	9,9%	11,9%

(Tabela 2 – Percentual dos alunos que foram reprovados e ou abandonaram e dos alunos que cancelaram o curso em 2004)

	REPROVAÇÃO E ABANDONO	CANCELAMENTO	TOTAL
MÓDULO 1	9,5%	14,6%	24,1%
MÓDULO 2	9,4%	12,9%	22,3%
MÓDULO 3	8,2%	15,7%	23,9%
MÓDULO 4	11,9%	11,9%	23,8%

(Tabela 3 – Percentual comparativo das desistências dos alunos adultos e dos demais alunos no ano de 2004)

CANCELAMENTO	CURSOS REGULARES	CURSO PARA ADULTO	
1/04	9,8%	14,6%	12,9%
2/04	7,6%	15,7%	11,9%

O curso pesquisado é dividido em módulos, ou seja, cada semestre é composto por dois módulos de aproximadamente dois meses de duração, o que corresponde a 25 horas aula.

Os números na tabela 1 apresentam os percentuais de alunos que repetiram e que abandonaram os módulos do ano de 2004 e seu total. Na tabela 2, são apresentados os percentuais totais dos alunos do curso adulto que repetiram e que abandonaram, os que cancelaram no ano de 2004 e sua totalização. Os números na tabela 3 comparam os percentuais totais de cancelamento dos alunos do curso adulto com os do curso regular, no mesmo ano de 2004.

Ao analisarmos as três tabelas, chegamos a conclusão de que o aluno adulto tende a desistir do curso de línguas com mais frequência do que os outros alunos. Por exemplo, enquanto o percentual de desistência no primeiro semestre de 2004 dos alunos regulares foi de 9,8%, o de adultos foi de 14,6% no primeiro módulo e de 12,9% no segundo módulo do semestre em questão. Outro fato que foi observado é que há um percentual considerável de alunos adultos que cancelam ou até mesmo abandonam o ensino convencional da língua inglesa. Por exemplo, ao analisarmos o percentual total de alunos adultos que reprovaram ou abandonaram o curso juntamente com aqueles que cancelaram o curso no primeiro módulo de 2004, chegamos a um total de 24,1%.

Justifica-se, portanto, a necessidade de investigar o que de fato ocorre no processo de aprendizagem do adulto. A própria prática de dez anos em sala de aula levou-nos à observação de que, diferentemente da criança e do adolescente – que têm a cobrança dos pais – o adulto não tem um compromisso sólido com o curso de inglês. É por esse motivo que o aluno adulto é, muitas vezes, chamado de infiel. Conseqüentemente, a maior parte dos cursos de LE tem como seu público alvo crianças e adolescentes, já que este é um público menos volátil e com a possibilidade de mais anos de estudo na instituição. Ou seja, o vínculo e a garantia da fidelidade do aluno são maiores. Antes de se rotular, entretanto, é preciso investigar quais são os verdadeiros motivos que levam o adulto a cancelar ou até mesmo abandonar o curso de línguas.

Tais índices e percepções acima descritos levam a crer que o ensino de língua estrangeira para adulto demanda uma reflexão sobre sua prática. Há uma forte crença por

parte dos alunos adultos de que o aprendizado de LE é naturalmente difícil, principalmente, no que diz respeito à pronúncia e existem muitas teorias que tentam corroborar tal idéia. Canlarotti & Simões (1999), por exemplo, aplicaram, em sua pesquisa, questionários para professores de escolas de idiomas e alunos do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná e se depararam, sucintamente, com resultados tais como:

- ▶ 100% dos participantes acreditam que há diferenças no processo de aprendizagem de LE entre alunos mais jovens e alunos mais velhos;
- ▶ 100% dos participantes acreditam que crianças aprendem LE com maior facilidade.

Sabe-se, entretanto, que muitas das teorias – analisadas na fundamentação teórica - que procuram corroborar a idéia de que é mais difícil para o adulto aprender uma outra língua apresentam controvérsias. É preciso, portanto, definir quais são os objetivos adequados para cada idade e quais são as condições que levam o aluno a obter mais ou menos sucesso na sua aprendizagem.

Vale acrescentar que o professor que não tiver conhecimento sobre as diferenças de aprendizagem entre as diversas faixas etárias e não souber lidar com as crenças arraigadas no adulto em relação a seu próprio aprendizado terá grandes dificuldades em motivar tais adultos e fazer com que eles concluam o curso com sucesso.

OBJETIVOS

1. Identificar os motivos que levam o adulto a interromper, no caso, cancelar ou simplesmente abandonar ou prosseguir o processo de aprendizagem convencional da língua inglesa e como o conhecimento de tais motivos pode influenciar a prática do professor;
2. Observar o comportamento do professor em sala de aula e a conseqüente análise da influência de tal comportamento na decisão do aluno adulto de prosseguir ou não no curso;
3. Verificar quais são as maiores dificuldades e facilidades para o aluno adulto em termos de desenvolvimento da produção e oral e do conhecimento gramatical da língua - e

analisar como tais dificuldades ou facilidades interferem positiva ou negativamente no processo de ensino/aprendizagem de LE.

PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa pretende averiguar quais são os fatores principais que levam o aluno adulto a desistir de aprender a LE. Será também investigado o que leva o aluno adulto a prosseguir no processo de ensino formal de LE. As perguntas de pesquisas são, portanto, as seguintes:

Quanto aos alunos:

- Quais são os fatores que podem desencadear uma postura negativa em relação ao aprendizado de LE? Por exemplo, o aluno adulto está realmente mais propenso a sofrer o processo de interferência da língua materna e possível fossilização? Até que ponto tal interferência e fossilização desencadeiam frustrações em relação ao aprender? Em que medida o aluno adulto tem mais dificuldades para aprender do que a criança e o adolescente? O fator afetividade influencia o ensino/aprendizagem do aluno adulto?
- Existem fatores externos que influenciam na continuidade ou não do curso? Que fatores seriam estes?

Quanto aos professores:

- Como o professor pode lidar com as crenças dos alunos adultos e com os aspectos afetivos desse aluno e como o professor pode proceder para encorajar o desenvolvimento da habilidade oral e do conhecimento gramatical sem que o aluno se sinta desmotivado na procura, por exemplo, por uma pronúncia perfeita e acabe se frustrando com seu aprendizado e desistindo do curso?

A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além da Introdução, o presente trabalho está dividido em três capítulos.

No Capítulo 1, Metodologia de Pesquisa, descreve-se a metodologia empregada. São descritos também os critérios para escolha dos informantes de pesquisa e do local da pesquisa de campo.

No Capítulo 2, é apresentada a teoria que fundamenta o tema pesquisado e está dividido em duas partes: a primeira parte trata do aluno adulto e a segunda parte das teorias e hipóteses sobre aquisição/aprendizagem de LE/L2. No que se refere ao aluno adulto, a atenção estará voltada para a andragogia, para as crenças e para a psicologia educacional do adulto, ou seja, para os aspectos emocionais que subjazem o ensino de adultos, entre eles questões como a afetividade. No que se refere à parte sobre teorias e hipóteses, haverá a discussão dos conceitos de aprendizagem e de aquisição de LE/L2 e também serão apresentadas e analisadas reflexivamente algumas teorias que discorrem, especificamente, sobre as diferenças na aquisição/aprendizagem de LE de adultos e demais faixas etárias.

No Capítulo 3, é apresentada a Análise de Dados. As transcrições mais significativas das aulas observadas e das entrevistas feitas serão analisadas. Serão avaliadas também, as respostas aos questionários que foram submetidos aos alunos que permaneceram no curso, aos que saíram do curso e aos professores. A partir daí será feita a triangulação dos dados.

No capítulo 4, as perguntas de pesquisa serão respondidas.

Nas Considerações Finais, serão apresentadas as contribuições e limitações do estudo, assim como indicações para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualiquantitativa - os dados provenientes dos questionários serão de ordem quantitativa e os provenientes das observações e das entrevistas serão de ordem qualitativa - e de cunho etnográfico, pois o foco está na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos. Segundo Barcelos (2000:178),

Esse tipo de pesquisa oferece uma perspectiva dinâmica pela análise de interações em contexto de ensino com riqueza de detalhes ajudando o professor a entender as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula...

A pesquisa etnográfica tem por foco o interesse em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” envolvidos nesses eventos.

De acordo com Lopes (2000), o processo é o que norteia a pesquisa de cunho etnográfico. Há uma preocupação com aspectos sociointeracionais como geradores da construção do conhecimento, com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes desse contexto têm sobre o que está acontecendo. De acordo com Nunan (1992) na etnografia, há sempre uma interação entre dados e perguntas. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então construir, através de instrumentos de pesquisa específicos, sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes. Além disso, no presente trabalho, serão utilizados instrumentos que extrapolam a sala de aula propriamente dita, como por exemplo, as entrevistas com alunos egressos e com professores.

1.2 PERFIL DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A instituição onde a pesquisa foi realizada é um centro binacional sem fins lucrativos. Tal Instituição apresenta como sua finalidade o ensino da língua inglesa e a oferta de alguns serviços para sociedade, tais como bibliotecas informatizadas, orientação sobre estudos no exterior, testes para ingresso em universidades norte-americanas, palestras, seminários, concertos e exposições de obras de arte. A Instituição possui além de uma matriz, três filiais localizadas em pontos estratégicos do Distrito Federal. O cenário da pesquisa é uma Instituição de grande porte, que possui 280 empregados entre professores e administrativos e 56 empregados terceirizados na área de limpeza e de vigilância.

A instituição oferece cursos de inglês para adultos, jovens e crianças a partir de quatro anos de idade. Os cursos regulares estão divididos da seguinte maneira:

- Curso para crianças de quatro a sete anos. Aulas uma vez por semana e duração de um semestre;
- Curso para crianças de seis a sete anos ou que já estejam no Jardim III. Aulas duas vezes por semana e duração de um semestre;
- Curso elementar para crianças que estejam cursando a segunda série ou séries seguintes do ensino fundamental. Aulas duas vezes por semana e duração de quatro semestres;
- Curso Juvenil para adolescentes na faixa etária dos 11 aos 15 anos. Aulas duas vezes por semana e duração de sete semestres;
- Curso para jovens e adultos, com aulas duas vezes na semana ou uma vez compactada, dividido nos seguintes níveis:
 - Básico: Alunos ou jovens maiores de quinze anos que nunca estudaram inglês ou que, já tendo algum conhecimento da língua, queiram prosseguir seus estudos. Duração de seis semestres;
 - Intermediário: Alunos da Instituição que tenham terminado o curso básico ou alunos de fora, com mais de quinze anos, que sejam nivelados no intermediário por meio de teste de classificação. Duração de dois semestres;
 - Avançado: Alunos da Instituição que tenham terminado o curso intermediário ou alunos de fora, com mais de quinze anos que sejam nivelados no avançado por meio de teste de classificação. Duração de quatro semestres.

São oferecidos, também, cursos especiais tais como: *Business*, Conversação, Formação de professores, Preparatório para exames Internacionais, entre outros.

O foco desta pesquisa, entretanto, está no curso voltado especificamente para alunos maiores de dezoito anos. Esse curso é de menor duração e foi preparado para atingir as necessidades do público adulto. Como já foi mencionado, a divisão é feita por módulos. A carga horária mínima por módulo é de vinte aulas de uma hora e quinze minutos. A divisão é feita da seguinte forma, tomando como exemplo um aluno que esteja realmente iniciando o processo: primeiramente, o aluno cursa oito módulos, o que equivale a um período de dois anos. Se quiser continuar no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, a instituição oferece mais oito módulos em outro período de dois anos. De acordo com a Coordenação, o curso foi organizado por módulos para que o aluno adulto sinta que atingiu seus objetivos em um curto espaço de tempo e que, dessa forma, não se sinta desmotivado.

Ao término dos quatro anos, o aluno tem a oportunidade de ingressar no curso de conversação, também voltado para alunos maiores de dezoito anos ou de fazer o teste de nivelamento para os cursos regulares, conforme a categorização anteriormente citada.

Vale salientar que, diferentemente do curso regular, onde o máximo de alunos por sala é de dezoito, no curso só para adultos, o máximo aceito é de doze alunos. O curso é apresentado e oferecido como especialmente voltado para o aluno adulto que trabalha, viaja, tem muitos compromissos e não tem muito tempo para se dedicar aos estudos da língua estrangeira. O curso permite o ingresso do aluno em qualquer época do ano. A presença não é exigida e nem avaliada por meio de nota de participação. O enfoque é na comunicação oral, por isso, o aluno também não é avaliado na produção escrita propriamente dita, ou seja, a redação não recebe uma nota que faça parte da média final do aluno. A avaliação, portanto, é feita simplesmente por meio de uma prova escrita, que engloba aspectos gramaticais, lexicais e interpretação de textos e outra oral no final de cada módulo.

Segundo a Coordenação, o curso foi preparado também para atender uma demanda do público adulto que não se sentia motivado em estudar em salas mistas, ou seja, com adolescentes com idade acima de quinze anos, já que para muitos, o mundo educacional do adolescente e do adulto difere de diversas maneiras, seja nos objetivos a serem alcançados ou

até no ritmo de aprendizagem. No segundo semestre do ano de 2006, a Instituição contava com cento e seis turmas de inglês voltadas especificamente para o público adulto, completando um total de novecentos e quarenta alunos ativos.

1.3 CONTATO COM A INSTITUIÇÃO

Ao delimitarmos o tema a ser pesquisado, lembramo-nos do curso oferecido exclusivamente para adultos no qual a pesquisadora também atua como professora. Vale registrar que as turmas observadas não tinham a pesquisadora como regente.

Ao expor a intenção de iniciar a pesquisa à Coordenação, essa prontamente aceitou. A maior dificuldade, entretanto, foi ter acesso a dados que seriam de grande valia para a pesquisa, tais como os resultados de uma pesquisa feita na Instituição de onde derivou a formação do curso em questão.

1.4 INFORMANTES DE PESQUISA

Conforme assinalado anteriormente, os informantes da pesquisa foram alunos adultos que prosseguiram no curso de inglês e os adultos que abandonaram ou cancelaram o curso. Além de alunos, participaram também da pesquisa professores da Instituição, regentes das turmas que foram observadas.

Segundo o dicionário Aurélio, a definição para o termo adulto é a seguinte:

do Lat. *Adultu* s. m., aquele que saiu da idade da adolescência e atingiu a maioridade;adj., que atingiu o seu pleno desenvolvimento; crescido; que alcançou a maturidade intelectual.

Para esta pesquisa, será considerado adulto, o aluno que tiver completado dezoito anos, pois este é o procedimento adotado pela instituição. Apesar de não haver idade máxima para ingresso no curso, observa-se que a idade dos alunos varia entre 18 a 60 anos. Essa faixa de idade, apesar de ampla, será o foco da pesquisa.

1.5 SELEÇÃO DOS INFORMANTES DE PESQUISA

A seleção dos informantes de pesquisa foi baseada na necessidade de observar alunos adultos em diferentes módulos e, conseqüentemente, diferentes níveis de aprendizagem.

Primeiramente, foi observada uma turma que havia concluído os primeiros oito módulos oferecidos e estava, portanto, na segunda parte do curso, no caso específico, no sexto módulo, o que corresponde ao sétimo semestre do processo de aprendizagem de língua inglesa. Escolheu-se observar essa turma devido ao fato dessa ser considerada uma turma de alunos que persistiram no processo e obtiveram sucesso na sua aprendizagem. De agora em diante, esta turma será chamada de Turma A.

Concomitantemente, foram observadas outras três turmas. Entre elas, uma que estava justamente no primeiro módulo do curso, ou seja, um grupo iniciante. A intenção era checar o que motiva e desmotiva os alunos adultos nessa primeira fase de contato com a língua e com a instituição. De agora em diante, esta turma será chamada de Turma B.

A outra turma observada também já havia concluído os primeiros oito módulos oferecidos e já estava no quinto módulo da segunda parte do curso, o que corresponde ao sétimo semestre do processo de aprendizagem de língua inglesa. De agora em diante, esta turma será chamada de Turma C.

Por fim, foi observada uma turma que estava no quinto módulo da primeira parte do curso. De agora em diante, esta turma será chamada de Turma D.

Foram observadas, portanto, uma turma que estava no início do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, outra que estava no meio de tal processo e outras duas que estavam prestes a encerrar o curso.

Como a pesquisa é de cunho etnográfico, o foco das observações em sala de aula era a interação entre alunos e professores. De acordo com Lopes (2000),

A etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas.

As observações em sala juntamente com as notas de campo e as entrevistas forneceram, portanto, importantes dados qualitativos para a análise do processo de aprendizagem convencional de LE do aluno adulto.

1.6 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DOS INFORMANTES DA PESQUISA

1.6.1 TURMA A

A atual professora da Turma A (P1 daqui em diante) foi contactada. Tal turma foi escolhida como informante de pesquisa por estar em um módulo mais avançado e ter um nível de desistência considerado baixo, apenas um aluno da turma cancelou a matrícula.

Após ouvir sobre a pesquisa e como as observações aconteceriam, P1 aceitou prontamente a proposta e decidimos sobre um melhor dia para a observação da turma. Os alunos também aceitaram que a aula fosse gravada e também aceitaram preencher o questionário de pesquisa.

Devido à incompatibilidade de horários, só foi possível a observação de uma hora e quinze minutos da turma em questão.

1.6.1.1 A professora da Turma A

A professora da Turma a (P1) é goiana, tem 51 anos é Mestre em Ensino de Inglês como Segunda Língua, pela Kent State University, Ohio, USA. A professora é formada em Letras Inglês pela UFGO e exerce o cargo de orientadora de professores e de supervisora de curso na instituição pesquisada. Ela tem vinte e oito anos de experiência em sala de aula.

1. 6.1.2 Os alunos da Turma A

A Turma A é composta por 12 alunos com idades que variam de 18 a 56 anos. A turma é formada por estudantes, uma enfermeira, uma administradora escolar, um professor universitário, uma dona de casa, uma procuradora da república, um médico, um administrador de empresas, um analista de sistemas, uma servidora pública e uma restauradora de objetos de arte (também arquiteta).

1.6.2 TURMA B

A professora da Turma B (P2 de agora em diante) também foi conectada e também aceitou participar da pesquisa. Tal turma foi escolhida após a realização de uma entrevista com uma aluna que havia cancelado o curso no início do segundo módulo. Sentimos, portanto, a necessidade de observar uma turma de nível básico, mais especificamente no primeiro módulo do curso pesquisado. Dessa maneira, pudemos contrastar os dados obtidos com a entrevista e o questionário da aluna entrevistada com a realidade de sala de aula.

Na Turma B, foi observado um total de duas horas e meia de aula. A partir daí, começamos a notar que os fenômenos se repetiam, portanto, não vimos a necessidade de estender as horas de observação.

1.6.2.1 A Professora da Turma B

A professora da Turma B é mineira, tem 41 anos e 16 anos de experiência em sala de aula. A professora é formada em Letras Inglês pela UERJ. Atualmente, cursa pedagogia e participa do curso de desenvolvimento de professores oferecido pela instituição pesquisada.

1.6.2.2 Os alunos da Turma B

A Turma B é composta por doze alunos com idades que variam de 23 a 60 anos. A turma é formada por um engenheiro, dois funcionários públicos, uma psicóloga, um gerente financeiro, um gerente de recursos humanos, duas donas de casa, um corretor imobiliário, uma professora, uma advogada e uma aposentada.

1.6.3 TURMA C

Ao observar e começar a analisar os dados obtidos na Turma A, sentimos a necessidade de observar mais uma turma de nível igual. Sentimos a necessidade de contrastar e validar os dados obtidos entre as duas turmas. Outra professora foi contactada (P3 daqui em diante) e também aceitou prontamente a nossa proposta.

Nesta turma, foi observado um total de duas horas e meia de aula. A partir daí, começamos a notar que os dados se repetiam, portanto, não vimos a necessidade de estender mais as horas de observação.

1.6.3.1 A professora da Turma C

A professora da turma C (P3 de agora em diante) é mineira, 43 anos, Mestre em Lingüística Aplicada pela UnB, graduada em Letras Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade de Brasília.

1.6.3.2 Os Alunos da Turma C

A turma C é composta por 7 alunos, com idade que varia de 20 a 62 anos. A turma é composta por uma funcionária pública (MRE), um médico, uma bancária (BC), três estudantes universitárias e um funcionário público (TCU).

1.6.4 TURMA D

Sentimos a necessidade de observar uma outra turma de nível de proficiência menor, para checarmos se haveria o surgimento de fenômenos diferentes e importantes para a pesquisa. A professora da Turma D é a mesma da Turma C, ou seja, a P3.

Nesta turma, foi observado um total de duas horas e meia de aula. A partir daí, mais uma vez, começamos a notar que os fenômenos se repetiam, portanto, não vimos a necessidade de estender as horas de observação.

1.6.4.1 Os alunos da Turma D

A turma D é formada por seis alunos com idades que variam de 20 a 55 anos. A turma é composta por uma professora universitária, um médico, uma professora de ensino fundamental, uma funcionária pública, um funcionário da UNESCO e um estudante universitário.

1.7 INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas gravadas (ver anexos 11 a 17), questionários com itens abertos e fechados (ver anexos 1, 2 e 3), observações gravadas em sala de aula (ver anexos 4 a 8) e notas de campo.

O objetivo inicial era de entregar os questionários para adultos que interromperam o curso de inglês, para os que ainda o frequentam e para os professores das turmas observadas. A idéia era, a partir disso, fazer uma entrevista semi-estruturada com as três professoras regentes das turmas participantes e com alunos que saíram e com os alunos que continuaram no curso.

Devido à dificuldade encontrada em entrar em contato com os alunos egressos, a pesquisadora decidiu analisar os motivos que tais alunos alegam ter para sair do curso. No momento de cancelamento, a Secretaria da Instituição pede para que o aluno apresente quais foram as razões que o levaram a interromper o curso.

1.7.1 A Gravação das Aulas em Áudio e as Notas de Campo

Segundo Lopes (op. cit), as observações em sala de aula são de extrema importância para a pesquisa de cunho etnográfico, pois permitem ao pesquisador entrar em contato com a interação que ocorre no contexto da aprendizagem, que é um dos focos da pesquisa de tal natureza na sala de aula. A observação em sala de aula nos permite tomar consciência da realidade do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Almeida Filho (1999:11),

...a consciência facultada pela observação e pelo sentido fundador do ensinar (seja o próprio ou de outrem) na forma de uma explicação/interpretação de porque se ensina como ensina permite então sob condições de diálogo crítico e de leituras relevantes o abrir de uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura de abordagem de ensinar do professor sob análise.

Segundo Barcelos (2000: 178),

A pesquisa etnográfica tem por foco o interesse em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” envolvidos nesses eventos. Para isso, utilizam-se instrumentos como gravações de aulas em áudio e vídeo, diários e entrevistas com o objetivo de tornar o processo o mais compreensível possível do ponto de vista dos participantes...

Foi feito um total de nove horas e quarenta e cinco minutos de gravação de aulas. Como foi explicitado anteriormente, foi gravado um total de uma hora e quinze minutos na turma A (Anexo 4); duas horas e meia na turma B (Anexos 5 e 6) ; duas horas e meia na Turma C (Anexo7) e mais duas horas e meia na Turma D (Anexo 8). As fitas foram identificadas e datadas. Além de fazer a gravação em áudio, a pesquisadora também fez anotações durante as aulas, ou seja, fez a descrição dos eventos e das interações das aulas, seja entre os alunos, entre os alunos e professor ou entre o professor e os alunos. Essas notas de campo serviram como elemento facilitador para que as transcrições fossem feitas, até porque, em determinados momentos, ruídos e problemas técnicos interferiram nas gravações.

1.7.2 Questionários Aplicados

Segundo Nunan (1992), os questionários fornecem dados que são mais maleáveis para quantificação. Ele categoriza os itens dos questionários como abertos e fechados, sendo que nos primeiros, os sujeitos podem decidir o quê e o como dizer e nos outros, as possíveis

respostas são previamente delimitadas pelo autor. Os questionários da presente pesquisa apresentam itens abertos e fechados.

1.7.2.1 Aos alunos:

Conforme acima explicitado, além das gravações em áudio, foram aplicados questionários compostos tanto por itens abertos quanto fechados (Anexo 1) para todos os alunos que estavam presentes nas aulas gravadas.

Dada à dificuldade encontrada pela pesquisadora de contatar alunos que haviam cancelado ou abandonado o curso, a mesma pegou uma lista de e-mails fornecida pela Secretaria da Instituição e enviou os questionários (Anexo 2) para os alunos em questão. Entretanto, a pesquisadora não obteve o resultado esperado. Apenas três alunos enviaram os questionários respondidos. Por esta razão, a pesquisadora entrou em contato novamente com a Secretaria, que forneceu os motivos que alguns alunos haviam alegado na hora de cancelar o curso. Tal material também foi analisado, mas com ressalva, já que poucos são os alunos que expõem suas verdadeiras razões de cancelamento nesse contexto.

1.7.2.2 Aos professores:

Decidiu-se tanto aplicar o questionário (Anexo 3) quanto entrevistar o professor (Anexos 11, 12 e 13) pelo fato de seu papel nesse contexto ser de muita importância, já que o mesmo pode ser um influenciador na decisão do aluno adulto de prosseguir ou não nos seus estudos.

Vale mencionar que a primeira parte dos questionários foi preparada para, mesmo que de forma sucinta, investigar as crenças dos alunos e dos professores. A primeira parte forneceu, portanto, os dados quantitativos da pesquisa, ou seja, os dados estatísticos. Já a segunda parte forneceu, juntamente com as entrevistas, os dados qualitativos da pesquisa.

1.7.3 – Entrevistas

As entrevistas são de extrema importância para a pesquisa de cunho etnográfico. De acordo com a pesquisa realizada por Rubio apud Almeida Filho (2006), é por meio das entrevistas que se torna possível para o pesquisador compreender as crenças e os valores da comunidade pesquisada sob o ponto de vista do entrevistado.

Segundo Nunan (op. cit), as entrevistas podem ser categorizadas em termos de seu grau de formalidade, podendo assim ser: não-estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas. As entrevistas não-estruturadas são guiadas pelas respostas do entrevistado; neste contexto, o entrevistador exerce pouco ou nenhum controle e a direção da entrevista é relativamente imprevisível. Por meio das entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador tem uma noção geral de para onde ele quer direcionar a entrevista, mas não apresenta uma lista predeterminada de perguntas. Já as entrevistas estruturadas apresentam uma lista de perguntas predeterminadas e, por isso, o entrevistador exerce total controle sobre a entrevista.

Dada a sua flexibilidade, para esta pesquisa a entrevista semi-estruturada foi a escolhida. Nunan (op. cit) apresenta duas vantagens para a entrevista semi-estruturada: a primeira vantagem deve-se ao fato de que tal forma de entrevista permite que o entrevistado possua um certo grau de controle e poder sobre as direções da entrevista, e a segunda deve-se ao fato de que essa forma de entrevista permite ao entrevistador ter acesso privilegiado a informações dos entrevistados que podem ser de grande valia para a pesquisa.

Para a pesquisa foram entrevistados os três professores que participaram da pesquisa, dois alunos da turma A, dois alunos da turma B, uma aluna que trancou o curso no segundo módulo do primeiro nível e um professor universitário. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. As entrevistas com os professores e com os alunos que continuaram no curso foram feitas depois que os questionários foram aplicados e que as aulas foram observadas e gravadas. Dessa maneira, as entrevistas serviram para triangular os dados obtidos com tais instrumentos.

No próximo capítulo será feita a revisão de literatura referente ao tópico pesquisado.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CRENÇAS

2.1.1 HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE CRENÇAS

Segundo Barcelos (2004), há um crescente interesse a respeito de crenças sobre aprendizagem de LE. Historicamente falando, o conceito de crenças surgiu quando houve uma mudança de enfoque na Lingüística Aplicada. A linguagem deixou de ser vista como produto e o processo tornou-se o foco das pesquisas. O aprendiz passou a ser visto como um sujeito completo. Nas palavras de Larsen-Freema apud Barcelos (2004:4)

Nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas, cognitivas, afetivas, sociais, estratégicas e políticas.

Barcelos (idem) explica a evolução do termo crenças. A autora explica que no cenário internacional, o termo previamente citado aparece pela primeira vez na Lingüística Aplicada em 1985. Os marcos a respeito das pesquisas sobre crenças aparecem no Brasil com Leffa em 1991 e com Almeida Filho em 1993. Almeida Filho referiu-se ao termo cultura de aprender como:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas normais pelos alunos e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidos como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.

Almeida Filho apud Barcelos (2004: 6)

Foi em 1995 que a própria Barcelos utilizou o conceito acima citado para investigar as crenças de formandos de Letras. Segue parte de um quadro retirado do texto *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*, Barcelos (2004: 8) que traz diferentes termos e definições para crenças:

TERMOS	DEFINIÇÕES
Representações dos Aprendizes (Holec, 1987)	Suposições dos aprendizes sobre os seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino. P. 152
Filosofia de aprendizagem de línguas. (Abraham & Vann, 1987)	Crenças sobre como a linguagem opera e, conseqüentemente, como ela é aprendida. P. 95
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986)	Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquirem sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas. p. 163
Crenças (Wenden, 1986)	Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influencia a maneira como eles – os alunos agem. p. 5
Crenças Culturais (Gardner, 1988)	Expectativas nas mentes dos professores, pais. E alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua. p. 110
Representações (Riley, 1989, 1994)	Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem, e assim por diante. p. 8
Cultura de Aprender línguas (Barcelos, 1995)	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes. p.40

A verdade é que existem vários conceitos, termos e definições sobre crenças, mas de forma geral, Barcelos (2004:10) afirma:

As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

2.1.2 CRENÇAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA ESTA PESQUISA

O adulto, geralmente, é um aluno que teve experiências prévias de ensino formal em outras áreas e também na área de LE, daí a importância de conhecer as crenças que emergem de tais experiências anteriores e procurar compreender como essas crenças agem na maneira como o adulto enxerga a língua estrangeira, como acredita que vai aprendê-la e como tudo isso possa vir a afetar a ação do professor.

De acordo com Alarcão (2004:157):

Quando o aluno entra na sala de aula traz as suas vivências e as suas características pessoais. As vivências anteriores de cada pessoa e os factores pessoais que influenciam a interpretação da experiência constituem as âncoras da construção do sentido

Resumidamente:

1 – O que são crenças?

As crenças podem ser vistas como a maneira do aluno sentir e se expressar devido a experiências prévias, hábitos culturais, características comportamentais, elementos cognitivos, afetivos e sociais. Barcelos (2004) define as crenças como opiniões e idéias de alunos e professores em relação ao ensino e aprendizado de línguas.

2 - Por que é importante para os professores conhecerem as crenças de seus alunos?

Segundo Barcelos (idem), as crenças determinam o modo como as pessoas agem e influenciam na escolha de estratégias de aprendizado. Ao ter o conhecimento das crenças de seus alunos, o professor tem a chance de refletir sobre o processo de aprendizagem e até de mudar sua atitude em relação a sua prática de ensino. Para a autora:

Meu papel como professora e pesquisadora não é julgar as crenças dos alunos só porque diferem das minhas ou do que os experts dizem.

Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala, trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão...

Barcelos (2004: 24)

2.2 O ALUNO ADULTO

O adulto é “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade” (Ludojosky, 1972: 20).

De acordo com Lieb (1999), o aluno adulto tem necessidades que os difere das crianças e dos adolescentes, e para que o professor seja efetivo em seu ensino, este deve aprender a reconhecer como o adulto aprende. Segundo Imel (1988), os adultos possuem características que influenciam sua aprendizagem e tais características devem, portanto, ser consideradas pelos professores e pelas instituições de ensino.

2.2.1 ANDRAGOGIA

O ensino de uma língua estrangeira para adultos pode representar um sério desafio para muitos professores, haja vista que muito se comenta sobre pedagogia e muito pouco se discute sobre andragogia.

Em 1970, Malcom Knowles introduziu e definiu o termo andragogia – A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender. O aluno adulto passa a ser visto como um aluno diferenciado e requer, conseqüentemente, reflexões e ações diferenciadas. Começou-se a investigar, por exemplo, as crenças dos alunos adultos em relação à língua estrangeira e a determinar como tais crenças afetam o processo de aprendizagem e quais são as implicações para o ensino e a prática do professor.

As características da aprendizagem do adulto diferem das características da aprendizagem da criança, tão amplamente discutidas na pedagogia. Segundo Knowles (1970), enquanto que na pedagogia, o professor é o centro das atenções, decidindo desta forma, o que ensinar e como ensinar, na andragogia, a aprendizagem torna-se mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. De acordo com a pedagogia, os alunos devem aprender o que é esperado pela sociedade, seguindo um currículo padronizado; enquanto que de acordo com a andragogia, os alunos devem aprender aquilo que puder ser aplicado na prática da vida diária. Diferentemente da pedagogia, que fragmenta a aprendizagem por assunto ou matéria, a andragogia enfoca uma aprendizagem baseada em problemas, o que exige uma gama de conhecimentos para discussão e solução de tais problemas.

A andragogia valoriza a experiência do aluno e a vê como rica fonte de aprendizagem. Segundo Knowles (1970), os alunos adultos acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. Essa variedade de experiências pode influenciar as crenças desses alunos em relação ao aprendizado de uma outra língua e pode, também, cristalizar crenças pré-existentes, tais como a de que as crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que o adulto. Conforme visto anteriormente, Canlarotti & Simões (1999) obtiveram, em sua pesquisa, unanimidade na concordância com a afirmação de que quanto antes a aprendizagem de LE começa, mais eficaz ela é.

Segundo Harmer (2000), o aluno adulto tem expectativas bem definidas sobre o seu aprendizado. Tais expectativas podem gerar crenças tanto positivas quanto negativas em relação à língua alvo, contribuindo para a motivação para aprender ou, por outro lado, até mesmo levando o aluno a desistir do processo de ensino.

Segundo Reid (2001), existem quatro características que diferem o aluno adulto dos alunos em outras faixas etárias. As diferenças são as seguintes:

- 1 - conhecimento e experiências prévias;
- 2 - aprendizado autodirecionado;
- 3 - reflexão crítica e
- 4 – preferência por uma aprendizagem contextualizada.

Além de experiências anteriores de ensino, o aluno adulto geralmente traz, para sala de aula, objetivos bem definidos para aprendizagem da LE, sejam eles por questões de trabalho, de viagem, ou até mesmo de satisfação pessoal. Além disso, o aluno possui uma visão analítica em relação ao ensino e procura um processo de aprendizagem prático, que realmente vá ao encontro de suas necessidades reais.

2.2.2 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO ADULTO

2.2.2.1 DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ADULTO

Segundo Oliveira (1999), há uma grande limitação no que diz respeito à psicologia educacional do adulto, na medida em que, também nesta área, fala-se muito mais em criança e adolescente do que em adulto. Segundo a autora,

Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são assim muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes.

Oliveira (1999:3)

Segundo Stich (2000), há uma crença errônea de que o cérebro e sua capacidade intelectual se desenvolvem tão-somente na primeira infância e que a idade acarreta uma diminuição da capacidade cognitiva da pessoa. Os estudos que procuram provar que, após os três anos, a velocidade da aprendizagem diminui estão sendo revistos por pesquisas atuais em neurociência.

Algumas afirmações foram contestadas por Burier, apud Stich (2000). Burier contesta, por exemplo, a afirmação de que, em ambientes enriquecidos por “inputs”, as sinapses são multiplicadas rapidamente somente na primeira infância. Para o autor, há pouca evidência sobre isso e os estudos que procuram corroborar tal idéia só foram feitos com macacos. Burier também contrapõe a idéia de que quanto maior o número de sinapses, maior o poder do cérebro. Para ele, não há evidências neurocientíficas que comprovem tal fato. Para Burier, também não existem evidências factuais que comprovem a afirmação de que o período de maior densidade sináptica e de maior metabolismo cerebral é o período ideal para se aprender.

Por outro lado, ele afirma que novos resultados na neurociência apontam para a capacidade do cérebro se remodelar em resposta a experiências, o que contribuiria para a aprendizagem do aluno adulto, já esse, na maioria das vezes, passou por experiências diversas tanto de vida, quanto de estudos.

Stich (2000) cita, em seu artigo, a pesquisa feita em ratos com idade que corresponderia a sessenta e cinco anos de uma pessoa adulta. Essa pesquisa demonstrou que novas células cerebrais podem surgir em ambientes ricos em estímulos físicos e visuais, independente da idade.

Palacios (1995) enfatiza que, erroneamente, a idade adulta é tida por muitos como uma idade de estabilidade e de ausência de mudanças. Para ele, essa visão está equivocada, a idade adulta deveria ser vista como uma “etapa substantiva de desenvolvimento.” Para o autor, as pessoas podem manter um bom nível de competência cognitiva até uma certa idade avançada.

Oliveira (2004) vai além. De acordo com a autora, para os psicólogos evolutivos, o que determina um bom funcionamento intelectual do adulto e a probabilidade de êxito na aprendizagem não é simplesmente a idade, mas outros fatores de natureza diversa, tais como saúde, nível educacional e cultural, experiência profissional, motivação, bem estar psicológico, entre outros.

Oliveira (2004) apresenta algumas características que diferem a fase adulta das outras fases. Para a autora, o mundo adulto difere do das crianças e adolescentes pelo modo como ele está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais.

O adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades... Oliveira (2004: 8)

Segundo Favero & Machado (2003), recentemente, o aluno adulto começou a ser visto como um ser ainda em desenvolvimento. De acordo com as autoras, existe, atualmente, o predomínio de três modelos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo do adulto: um

modelo que considera a existência de uma melhora no desenvolvimento cognitivo do indivíduo na fase adulta; outro modelo que considera a existência de uma estabilidade e outro que preconiza um decréscimo no desenvolvimento cognitivo do indivíduo na idade adulta.

Há também duas linhas de pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico adulto. A primeira linha de estudo está baseada no conceito de *life span* (período de vida). As teorias baseadas nessa linha enfocam as mudanças que ocorrem com a idade e as diferenças nessas mudanças, individualmente ou em grupo. A segunda linha tem como base questões relativas à psicoterapia e sua avaliação. Pela segunda linha, o adulto é entendido por intermédio da psicologia pós-moderna. Como Favero e Machado (2003:7) afirmam,

O desenvolvimento adulto apresenta fases caracterizadas pela união do cognitivo e do afetivo, do *self* e do outro e da idéia com a idéia (Ex: Kegan, 1994; Sinnott, 1998; Young, 1997). Dessa forma, na perspectiva pós-moderna o adulto é um construtor ativo de verdades múltiplas, polissêmicas e utilitárias, o que significa estar em desenvolvimento em um universo do desenvolvimento do modo coletivo de pensar (Gergen, 1994, 1995; Herman, Kempen & van Loon, 1992; White & Wang, 1995, entre outros).

Segundo Schleppegrell (1987), estudos comprovam que, se por um lado, a criança pode ter vantagem no desenvolvimento de uma fluência próxima da do nativo, o aluno adulto tende a aprender a LE mais rápido.

O autor apresenta pesquisas recentes em neurociência que rebatem a teoria da idade crítica. Para ele, o adulto tem habilidades superiores porque, as células neurais responsáveis por processos lingüísticos mais complexos se desenvolvem com a idade. Pode-se afirmar, portanto, que em áreas como vocabulário e estrutura, o adulto aprende melhor. A autora sugere que o professor leve para sala de aula atividades que integrem novos conceitos e materiais nas estruturas cognitivas já existentes. Ela sugere, também, que o professor ofereça materiais que apresentem estrutura e vocabulário de uso imediato. O ensino deveria, portanto, incorporar situações reais de experiências de vida.

Segundo Brown (2001), os adultos têm habilidades cognitivas mais desenvolvidas do que as das crianças, portanto, podem lidar melhor com regras e conceitos abstratos. O autor

apresenta ao professor de LE algumas sugestões práticas de sala de aula. Entre elas destacamos:

[1] Lembrem-se de que embora o adulto não consiga expressar pensamentos complexos na nova língua, eles são adultos inteligentes com cognição madura e emoções adultas. Mostre respeito pelos pensamentos profundos e sentimentos que podem sofrer influência do baixo nível de proficiência.

[2] Não trate os adultos como crianças.

[3] Não discipline o adulto da mesma maneira que a criança.

(Brown 2001: 95) Tradução nossa.

Vroman (1989) afirma que poucos são os adultos que obtêm sucesso completo na aprendizagem de LE, mas há muitos que atingem altos níveis de proficiência. Essa falta de sucesso completo estaria ligada a fatores tais como tempo suficiente, *input* recebido, esforço, atitude correta, motivação e ambiente de aprendizagem. Segundo o autor, o aluno adulto é altamente susceptível a variantes afetivas, ou seja, existe uma relação importante entre proficiência e fatores afetivos.

2.2.2.2 ALUNO ADULTO E AFETIVIDADE

“Emotions are not extras – they are the very center of human life.” Oatley & Jenkins (1996:122)

De acordo com Bernart (2004), o lado afetivo da aprendizagem não se opõe ao lado cognitivo, muito pelo contrário. Para a autora, quando ambos os lados são utilizados, o processo de aprendizagem é construído com mais sucesso.

Segundo Rego (2003), Vigotsky não separava cognição de afeto e já procurava entender o sujeito como uma totalidade.

Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e declinações que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas

ao longo de toda história do desenvolvimento do indivíduo. (Rego 2003: 122)

Segundo Alarcão (2004), a dimensão afetiva é a base do desenvolvimento da ação humana, portanto, é de grande importância reconhecê-la em situação de aprendizagem e considerá-la como fator decisivo. Para a autora:

A aprendizagem significativa implica que o sujeito, o aprendente, esteja disposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. E é neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente. Se afectivamente aquele conteúdo tocar a pessoa, mais facilmente e naturalmente são afetados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem efetiva se perpetue. (2004, p.164)

Brown (2001) apresenta alguns princípios que estão relacionados ao aspecto emocional do indivíduo no processo de ensino aprendizagem de LE: princípio da construção de uma outra identidade com a nova língua; princípio do receio de correr riscos; princípio da autoconfiança e o da conexão entre língua e cultura. Desses, os princípios que mais nos interessam por estarem bastante ligados ao avanço da idade são os dois primeiros.

De acordo com Brown (idem), ao aprendermos a usar uma outra língua, construímos, por consequência, outra identidade. Com isso, um senso de fragilidade, de comportamento defensivo e inibido também pode surgir. O autor remete ao fato dos adultos se sentirem como crianças que ainda não aprenderam a falar corretamente. Fato este que pode desencadear sentimentos de inibição e até mesmo de humilhação, caso o adulto não receba o suporte afetivo adequado. Para que os alunos não tenham medo de correr riscos, principalmente os adultos que têm maior resistência a se expor, o professor deve criar uma atmosfera de segurança na sala de aula que encoraje o aluno.

Para Schleppegrell (1987), o maior obstáculo para o aluno adulto aprender LE está na cabeça do próprio aluno. Os alunos adultos são influenciados, por exemplo, por crenças tais com a de que, com o passar da idade, torna-se cada vez mais difícil aprender outra língua. Na medida em que o próprio aluno não acredita na sua capacidade de aprendizagem, o processo torna-se realmente mais difícil.

Segundo Turula (2002), se por um lado, o adulto sabe por que está estudando e por isso encontra determinação para perseverar, por outro,

¹many mature students enter the classroom victimised by a number of prejudices about foreign language acquisition, including common belief in the disadvantage of a late start (“I’m too old to learn English”) or the strong feeling that to succeed one needs a special predisposition for learning languages. Turula (2002:1)

Para a autora, tudo isso se agrava devido às barreiras criadas pelo próprio sistema nervoso maduro do adulto. Fatores tais como a construção de uma outra identidade, conforme acima explicado e a fossilização, por exemplo, podem levar a sentimentos de tensão e de apreensão. Turula (2002) conclui que o adulto sofre do que ela chama de síndrome de ansiedade na aprendizagem de LE (*Language Anxiety*), ou seja, as crenças sobre a dificuldade do adulto aprender LE, o medo de se expor e de correr riscos, entre outros fatores contribuem para que o adulto desenvolva um quadro de ansiedade e tal ansiedade, de fato, pode afetar o processo de aprendizagem de LE.

Schleppegrell (1987) apresenta algumas sugestões para diminuir a inibição do adulto. Entre elas, evitar atividades que incluam grandes quantidades de repetição oral e insistência na correção de pronúncia. Para melhorar a autoconfiança Schleppegrell (op. cit) sugere oferecer oportunidades para os alunos trabalharem juntos, com o foco sendo mais centralizado na compreensão do que na produção.

Para o autor, o professor deveria prestar atenção também ao ritmo do ensino. Para Schleppegrell (idem) a velocidade maior também é um fator que influencia negativamente o ensino para adultos.

Lieb (1999) apontou a motivação como outro importante aspecto do processo de ensino/aprendizagem do adulto. Para o autor, alguns fatores servem como fonte de motivação para o adulto, entre eles:

¹ Muitos alunos maduros entram na sala de aula vitimizados por um número de preconceitos sobre aquisição de LE, incluindo a crença comum na desvantagem de se começar tarde (“É muito tarde para aprender inglês”) ou o forte sentimento que para se ter sucesso é preciso haver uma predisposição especial para aprender línguas. (Turula – Tradução nossa)

1) relações sociais – alguns adultos podem retomar seus estudos para manter e aumentar seus ciclos sociais;

2) expectativas externas – alguns adultos retornam às salas de aula de língua para atingir progresso profissional;

3) expectativas internas – alguns alunos retornam às salas de aula de línguas para atingir progresso pessoal;

5) escape/estimulação – alguns alunos enxergam as salas de aula de línguas como fontes de relaxamento depois de exaustivos dias de trabalho.

Para Lieb (1999), há alguns fatores inerentes à vida adulto que podem servir como barreira ao ingresso e continuidade do processo formal de ensino/aprendizagem, entre os quais: falta de tempo, dinheiro ou confiança. Lieb afirma que para motivar o adulto, o professor deve conhecer as razões pelas quais o adulto voltou a estudar para tentar realçá-las e reforçá-las e deve, também, tentar diminuir as barreiras.

2.3 TEORIAS E HIPÓTESES QUE AFETAM O ALUNO ADULTO

2.3.1 APRENDIZAGEM VERSUS AQUISIÇÃO

Vale trazer à tona a discussão dos conceitos de aprendizagem e aquisição. Krashen (1982) fez a distinção entre aprendizagem e aquisição. O foco dessa distinção, assim como em toda pesquisa, estará no adulto. Segundo Krashen (idem), os alunos adultos possuem dois modos independentes de desenvolver competência em outra língua: a aquisição e a aprendizagem. A aquisição seria um processo tão semelhante, quiçá idêntico à forma como as crianças desenvolvem sua LM. Mais do que isso, a aquisição é tida como um processo, ainda que parcialmente, subconsciente, ou seja, os falantes de uma outra língua não estão sempre conscientes do processo e podem se dar conta do mesmo somente ao se depararem com o uso da língua para comunicação. Segundo o autor geralmente, não há uma percepção consciente de regras. O que há, na verdade, é uma sensação do que “soa correto ou incorreto.” A aquisição seria uma aprendizagem implícita.

Por outro lado, a aprendizagem seria o conhecimento consciente de uma outra língua, ou seja, o conhecimento muitas vezes explícito e com a consciência do uso de regras. Aprender, portanto, seria ter o conhecimento convencional de uma língua. Alguns teóricos pressupõem que as crianças adquirem outra língua, ao passo que os adultos só conseguiriam aprendê-la. Outros pressupõem que a aquisição é um processo pertinente à L2 enquanto que a aprendizagem estaria ligada simplesmente à LE. Mas até que ponto tais afirmações realmente procedem? A experiência em sala de aula mostra que algumas vezes não é possível simplesmente desconectar a aquisição da aprendizagem. Qual professor de LE que nunca se deparou com um aluno, adulto ou não, responder quando indagado sobre a correção ou não de determinada construção que não saberia explicar, mas que daquele jeito “soava correto ou incorreto”? Existe, portanto, aquisição em contextos de sala de aula, mas cabe salientar que essa aquisição ocorre por processos diferentes daqueles das situações de aquisição natural de fala. Ainda segundo Krashen, o indivíduo, mesmo na fase adulta, é capaz de desenvolver o processo de aquisição de uma outra língua.

Além das crenças trazidas pelos próprios alunos adultos em relação a sua capacidade de aprender uma outra língua, a literatura especializada tem se mostrado controversa e acaba gerando novas crenças não só nos alunos como também nos professores. A seguir serão apresentadas algumas teorias e hipóteses a respeito das diferenças de aprendizagem de LE em diferentes faixas etárias.

2.3.2 Teorias e Hipóteses sobre as diferenças de aprendizagem entre diferentes faixas etárias

2.3.2.1 Teoria da Plasticidade do Cérebro

Segundo Asher & Garcia (1982), existe uma teoria que procura corroborar o fato de o cérebro da criança ter uma receptividade celular especial para aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal receptividade pode ser uma função da elasticidade celular que é controlada por uma espécie de relógio biológico. Segundo é postulado por tal teoria, com o tempo, o relógio biológico muda a plasticidade celular, o que reduz a capacidade do organismo de aprender uma outra língua. Para os destros, por exemplo, quando o lado esquerdo do cérebro sofre algum tipo de dano e a fala é perdida, as crianças tendem a recuperá-la com mais rapidez e facilidade. A função de fala migra para o hemisfério direito do cérebro, o que

sugere uma elasticidade celular maior no cérebro da criança. Tal fator é tido como uma evidência clínica dessa hipótese. Entretanto, estudos recentes não comprovaram essa teoria.

2.3.2.2 Teoria da Predisposição Biológica

Ainda segundo Asher & Garcia (idem) há uma outra teoria que afirma que o organismo humano nasce com uma capacidade única de aprender uma língua e que tal capacidade diminui com o passar dos anos. A lacuna desta teoria está no fato da mesma não apresentar o porquê esta diminuição ocorre. Segundo os autores, não há evidência direta de que as crianças têm uma capacidade de aprendizagem de língua que desapareça com a idade. Para esses autores o que existe é uma forte crença da superioridade das crianças para a aprendizagem de outra língua.

Asher & Garcia (ibidem) afirmam que pelo fato das crianças aprenderem uma outra língua sincronizando as locuções com os movimentos físicos, essas podem de fato apresentar maior sucesso na aprendizagem. Os adultos, por outro lado, tendem a aprender a língua de forma estática, em situações em que o sistema sinestésico não está ativado e sincronizado com a transmissão e recepção do discurso. Os autores fizeram um teste com crianças e adultos aprendendo russo em situações em que as locuções estavam sincronizadas com o movimento físico e como resultado os adultos foram superiores no que se refere à compreensão oral. Na pronúncia propriamente dita, as crianças continuaram superiores aos adultos.

Se por um lado essa hipótese possa vir a suprir uma explicação para uma possível superioridade fonética das crianças em relação aos adultos, ela também não é comprovada por pesquisas científicas atuais. Recentemente fala-se em questões afetivas e emocionais como fatores que podem, realmente, vir a influenciar a pronúncia dos alunos adultos.

2.3.2.3 Teoria da Idade Crítica

Segundo Fromklin & Rodman (1993), alguns estudos sugerem que existe uma “idade crítica” para a aquisição da língua nativa, ou pelo menos para aquisição dela sem um ensino especial e sem a necessidade de um aprendizado especial. Durante esse período, o processo de aquisição da língua transcorre facilmente e sem necessidade consciente de intervenção externa. Depois desse período, a aquisição de uma outra língua torna-se difícil e, para alguns

indivíduos, nunca completamente atingida. O argumento para essa teoria é o mesmo da teoria da plasticidade do cérebro, ou seja, que o cérebro das crianças é mais flexível. Tal inabilidade lingüística previamente explicada poderia também se dar devido à falta de *input* lingüístico, o que pode vir a demonstrar que a habilidade neurológica do cérebro humano para adquirir a língua tenha que ser desencadeada pela própria linguagem. A analogia pode ser estendida em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, foco do trabalho.

Por outro lado, para Flege (1999), a conclusão de que um período crítico existe para aprendizagem de uma outra língua foi baseada em um modelo de dados empíricos que não ocorreu em estudos mais recentes. Essa hipótese tem sido amplamente estudada e também questionada. McLaughlin (1992) argumenta que muito mais do que fatores biológicos, fatores psicológicos e sociais podem, de fato, favorecer as crianças.

2.3.2.4 Hipótese Neurológica

Krashen (1982) apresenta um resumo de pesquisa a respeito de dominância cerebral baseado no livro **Biological Foundations of Language** de Lenneberg (1966). Segundo estudos, os dois hemisférios do córtex desempenham diferentes funções. Para os destros, o lado esquerdo é responsável pela maior parte das performances lingüísticas nos adultos, por exemplo. Lenneberg afirmou que o desenvolvimento da predominância cerebral está completo na puberdade. O cérebro da criança não está, portanto, firmemente lateralizado. Em caso de danos no lado esquerdo, a função da fala é transferida para o hemisfério direito do cérebro.

A hipótese neurológica está, portanto, baseada nas diferenças neurológicas entre o cérebro de uma criança e de um adulto. Tais diferenças seriam diretamente responsáveis pelas diferenças de aprendizado de uma língua estrangeira entre adultos e crianças. Estudos mais recentes em neurociência revelam que quando uma pessoa aprende uma língua estrangeira, uma ação inter-hemisférica acontece no cérebro, o que significa dizer que as funções motoras ocorrem no lado esquerdo do cérebro. Acredita-se que tais estudos são extremamente importantes, na medida em que podem determinar como as línguas são representadas no cérebro e podem, também, trazer explicações mais concretas sobre as dificuldades que podem ocorrer no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Segundo Cabral (1988:47):

Uma vez dominados certos automatismos para certas línguas, o indivíduo terá muita dificuldade em adquirir novos automatismos, a partir de certa idade. Isso se reflete, em particular, na dificuldade em falar como um falante nativo, no que diz respeito à realização dos fonemas, variantes combinatórias e entoação, nos aspectos que discrepam da língua materna, bem como nas concordâncias.

Segundo Cabral (íbidem), os professores, ao ensinarem adultos devem estar conscientes de que um “acento perfeito”, por exemplo, não deve ser o aspecto mais importante, nem o objetivo mais almejado, uma vez que o que deve ser buscado é progresso, fluência e não perfeição fonética, além disso, está claro que os adultos são capazes de alcançar os propósitos funcionais e comunicativos da língua estrangeira. Para ela, quanto mais velho for o aprendiz, mais difícil se torna adquirir novos automatismos. O mesmo não se pode dizer do conhecimento metalingüístico da língua, da incorporação de léxicos mais complexos e relacionados a experiências mais vastas no espaço e no tempo.

2.3.2.5 Hipótese Cognitiva

Segundo Krashen (1982), há, no processo de aprendizagem, um evento importante que é chamado de maturidade cognitiva. Tal maturidade pode estar relacionada à puberdade lingüística. Piaget (1990) definiu essa maturidade como a fase das operações formais, que geralmente ocorre aos doze anos. Outros lingüistas afirmam que a superioridade cognitiva dos adultos os ajuda no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que na fase adulta o aluno possui capacidade de abstrair, classificar e generalizar.

2.3.2.6 Hipótese da Diferença Fundamental

De acordo com Vroman (1989), a diferença entre aquisição de LM e aprendizagem de LE por parte de alunos adultos está na suscetibilidade dos últimos a fatores externos, tais como a motivação, por exemplo.

Para Vroman (idem), uma das características importantes da aprendizagem de LE do adulto é que este já possui conhecimento da LM e um sistema abstrato de habilidades para resolução de problemas.

Vroman (idem) afirma que há, nos últimos dez anos, um consenso entre vários estudiosos que asseguram que o mesmo processo fundamental controla tanto a aprendizagem de LM quanto de LE. O autor discorda de tal afirmação. Para ele, o desenvolvimento da LM na criança é diferente da aprendizagem de LE. Ele discute em seu artigo as características da aprendizagem de LE como um fenômeno próprio e afirma que a aprendizagem de LE do adulto está mais para resolução de problemas do que para desenvolvimento de linguagem. Em suma, para ele, o conhecimento que o adulto traz consigo de sua LM preencheria o papel da gramática universal (LM) e a capacidade de resolução de problemas auxiliaria no desenvolvimento da LE.

Para Vroman (op. cit), existe a possibilidade de que o sistema inato que guia a aquisição não opere mais na aprendizagem de LE de adultos. Isso explicaria a dificuldade que os adultos teriam para aprender uma LE. Essa visão está associada à hipótese da idade crítica. Essa visão, entretanto, não é dominante nas pesquisas atuais.

Vroman (op. cit) afirma que se, por um lado, a faculdade de aquisição de língua não existir mais no adulto, esse ainda conta com outras faculdades e conhecimentos. O adulto já tem, por exemplo, o conhecimento da LM. O autor apresenta, portanto, a Hipótese da Diferença Fundamental.

A Hipótese da Diferença Fundamental está baseada na diferença entre aquisição de LM e aprendizagem de LE. Essa diferença é causada por fatores internos e lingüísticos. Fatores internos no que se trata do estado cognitivo do adulto, que é diferente do da criança. Fatores lingüísticos no que se diz respeito à mudança na faculdade da linguagem.

Em uma visão macroscópica, a aprendizagem do adulto estaria mais para solução de problemas do que para o desenvolvimento da linguagem na criança. Dessa forma, a LM tem um papel importante na aprendizagem de LE. Para o autor, o adulto pode reconstruir muito da gramática universal – supondo-se que esta não esteja mais disponível no adulto – ao se observar a LM.

Vale salientar, ainda uma vez, que muitas das teorias sobre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira além de controversas estão sendo questionadas e, por isso, não podem

ser consideradas absolutas no momento. Além de toda a controvérsia teórica em relação ao aprendizado da língua estrangeira, existe, por parte do próprio aluno adulto, uma crença arraigada em relação a sua capacidade – ou falta de capacidade - de aprender uma outra língua. Tanto elementos cognitivos quanto afetivos, portanto, influenciam a continuidade do estudo da língua estrangeira.

No capítulo a seguir, a análise de dados será apresentada. As transcrições mais significativas das aulas observadas e das entrevistas feitas serão analisadas sob a luz das referências teóricas. Serão avaliadas, também, as respostas dos questionários que foram submetidos aos alunos que permaneceram no curso, aos que saíram e aos professores.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Durante as observações de aula e entrevistas, foram analisadas os comportamentos tanto de alunos adultos quanto de professores que trabalham com o aluno adulto. Na sala de aula, foram examinados quais são os maiores desafios para tais alunos, como os professores lidam com essas dificuldades e como, por outro lado, exploram, também, as suas facilidades. Fatores afetivos foram, da mesma forma, levados em conta. Como mencionado anteriormente, os questionários forneceram importantes dados quantitativos a respeito das crenças dos alunos e professores e forneceram, também, importantes dados qualitativos que se somaram aos dados obtidos por meio das gravações em áudio e das entrevistas.

As entrevistas com alunos que continuam no curso serviram para confirmar ou não os fenômenos observados no contexto da sala de aula. Da mesma forma, as entrevistas com aqueles que já não estavam mais no curso serviram como fonte valiosa para o entendimento das razões que levam os alunos a saírem do processo convencional de ensino e aprendizagem de LE na idade adulta.

Os recortes das observações e entrevistas serviram para ilustrar a análise dos dados.

3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DAS TURMAS COM GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

Os alunos informantes de pesquisa da Turma A serão chamados de A1, A2, A3, assim por diante. A professora da Turma A, conforme anteriormente explicitado será chamada de P1. Da mesma maneira, os alunos da Turma B serão chamados de B1, B2, etc, os da Turma C de C1, C2, etc e os da Turma D de D1, D2, etc. A professora da turma B será a P2 e das Turmas C e D será a P3.

3.1.1 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO FEITA NA TURMA A

Ao chegar na sala, P1 cumprimentou os alunos, apresentou a pesquisadora e pediu permissão a eles para que a aula fosse gravada. Essa era a primeira aula do semestre, mas P1 já estava com o grupo desde o semestre anterior.

Antes de começar a gravar a aula, P1 fez algumas perguntas para dois alunos novos. O primeiro afirmou que estava voltando a estudar inglês, já que quando era jovem já havia estudado a língua. A segunda, a aluna mais nova da turma, com dezoito anos, afirmou que nunca havia estudado inglês convencionalmente. Um dos alunos avisou que teria que sair mais cedo. Outro aluno chega e cumprimenta a professora em português, P1 responde em inglês e o apresenta aos novos alunos. Constatou-se aqui o fato recorrente dos alunos adultos retomarem seus estudos depois de haverem parado por algum motivo. Outro fato constatado é que não há homogeneidade etária e de conhecimento lingüístico no grupo. Além disso, observa-se um outro tipo de tratamento dado ao aluno adulto. Uma criança ou um adolescente não teria permissão para sair da aula mais cedo, a não ser que com permissão e justificativa de seus responsáveis. Observa-se também, que embora o aluno tenha utilizado a LM com P1, essa se dirigiu a ele utilizando a LE.

Primeiramente, P1 afirma que teve que “lutar” para continuar com a turma. Os alunos demonstram, de forma não verbal, satisfação em tê-la de volta.

² **P1:** I have to tell you why I'm back here with you, because I had to fight a lot to be back here.

Desprende-se daí haver um claro ambiente de interação afetiva e de segurança com a professora. Este tipo de ambiente certamente serve como um aspecto facilitador da aprendizagem.

P1 pede para que os alunos formem grupos e anota no quadro:

² Eu tenho que contar porque estou de volta porque eu tive que lutar muito para estar de volta

P1 passa para os grupos papéis com as seguintes frases:

⁴COME TO CTJ
 PAY MY BILLS
 DO HOMEWORK
 CHECK MY E-MAIL

Os alunos têm que formar frases de acordo com o que eles realmente tiveram e não tiveram que fazer durante o recesso. P1 controlava o tempo e pedia para que os grupos trocassem os papéis. Feito isso, P1 chamou alunos individualmente para que eles apresentassem suas frases.

Em seguida, P1 extraiu dos próprios alunos a diferença entre ⁵HAD TO e DIDN'T HAVE TO. Os alunos falaram sobre obrigações e opções no recesso. A participação dos alunos era intensa e, a partir desse momento, começamos a notar que a aluna com mais idade (A7 – 56 anos) apresentava, de fato, dificuldades mais perceptíveis de pronúncia.

⁶A7: / e ' piSenal / (optional)

P1: / ' a:pS^on^o1 / (optional)

⁷P1: Optional, okay. It was optional, you didn't have this obligation, right? So we'll talk about an option. In your daily life, tell me something that you have to do and something that you don't have to do. Go ahead. Think about it.

Apesar desse ser um curso voltado para o público adulto, a concepção do termo adulto ainda trouxe falta de homogeneidade às turmas. A faixa etária da turma em questão varia de 18 a 56 anos. Na idade adulta, há fases de desenvolvimento distintas e isso pode influenciar o desenvolvimento de LE.

P1 fala sobre o que é a vida na adolescência. O que os alunos tinham e o que não tinham que fazer nessa época da vida. Nesse ponto, P1 brinca com o fato de ter uma aluna na

³ Durante o recesso, nós tivemos e não tivemos

⁴ vir para CTJ
 pagar minhas contas
 fazer dever de casa
 checar meu e-mail

⁵ tinha e não tinha

⁶ Opcional

⁷ Opcional. Okay. Era opcional, você não tinha essa obrigação, certo? Então, nós vamos falar sobre opção. Me fale sobre alguma coisa que você tem e alguma coisa que você não tem que fazer no seu cotidiano. Vamos lá. Pense a respeito.

sala com dezoito anos, segundo a mesma, ainda uma adolescente. A falta de homogeneidade etária apresenta não só estágios de desenvolvimento distintos, mas interesses diferentes também.

Novamente, a participação é maciça. O tempo todo P1 procura extrair as informações gramaticais – no caso, verbos modais no presente e no passado - dos próprios alunos e, a partir disso, construir o conhecimento.

Aproveitando o assunto de obrigações e opções na adolescência, P1 introduz o tópico: Permissão no Passado. P1 usa muito o quadro negro e os alunos tomam notas. Mais uma vez, nota-se que A7 tem dificuldades com a pronúncia.

⁸A7: Ai my parents never allowed me to go /aUti:/ (out) to travel /wifí:/ (with) /frenzi:/ (friends) when my friend drive.

⁹P1: was

¹⁰A7: was driving.

É importante salientar que, de acordo com as observações feitas, mesmo com esta dificuldade na pronúncia, a aluna se expressa e se comunica. A postura da professora na correção propicia tal comportamento. A forma como a professora corrigia os alunos, não só na questão da pronúncia, leva-nos a uma reflexão. P1 utilizou-se, na maior parte do tempo de uma forma de correção denominada *recasting*. Ou seja, P1 repetia o vocábulo ou frase do aluno com a correção de pronúncia ou de gramática. Isso fazia com que os alunos embora corrigidos, não se sentissem diminuídos em relação a seus erros. Isso nos remete a outro ponto importante da turma em questão: Parecia que os adultos, diferentemente do que geralmente acontece, não se sentiam inseguros na hora de se expor. Isso se deve à criação de um ambiente propício à aprendizagem por P1.

Os alunos continuam interagindo e utilizando a LE, mas em um determinado momento, surge a expressão idiomática “sair de vela”, ou seja, quando uma terceira pessoa acompanha um casal, e um dos alunos utiliza-se da tradução literal *candle*. Neste caso, por se tratar de uma expressão idiomática, tal termo não faz sentido em inglês. P1 explica o vocábulo usado em inglês que corresponde à expressão idiomática “sair de vela”.

⁸ Ah meus pais nunca me deixaram viajar quando um amigo dirigia

⁹ estava

¹¹**P1:** Did she have to take you out when she wanted to see her boyfriend?

¹²**A9:** No no no... a candle!

¹³**AS:** A candle... ha ha ha.

¹⁴**P1:** A chaperone. You have to take a chaperone, not a candle ha ha ha. So A9, could you do anything you wanted?

Nesse momento, depois de familiarizar os alunos com o tema da unidade, P1 pede para que eles abram os livros. O tópico da unidade era: *Being a teen*. Talvez se P1 não tivesse utilizado, anteriormente, assuntos pertinentes à realidade dos alunos, o tópico em questão não seria interessante para eles, uma vez que os interesses dos adultos diferem dos interesses dos adolescentes. Apesar do material didático escolhido ser voltado para a idade adulta, observa-se ainda assim a ocorrência de tópicos que podem não interessar a faixa etária em questão. Como foi mencionado anteriormente, o aluno adulto tende a se interessar mais por tópicos que façam a diferença no seu cotidiano, ou seja, que possam ser aplicados na prática da sua vida diária.

Com os livros abertos, os alunos fizeram um exercício de compreensão oral, no qual eles deveriam completar lacunas nas frases contidas no livro. Alguns alunos pareciam inseguros em relação às respostas, mas P1 teve que insistir em perguntar se eles precisariam escutar novamente.

¹⁵**P1:** Okay? Got it?

A2: Yeah

A7: No

¹⁶**P1:** Is it necessary to play it again?

¹⁰ estava dirigindo

¹¹ Ela tinha que levar você quando queria ver o namorado?

¹² Não não não... uma vela!

¹³ Uma vela...ha ha ha

¹⁴ “Chaperone” é a palavra. Você tinha que levar um “chaperone”, não uma vela...há há há. Então A9, você podia fazer o que quisesse?

¹⁵ Okay? Pegaram?

¹⁶ É necessário tocar de novo?

A7: Yes

P1: One more time, okay?

Mais uma vez, percebe-se que A7 está deslocada.

P1 explicou o significado de um uso informal na LE extraído do próprio exercício de compreensão oral - *gotta*. Uma das alunas mencionou que seu filho a teria ensinado o significado desse determinado vocábulo.

¹⁷**P1:** Yes, I have to go. I've got to go. I gotta go.

¹⁸**A7:** Today my children explain.

¹⁹**P1:** So you learned it today? Meaningful! Very good.

Apesar das dificuldades, a participação de A7 é sempre expressiva e contínua.

P1 faz a correção do exercício de compreensão oral. Mais uma vez A7 apresenta dificuldades na pronúncia.

²⁰**A7:** They can't / Siu / gum. (chew)

²¹**P1:** They can't /chew/ gums.

²²**A7:** / kuki:/ (cook)

²³**P1:** Wait people... She has she has...

²⁴**A7:** Cooking

²⁵**P1:** No, she has to cook. Infinitive.

Nota-se que P1 utiliza-se novamente da técnica de *recast*. Além disso, procura guiar os alunos para que eles identifiquem as colocações gramaticais corretas.

P1 trabalha com vocabulário, explicando, sempre em inglês, o significado das palavras desconhecidas para os alunos.

¹⁷ Sim eu tenho que ir.

¹⁸ Hoje minhas crianças explicaram

¹⁹ Então você aprendeu isso hoje? É relevante! Muito bom!

²⁰ Eles não podem mascar chiclete.

²¹ Eles não podem mascar chiclete.

²² Cozinhar.

²³ Espera gente... Ela tem que

²⁴ cozinhando

Em seguida, no livro, os alunos têm que solucionar um exercício de gramática. No exercício em questão, os alunos têm que formar frases na negativa, na interrogativa e na terceira pessoa do singular. Os alunos demonstram interesse na atividade.

P1 revisa os verbos modais com os alunos. Um dos alunos pede permissão para sair tentando utilizar a estrutura trabalhada em sala. Observa-se que A9 comete erros gramaticais, mas não tem medo de se arriscar.

²⁶A9: My allowed to go?

²⁷P1: May, not allowed. Okay, see you on Monday. Okay people, can, should... What kind of verbs are these?

P1 pede para que os alunos fechem os livros e avisa que trouxe uma música. P1 utilizou tal música tanto para praticar os elementos gramaticais aprendidos em sala, quanto para expressar sua afetividade em relação à turma.

²⁸P1: So now, I want you to close your books. I'm going to play a song which tells you why I'm back here with you.

²⁹A7: It's a song!

³⁰P1: It's a song. You're going to listen to the song, read the lyrics and then discuss in your groups what the lyrics say in terms of what the person can and what the person can't do.

MÚSICA (ver anexo 18)

³¹P1: Okay, this is me singing for you.

A6: Oh!

P1 montou sua aula por meio de uma seqüência planejada, o que certamente facilitou o entendimento do adulto. Primeiramente, ela falou sobre o recesso e extraiu dos alunos o que eles tiveram ou não que fazer nesse período; em seguida, explorou o que os alunos

²⁶ Posso ir?

²⁷ Okay. Até segunda-feira. Okay gente que verbos são estes?

²⁸ Então, agora eu gostaria que vocês fechassem os livros. Eu vou colocar uma música que fala porque eu estou de volta com vocês.

²⁹ É uma música!

³⁰ É uma música! Vocês vão ouvir a música, ler a letra e depois discutir em grupos o que a música fala sobre o que a pessoa pode e não pode fazer.

³¹ Essa sou eu cantando para vocês.

tinham e o que podiam fazer na adolescência; depois explicou o significado de diferentes verbos modais e suas conjugações na terceira pessoa do singular, na afirmativa, negativa e interrogativa; por fim, P1 encerrou a aula com uma música que propiciava associar fatores afetivos ao assunto gramatical estudado na lição.

3.1.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES FEITAS NA TURMA B

3.1.2.1 – Análise da primeira observação na Turma B

Ao chegar na sala, P2 teve uma surpresa, já que uma das alunas aniversariava naquele dia e havia levado bolo e refrigerante para comemorar seu aniversário com P2 e seus colegas de turma. Esse fato demonstrou que havia um ambiente descontraído, o que, geralmente, favorece a aprendizagem. Durante alguns minutos, nada foi gravado justamente para que a interação continuasse a ocorrer com naturalidade. Vale salientar que tal interação deu-se em português, visto que se tratava de alunos de nível iniciante e, portanto, com pouco domínio de vocabulário.

P2 começa a aula, pedindo autorização dos alunos para que essa fosse gravada. P2 vai ao quadro e explica em inglês o uso dos pronomes pessoais do caso reto, dos adjetivos possessivos e do verbo HAVE. Nota-se imediatamente que os alunos sentem a necessidade do uso da LM para esclarecimentos. P2 faz a explicação em inglês, mas traduz vocábulos importantes para que haja compreensão do assunto gramatical em questão.

³²P2: What do we use that is obligatory to use after the possessive adjective? The noun.

B3: Noun?

³³P2: Substantivo. They are together. My car, your house, his father, her mother, our teacher, their sister, okay? So, if you see a noun, if you see um substantivo, you cannot use I, you, he, she ...So, if you have a personal pronoun, what are the personal pronouns?

³⁴P2: Take a look at sentence number five. Their parents have a house. They are parents have a house. Correct? Eles são pais têm uma casa. Tá certo? Ou os pais dele têm uma casa? What's the verb of the sentence?

³² O que nós usamos que é obrigatório usar depois do adjetivo possessivo? O substantivo.

³³ Eles estão juntos. Meu carro, sua casa, o pai dele, a mãe dela, nossa professora, irmã deles, okay? Então, se você vir um substantivo, você não pode usar eu, tu eles, ... Então se você tiver um pronome pessoal... quais são os pronomes pessoais?

³⁴ Dêem uma olhada na quinta questão. Os pais deles têm uma casa, eles são pais têm uma casa. Qual o verbo da sentença?

Percebe-se, conforme as transcrições, que uma aluna com mais idade tem uma certa dificuldade para entender o tópico gramatical. Segundo P2, a aluna em questão, que está com sessenta anos, tem um ritmo que a diferencia dos demais alunos, tem dificuldades para associar LM e LE e também para dissociá-las e precisa do português com maior frequência. Tal percepção confirma as observações feitas sobre A7.

³⁵**P2:** The verb is have, not the verb to be. Okay? Any questions? Do you understand? Yes. What's your question B6?

B6: Eu tô confusa mesmo.

P2 utiliza-se de várias técnicas do método áudio-lingual, apesar da instituição trabalhar com a abordagem comunicativa. Em conversa informal, P2 afirmou que a instituição aceita o uso de tais técnicas no caso do curso em questão.

Pesquisadora: Apesar do curso ter como base a abordagem comunicativa, você se utilizou de alguns recursos do método audiolingual tais como drilling, substituição... Por quê?

P2: Porque drilling ajuda o aluno a internalizar estruturas mais básicas, podendo ser inserido na abordagem comunicativa.

Exemplos de Repetição:

P2: Let's start now. Repeat. My

B1, B2, ...: My

P2: Your

B1, B2, ...: Your

P2: It's my car.

B1, B2, ...: It's my car.

P2: You have a car.

B1, B2, ...: You have a car

P2: It's your car.

B1, B2, ...: It's your car.

³⁵ O verbo é ter e não ser ou estar, okay? Alguma pergunta? Vocês entenderam? Qual é a sua pergunta B6?

Em seguida, P2 pede para que os alunos façam um exercício do livro em pares. Enquanto os alunos fazem o exercício, P2 monitora e faz uso tanto da LM quanto da LE para tirar dúvidas. Os alunos interagem em português. P2 faz a correção do exercício pedindo para que os alunos lesem as frases de um texto e as repetissem.

³⁶P2: Okay, people. Open your books to page 24. Let's read the text. My best friend Amy

B1, B2, ...: My best friend Amy

³⁷P2: My best friend Amy is very nice.

B1, B2, ...: My best friend Amy is very nice.

P2 procura elucidar questões de vocabulário sem recorrer ao uso da LM. Alguns alunos parecem confusos.

³⁸P2: She is really ha ha ha ha funny. Repeat hahahaha funny.

B1, B2, ...: Funny

³⁹P2: She's a college student.

B1, B2, ...: She is a college student.

⁴⁰P2: B3 can you give me an example of a college?

⁴¹B3: College?

⁴²P2: The name of a college. CEUB is a college. UPIS is a college. Right? Marista is a high school. SIGMA, OBJETIVO. Repeat. He's 22 and he's a college student

No que concerne o uso ou não da LM na sala de aula de línguas, a pesquisadora entrevistou, posteriormente às observações em sala de aula, um professor universitário que comentou:

³⁶ Okay gente, abram seus livros na página 24. vamos ler o texto. Minha melhor amiga Amy

³⁷ Minha melhor amiga Amy é muito legal

³⁸ Ela é muito engraçada. Repitam engraçada.

³⁹ Ela é uma aluna universitária

⁴⁰ B6, você pode me dar um exemplo de faculdade?

⁴¹ Faculdade

⁴² O nome de uma faculdade. CEUB é uma faculdade. UPIS é uma faculdade.Certo? Marista é uma escola. SIGMA, Objetivo. Repitam. Ele tem vinte e dois anos e é um aluno universitário.

... há a questão de usar a LM para fins práticos. Às vezes, você tenta explicar alguma coisa na outra língua que pode levar minutos uma explicação parcialmente bem sucedida. O aluno entendeu mais ou menos e esse tempo podia ter sido economizado se tivesse feito rapidinho uma referência à LM, iria esclarecer de maneira muito melhor. O aluno não teria uma idéia mais ou menos do que foi dito, mas teria uma idéia bem precisa e provavelmente essa associação com a LM faz com que ele conheça e, conseqüentemente, consiga guardar na memória dele de uma maneira melhor... Você deixa de gastar tempo do aluno se concentrando sobre algo que é meramente funcional, serve para atividade fim, e gasta o tempo e o esforço do aluno na LE na atividade fim.

De fato, P2 gastou um tempo significativo para explicar um vocábulo sem utilizar a LM. Como tal vocábulo era um falso cognato, fica a pergunta: os alunos de nível iniciante realmente entenderam a explicação?

Ao terminar a correção, P2 despede-se.

3.1.2.2 – Análise da segunda observação feita na turma B

P2 começa corrigindo a tarefa de casa que era um exercício no livro de atividades sobre países, números e membros da família. Mais uma vez P2 utiliza-se da repetição, segundo ela, para praticar a pronúncia.

⁴³P2: Okay, let's go to page 20, workbook page 20. Okay, so what have you done here? Jobs, countries, numbers and family. Repeat. Australia

B1, B2, ...: Australia.

P2: Canada

B1, B2, ...: Canada

Observa-se que não ocorre de fato qualquer tipo de comunicação genuína, como era esperado. P2 revisa os tópicos gramaticais vistos na aula anterior por meio da técnica de substituição. Além disso, como foi mencionado no capítulo 2, entre as sugestões que

⁴³ Okay. Vamos para página 20, livro de atividades página 20. Okay, o que nós fizemos aqui? Ocupações, países, números e família. Repitam.

Schleppegrell (1987) apresenta para diminuir a inibição do adulto está evitar atividades que incluam grandes quantidades de repetição oral e insistência na correção de pronúncia.

⁴⁴**B2:** I have a dog.

⁴⁵**P2:** We

⁴⁶**B1, B2, ...:** We have a dog.

⁴⁷**P2:** They

⁴⁸**P2:** I have a dog. A car.

⁴⁹**B1, B2, ...:** I have a car.

⁵⁰**P2:** She

⁵¹**B1, B2, ...:** She has a car

Em seguida, P2 pede para que os alunos façam um exercício em pares. Novamente, na interação, os alunos usam a LM e não há interferência do professor. Na correção, P2 pede para que os alunos leiam as frases individualmente e pede para que o grupo repita. Observa-se certa passividade por parte dos alunos.

P2 distribui pedaços de papel vermelho com perguntas e pedaços de papel azul com respostas. Os alunos têm que se levantar e achar os pares que combinem. Nesse momento, os alunos novamente sentem-se inseguros e usam a LM.

B2: Quem tem a answer, a gente?

⁵²**P2:** The red got the questions, the blue got the answers.

B2: Você tem qual? O vermelho?

(interação em português)

⁵³**P2:** Everybody speaking Portuguese? Yes? You have to speak in English!

⁴⁴ Eu tenho um cachorro

⁴⁵ Nós

⁴⁶ Nós temos um cachorro

⁴⁷ Eles

⁴⁸ Eu tenho um cachorro. Um carro.

⁴⁹ Eu tenho um carro

⁵⁰ Ela

⁵¹ Ela tem um carro

⁵² Os que têm azul pegaram as perguntas e os que têm o vermelho as respostas

⁵³ Todo mundo falando português? Sim. Vocês têm que falar em inglês!

B3: Essas aqui já foram?

(Alunos continuam a usar a LM)

P2 elogia os alunos por terem cumprido a tarefa e pediu para que eles lessem e repetissem as perguntas e respostas.

P2 pede para os alunos abrirem o livro e faz um exercício de compreensão oral. Logo em seguida, forma dois grupos e faz uma competição com os alunos chamada *Running Dictation*. Tal atividade consiste em um representante de cada grupo ir para fora da sala onde há um diálogo grudado na parede, decorar as frases e ditá-las para seu grupo. Aparentemente, os alunos estavam habituados a fazer tal atividade, pois P2 não teve grandes dificuldades para explicar os procedimentos do jogo. Durante todo o jogo, houve interação em português.

B2: Tem que ver a que tá certa.

B5: Essa é pra mim (sic) escrever.

Os alunos gostaram da atividade, mas a interação durante o jogo ocorreu na LM. O jogo pode ter sido efetivo para que os alunos trabalhassem questões pontuais, tais como a forma de se soletrar as palavras em inglês. Entretanto, em termos práticos de aprendizagem, a atividade teve pouco apelo cognitivo aparente.

P2 elogia os campeões e repassa as sentenças com os alunos. A aula termina.

3.1.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES FEITAS NA TURMA C

3.1.3.1 Análise da primeira observação feita na turma C

P3 chega na sala, apresenta a pesquisadora e fala que a mesma foi sua aluna no passado. Percebe-se logo um ambiente descontraído e receptivo. P3 pede permissão para que a aula seja gravada e os alunos aceitam.

P3 fala para C1 que está satisfeita que ela tenha voltado e pergunta se está tudo certo com ela. P3 demonstra interesse pelo aluno. O aprendiz é visto como um ser humano, um indivíduo. O fator afetivo está claramente presente. É importante salientar que todas as interações, com algumas raras exceções, são feitas em inglês.

⁵⁴**P3:** ...It's nice to have C1 back. C1, did you find out what your problem was?

⁵⁴ Que bom que C1 está de volta! Você descobriu qual era o problema?

⁵⁵C1: No, but I'm okay now.

P3: You're okay? So that's what really matters. Anything that we had to do in particular from last class? Didn't I ask you to do anything in particular, to finish? Hello, uau, everyone is back today!

P3 explica que, como alguns alunos faltaram na aula anterior, eles poderiam recapitular o que havia acontecido, mas que ela não poderia repetir todo conteúdo, por falta de tempo. Nesse momento, uma das alunas, C6, fala que estava perdida no dever de casa. A turma brinca com o vocábulo *lost* pelo fato do ator brasileiro Rodrigo Santoro fazer parte do seriado americano *Lost*. Há uma boa interação entre os alunos e entre os alunos e C6.

⁵⁶C5: Rodrigo Santoro is lost. I want to be lost, too.

⁵⁷P3: Oh I understand! Poor C7. He had no idea what you were joking about!

P3 aproveita a conversa dos próprios alunos para revisar *Present Perfect* e tirar as dúvidas de C6. Ao fazer isso, P3 tem a oportunidade de fazer com que a aprendizagem seja relevante para o adulto. É exatamente isso que o aluno adulto procura, uma aprendizagem mais significativa. Como mencionado anteriormente, a andragogia procura valorizar a experiência do adulto e a vê como rica fonte de aprendizagem.

⁵⁸P3: Have you seen Lost?

⁵⁹C6 I didn't yet!

⁶⁰C5: I /fer'geti:/ (forget)

⁶¹P3: So let's take this opportunity. I use yet for what? She said I didn't meet Rodrigo Santoro yet. When we have yet is always the idea of there's still a possibility. And if you use the simple past... because it finished, so what's the best choice here?

⁶²C5: I, I ...

P3: I ...

⁶³C5: I /'haevi:/ /'meti:/ (have met)

⁵⁵ Não, mas eu estou bem agora.

⁵⁶ Rodrigo Santoro está perdido. Eu quero estar perdida também.

⁵⁷ Ah eu entendo. Coitado do C7! Ele não faz a menor idéia sobre o que nós estamos rindo.

⁵⁸ Vocês viram Lost?

⁵⁹ Ainda não

⁶⁰ Eu esqueci

⁶¹ Então vamos aproveitar essa oportunidade. Para que eu uso yet? Ela disse que ela ainda não conheceu Rodrigo Satoro.

⁶² Eu, eu ...

P3: Rodrigo Santoro

⁶⁴**C5:** I/'hævi:/ /'meti:/ Rodrigo Santoro /iæti/ (have met yet)

⁶⁵**P3:** Yes C6 it's very important to emphasize yet hahaha. There's always a possibility. He has that girlfriend Helen Jabour, but who is Helen Jabour compared to Rodrigo Santoro?

Observa-se, mais uma vez, que a aluna com idade mais avançada apresenta maiores problemas de pronúncia, mas isso não a impede de se manifestar com grande frequência e de demonstrar um amplo conhecimento da gramática da língua. Pode-se concluir daí que os adultos mais velhos, embora com mais dificuldades, são os que se arriscam mais.

C5: I /fər'geti:/ (forget)

C5: I/'hævi:/ /'meti:/ (have met)

P3 revisa *Past Perfect* no quadro negro. Um aluno chega atrasado e, mais uma vez, P3 aproveita-se da situação para tornar a aprendizagem mais significativa.

C1, C2, ...: Oh!!! Hello

C3: Hello hello

⁶⁶**P3:** Let's use the example of this last arrival to demonstrate Past Perfect. I am here in the present frame. When C3 arrived,

⁶⁷**C5:** When C3 arrived, C4 hasn't arrived yet.

P3: Hasn't?

C3: Haven't

⁶⁸**P3:** Hadn't arrived yet. Okay, so what's the ... let's say, what is the thing that happened later?

⁶⁹**C1, C2, ...:** C4 arrived.

⁶² Eu, eu ...

⁶³ Eu não conheci

⁶⁴ Eu ainda não conheci o Rodrigo Santoro.

⁶⁵ É to importante enfatizar o ainda. Sempre existe uma possibilidade. Ele tem aquela namorada, Helen Jabour. Mas quem é Helen Jabour comparada a Rodrigo Santoro?

⁶⁶ Vamos usar o exemplo da última chegada para demonstrar passado perfeito. Eu estou aqui na moldura do presente, quando C3 chegou...

⁶⁷ Quando C3 chegou, C4 ainda não havia chegado.

⁶⁸ Não havia chegado ainda. Okay. Então o que aconteceu depois?

⁶⁹ C4 chegou.

Observa-se que, assim como P2, P3 procura construir o conhecimento com os próprios alunos, a partir do conhecimento que eles mesmos apresentam. P3 também procura conectar a gramática aos acontecimentos diários dos alunos. A boa contextualização da P3 promoveu a participação ativa do grupo.

⁷⁰P3: Can you think of situations in your day using past perfect? Like when you got up ...

⁷¹C5 I had had a dream.

⁷²P3. Yeah, you had had a dream. When did you have the dream? After you got up or before you got up?

⁷³C5: Before

⁷⁴P3: Okay. So when I got up, I had had a dream. So what I want you to do is think about the people in your house and what they had already done like when I got up today, nobody in the house had gotten up. What does that mean?

Mais uma vez, foram observados problemas de pronúncia:

⁷⁵C3: I don't know teacher. Okay they eat /'breikfae:st/

⁷⁶P3: When I got up this morning, my father had

⁷⁷C5: had eaten

⁷⁸C3: My father had eaten

⁷⁹P3: /'brekfest/ (breakfast)

Percebe-se que, de fato, o aluno adulto, de forma geral, apresenta maiores dificuldades na habilidade oral, no que se diz respeito à pronúncia. Como foi visto anteriormente, algumas teorias apresentam explicações até mesmo biológicas para tal dificuldade. Cabe ainda salientar que também existem explicações psicológicas e sociais para tal fenômeno.

⁷⁰ Vocês conseguem pensar em situações do dia a dia em que o passado perfeito poderia ser usado? Assim como quando vocês acordaram...

⁷¹ eu tinha tido um sonho

⁷² você tinha tido um sonho. Quando você sonhou, antes de acordar ou depois de acordar?

⁷³ Antes

⁷⁴ Okay. Então quando eu acordei eu tinha tido um sonho. Então o que eu quero que vocês façam é pensar nas pessoas da sua casa e o que eles já haviam feito quando vocês acordaram. Ninguém havia acordado, o que isso significa?

⁷⁵ Eu não sei professora. Okay, eles tomam café da manhã.

⁷⁶ Quando eu acordei de manhã, meu pai tinha

⁷⁷ tinha comido

⁷⁸ meu pai tinha tomado

⁷⁹ café da manhã

Scovel (1988) apontou a pronúncia como a área do desempenho lingüístico mais afetada pela idade crítica. Para o autor, a pronúncia é o único aspecto da língua que tem uma fundação neuromuscular, que requer desenvolvimento neuromotor e possui uma realidade física, material. Por outro lado, estudos e testes feitos por Bongaerts (1999) comprovaram que alguns adultos foram capazes de atingir uma pronúncia quase-nativa ao aprenderem uma outra língua; o que significaria dizer que as afirmações de que há barreiras biológicas à aquisição de uma pronúncia quase nativa são demasiadamente fortes e nem sempre procedem. Para o autor, atingir uma pronúncia quase nativa demanda a fusão de vários outros fatores que deveriam ser revistos, tais como aprendiz, contexto e variações de linguagem.

A revisão de *Past Perfect* ocupou boa parte da aula. Em seguida, P3 pediu para que os alunos fizessem alguns exercícios do livro.

3.1.3.2 Análise da segunda observação feita na Turma C

A segunda aula da turma C foi também gravada, mas pelo fato de consistir de uma revisão para prova baseada em um exercício escrito de gramática, a pesquisadora não achou necessário trabalhar esses dados.

3.1.4 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES FEITAS NA TURMA D

3.1.4.1 Análise da primeira observação feita na Turma D

Ao chegarmos na sala, só havia três alunos de uma turma de sete. P3 apresentou a pesquisadora e pediu permissão para que a aula fosse gravada. Os alunos aceitaram. P3 entregou algumas redações e fez comentários. Apesar da produção escrita não ser enfatizada no curso, P3 demonstrou interesse pelos trabalhos escritos dos alunos. Três alunos chegaram atrasados, mas foram bem recebidos pela P3. Atrasos são tolerados no curso em questão, por

se tratar de um curso voltado para adultos. P3 não teria tido a mesma aceitação de atraso se o curso fosse para adolescente, por exemplo. Além de aceitar os atrasos, P3 aproveitou-se do momento para ensinar vocabulário contextualizado.

D1, D2, ...: Hello D3!

⁸⁰**P3:** Hello D3, long time no see!

⁸¹**P3:** Do you know this expression? Please repeat: LONG TIME NO SEE

D1, D2, ...: Long time no see!

⁸²**P3:** People this is serious, this is a very used (sic)expression! Long time no see!

⁸³**D3:** Very long!

P3 fala a respeito da tarefa de casa e alguns alunos afirmaram não ter tido tempo para fazer. Novamente, P3 apresenta uma postura de aceitação de tal fato, postura que a mesma não teria em uma turma de adolescentes. Esse fato é muito positivo, os adultos não gostam de ser tratados como crianças ou adolescentes. Como foi mencionado no capítulo anterior, Brown (1994) sugere que os professores sejam cautelosos no tratamento do aluno adulto, já que este não gosta de ser infantilizado.

A tarefa de casa é outra questão importante, dado que diferentemente dos alunos de outras faixas etárias, o adulto, na maioria das vezes, está envolvido em fatores externos à sala de aula, tais como trabalho, família e viagens, o que desencadeia em falta de tempo para se dedicar a tarefas extraclasse.

⁸⁴**D1:** Teacher, I didn't do my homework.

⁸⁵**P3:** Why not?

⁸⁶**D1:** Because I don't ... didn't have time.

⁸⁷**P3:** Perfect! Excellent! Excellent the sentence but not not doing the homework

⁸⁸**D1:** But I promise next week I will do it.

⁸⁰ Olá D3, há quanto tempo!

⁸¹ Vocês conhecem esta Expressão? Por favor repitam: há quanto tempo!

⁸² Gente isso é sério. Essa é uma expressão muito usada. Há quanto tempo!

⁸³ Muito tempo

⁸⁴ Professora, eu não fiz o meu dever

⁸⁵ Por que não?

⁸⁶ Porque eu não tenho...eu não tive tempo.

⁸⁷ Perfeito! Excelente! Excelente a sentença, não o fato de não ter feito o dever de casa.

T⁸⁹P3: Wonderful! Don't worry! No stress.

O ambiente em sala de aula também é descontraído. Os alunos brincam entre si e com P3. P3 começa a falar sobre verbos irregulares no passado. Também nessa turma, a aluna com mais idade apresenta mais dificuldades com a pronúncia.

D4: /livi/ (live)

⁹⁰P3: /li:v/. Regular or irregular? (live)

P3 faz a explicação de significado de verbos em inglês, sem utilizar a LM.

⁹¹D1, D2, ...: Left.

⁹²D2: And what is this?

⁹³P3: Okay, in the morning, we all go to work, right? So, first we are at home, take a shower, have breakfast and then we leave the house and go to work. We work, work, work, and then when work finishes, we leave work and go home. Okay?

Para explicar o uso do *Simple Past*, P3 aproveita o exemplo de um dos alunos que estava muito cansado. Ao contextualizar o ensino, P3 torna o processo de aprendizagem mais significativo.

⁹⁴P3: Yes. Are you tired D4?

⁹⁵D4: Yes. A little.

⁹⁶P3: A little? What time did you leave your house today?

⁹⁷D4: Six-/tert/ (thirty)

P3: Six /'O₃:rti/ (thirty)

⁹⁸D1: I left eight.

⁹⁹P3: At eight. You need the preposition before time, okay?

¹⁰⁰D4: At seven-thirty.

⁸⁸ Mas eu prometo que na próxima semana eu vou fazer.

⁸⁹ Ótimo! Não se preocupe! Sem estresse.

⁹⁰ Deixar. Regular ou irregular?

⁹¹ Deixou

⁹² E o que é isso?

⁹³ Okay. Pela manhã, nós vamos todos para o trabalho, certo? Então, primeiro, nós estamos em casa, tomamos um banho, tomamos café da manhã, e só então, nós saímos de casa para ir ao trabalho. Depois, quando o trabalho termina, nós deixamos o trabalho e vamos para casa.

⁹⁴ Sim. Você está cansado D4?

⁹⁵ Sim. Um pouco.

⁹⁶ Um pouco? Que horas você saiu de casa hoje?

⁹⁷ Seis e trinta.

¹⁰⁰**D4**: At seven-thirty.

¹⁰¹**P3**: So let's construct a larger sentence. I left home at seven-thirty. Oh, my God! D6 go and drink some water. What time did you wake up today?

Da mesma forma que P1, P3 utilizou-se da técnica *Recast* para fazer a correção dos alunos. Como já foi mencionado, tal estratégia não expõe o aluno, o que pode reduzir a ansiedade e o medo de correr riscos.

¹⁰²**D2**: I see she too.

¹⁰³**P3**: Her

¹⁰⁴**D2**: Yes teacher, I see her too.

Mais uma vez, observa-se problemas de pronúncia com a aluna de idade mais avançada.

P3 trabalhou com um exercício de compreensão oral e com exercícios de gramática no livro. Os alunos, de forma geral, obtiveram sucesso nos exercícios e não apresentaram dificuldades que os desviassem da aprendizagem.

3.1.4.2 Análise da segunda observação feita na Turma D

A segunda aula da turma D foi também gravada, mas pelo fato da aula, também, consistir de uma revisão para prova baseada em um exercício escrito de gramática, a pesquisadora não achou necessário transcrever a aula toda.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

3.2.1 ENTREVISTA COM ALUNA QUE CANCELOU O CURSO (E1)

A aluna em questão concluiu o primeiro módulo do curso, mas não chegou a concluir o segundo.

¹⁰⁰ Às sete e trinta.

¹⁰¹ Então, vamos fazer uma sentença maior. Eu saí de casa às sete e trinta. Oh meu Deus! Vá beber água D6. Que horas você acordou hoje?

¹⁰² Eu vejo (sic) ela também.

¹⁰³ A vejo

¹⁰⁴ Sim professora. Eu a vejo também.

Nota-se, na entrevista, alguns pontos interessantes que estão de acordo com a literatura especializada no aluno adulto, analisada na fundamentação teórica do presente trabalho.

Primeiramente, observa-se que a aluna expressa a crença de que a criança tem mais facilidade em aprender LE. Geralmente, o aluno adulto já chega em sala de aula com essa postura, ou seja, acreditando que o processo de aprendizagem de LE será mais difícil por causa da idade.

Pesquisadora: Por que você procurou este curso? Quais eram as suas expectativas?

E1: Eu vi anunciando que seria inglês para maior idade, né? Eu pensei que teria um tratamento mais especial para as pessoas que realmente não fizeram inglês até agora e que têm uma certa dificuldade, porque a partir de uma certa idade, é mais difícil aprender. Não é como a criança, né? A criança tem muito mais facilidade, ouvido, tudo... Então quando eu vi inglês para adulto, imaginei que fosse ser um inglês assim mais devagar, uma coisa assim...

Outro ponto interessante é no que se diz respeito ao ritmo do ensino, conforme visto anteriormente, Schleppegrell (1987) realmente sugere que o professor de LE para adultos preste atenção nesse ponto e que não acelere muito o processo de ensino aprendizagem.

Outro aspecto importante é o uso do português na sala de aula de línguas. Algumas instituições de ensino de inglês são muito rigorosas com o uso da LM no processo de aprendizagem de LE por acreditarem que tal procedimento pode levar à interferência da LM, atrapalhando todo o processo. Entretanto, a tradução pontual para explicação de determinados comandos ou vocábulos e até mesmo para criar hábitos em relação ao uso da LE pode ser um instrumento válido e proveitoso.

Pesquisadora: O que mais te desestimulou? O que realmente te fez sair do curso?

E1: O comando em inglês, totalmente em inglês. Eu não entendia nada do que era pra fazer, principalmente no segundo módulo.

Segundo o professor universitário entrevistado (PU), entrevistado posteriormente às observações, o uso da LM seria um instrumento válido no processo de ensino e aprendizagem de LE, principalmente para o aluno adulto ao passo que economiza tempo, valoriza conhecimento prévio do adulto e evita mal entendidos.

Pesquisadora: Qual sua posição em relação ao uso de LM na sala de aula de inglês?

PU: A minha opinião é que em primeiro lugar isso existe o professor querendo ou não. Se o professor proíbe o uso da LM, a LM continua presente na sala de aula do mesmo jeito porque na cabeça do aluno tudo que passa na LE, ele processa e associa na cabeça dele com a LM. Ele pode nem perceber que ele está fazendo isso, mas existe essa tradução mental ou associação pelo menos com a LM o tempo inteiro. Depois, há a questão de usar a LM para fins práticos. Às vezes, você tenta explicar alguma coisa na outra língua que pode levar minutos uma explicação parcialmente bem sucedida. O aluno entendeu mais ou menos e esse tempo podia ter sido economizado se tivesse feito rapidinho uma referência à LM, iria esclarecer de maneira muito melhor. O aluno não teria uma idéia mais ou menos do que foi dito, mas teria uma idéia bem precisa e provavelmente essa associação com a LM faz com que ele conheça e, conseqüentemente, consiga guardar na memória dele de uma maneira melhor. São duas coisas: uma que existe subliminarmente a presença, o professor proibindo o uso da LM ou não, ou outra, que o professor pode fazer uso disso para explicações, também para apresentar instruções. Você tem uma atividade que tem um grau de complexidade ou você vai dar uma explicação gramatical provavelmente muito mais bem sucedida, mais prática do ponto de vista da aprendizagem do aluno, se isso vier na LM. Você deixa de gastar tempo do aluno se concentrando sobre algo que é meramente funcional, serve para atividade fim, e gasta o tempo e o esforço do aluno na LE na atividade fim. Agora, além disso, acho que também há razões para fazer uso da LM para fins de promover contraste. É importante para o aluno contrastar os dois sistemas, contrastar os hábitos lingüísticos numa língua e na outra, contrastar os estilos de expressão de léxico. Se ele não contrastar, a probabilidade é que ele vai presumir uma série de semelhanças que não existe ou de igualdades que não existem. E isso leva a ele projetar na cabeça dele regras inexistentes, atribuições inadequadas para o sentido lexical.

É importante, portanto, refletir sobre a eficácia da restrição ao uso da LM em sala de aula e sobre como tal restrição reflete no comportamento do aluno adulto. Como foi visto na fundamentação teórica, o aluno em questão já possui conhecimento sobre sua LM e seria válido, portanto, utilizar-se, de forma positiva, desse conhecimento no processo de aprendizagem da LE.

No que diz respeito ao uso de brincadeiras em sala de aula, é importante salientar que o aluno adulto não gosta de ser infantilizado.

E1: Ah, aquelas coisas assim de ficar brincando, fazer jogos, eu não gosto disso. Eu preferia aprender inglês de outra forma. Sabe, uma coisa mais direta, mais explicada mesmo.

De acordo com Brown (op. cit),

[1] Lembrem-se de que embora o adulto não consiga expressar pensamentos complexos na nova língua, eles são adultos inteligentes com cognição madura e emoções adultas. Mostre respeito pelos pensamentos profundos e sentimentos que podem estar afetados pelo baixo nível de proficiência.

[2] Não trate os adultos como crianças.

[3] Não discipline o adulto da mesma maneira que a criança.

(Brown 1994: 95) Tradução nossa.

Outra questão importante está no fato da instituição aceitar que alunos nivelados em estágios um pouco mais avançados façam o primeiro nível e fiquem junto com os alunos que estão realmente no início do processo formal de ensino/aprendizagem de LE. Esses alunos são chamados de falsos iniciantes.

E1: Não foi explicado não. Eu tinha que perguntar pro colega do lado. O colega do lado também não sabia, dizia que não entendia. A gente sempre conversava. Não era só eu que não entendia não. Agora outros já deslanchavam. Tinha pessoas que realmente tinham feito dois semestres de inglês lá e que quiseram recomeçar do um. Fizeram teste pra entrar acho que no três ou quatro e quiseram começar do um.

Pesquisadora: Você acha que isso atrapalhou?

E1: Ah! Eu acho que atrapalha porque ou todo mundo tá no mesmo nível, né?

Como foi visto anteriormente, o aluno adulto é geralmente um aluno que tem mais receio de correr riscos e de se expor, talvez seja por isso que alguns preferem ficar em uma posição mais segura e até mesmo cômoda de estar em um nível menor. Procedimentos mais claros e uniformes em relação à classificação dos alunos poderiam ser tomados. Mais do que isso, caberia ao professor, prover o aluno adulto com um ambiente que lhe trouxesse segurança e que propiciasse aprendizagem.

3.2.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS ALUNOS QUE CONTINUARAM O CURSO

Depois das aulas terem sido observadas e gravadas, alguns alunos, de acordo com sua disponibilidade, foram entrevistados. Tais entrevistas também foram gravadas em áudio. Vale salientar que estes alunos continuaram no curso em questão, mas já haviam desistido de outros.

Do primeiro módulo foram entrevistados dois alunos. Ambos já haviam estudado inglês antes. B2 havia estudado inglês em outra instituição por três anos e decidiu parar por não estar aprendendo inglês da forma que gostaria. B4 parou seus estudos anteriores por falta de tempo. Perguntado o que levaria B4 a desistir do curso atual, as respostas foram:

Pesquisadora: Que motivos fariam você desistir do curso atualmente?

B4: Falta de dinheiro. E se eu tivesse sem tempo também, ou seja, priorizar alguma outra coisa da minha vida.

Mais uma vez fica claro que a maior parte dos alunos adultos tende a ter outras prioridades com o que se preocupar e, algumas vezes, deixa o estudo da língua em segundo plano.

Em relação ao uso da LM na sala de aula, B2 e B4 concordaram que a aula deva ser dada totalmente em inglês; entretanto, B4 enfatizou a importância da LM em determinados momentos da aula.

Pesquisadora: E em relação ao uso do português? Você acha que mesmo no seu nível, as aulas têm que ser em inglês?

B2: Claro que é importante falar inglês durante a aula! A gente já fala português em 99% das nossas vidas!

Pesquisadora: E em relação ao uso do português. Você concorda que a aula seja toda dada em inglês?

B4: Concordo, mas tem que ter exceções. É importantíssimo que seja em inglês, porque é necessário que as pessoas tentem evoluir. Agora, pra tirar dúvida e explicar é importante usar o português.

A partir desse exemplo pode-se afirmar que o aluno adulto tem a consciência da importância de que a aula seja dada em inglês, mas reconhece a necessidade do uso da LM em situações específicas.

Foram entrevistados outros dois alunos que estavam em níveis mais avançados A3 e C1. O primeiro da Turma A, no sexto módulo da segunda parte do curso e o segundo da turma

C, no quinto módulo da segunda parte do curso. Ambos também já haviam estudado inglês em outra instituição e não deram continuidade ao curso pelos seguintes motivos:

Pesquisadora: Quais os motivos que o levariam a cancelar o curso?

A3: Falta de recursos financeiros, mudança de Brasília, impossibilidade quanto ao tempo, são tantos...

Pesquisadora: E porque você não deu continuidade?

C1: Sempre por dificuldade financeira. Quando isso acontecia, eu tinha que parar o curso e recomeçar quando fosse possível.

Mais uma vez questões financeiras são mencionadas.

No que se refere ao uso da LM em sala de aula, houve uma certa divergência nas respostas:

Pesquisadora: Você acha importante a aula ser toda dada em inglês? Você acha o uso da língua materna necessário em algum contexto?

A3: A língua materna só se torna necessária quando é impossível a explicação em inglês. Prefiro que a aula seja toda dada em inglês.

Pesquisadora: Você acha importante que a aula toda seja dada em inglês?

C1: Eu entendo a importância que a aula seja ministrada em inglês, mas acho que em alguns momentos deve existir o esclarecimento de dúvidas em português, principalmente quando se tratar de expressões idiomáticas, porque o entendimento fica mais difícil na língua inglesa.

3.2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FEITAS COM P1; P2 E P3

Todas as três professoras concordaram em dar entrevista. Ao serem perguntadas como o aluno adulto difere da criança e do adolescente, P1, P2 e P3 listaram as seguintes diferenças:

- 1) O aluno adulto é mais preocupado com o sucesso pessoal, tem medo de errar, medo do ridículo;
- 2) O filtro afetivo do adulto é muito mais sensível e aguçado;
- 3) O adulto sabe o que quer e luta para conseguir seus intentos;
- 4) O adulto tem motivação intrínseca, é mais responsável e cumpridor dos compromissos;

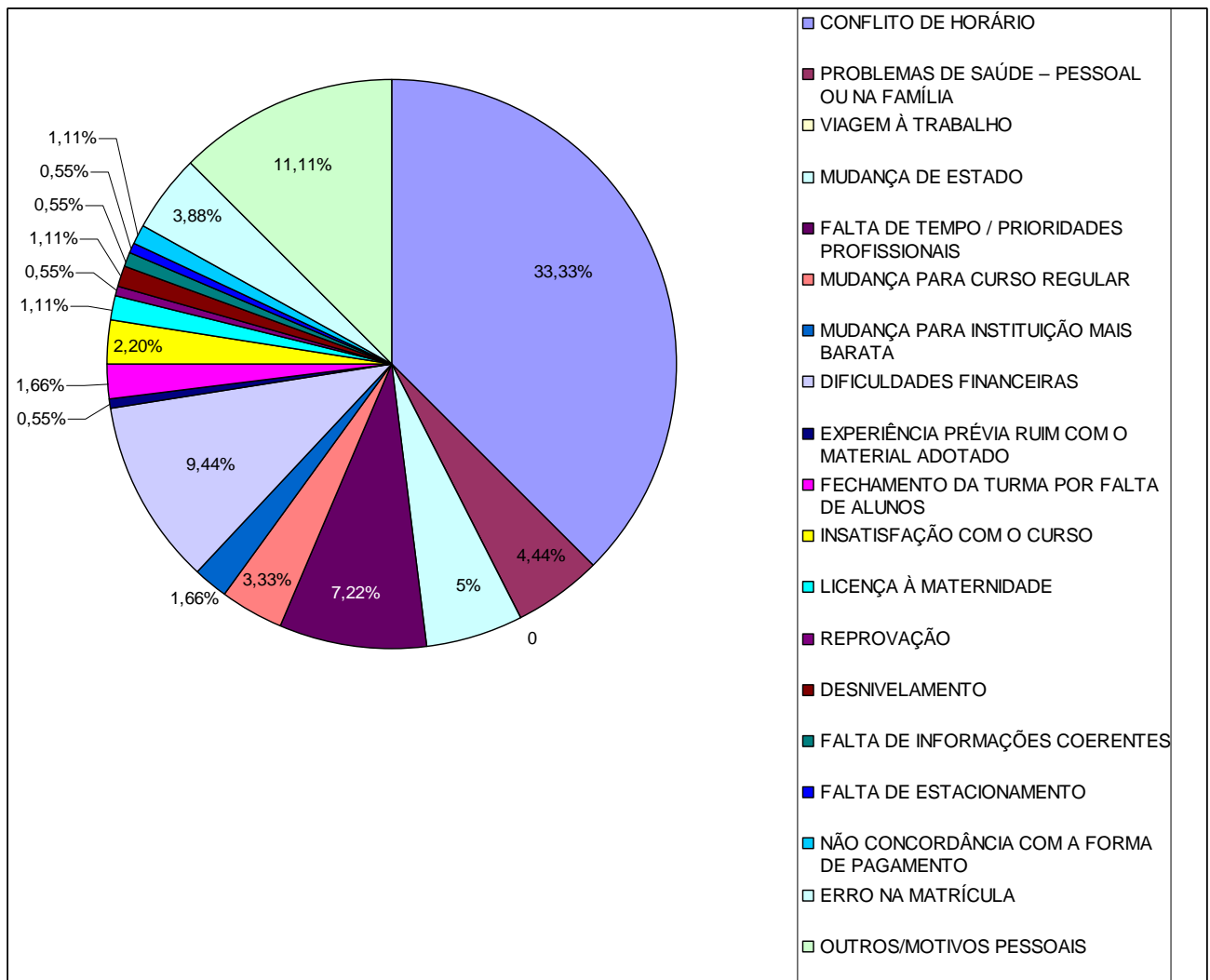
- 5) O adulto é mais resistente à aprendizagem porque, especialmente a uma LE como o inglês porque ele já vem com aquele conceito de que não vai aprender.

Perguntadas sobre os motivos que levam os alunos a abandonarem o curso, as professoras listaram:

- 1) Por motivo de trabalho;
- 2) Falta de tempo;
- 3) Viagem;
- 4) Sobrecarga;
- 5) Stress;
- 6) Por decepção com o curso, professor, material, método...;
- 7) Frustração por não conseguir resultados imediatos, como conseguir se comunicar em inglês, entender o que os outros falam, etc;
- 8) Falta de adaptação à metodologia utilizada;
- 9) Muitas coisas envolvidas, trabalho, família e uma hora o cansaço começa a pesar muito. Você começa a abrir mão daquilo que, a princípio, não é o mais essencial pra você no momento;
- 10) Fator financeiro, porque os cursos não são baratos.

3.2.4 ANÁLISE DAS ALEGAÇÕES DOS ALUNOS QUE CANCELARAM O CURSO

No momento em que o aluno procura a Secretaria para fazer o trancamento, solicita-se que este apresente o motivo que o levou a desistir do curso. Como foi dito anteriormente, a Secretaria da Instituição nos forneceu as respostas de alguns desses alunos. Foram analisadas 180 respostas, como pode ser observado no gráfico a seguir:



Como se pode observar no gráfico acima, a maioria dos alunos alega conflito de horário para cancelar o curso. Sabe-se que, de fato, o aluno adulto tem outras responsabilidades tais como trabalho, família e outros cursos. O horário do curso (manhã: das 7:30 às 8:45; noite: das 18:45 às 20:00 e 20:15 às 21:30) foi pensado justamente para suprir as necessidades desse tipo de aluno, mas o leque de opções poderia ser maior.

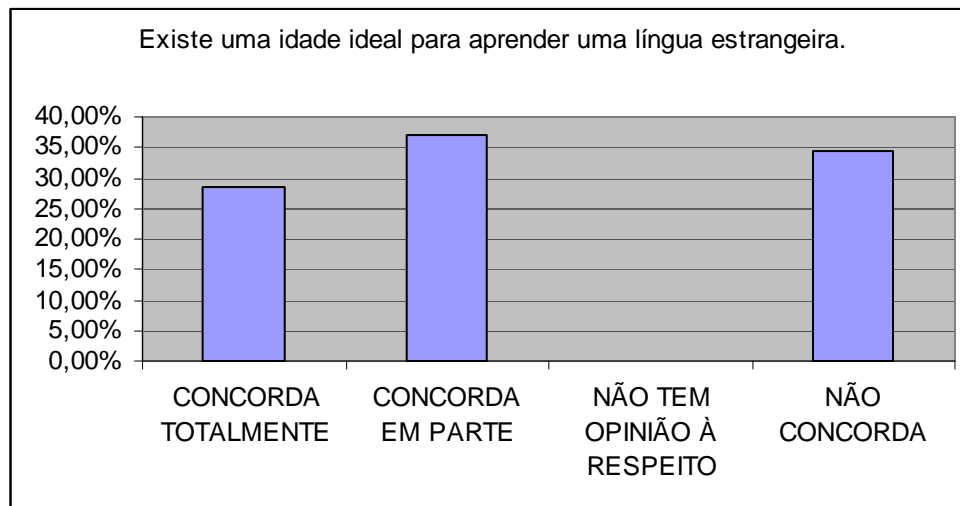
3.2.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

3.2.5.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA PARTE DOS QUESTIONÁRIOS

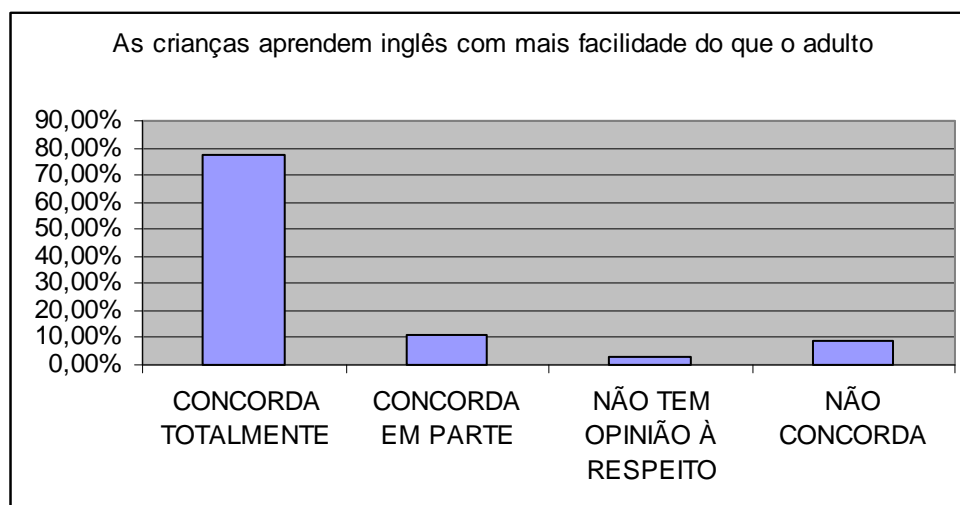
3.2.5.1.1 Alunos que continuaram a frequentar o curso

Dos questionários que foram aplicados (37 no total), retornou respondido um total de trinta e cinco. Segue a análise percentual dos dados quantitativos da primeira parte do questionário.

Pergunta 1

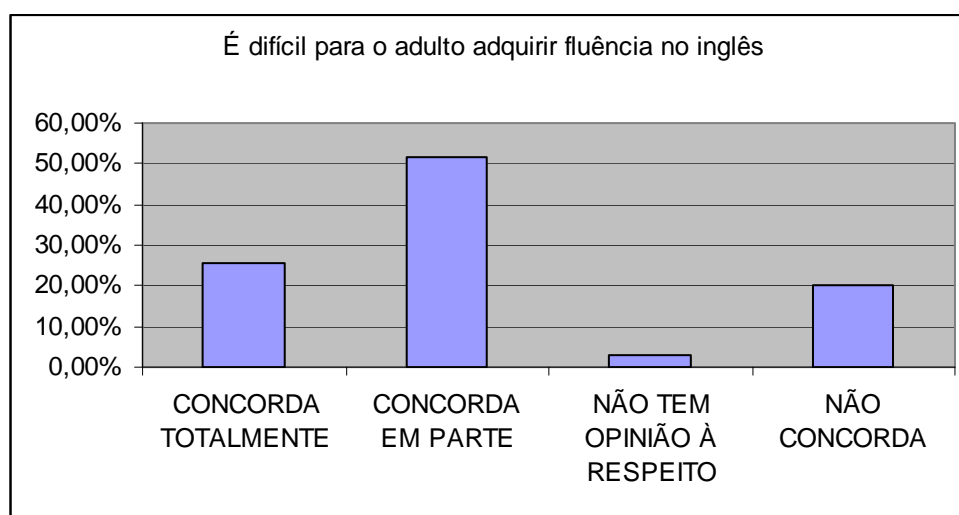


Pergunta 2

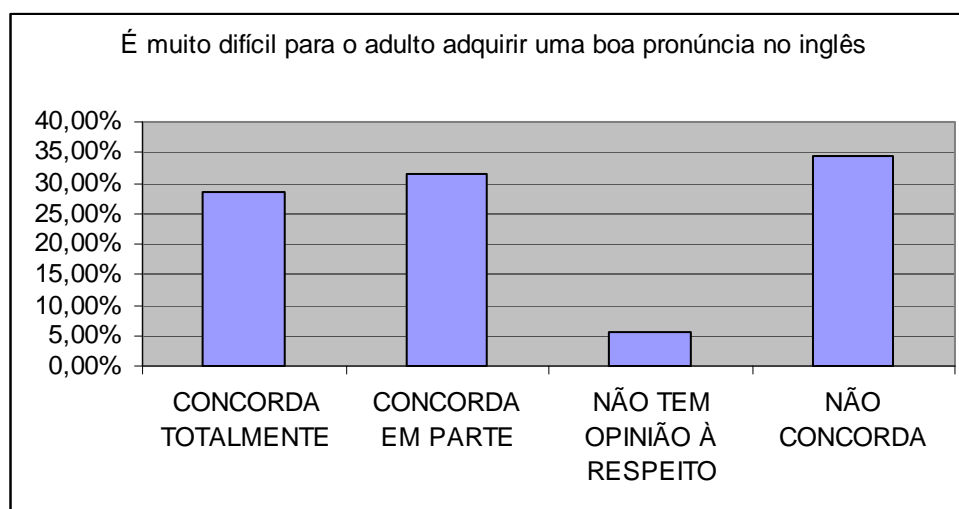


Percebe-se, nas respostas às perguntas 1 e 2 que alguns alunos adultos carregam a crença de que realmente existe uma idade ideal para aprender uma outra língua e que essa idade é a infância. Tal crença pode, de fato, vir a desmotivar tal aluno. Como foi mencionado no capítulo 2, algumas vezes, as barreiras à aprendizagem da língua encontram-se na cabeça do próprio aluno. Cabe ao professor enfatizar a capacidade do aluno aprender e realçar as facilidades de aprendizagem do adulto.

Pergunta 3



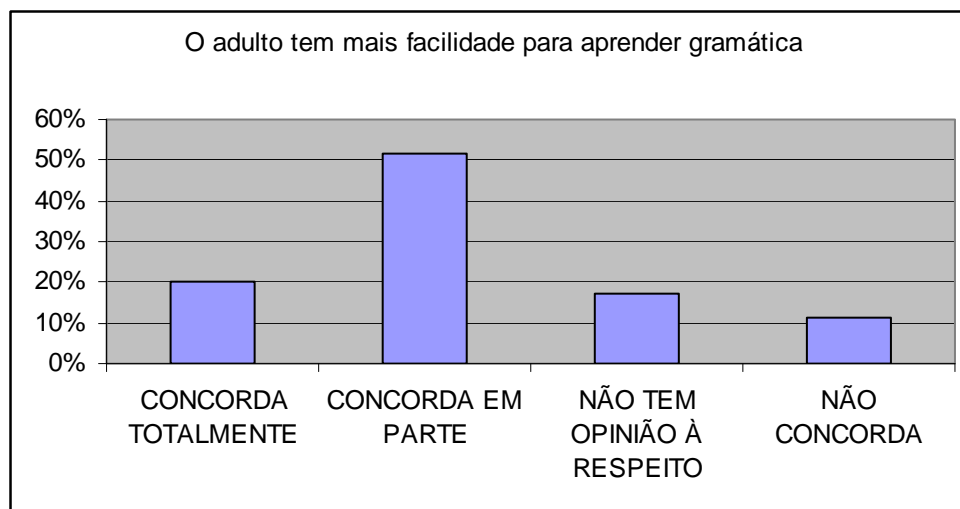
Pergunta 4



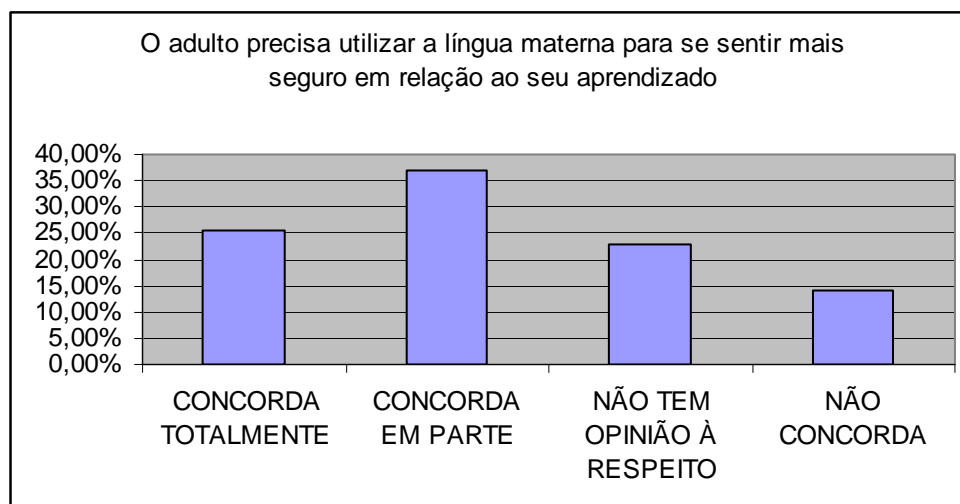
Percebe-se, ao analisar as respostas às perguntas 3, 4 e 8 que os adultos acreditam que seja difícil para alunos da sua faixa etária adquirir fluência e uma boa pronúncia no inglês. Cabe ao professor, portanto, definir junto a esses alunos quais são seus verdadeiros objetivos ao aprender outra língua. Segundo Cabral (op. cit), os professores, ao ensinarem adultos devem ter a consciência de que uma pronúncia quase-nativa não deve ser o aspecto mais importante do processo de ensino/aprendizagem. O que deve ser almejado, por outro lado, é

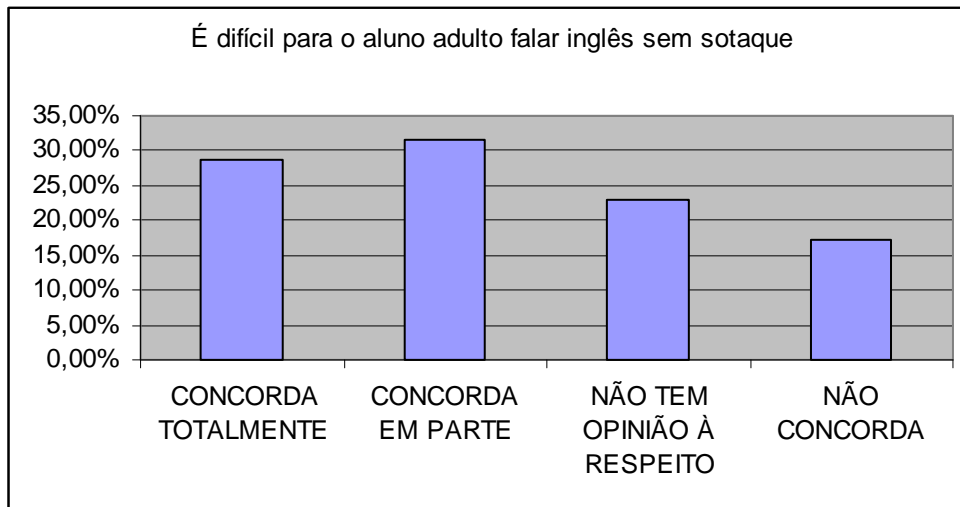
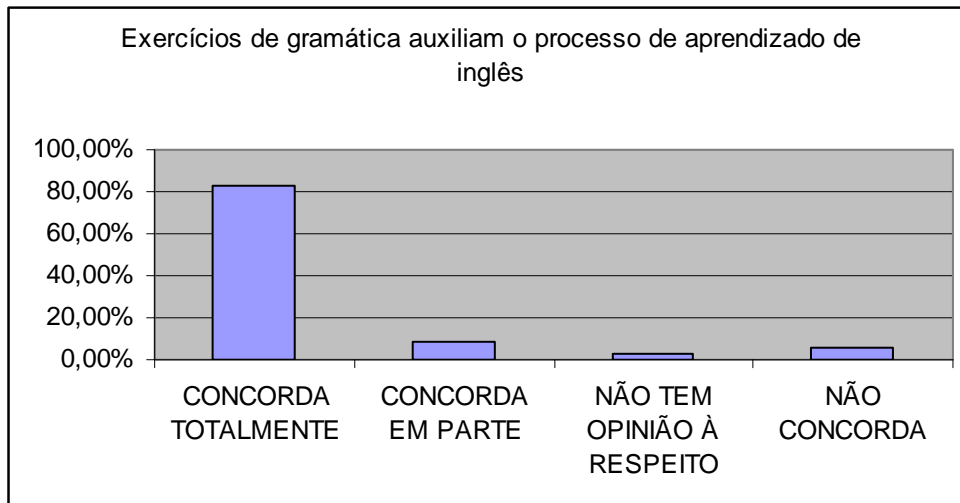
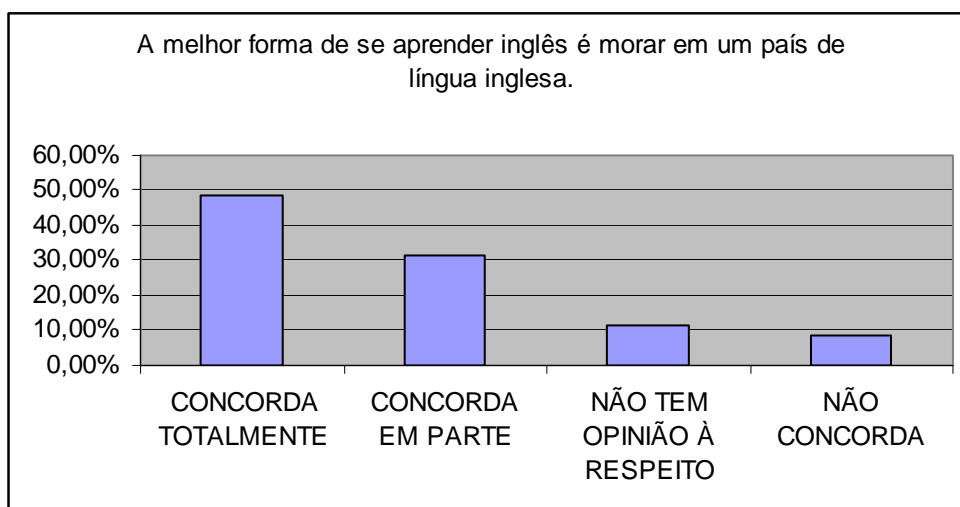
progresso, fluência e não perfeição fonética. Para ela, está claro que os adultos são capazes de alcançar o conhecimento metalingüístico da língua. De acordo com as respostas dadas à pergunta 5, os próprios alunos adultos acreditam que, de fato, possuem maior facilidade para aprender os aspectos gramaticais da língua. Como foi mencionado, Brown (op. cit) afirma que o fato dos alunos adultos possuírem habilidades cognitivas mais desenvolvidas do que as das crianças, faz com que os primeiros lidem melhor com regras e conceitos abstratos. Cabe ao professor, portanto, saber explorar tal facilidade que os adultos possuem.

Pergunta 5



Pergunta 6



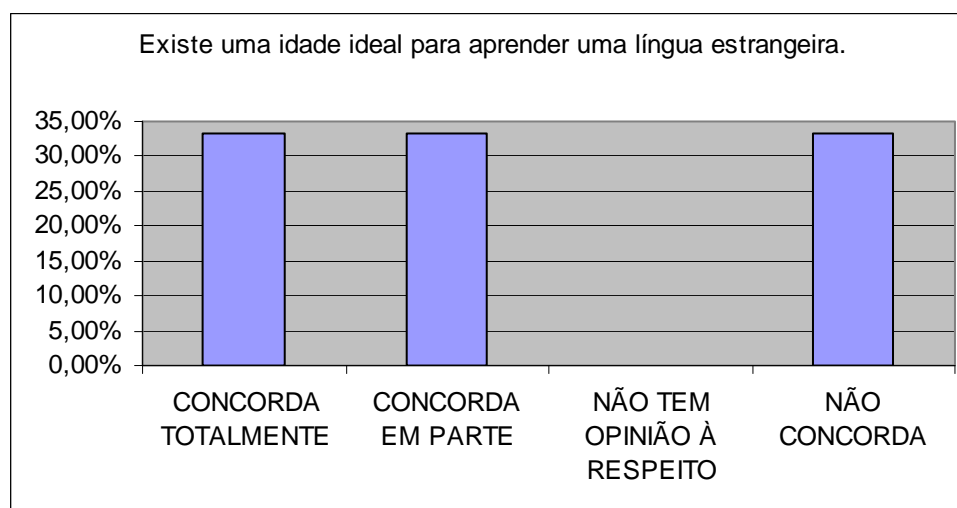
Pergunta 7**Pergunta 8****Pergunta 9**

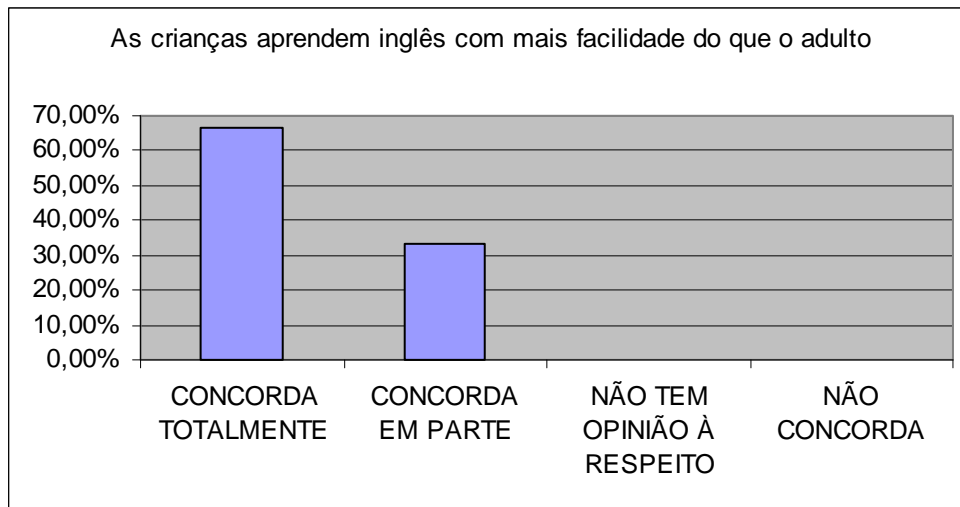
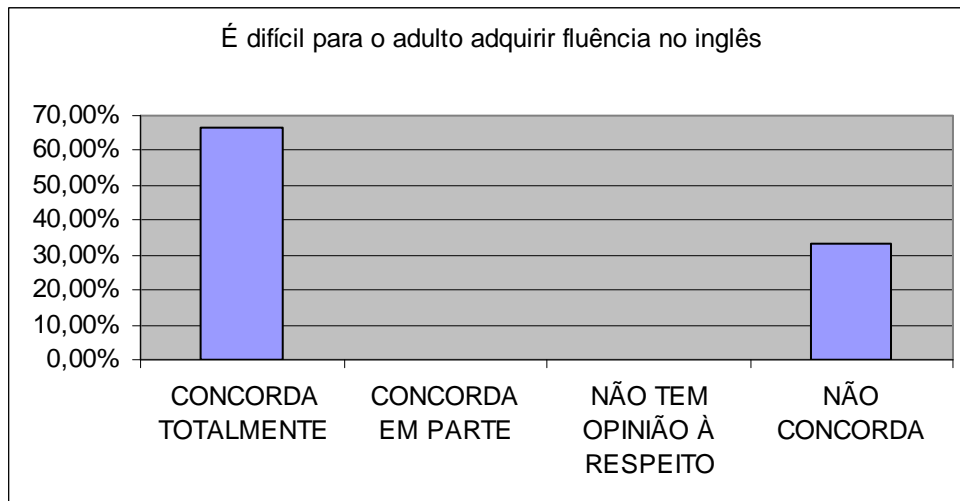
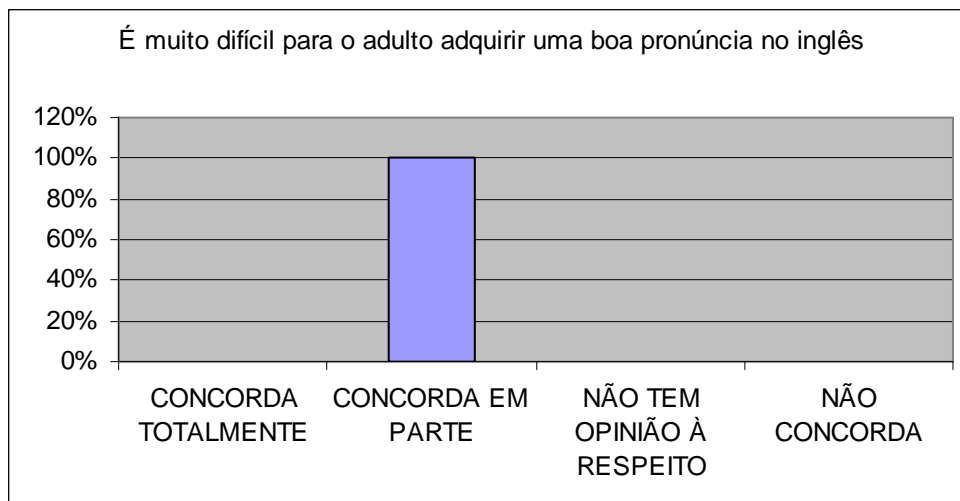
Em suma, como pontos principais, observa-se que realmente os alunos, em sua maioria, apresentam a crença de que existe uma idade ideal para se aprender uma LE. A crença fica mais ainda evidente na afirmação de que a criança tem mais facilidade para aprender do que o adulto. De forma geral, os alunos adultos também acreditam que é mais difícil adquirir fluência e uma boa pronúncia na LE, sem sotaque, na sua faixa etária. A maioria dos adultos também concorda com a necessidade e se utilizar a LM em determinados momentos da aula. Quase que de forma unânime, os alunos adultos concordaram com a necessidade de se utilizar exercícios de gramática na aula de LE. A maioria também apresentou a crença de que a melhor forma de se aprender uma língua inglesa seria morar falante da língua inglesa.

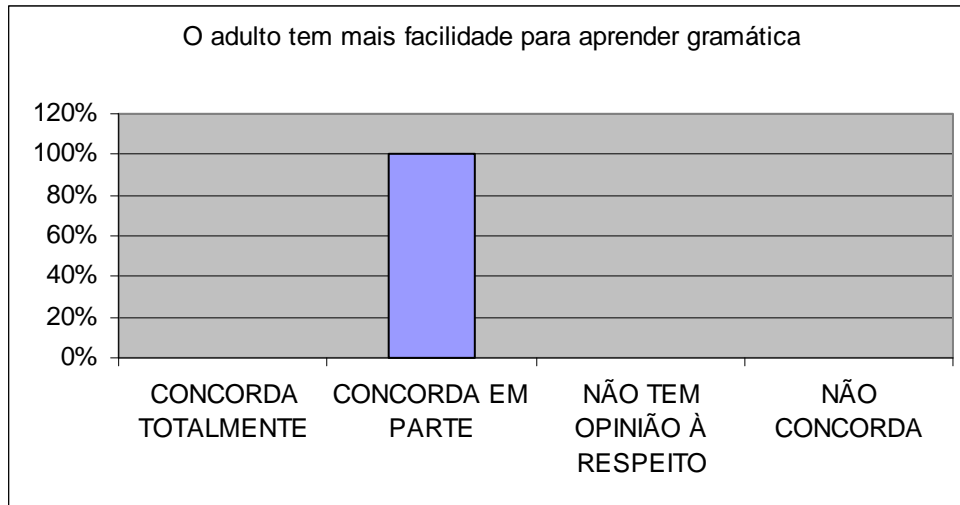
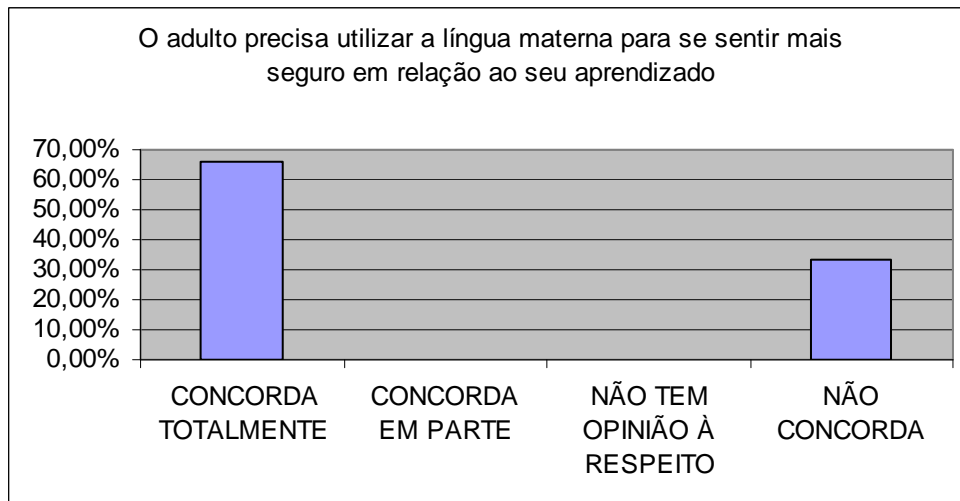
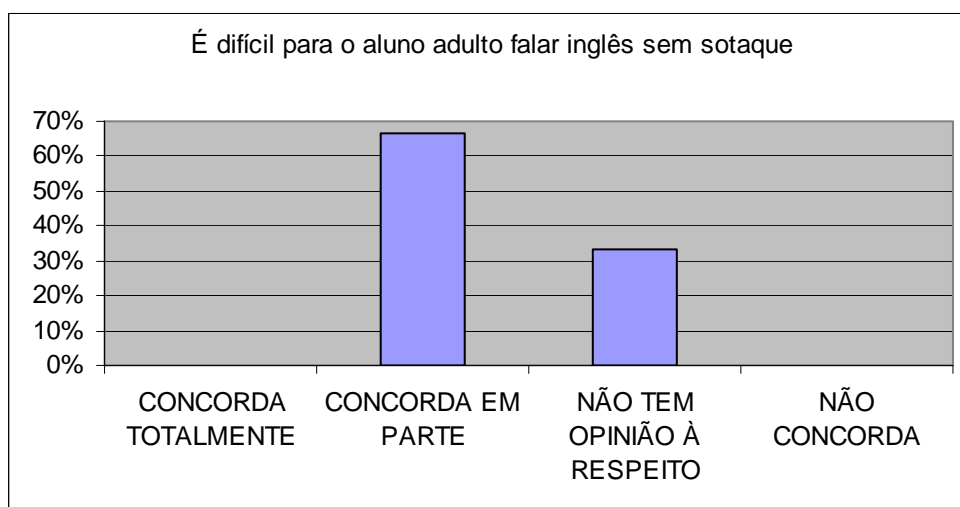
3.2.5.1.2 Alunos que saíram do curso

Dos trinta questionários que foram enviados ou submetidos a alunos que cancelaram ou abandonaram o curso, somente quatro foram respondidos. Segue a análise do percentual dos dados quantitativos da primeira parte do questionário.

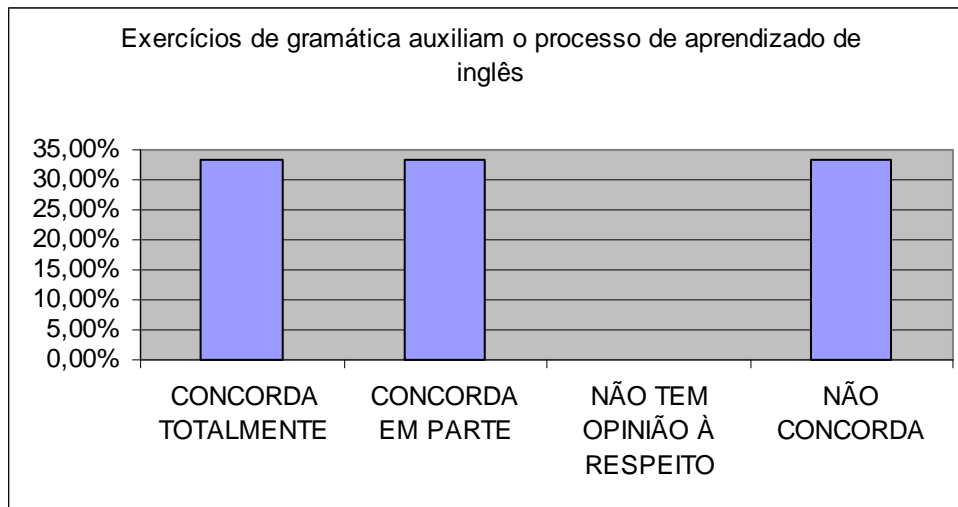
Pergunta 1



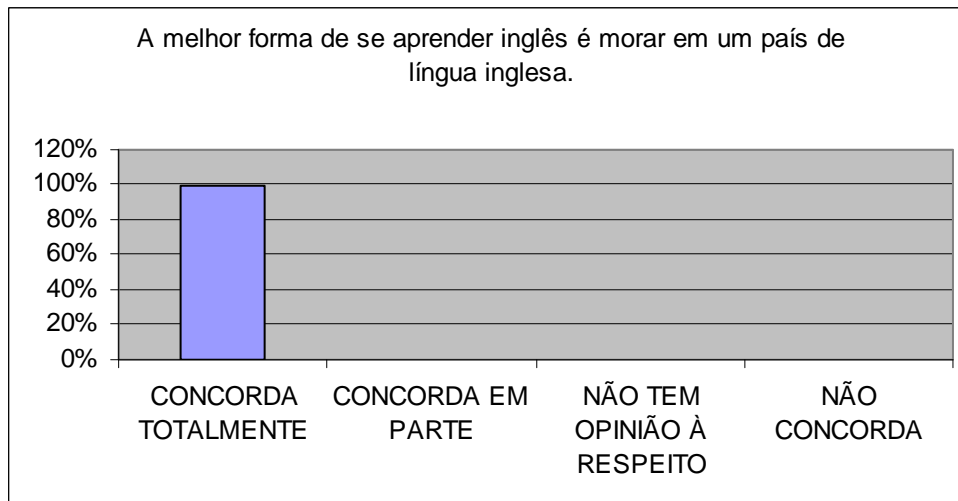
Pergunta 2**Pergunta 3****Pergunta 4**

Pergunta 5**Pergunta 6****Pergunta 7**

Pergunta 8



Pergunta 9

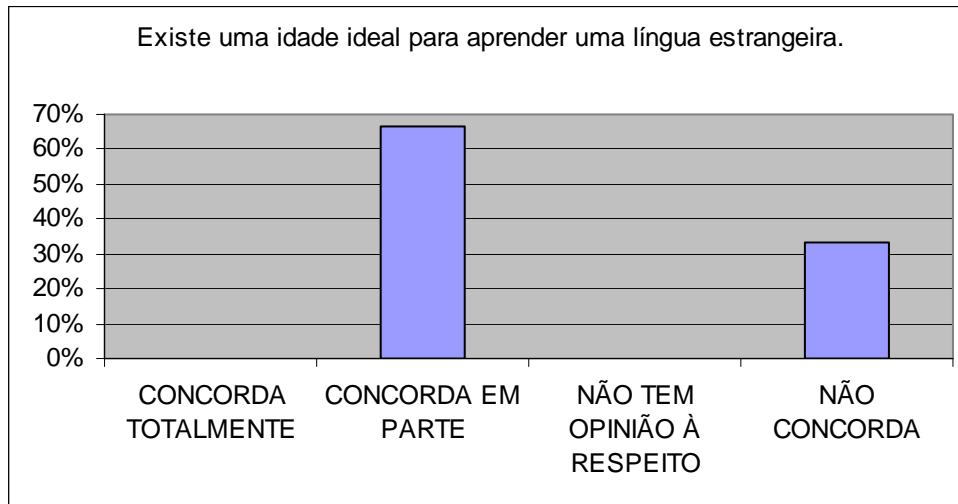


Observa-se que também entre os alunos egressos, há a crença de que existe uma idade ideal para aprender uma LE. Da mesma forma, a crença torna-se mais evidente na afirmação de que as crianças aprendem a LE com mais facilidade. Esses alunos também apresentam a crença de que é difícil para o adulto adquirir fluência no inglês. A crença fica ainda mais evidente no que diz respeito à aquisição de uma boa pronúncia. Os alunos egressos apresentam uma forte crença de que é mais fácil para o adulto aprender a gramática da língua e que exercícios de gramática auxiliam o processo de aprendizagem. De forma unânime, os alunos em questão concordam com a afirmação de que a melhor forma de se aprender inglês é morar em um país falante da língua inglesa.

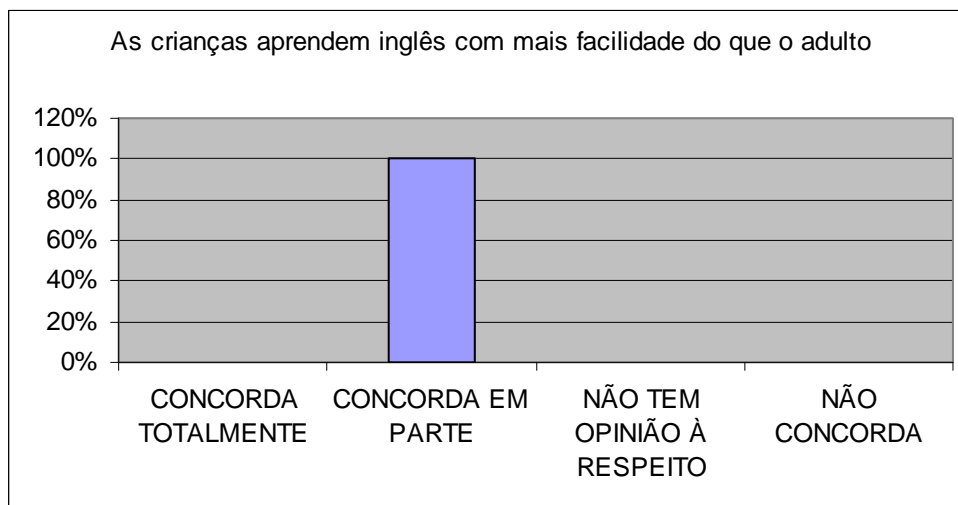
3.2.5.1.3 Professores

As três professoras responderam o questionário.

Pergunta 1

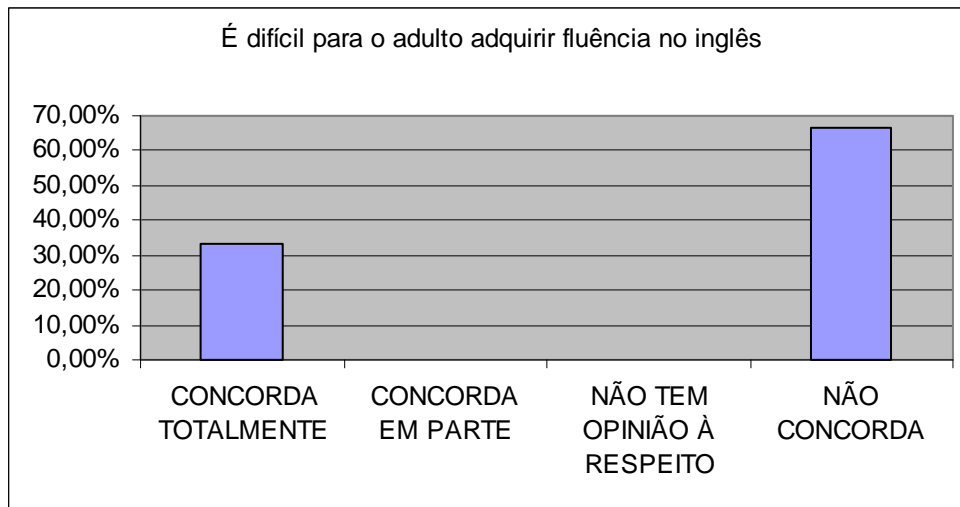


Pergunta 2

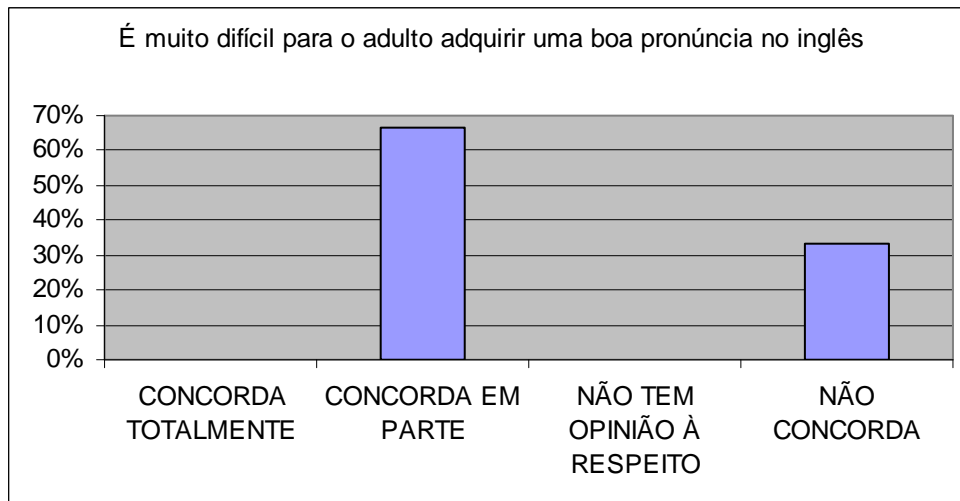


De acordo com McLaughlin (1992), o que ocorre, na verdade, é que as exigências para comunicação para as crianças são menores do que para os adultos, ou seja, as crianças utilizam-se de construções mais curtas e simples e de vocabulário menos sofisticado, quando comparado com o vocabulário que o adulto precisa para se comunicar com o mesmo nível de proficiência do que na sua LM.

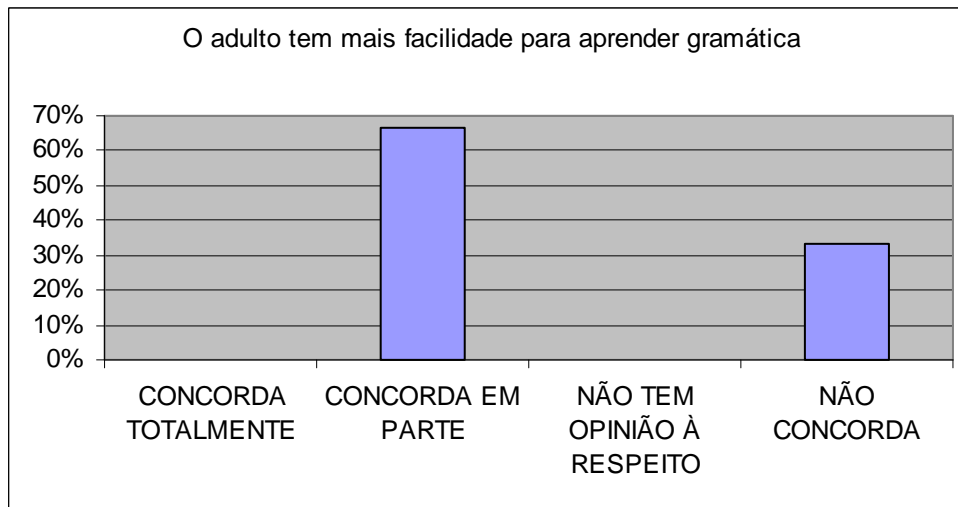
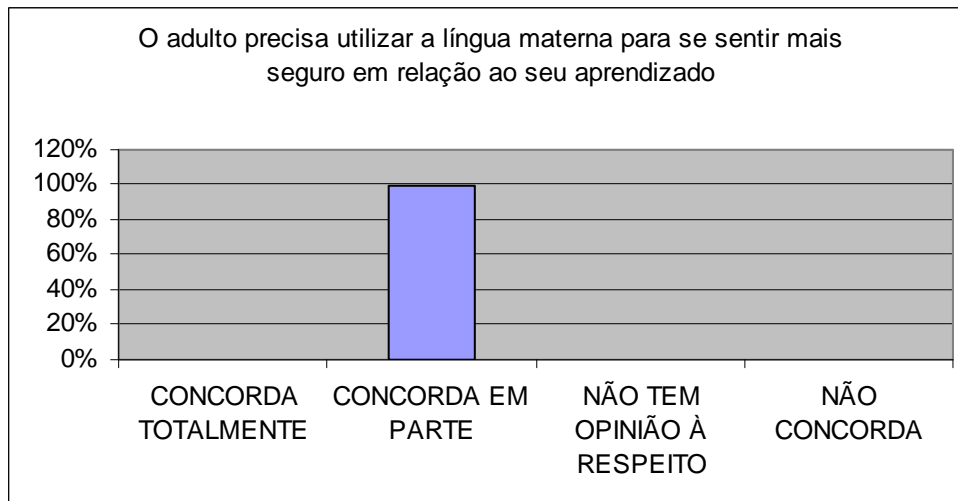
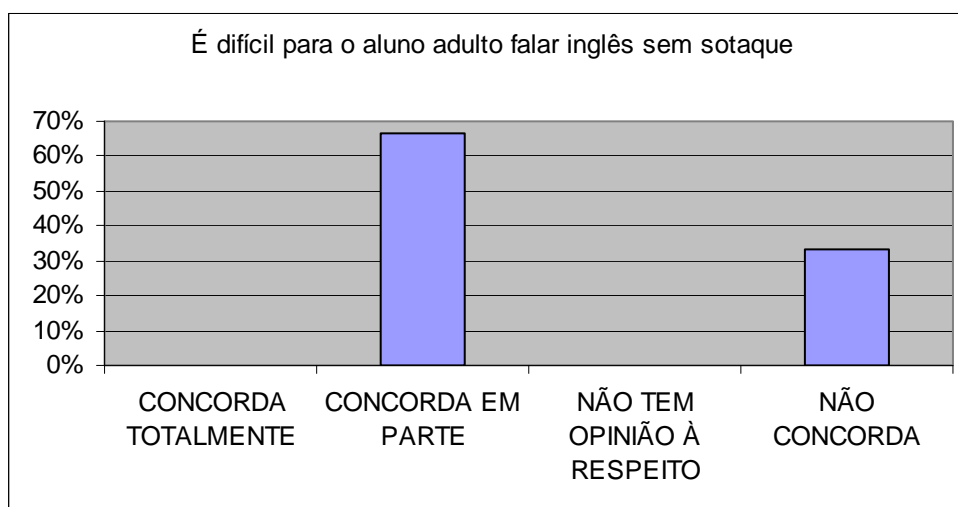
Pergunta 3



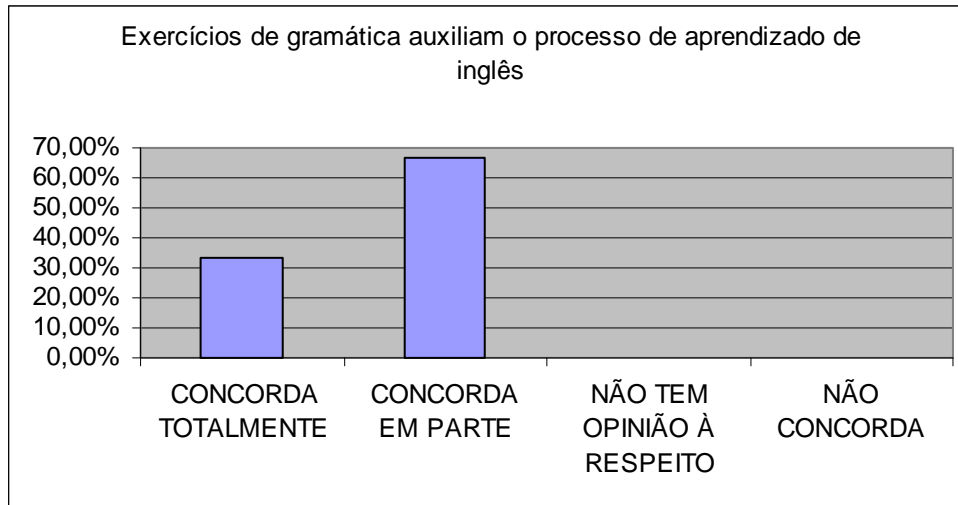
Pergunta 4



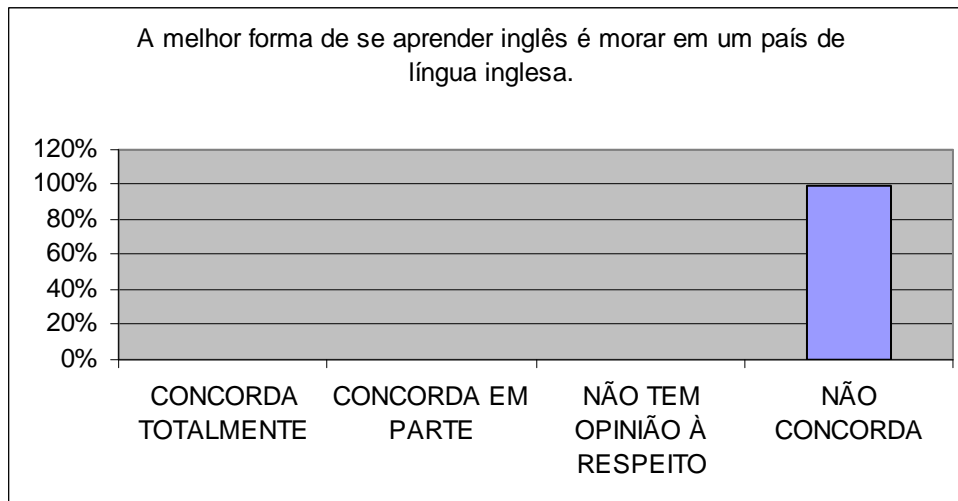
Para McLaughlin (1992), a crença de que é muito difícil para o adulto adquirir uma boa pronúncia na língua inglesa pode ter alguma validade na medida em que a pronúncia envolve habilidades motoras que podem se tornar fossilizadas por influência da LM. A produção de alguns sons pode ser difícil por causa de mecanismos neurofisiológicos envolvidos. Por outro lado, não se pode esquecer de fatores psicológicos e sociais que também podem influenciar o aprimoramento da pronúncia.

Pergunta 5**Pergunta 6****Pergunta 7**

Pergunta 8



Pergunta 9



Observa-se que a crença de que existe uma idade ideal para aprender LE e que a criança tem mais facilidade para aprendê-la também está presente entre as professoras. Diferentemente do que ocorreu com os alunos, a maioria das professoras discordou da afirmação de que é difícil para o adulto adquirir fluência no inglês, mas a maioria concordou, em parte, de que é difícil para o adulto adquirir uma boa pronúncia da LE e que é difícil para o aluno adulto falar sem sotaque. A maioria das professoras também concordou que o adulto tem mais facilidade para aprender gramática e que exercícios de gramática auxiliam o processo de ensino/aprendizagem. As professoras também concordaram com a importância do uso da LE em determinadas situações de aprendizagem. Diferentemente dos alunos, as professoras foram unânimes em discordar da afirmação de que a melhor forma de se aprender inglês é morar em um país de língua inglesa.

3.2.5.2 ANÁLISE DA SEGUNDA PARTE DOS QUESTIONÁRIOS

3.2.5.2.1 ALUNOS QUE CONTINUARAM A FREQUENTAR O CURSO

As respostas não divergiram muito em relação à primeira pergunta do questionário:

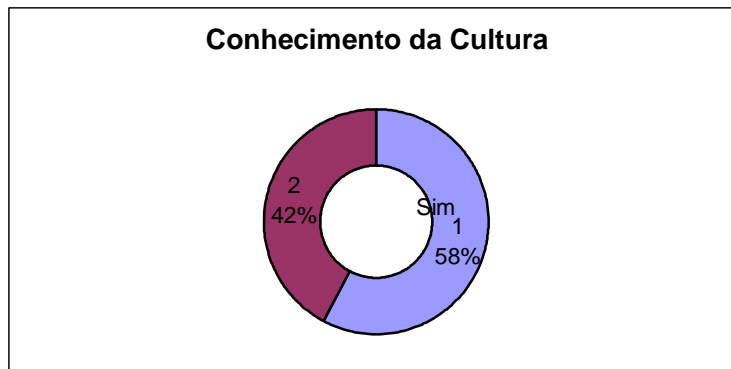
1 – Quais são os elementos que não podem faltar em um curso de línguas para adultos?

Foram mencionados:

- 1) Postura do professor adequada a um curso de adultos;
- 2) Ênfase na habilidade escrita e na conversação;
- 3) Planejamento da aula que leve em conta a rotina de trabalho, estudos e família do aluno adulto;
- 4) Ambiente que minimize a ansiedade;
- 5) Bons livros;
- 6) Biblioteca com grande acervo;
- 7) Atividades extraclasse;
- 8) Número adequado de horas-aula;
- 9) Flexibilidade em relação a faltas;
- 10) Estudo da gramática;
- 11) Uso de recursos audiovisuais;
- 12) Incentivo à leitura;
- 13) Exercícios complementares;
- 14) Explicação de vocabulário do dia-a-dia; a utilização prática da língua;
- 15) Respeito à diversidade;
- 16) Criatividade do professor e
- 17) Técnicas diferentes das utilizadas com adolescente e crianças

Não houve surpresas em relação aos itens acima mencionados. Como foi discutido anteriormente, o adulto não gosta de ser infantilizado, procura um curso flexível e com fins práticos e requer um ambiente onde a ansiedade seja reduzida.

Pergunta 2

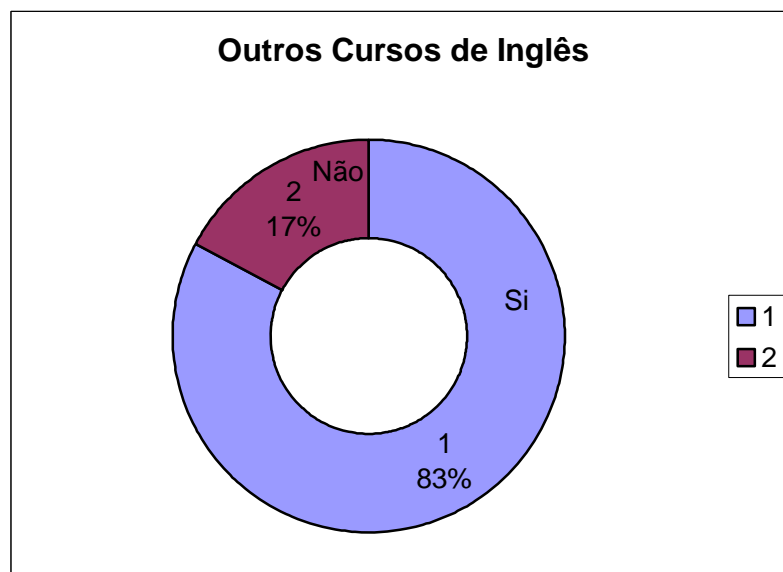


Houve divergência em relação à segunda pergunta do questionário:

**2 – Você possuía conhecimento prévio da cultura dos países falantes da língua inglesa?
Você acredita que tal conhecimento auxilia a aprendizagem da língua?**

57,69% dos alunos afirmaram que o conhecimento da cultura dos países falantes da língua inglesa auxilia a aprendizagem da língua, enquanto que 42,30% afirmaram que tal conhecimento não ajudaria na aprendizagem.

Pergunta 3



3 – Você já começou outros cursos de inglês? Se a resposta for sim, por que não deu continuidade ao estudo da língua?

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário já havia estudado inglês anteriormente, mesmo aqueles que estavam no primeiro módulo do curso. 82,85% dos alunos já tinham freqüentado outra instituição de ensino e língua inglesa, enquanto que apenas 17,24% não haviam estudado inglês de forma convencional, ou apenas tiveram acesso à língua no antigo segundo grau. Os alunos que estudaram inglês há alguns anos atrás podem sentir dificuldades de adaptação a novas metodologias de ensino.

Em relação aos motivos que os levaram a desistir dos outros cursos estão:

- 1) Mudança de domicílio;
- 2) Falta de tempo;
- 3) Dificuldades em relação à aprendizagem de LE;
- 4) Dificuldades para “deslanchar” no inglês;
- 5) Excesso de matéria;
- 6) Dificuldades financeiras;
- 7) Falta de adaptação ao método
- 8) Foco em atividades profissionais;
- 9) Falta de estímulos e de desafios;
- 10) Falta de dinamismo nas aulas;
- 11) Falta de maturidade (adolescência);
- 12) Falta de flexibilidade com o aluno adulto;
- 13) Outras prioridades;
- 14) Incompatibilidade de horários;
- 15) Falta de determinação e
- 16) Falta de motivação do professor.

Também não houve surpresa em relação aos itens descritos anteriormente. Diferentemente das outras faixas etária, o adulto possui outras responsabilidades que, em alguns momentos, tornam-se mais importantes do que a aprendizagem da língua. O adulto requer também aulas mais dinâmicas e estimulantes, já que necessitam da língua para fins mais específicos. O adulto também espera uma postura motivadora do professor.

Em relação à quarta pergunta e subitens:

4 - O que você acha:**4.1 – do método adotado pela instituição?****4.2 – do local e dos recursos institucionais?****4.3 – dos professores e dos colegas?****4.4 – do material didático? Os livros são adequados à faixa etária?**

De forma geral, os alunos se mostraram satisfeitos com o método adotado pela instituição, com o local, os recursos institucionais, o material didático, os professores e os colegas de curso.

No que diz respeito à quinta pergunta:

5 – Que nível de proficiência você pretende atingir?

As respostas variaram da seguinte maneira: houve quem respondesse que gostaria de falar com fluência, mas que não pretendia falar sem sotaque; alguns alunos pretendem ter conhecimento suficiente na língua para poder viajar; outros pretendem chegar ao nível avançado, enquanto que outros procuram dominar a leitura e a escrita também.

Em relação à pergunta seis:

6 - O que mais te agrada e o que mais te desagrada em relação ao seu curso de inglês?

O que mais agrada:

- 1) O ambiente em sala de aula;
- 2) A evolução pessoal, mesmo com dificuldades;
- 3) Horários flexíveis;
- 4) Nível e didática do professor;
- 5) Dinamismo das aulas e
- 6) Falta de cobrança.

A respeito do que mais desagrada os alunos em relação ao curso, as respostas foram as seguintes:

- 1) Desrespeito à alteridade;
- 2) Atividades em pares;
- 3) Carga horária pequena e custo alto;
- 4) Demora em atingir níveis mais avançados;
- 5) Falta de transparência; aulas curtas e cadeiras desconfortáveis para alunos com sobrepeso.

Não foi possível contatar o aluno que listou desrespeito à alteridade como algo que o desagrada na instituição, portanto, tal item não ficou claro. No que se refere à falta de transparência, a aluna afirmou que não recebeu informações claras a respeito do curso.

Em relação à pergunta sete:

Que sugestões de melhoria você faria?

As sugestões de melhoria foram as seguintes:

- 1) Mudança das cadeiras;
- 2) Maior carga horária;
- 3) Aulas mais longas;
- 4) Mais exercícios de leitura;
- 5) Maior uso de materiais audiovisuais;
- 6) Clareza nas informações repassadas a respeito do curso;
- 7) Maior ênfase em exercícios de comunicação e
- 8) A estatização da instituição.

3.5.2.2 ALUNOS QUE ABANDONARAM OU CANCELARAM O CURSO

Em relação à primeira pergunta:

1 – O que você procura em um curso de inglês?

As respostas variaram da seguinte forma:

- 1) Domínio da língua;
- 2) Dinâmica de ensino;
- 3) Qualidade;
- 4) Rapidez e
- 5) Conteúdo.

No que se diz respeito à segunda pergunta,

2 – Quais foram os motivos que o/a levaram a desistir do curso de inglês?

As respostas variaram da seguinte forma:

- 1) Dificuldades de assimilação de conteúdo;
- 2) Falta de adaptação ao método;
- 3) Uso de brincadeiras competitivas em sala;
- 4) Explicações dadas somente na língua inglesa;
- 5) Desnívelamento dos alunos;
- 6) Viagem pessoal e
- 7) Prioridades profissionais

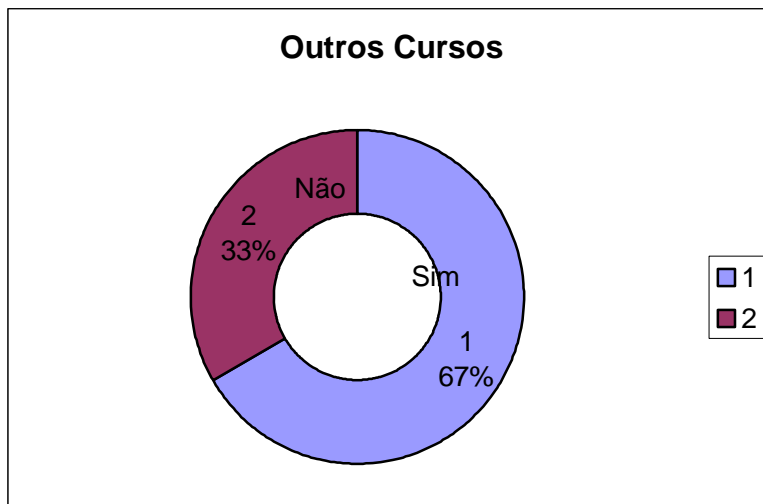
Percebe-se, mais uma vez, que os adultos têm outras prioridades que prevalecem ao aprendizado da língua inglesa. Questões como a restrição do uso da língua materna e o desnívelamento dos alunos foram fatores fundamentais para que houvesse o cancelamento da matrícula.

Em relação à terceira pergunta:

3 – Você possuía conhecimento prévio da cultura dos países falantes da língua inglesa? Você acredita que tal conhecimento auxilia a aprendizagem da língua?

As respostas foram as seguintes: 100% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que ter conhecimento prévio da cultura dos países falantes da língua inglesa auxiliaria a aprendizagem da mesma. Não houve, portanto, divergência em relação à primeira parte do questionário.

Pergunta 4



4 – Você já havia começado outros cursos de inglês? Se a resposta for sim, por que não deu continuidade ao estudo da língua?

As respostas variaram da seguinte maneira: 66,66% dos alunos em questão já haviam estudado inglês antes e entre os motivos que eles apresentaram para não ter dado continuidade ao curso estão:

- 1 - Dedicção ao vestibular (na adolescência);
- 2 - Dificuldades em acompanhar o ensino e
- 3 - Choque com outras prioridades.

Em relação à quinta pergunta:

5 - O que você acha:

5.1 – do método adotado pela instituição?

5.2 – do local e dos recursos institucionais?

5.3 – dos professores e dos colegas?

5.4 – do material didático? Os livros são adequados à faixa etária?

O método adotado pela instituição e os professores agradaram os alunos; entretanto, houve queixas de uma aluna que cancelou no segundo módulo do curso no que se refere ao material adotado por este ser, segundo a aluna, “avançado e não específico para o iniciante adulto.”

Em relação à sexta pergunta:

6 - O que mais te agradou e o que mais te desagradou em relação ao seu curso de inglês

O que mais agradou os alunos:

- 1) A didática da professora;
- 2) Os diálogos praticados entre os colegas e
- 3) A carga horária.

O que mais desagradou:

- 1) Desnívelamento dos colegas;
- 2) Falta de trabalhar as individualidades
- 3) Falta de materiais visuais e
- 4) Falta de oferta de diferentes níveis

Em relação à última pergunta:

7 – Que sugestões de melhoria você faria?

- 1) Aulas mais práticas;
- 2) Utilização de um método mais específico para o aluno adulto;
- 3) Turmas homogêneas;
- 4) Uso da LM para explicações mais complexas e
- 5) Uso de recursos visuais.

3.2.4.2.3 PROFESSORES

Em relação à primeira pergunta:

1) Como o aluno adulto difere do adolescente e da criança e como tais diferenças afetam sua prática de ensino?

As professoras observadas acreditam que os alunos adultos diferem do adolescente e da criança por diversas formas:

- 1) Na questão da falta de plasticidade do aparelho fonador;
- 2) Na facilidade de assimilação de estruturas novas;
- 3) Na motivação – o aluno adulto tem uma motivação consciente e uma estrutura psicológica formada e
- 4) Na questão de relacionamento:

Numa sala de aula de adolescentes eu trabalho com formação de indivíduos, eu preciso ter em mente que não é só instrumentalizar a criança ou adolescente com uma nova habilidade, mas principalmente criar um ambiente em que eles se sintam seguros para exercitarem a criatividade, criarem uma consciência crítica, entenderem a necessidade de se respeitar limites, enfim, com este público tenho o papel de educador e formador de cidadãos. Já com o aluno adulto o relacionamento é muito mais de troca de experiências, algo como um facilitador de um processo de aprendizagem. (P3)

Em relação à segunda pergunta:

2 - Quais atividades são mais e menos propícias para o aluno adulto?

As professoras sugerem atividades que estimulem o raciocínio lógico e fortaleçam a auto-estima do aluno. As professoras também chamam atenção para a polêmica em relação ao uso de jogos em sala de aula. Para elas, há adultos que gostam, mas na sua maioria, os adultos preferem atividades que não dependam muito de movimentação física e que definitivamente não sejam infantis. Segundo P3:

Há uma certa controvérsia em relação a jogos em sala de aula de adultos. É verdade que uma parcela deles gostam, mas em minha experiência, encontro mais adultos que não gostam de jogos e/ou de muita movimentação em sala de aula. O adulto também prefere uma variação menor de tarefas durante uma aula. Ele consegue manter-se focado por muito tempo porque ele tem um “attention span” mais amplo que o adolescente e a criança.

Em relação à terceira pergunta:

3) Como a fluência e a pronúncia são trabalhadas?

Uma das professoras chama atenção para o fato de que alguns alunos adultos apresentam problemas de fossilização adquiridos ao longo de suas trajetórias como aprendizes de LE. O fato de alguns alunos terem passado por várias instituições de ensino, a questão do ensino de LE deficiente nas escolas regulares, a transferências das regras de pronúncia da LM para LE afetam a pronúncia do adulto também. Por isso, a pronúncia deve ser enfatizada e trabalhada, segundo as professoras, por meio de bastante conversação e até mesmo repetição.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES

Neste capítulo, as perguntas de pesquisa serão retomada e respondidas.

Em relação aos alunos:

1) Quais são os fatores que podem desencadear uma postura negativa em relação ao aprendizado de LE?

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, são fatores preponderantes que podem desencadear uma postura negativa em relação à aprendizagem de LE: infantilização do adulto; restrição ao uso da LM na sala de aula; falta de flexibilidade do professor/instituição; desnivelamento, entre outros.

2) O aluno adulto está realmente mais propenso a sofrer o processo de interferência da língua materna e possível fossilização? Até que ponto tal interferência e fossilização desencadeiam frustrações em relação ao aprender?

Novamente, de acordo com os dados obtidos, os alunos adultos tendem, por exemplo, a acrescentar um vocóide no final dos vocábulos, o que é um exemplo de interferência da LM. Dada à frequência com que tal fenômeno ocorre, pode-se dizer que houve, em alguns dos casos analisados, fossilização. Os fenômenos de interferência e fossilização podem, de fato, desencadear frustrações no adulto, mas como foi também foi constatado, fatores afetivos, tais como motivação, auto-estima e confiança podem minimizar tais frustrações a ponto que o desenvolvimento funcional da linguagem não venha a ser afetado.

3) Em que medida o aluno adulto tem mais dificuldades para aprender do que a criança e o adolescente?

De acordo com os dados obtidos pela análise das entrevistas feitas com as professoras informantes da pesquisa, o que facilita a aprendizagem da LE por parte da criança é a plasticidade do seu aparelho fonador. O adulto, por outro lado, tem mais facilidade para incorporar estruturas novas e o que o diferencia do adolescente está no fator motivação.

4) O fator afetividade influencia o ensino/aprendizagem do aluno adulto?

Ficou claro que um ambiente onde barreiras à aprendizagem de LE, tais como inibição, medo de correr riscos e ansiedade são diminuídas e a autoconfiança do adulto é construída ou fortificada, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais eficaz.

5) Existem fatores externos que influenciam na continuidade ou não do curso? Que fatores seriam estes?

Sim. Esses fatores seriam, entre outros: falta de tempo; dificuldades financeiras; prioridades profissionais e motivos de ordem pessoal.

Em relação aos professores:

1) Como o professor pode lidar com as crenças dos alunos adultos e com os aspectos afetivos desse aluno e como o professor pode proceder para encorajar o desenvolvimento da habilidade oral e do conhecimento gramatical sem que o aluno se sinta desmotivado na procura, por exemplo, por uma pronúncia perfeita e acabe se frustrando com seu aprendizado e desistindo do curso?

Como já foi mencionado anteriormente, cabe ao professor conhecer as crenças de seus alunos e não tentar modificá-las. O que interessa é refletir sobre as crenças e buscar estratégias para que as crenças não influenciem de forma negativa o processo de aprendizagem da LE.

No que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade oral, por exemplo, cabe ao professor explicar ao aluno que a pronúncia perfeita não deve ser o objetivo principal a ser alcançado e sim a funcionalidade da língua alvo. O professor deve, também, trabalhar com exercícios de pronúncia para que o aparelho fonador do aluno torne-se mais flexível.

O mais importante de tudo é que o professor ofereça ao aluno adulto um ambiente propício à aprendizagem, levando em conta os fatores sociais, afetivos, lingüísticos e cognitivos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem da LE para os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminadas observações em sala de aula, as análises das entrevistas e dos questionários submetidos tanto aos professores quanto aos alunos que permanecem ou não no curso, concluí-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

São muitos os motivos que levam o aluno adulto a prosseguir ou não no processo convencional de ensino de LE. Tais motivos são tanto de ordem interna, cognitivamente e psicologicamente falando - quanto de ordem externa. Os motivos que levam os alunos adultos a desistirem da aprendizagem da língua inglesa variam desde dificuldades na aprendizagem propriamente dita, dificuldades financeiras e até questões de ordem institucional, tais como a maneira como as turmas são divididas, os materiais que são utilizados, entre outros. Conhecer tais motivos leva o professor a ter uma visão mais crítica e reflexiva a respeito do seu papel em sala de aula. Mais do que isso, leva a coordenação a buscar estratégias mais eficientes para formulação dos cursos. Tornar o aluno consciente tanto das suas dificuldades como das suas facilidades ao aprender uma outra língua também é uma estratégia efetiva. Dessa maneira, o adulto torna-se parte integrante e ativa do processo de ensino/aprendizagem.

Foram pesquisadas, também, as maiores dificuldades que os alunos adultos encontram ao aprender LE. De fato, verificou-se que o desenvolvimento da parte oral, mais especificamente da pronúncia, tende a trazer maiores dificuldades para este adulto. Palavras mal pronunciadas foram constantes nas aulas observadas. O que surpreendeu, entretanto, é que, principalmente nas turmas onde a questão da afetividade era marcante de forma positiva, os alunos não se sentiam constrangidos por causa de seus erros durante a produção oral. Verificou-se, portanto, que a maneira como o professor lida com tal dificuldade influencia diretamente no desempenho do aluno. O aluno adulto gosta de ser corrigido, entretanto não gosta de ser exposto. Cabe ao professor utilizar estratégias de correção, quando essa for realmente necessária, que não crie barreiras ao desenvolvimento da fluência na língua.

O fator afetividade foi fundamental para que os alunos se sentissem seguros para se expor, a despeito das suas dificuldades de pronúncia. Como já foi dito e comprovado pelas observações, questionários e entrevistas, os maiores obstáculos à aprendizagem de uma outra língua, está na cabeça do próprio adulto e, algumas vezes do professor. É preciso, portanto,

que o professor de língua inglesa revise seus conceitos e até mesmo preconceitos para proporcionar ao adulto um ambiente favorável ao aprendizado. O professor é parte fundamental no processo, já que cabe a ele tentar fazer com que o adulto acredite na sua capacidade e não se sinta vítima da sua idade e das possíveis dificuldades que essa possa vir a desencadear.

Em relação à fossilização, observou-se que, de fato, principalmente na habilidade oral, os alunos apresentam erros internalizados, principalmente na produção dos sons que não pertencem ao inventário do português. O acréscimo de um vocóide no final das palavras é um exemplo de interferência silábica da LM. Novamente, cabe ao professor lidar com este tipo de erro de uma maneira que o aluno não se sinta diminuído ou desmotivado. Observou-se que a técnica *recast* foi efetiva. Alguns alunos chegam em sala de aula com a crença de que nunca aprenderão inglês como as crianças e sentem-se desmotivados por causa das dificuldades que têm em relação à articulação dos sons. Atividades que promovam exercitar pontos de articulação podem ser eficientes, na medida em que o professor conscientize seus alunos de que uma pronúncia perfeita não precisa ser um objetivo a ser alcançado. Os alunos adultos sentem-se frustrados quando não conseguem realizar seus objetivos.

O adulto é, por conseguinte, um aluno diferenciado e tal diferenciação merece respeito e reflexão. Como foi visto, o adulto tende, por vários motivos, a iniciar cursos de inglês e a desistir do processo de ensino/aprendizagem com certa frequência. Conhecer as razões desse fenômeno permite ao professor e à Instituição de ensino criar estratégias para que o adulto torne-se, de fato, um aluno “fiel”.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Como já foi mencionado, houve algumas limitações operacionais durante o processo de pesquisa, como, por exemplo, a dificuldade para entrar em contato com os alunos que abandonaram ou cancelaram o curso.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Conforme constatado no trabalho, em termos gerais, fala-se muito sobre o desenvolvimento educacional e psicológico da criança e do adolescente; há um enfoque maior na pedagogia e fala-se muito pouco em andragogia. O interesse no processo de ensino/aprendizagem de LE para o adulto é recente. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o aluno adulto e busca apresentar estratégias para que o ensino de LE seja mais eficaz e significativo para essa faixa etária.

INDICAÇÕES

Como o interesse na pesquisa sobre crenças e no aluno adulto é crescente, seria interessante elaborar mais pesquisas sobre, por exemplo, as crenças do professor sobre o desenvolvimento da habilidade oral no aluno adulto de LE.

GLOSSÁRIO

Fossilização: De acordo com Schultz (2006), “**Fossilização** ou cristalização, refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.”

Língua Estrangeira (LE) – Segundo Vroman (1988), LE é a língua ensinada/aprendida, não nativa da sociedade.

Cancelamento do curso - Acontece quando o aluno procura a secretaria da instituição e anuncia oficialmente que não freqüentará mais o mesmo, ficando isento do pagamento das mensalidades que não se refiram ao tempo em que não freqüentou as aulas.

Segunda Língua (L2) - Ainda segundo Vroman (1988), a aquisição/aprendizagem de L2 acontece quando esta é a língua falada no país.

Sinapses: De acordo com a Enciclopédia Wikipédia, **sinapses** são os pontos onde as extremidades de neurônios vizinhos se encontram e o estímulo passa de um neurônio para o seguinte por meio de mediadores químicos, os neurotransmissores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Haverá lugar para afectos na gestão curricular?** In: Gestão Curricular: Percursos de investigação. Averro. Ed. Theoria Poiesis Praxis, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira.** In: O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas. SP Pontes Editores, 1999.

ASHER, James; GARCIA Ramiro. **The Optimal Age to Learn a Foreign Language.** In: KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York. Pergamon Press, 1982.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas. Lingüística Aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, 2004: 123 – 156.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning in experience: a Deweyan approach.** Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The university of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BERNART, Eva. **Attending to Adult Learners: Affective Domain in the ESL Classroom.** Macquarie University, Austrália, 2004. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart2.htm>

BROWN, D. H. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.** 2nd Edition. New York, San Francisco State University: Longman, 2001.

CANLAROTTI, A & SIMÕES, L. **O fator idade e o processo de aprendizagem de LE,** 1999. Em: <http://www.uel.br/revistas/entretextos/pdf6/4.pdf>

FAVERO, Maria Helena and MACHADO, Conceição de Maria Couto. **Consciousness taking and the teaching practice: an issue to be considered by school psychology.** Psicol. Reflex. Crit., 2003, vol.16, no.1, p.15-28. ISSN 0102-7972.

FLEGE, J. E. **Age and learning and second language speech**. In Birdsong, D (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

FROMKLIM, V. & RODMAN, R. **An introduction to language**. Orlando: Brace College Publishers, 1988.

HARMER, J. **How to Teach English**. Longman, 2000.

IMEL, Susan. **Guidelines for working with adult learners**. ERIC Fact sheet number 25. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The National Center For Research in Vocational Education, The Ohio State University, 1982. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 237 811).

KNOWLES, Malcom, S. **The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy**. New York Association Press, 1970.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York. Pergamon Press, 1982

LENNEBERG, E. **Biological Foundations of language**. New York. Wiley, 1967.

LIEB, Stephen. **Principles of adult learning**. 1999. Disponible em:
www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teahelp/adults-2.htm

LUDOJOSKI, Roque, L. **Andragogia: Educacion del adulto**. Buenos Aires. Editora Guadalupe, 1972.

MCLAUGHLIN, B. **Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn**. In: Educational Practice Report 5. University of California, Santa Cruz, 1992.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. 2ª Ed. Campinas. Mercado das Letras, 2000.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1992.

OATLEY, K. & JENKINS, J. **Understanding emotions**, Cambridge. MA: Blackwell, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Life cycles: some questions on the psychology of the adult**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas, 1999.

PALACIOS, J. **O desenvolvimento após a adolescência**. In COLL, C., PALACIOS, J & MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educacional: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. Tradução de Marcos A G. Domingues, 1995.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. SP, Martins Fontes, 1990

REGO, Teresa. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15ª Ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

REID, John C. **Adult Learning**, 2000. Disponível em:

<http://tcl.nlm.nih.gov/resources/publications/sourcebook/adultlearning.html>

SCHLEPPEGRELL, Mary. **The older language learner**. ERIC Fact sheet number 28
Columbus: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington DC, 1987.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED 287313).

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas**. In: Paulino Vandresen. (Org.). Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras. 1ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, v. 1, p. 40-49.

SCOVEL, T. **A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech.** New York. Newbury House/Harper & Row, 1988.

SCHÜTZ, R. **Interferência, Interlíngua e Fossilização**, 2006. Disponível em:
www.sk.com.br/sk-interfoss.html

STICH, Thomas. **The myth of the early years: All is not lost by age 3: Adults can learn and their brains can grow**, 2000. Disponível em : www.nald.ca/fulltext/fulltext.ntim

TURULA, A. **Language anxiety & classroom dynamics: a study of adult learners.** In: English Teaching Forum. v. 40, n. 2, April 2002.

VISCA, J. **Psicopedagogia – Novas Contribuições.** Organização e tradução: Andréia Moarais, Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1991.

VROMAN, R. **What is the logical problem of Foreign Language Learning?** In: GASS, S. & SCHACTER, J. (eds.). **Linguistics Perspectives on Second Language aquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ARNOLD, J. **Affective factors and language learning**. In: IATEFL issues, 1998.
- BROOKFIELD, S. **Understanding and Facilitating Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- CRISTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language**. Great Britain: CUP Cambridge, 1987.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. 17^a ed. SP. Editora Perspectiva, 2002.
- FETTERMAN, D. M. **Etnography: Step by Step**. California: Sage Publications, 1998.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury Press, 1972.
- GARDNER, R. **On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations**, 1980.
- GENESEE, F. **Is there an optimal age for starting second language instruction?** In: McGill Journal of Education, 1981.
- HAMMERSLEY, M.S & ATKINSON, P. **Etnography: Principles in practice**. London: Routledge, 1983.
- IMEL, S. **Teaching adults: Is it different?**, 1995. Disponível em:
<http://www.ericave.org/docs/teac-adu.html>
- _____. **How emancipatory is adult learning?**, 1999. Disponível em:
<Http://www.ericave.org/docs/teac-adu.html>

JONHSON, J.S 7 NEWPORT, E.L. **Critical Period Effects in Second Language Learning: The influence of maturation state on acquisition of English as a second language.** Cognitive Psychology, 1989.

MONTEIRO, D & NASCENTE, R. M. **The influence of affect in language learning: a focus on anxiety.** I Horizontes de lingüística Aplicada, n. 1. Ano 2, Brasília, 2003.

RICHARDS, J. C. (et al). **Dictionary of language teaching and applied linguistics.** 2nd ed. Malaysia: Longman, 1992.

SHAIE, K. W. & WILLIS, S.L. **Adult development and aging.** Harper Collins Publishers.

SMITH, C. M. 7 POURCHOUT, T. (eds). **Adult Learning and development: Perspectives from educational psychology.** Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1998.

STEVICK, E. W. **Affect and the cost of correctness.** In IATEFL, issues, 1998.

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Alunos que estão no curso)**

Grau de Escolaridade:

Profissão:

Idade:

Leia as seguintes frases e decida se você: (1) Concorda plenamente; (2) Concorda em parte; (3) Não tem opinião a respeito; (4) Não concorda.

- 1- Existe uma idade ideal para aprender uma língua estrangeira. ()
- 2- As crianças aprendem inglês com mais facilidade do que o adulto. ()
- 3- É difícil para o adulto adquirir fluência no inglês. ()
- 4- É muito difícil para o adulto adquirir uma boa pronúncia no inglês. ()
- 5- O adulto tem mais facilidade para aprender gramática. ()
- 6- O adulto precisa utilizar a língua materna para se sentir mais seguro em relação ao seu aprendizado. ()
- 7- É difícil para o aluno adulto falar inglês sem sotaque. ()
- 8- Exercícios de gramática auxiliam o processo de aprendizado de inglês. ()
- 9- A melhor forma de se aprender inglês é morar em um país de língua inglesa. ()

Responda as seguintes questões:

1 – Quais são os elementos que não podem faltar em um curso de línguas para adultos?

2 – Você possuía conhecimento prévio da cultura dos países falantes da língua inglesa? Você acredita que tal conhecimento auxilia a aprendizagem da língua?

3 – Você já começou outros cursos de inglês? Se a resposta for sim, por que não deu continuidade ao estudo da língua?

4 - O que você acha:

4.1 – do método adotado pela instituição?

4.1 – do local e dos recursos institucionais?

4.2 – dos professores e dos colegas?

4.3 – do material didático? Os livros são adequados à faixa etária?

5 – Que nível de proficiência você pretende atingir?

6 - O que mais te agrada e o que mais te desagrada em relação ao seu curso de inglês?

7 – Que sugestões de melhoria você faria?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Alunos que não estão no curso)

Escolaridade:

Profissão:

Idade:

Leia as seguintes frases e decida se você: (1) Concorda plenamente; (2) Concorda em parte; (3) Não tem opinião a respeito; (4) Não concorda.

- 1 - Existe uma idade ideal para aprender uma língua estrangeira. ()
- 2 - As crianças aprendem inglês com mais facilidade do que o adulto. ()
- 3 - É difícil para o adulto adquirir fluência no inglês. ()
- 4 - É muito difícil para o adulto adquirir uma boa pronúncia no inglês. ()
- 5 - O adulto tem mais facilidade para aprender gramática. ()
- 6 - O adulto precisa utilizar a língua materna para se sentir mais seguro em relação ao seu aprendizado. ()
- 7 - É difícil para o aluno adulto falar inglês sem sotaque. ()
- 8 - Exercícios de gramática auxiliam o processo de aprendizado de inglês. ()
- 9 - A melhor forma de se aprender inglês é morar em um país de língua inglesa. ()

Responda as seguintes questões:

1 – O que você procura em um curso de inglês?

2 – Quais foram os motivos que o/a levaram a desistir do curso de inglês?

3 – Você possuía conhecimento prévio da cultura dos países falantes da língua inglesa? Você acredita que tal conhecimento auxiliaria a aprendizagem da língua?

4 – Você já havia começado outros cursos de inglês? Se a resposta for sim, por que não deu continuidade ao estudo da língua?

5- O que você achou:

5.1 – do método adotado pela instituição?

5.2 – do local e dos recursos institucionais?

5.3 – dos professores e dos colegas?

5.4 – do material didático? Os livros eram adequados à faixa etária?

6 - O que mais te agradou e o que mais te desagradou em relação ao seu curso de inglês?

7 – Que sugestões de melhoria você faria?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (Professores)

Idade:

Leia as seguintes frases e decida se você: (1) Concorda plenamente; (2) Concorda em parte; (3) Não tem opinião a respeito; (4) Não concorda.

- 1 - Existe uma idade ideal para aprender uma língua estrangeira. ()
- 2 - As crianças aprendem inglês com mais facilidade do que o adulto. ()
- 3 - É difícil para o adulto adquirir fluência no inglês. ()
- 4 - É muito difícil para o adulto adquirir uma boa pronúncia no inglês. ()
- 5 - O adulto tem mais facilidade para aprender gramática. ()
- 6 - O adulto precisa utilizar a língua materna para se sentir mais seguro em relação ao seu aprendizado. ()
- 7 - É difícil para o aluno adulto falar inglês sem sotaque. ()
- 8 - Exercícios de gramática auxiliam o processo de aprendizado de inglês. ()
- 9 - A melhor forma de se aprender inglês é morar em um país de língua inglesa. ()

Responda as seguintes questões:

1 - Como o aluno adulto difere do adolescente e da criança e como tais diferenças afetam sua prática de ensino?

2 - Quais atividades são mais e menos propícias para o aluno adulto?

3) Como a fluência e a pronúncia são trabalhadas?

ANEXO 4

Transcrição da primeira aula observada na Turma A

P1: I have to tell you why I'm back here with you because I had to fight a lot to be back here.

A1: Oh..

P1: Right now what I want you to do is form four groups, okay? So let's see, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten students. Two, two, two and one group of three. So the three of you together? You guys, you guys, okay? What do I want you to do? Very simple. I'm going to pass papers around, like this, and all I want you to do is... During the break, we had to and we didn't have to do. Okay? Easy? And then move the papers this way. So talk a little bit about this and then I'll tell you when to change papers.

SS:

A1: Pass the papers around.

SS:

A1: Pass the papers around.

SS:

A1: Okay, pass the papers around.

A1: Okay, now A1 and A2 read your sentences.

S1 S2: During the break, we had to check my e-mail.

P1: During the break, we had to check OUR e-mail, okay? A3 and A4.

A3 A4: During the break, we didn't have to do our homework.

P1: Yes. A5 and A6

A5: During the break, we had to pay our bills.

P1: A7, A8 and A9

A7, A8 and A9: During the break, we didn't have to come to CT J

P1: J

P1: What is this people, we had to do something?

AS: Obligation.

P1: Okay, so this is your obligation, but the negative has a different meaning. What is we didn't have to?

A7: Optional

P1: Optional

P1: Optional, okay. It was optional, you didn't have this obligation, right? So we'll talk about an option. In your daily life, tell me something that you have to do and something that you don't have to do. Go ahead. Think about it.

A2: Everyday I have to work.

P1: Aha, okay.

A5: During the break, I don't have to wake up early.

P1: That's wonderful. What else?

A4: I have to check my e-mails everyday.

P1: Everyday

A4: All time.

A7: I have to scratch my legs and my arms everyday before I ... I ... I get up or wake up?

P1: Get up. Before getting up. Because of your back problem?

A7: Yes.

A3: I have to work.

P1: Come on give me something more interesting than work.

A3: Okay, I have to jog.

P1: Jog? Have to? Is it an obligation?

A3: Almost.

P1: Almost?

A6: I have to take my children to school everyday.

P1: And when you were teenagers/ Good old days! She's still a teenager! But we are not anymore. What did you have and what didn't you have to do?

A4: Good old?

P1: When you were a teenager.

A4: All right.

P1: Remember?

A4: I had to go to school.

P1: And not work at school! And something you didn't have to worry about?

A5: Pay the bills.

P1: Okay, give me a sentence.

A5: We didn't have to ...

P1: We didn't have to worry about ... What else?

A1: I didn't have to make exercise.

P1: I didn't have to do exercises.

A2: I had to go to parties

AS: Ha ha ha

A5: What?

P1: Obligation! She had to go to parties!

A2: Yes, every weekend.

P1: That was hard for her. She had to go to parties!

A5: I had to ask my parents to ... to... go... to...

P1: Okay, you had to ask your parents for permission. And when they let you do things, were you happy?

A5: Yeah...

P1: What were you happy about?

A5: Why?

P1: What?

A5: What?

P1: Yeah... What kind of things did you ask them for permission?

A5: If I ...if I ... é... If I want to travel then I ask you them if I could travel...

P1: If I could travel.

A5: Travel to a place and people...ha ha ha... I ask for money

P1: Okay, so when they said yes you were allowed. What is this?

A9: Passive?

P1: Yes, this is passive voice. It means that you have ...

AS: Permission.

P1: Right. So A5 was allowed to travel. We ...

AS: were...

A5: Another?

P1: Another.

A4: To go to parties.

P1: Okay, what is the negative?

AS: Weren't.

P1: And he...

AS: wasn't.

P1: Okay so think about something that your parents never allowed you to do.

A7: Ai my parents never allowed me to go out to travel with friends when my friend drive.

P1: was

A7: was driving.

P1: So...I...

A7: I wasn't allowed to travel with my friends

P1: I wasn't allowed to travel by car.

A7: by car.

A8: I wasn't allowed to drive...Only when I bought my car.

P1: Really? You're kidding! Your parents were strict. Were your parents strict?

P1: A2, what are you allowed to do nowadays or aren't you allowed to do?

A2: I wasn't allowed to travel by myself.

P1: Till when? Ah, so you aren't allowed...

P1: A6, do you remember anything?

A6: I wasn't allowed to arrive at home after ten o'clock.

P1: My goodness! That's when the party begins!

A6: I wasn't allowed to go to parties.

P1: Do you allow your children to go to parties?

A6: I don't ... now... They're so young but when they...

P1: are

A6: be

P1: No, they ARE older.

A6: Yes, when they are older. I think I will ... I have to think...

A9: I was allowed to do anything.

P1: Anything? Good parents!

A9: But my sister...my sister didn't because we...she... she wasn't allowed.

P1: And you were?! Ah! Is she younger or older?

A9: Older.

A2: Poor thing.

P1: Did she have to take you out when she wanted to see her boyfriend?

A9: No no no... a candle!

AS: A candle... ha ha ha.

P1: A chaperone. You have t take a chaperone, not a candle ha ha ha. So A9, could you do anything you wanted?

A9: Yeah... My mother trust me.

P1: Trusted.

A8: I too.

P1: A8, you too? You were allowed to do anything?

A8: Yeah

P1: Oh people... I envy you guys! You didn't have limits? You could do anything you wanted? Good for you! Okay... Let's get to the book now, all right? See the picture? Being a teenager? So now we are going to listen and complete the blanks with had to, can, allowed to. What is can people? Do you remember?

A3: Permission.

P1: Yeah. In this case is permission. Okay

LISTENING

P1: Okay? Got it?

A2: Yeah

A7: No

P1: Make up.

P1: Is it necessary to play it again?

A7: Yes

P1: One more time, okay?

LISTENING

A2: Teacher

P1: Yes.

A2: What's the difference between have to and have got to?

P1: Good question. Excellent question. Okay people, what's the difference? What's the difference in meaning?

Interferência

P1: There's no difference, it's the same thing except that I've got to is more informal. You don't use it in writing, you use it in speech, okay? It's the only difference and you usually use a contraction: I've got to...

A8: gotta go

P1: Gotta go, going to. I've got to go becomes gotta go in the US.

AS: Ah!

P1: I've got to go becomes gotta go.

A5: I need to go.

P1: Yes, I have to go. I've got to go. I gotta go.

A7: Today my children explain.

P1: So you learned it today? Meaningful! Very good. All right. No questions anymore? So, what happened people in that school when they break a rule? What are some of the stupid rules they mentioned?

A3: You can't wear make up.

P1: Okay

A1: They can't bring

P1: They can't bring their cell phones. Okay.

A7: They can't chew gums

P1: They can't chew gums. What else? And what does her mother have to do?

A1: Go shopping

A7: Cook

P1: Wait people... She has she has...

A7: Cooking

P1: No, she has to cook. Infinitive.

A4: She has to shopping to go shopping, clean the dishes etc

P1: And what doesn't she have to do?

A8: She doesn't have to work all time.

P1: What do you call an 8 hour a day job? She doesn't have to work...

A6: Full time.

P1: If you don't have to work full time, what do you work?

A6: Part time.

P1: So she doesn't have to work...

A8: Full time.

P1: Yes. All right, very nice! What is this? What does it mean? You can't drink in class?

A4: I... I ...I

A9: Not permission.

A2: I not allowed.

P1: I'm not allowed. If I'm not allowed, then it's a law, it's a rule, I can't break it, okay? Good! Look at the grammar box on page 26 and try to solve this problem here for me please. You can work in pairs if you want. You have I can go. I sholud go. I have to go. Change these sentences to the negative and then make them into questions. And third singular. You can work in pairs.

AS:

P1: Okay, so let's do, let's work with I can go, what is the negative?

AS: I can't go

P1: What's the question?

AS: Can I go?

P1: And what's the third person?

AS: He can go.

P1: So there is no S. Now should.

AS: I shouldn't go. Should I go? She shouldn't go.

P1: And now I have to go. What is the negative?

A6: I haven't...

A3: I don't have to...

P1: I don't have to go, okay. And what's the question?

A3: Do I have to go?

P1: Yes!

A6: Teacher...

P1: Clear? When I use have, have functions as a verb, a normal verb. You need an auxiliary, right?
And what's the third person?

AS: She doesn't have to go.

P1: And what's the question?

AS: Does she have to go?

P1: Clear? So when you have the verb to have all by itself, it functions the same way as you do with the other verbs using an auxiliary. Okay, but what if I have have got? Now you have a verb functioning as an auxiliary. So what's the negative?

AS: I haven't got...

P1: Yes! And What's the question?

AS: Have I got to?

P1: And what's the third person?

AS: Has got

P1: And the negative?

AS: He hasn't got...

P1: And the question? Has he or has she? Is it okay? Easy breeze? What are you laughing about? Ha ha ha.

P1: So, when do we use this?

A8: When have the auxiliary verb.

P1: No but when do we use this expression I've got to go?

A7: Obligation.

P1: Informal situations.

A9: My allowed to go?

P1: May, not allowed. Okay, see you on Monday. Okay people, can, should... What kind of verB1, B2, ... are these?

AS: Modal.

P1: Very good! They have meaning, right? Do you remember any other modal verbs?

AS: Might, ought to, could, must ...

And what comes after the verb? Another...?

AS: Verb.

P1: In the ...

AS: Infinitive.

A5: Without to.

P1: Base form. Except for ought to which is part of the verb. Clear? No problem?

AS: No.

P1: So now, I want you to close your books. I'm going to play a song which tells you why I'm back here with you.

A7: It's a song!

P1: It's a song. You're going to listen to the song, read the lyrics and then discuss in your groups what the lyrics say in terms of what the person can and what the person can't do.

SONG

P1: Okay, this is me singing for you.

A6: Oh!

P1: I'm telling you what you can do and what you can't do. Okay, go ahead, discuss with your friends. and write sentences: you can do this, but you can't do that...You're not allowed...

SS:

P1: Is there any word you don't understand?

A8: Mess around.

P1: Don't mess around It's an expression. Don't do anything wrong. In relation to man and woman, don't have another person.

A6: Ain't teacher?

P1: This is also very informal. It's any negative. I don't, I can't, I'm not... They use ain't. It's like slang, gíria. Ain't gonna let you. I'm not gonna let you. It replaces any negative, but it's not good to use. Anything else? So what am I telling you? Yu're my love, the grup of my heart! What canlt you do?

A2: We can't...

P1: Yes. Because I'm telling you, don't...if another girl comes along, singing her song, don't fall in love with her.

A2: We can't fall in love with another girl, only you...ha ha ha.

A6: Teacher, hanging around?

P1: That girl over there loves to steal groups away. She comes saying "I want to do a research, no, she wants to steal you from me. So she's hanging around...."

ANEXO 5

Transcrição da primeira aula observada na Turma B

P2: Let's start now. Repeat. My

B1, B2, ...: My

P2: Your

B1, B2, ...: Your

(..)

P2: What do we use that is obligatory to use after the possessive adjective? The noun.

B3: Noun?

P2: SuB1, B2, ...tativo. They are together. My car, your house, his father, her mother, our teacher, their sister, okay? So, if you see a noun, if you see um substantivo, you cannot use I, you, he, she ...So, if you have a personal pronoun, what are the personal pronouns?

B1, B2, ...: I, you, he, she, it, we, you, they.

P2: What do we use with them? The verb. I am, you are, he

B1, B2, ...: is

P2: She

B1, B2, ...: is

P2: We

B1, B2, ...: are

P2: You

B1, B2, ...: are

P2: they

B1, B2, ...: are

P2: I have. You

B1, B2, ...: Have

P2: He

B1, B2, ...: Has

P2: Take a look at sentence number five. Their parents, they are parents have a house. They are parents have a house. Correct? Eles são pais têm uma casa. Tá certo? Ou os pais dele têm uma casa? What's the verb of the sentence?

B1, B2, ...: Have

P2: have. Can I use another verb?

B1: No

P2: The verb is have, not the verb to be. Okay? Any questions? Do you understand? Yes. What's your question B6?

B6: Eu tô confusa mesmo.

P2: I – eu, my – meu. Right? They are the subject, eles são o sujeito - they have to be followed by a verb. What's the structure of the language? Subject verb complement. I am a teacher. I have a dog. So the personal pronouns are the subject, consequently, after them you have the verb. Okay? The possessive adjectives indicate possession. So after the possessive adjective, we indicate the possession, the possession is represented by a noun. My car, my friends, ..., my books... Singular or plural. I have a car. It is my car. Repeat. I have a car.

B1, B2, ...: I have a car.

P2: It's my car.

B1, B2, ...: It's my car.

P2: You have a car.

B1, B2, ...: You have a car

P2: It's your car.

B1, B2, ...: It's your car.

(...)

P2: I have a car. It's

B1, B2, ...: It's my car.

P2: She has a car. It's

B1, B2, ...: It's her car.

P2: We have a car. It's

B1, B2, ...: It's it's their

P2: WE have a car. Repeat

B1, B2, ...: We have a car

P2: It's our car. Repeat.

B1, B2, ...: It's our car.

P2: They have a car.

B1, B2, ...: They have a car.

P2: It's their car.

B1, B2, ...: It's their car.

P2: Let's take a look at the workbook page 20, exercise 12. Do the exercise in pairs.

Ruídos

(P2 monitora os alunos, faz explicações, há mistura de português e de inglês)

P2: Okay people. Open you books to page 24. Let's read the text. My best friend Amy

B1, B2, ...: My best friend Amy

P2: My best friend Amy is very nice.

P2: My best friend Amy is very nice.

P2: She is really ha ha ha ha funny. Repeat hahahaha funny.

B1, B2, ...: Funny

P2: She's a college student.

B1, B2, ...: She is a college student.

P2: B3 can you give me an example of a college?

B3: College?

P2: The name of a college. CEUB is a college. UPIS is a college. Right? Marista is a high school. SIGMA, objetivo. Repeat. He's 22 and he's a college student

B1, B2, ...: He's 22 and he's a college student.

P2: He isn't married.

B1, B2, ...: He isn't married.

(...)

Fita enganchou

ANEXO 6**Transcrição da segunda aula observada na Turma B**

P2: Let me check you homework now.

Ruídos

P2: Okay, let's go to page 20, workbook page 20. Okay, so what have you done here? Jobs, countries, numbers and family. Repeat. Australia

B1, B2, ...: Australia.

P2: Canada

B1, B2, ...: Canada

P2: Doctor

B1, B2, ...: Doctor

P2: Father

B1, B2, ...: Father

P2: Nineteen

B1, B2, ...: Nineteen

P2: Korea

B1, B2, ...: Korea

P2: Businessman

B1, B2, ...: Businessman

(...)

P2: So let's categorize the words Okay?

Ruídos

P2: Allright! Let's check together! Tell me the jobs

B1, B2, ...: Doctor, nurse, teacher, businessman...

P2: And the countries?

B1, B2, ...: Australia, Korea, Japan,

P2: pen

B1, B2, ...: pen

P2: And the numbers?

B1, B2, ...:

P2: Family?

B2:

P2: Very good. Close your workbooks, please. Let's remember what we studied last class. Okay, repeat, I have a dog.

B2: I have a dog.

P2: We

B1, B2, ...: We have a dog.

P2: They

B1, B2, ...: They have a dog.

P2: You

B1, B2, ...: You have a dog.

P2: He

B1, B2, ...: He has a dog.

P2: Very good! Repeat. He has a dog.

B1, B2, ...: He has a dog.

P2: I have a dog. A car.

B1, B2, ...: I have a car.

P2: She

B1, B2, ...: She has a car.

P2: People, let's remember. I, you, we, they have. Repeat. I have

B1, B2, ...: I have

P2: You have

B1, B2, ...: You have

P2: We have

B1, B2, ...: We have

P2: They have

B1, B2, ...: They have

P2: He, she, it has. He has

B1, B2, ...: He has

P2: She has

B1, B2, ...: She has

P2: It has

B1, B2, ...: It has

P2: I

B1, B2, ...: I have

P2: She

B1, B2, ...: She has

P2: I have a dog.

B1, B2, ...: I have a dog.

P2: She

B1, B2, ...: She has a dog

P2: Very good! Open your books, please, students book, to page 24, and let's do the exercise 1. Complete the sentences using have or has.

(Ao preencherem o exercício, os alunos conversam entre si em português)

P2: Let's correct together. Okay, B1, read number 1.

B1: I have one sister.

P2: Okay, everybody.

B1, B2, ...: I have one sister.

P2: B2.

B2: My parents have a house in the country.

P2: Correct?

B1, B2, ...: Yes.

P2: Repeat: Country

B1, B2, ...: Country

P2: B3, number 3.

B3: My wife have...

P2: I, you, we, they have. He, she, it has. My wife woman, right?

B3: My wife has a Japanese car.

P2: Everybody.

B1, B2, ...: My wife has a Japanese car.

P2: Mary? Mary is she, right? My sister?

B1, B2, ...: She

P2: My brother?

B1, B2, ...: He

P2: My husband?

B1, B2, ...: He

P2: The car?

B1, B2, ...: It.

P2: Number 4, B4

B4: My sister and I have a dog.

P2: My sister and I, two people. My sister and I have a dog. Repeat.

B4: My sister and I have a dog.

P2: People, my sister and I, we. B5, number 5, please.

B5: ...

P2: So close your books, please. Let me see. B1, B2 and B3 have questions. The questions are in red. For you, for you and for you. B4, B5, B6 together, I am going to give you some answers. So, you have to find out who has the answers to your questions. Right? Stand up everybody. Match them and place them on the board.

B2: Quem tem a answer, a gente?

P2: The red got the questions, the blue got the answers.

B2: Você tem qual? O vermelho?

(interação em português)

P2: Everybody speaking Portuguese? Yes? You have to speak in English!

B3: Essas aqui já foram?

(continuam usando LM)

P2: Allright, let's check! They are all correct, very good! Congratulations! Repeat. Where is your office?

B1, B2, ...: Where is your office?

P2: It's in the center of town.

B1, B2, ...: It's in the center of town

P2: How is your mother?

B1, B2, ...: How is your mother?

P2: Fine, thank you.

B1, B2, ...: Fine, thank you.

P2: What's your sister's job?

B1, B2, ...: What's your sister's job?

P2: She's a nurse.

B1, B2, ...: She's a nurse.

(...)

P2: Open your books, please. Let's do this exercise. Student's book, page 24. Questions and answers, exercise 3.

P2: Now, let's listen and check.

Listening

P2: Close your books now, please. Let's form groups of three. B1, B2 and B3. B4, B5 and B6. Running dictation. Remember?

B1, B2, ...: Yes.

P2: So you have to go outside, okay? So get a piece of paper to write the sentences and let's go.

B2: Tem que ver a que tá certa.

B5: Essa é pra mim (sic) escrever.

(Durante toda atividade, há uso da LM)

P2: Very good! Cool! The champions! Nice!

B2: Só falta um pra mim.

B1: Ele acabou já.

P2: How many sentences do you have?

B1: Five.

P2: Okay, we have all sentences in the book, let's check it out. 24. So take a look at sentence number one. Which one is correct? The first sentence or the second sentence/

B4: The first.

P2: Repeat. Mary's children are married.

B1, B2, ...: Mary's children are married.

(...)

ANEXO 7

Transcrição da primeira aula observada na Turma C

P3: Núria was my student long long time ago, and she was a pre teenager, she was not even a teenager when she was my student. When I tell you I have been here for a long time, I have. It's nice to have C1 back. C1, did you find out what your problem was?

C1: No, but I'm okay now.

P3: You're okay? So that's what really matters. Anything that we had to do in particular from last class? Didn't I ask you to do anything in particular, to finish? Hello, uau, everyone is back today! How are you today?

C2: Fine.

P3: Only C3 is not here today. Where is C3? And C4, but she's probably coming. Since we have three people who were aB1, B2, ...ent last class, and two who were present let's we can give some information for the people who were absent last class. What were we doing last class?

C6 Past continuous

P3: And then, we moved on to past perfect. Okay, and I asked you to do the exercise. The thing is people, because we are a little bit short of time, I don't think we're going to have time to do what we did last class again, okay. Pick this information, go over it and revise a little bit. What page is that?

C6 Teacher, today I was doing my homework and discovered I am so lost

P3: Oh, you don't have reasons to be lost. The workbook? Page?

C6:

P3: So class, get the workbook to see if we can help the lost C6 here and find her way.

C5: Rodrigo Santoro is lost. I want to be lost, too.

P3: Oh I understand! Poor C7. He had no idea what you were joking about!

C5: He is in the series lost.

P3: Have you seen lost?

C6 I didn't yet!

C5: I forget

P3: So let's take this opportunity. I use yet for what? She said I didn't meet Rodrigo Santoro yet. When we have yet is always the idea of there's still a possibility. And if you use the simple past... because it finished, so what's the best choice here?

C5: I

P3: I

C5: I have met

P3: Rodrigo Santoro

C5: I haven't met Rodrigo Santoro yet.

P3: Yes C6 it's very important to emphasize yet hahaha. There's always a possibility. He has that girlfriend Helen Jabour, but who is Helen Jabour compared to Rodrigo Santoro? C6 exercise 2 which one?

C6 1 and 2.

P3: 1 and 2?

C6 Because it has a continuation.

P3: Okay, you depend on one to do the other. How many of you have done this exercise people? Only C4? Have you done it C6?

C2: I was busy.

P3: No, I'm just trying to think on a way...people let's decide what to do here. To do this exercise now and check would take a little bit of time. I'm thinking that you could do this for homework and everybody doing it we could work with it next class.

C6 Ah teacher...

P3: Maybe after what we do here today, you yourself will find it easier, okay? One thing we can do that might help you is revise this idea of past perfect. What was the most important thing about past perfect? One thing it has to have, for the past perfect to exist? Three time frames, yeah? And they are the present, past and the third time frame that would be something like the past of the past.

C1, C2, ...: Oh!!! Hello

C3: Hello hello

Ruidos

P3: Let's use the example of this last arrival to demonstrate past perfect. I am here in the present frame.

When C3 arrived,

Ruidos

C5: When C3 arrived, C4 hasn't arrived yet.

P3: Hasn't?

C3: Haven't

P3: Hadn't arrived yet. Okay, so what's the let's say, what is the thing that happened later?

C1, C2, ...: C4 arrived.

P3: Easy?

C3: Three groups.

P3: Yes, because we are talking about now. If we consider, now we are talking about past. If you think about this situation, here I am, when C3 arrived, then what?

C5: C4 hadn't arrived yet.

P3: So, from these two situations here, which one happened later?

C5: C4 arrived later.

P3: Perfect.

Ruidos

P3: Can you think of situations in your day using past perfect? Like when you got up ...

C5: I had had a dream.

P3: Yeah, you had had a dream. When did you have the dream? After you got up or before you got up?

C5: Before

P3: Okay. So when I got up, I had had a dream. So what I want you to do is think about the people in your house and what they had already done like when I got up today, nobody in the house had gotten up. What does that mean?

C7: That

C1: After you got up

C7: No. You got up early.

P3: I got up before anyone else. When I got up, nobody had gotten up. What were they doing?

C6: sleep.

P3: They were sleeping. Do you have this information?

C3: Yeah

P3: So tell me. When I got up this morning...

C3: When I got up this morning...

P3: When I got up this morning what?

C3: Everydody had gotten up.

P3: What else had they done?

C3: I don't know. I was sleeping.

C1, C2, ...: hahaha

P3: there is something called visual... For example, your father. Was your father wearing a suit?

C3: I don't know teacher. Okay they eat breakfast.

P3: okay When I got up this morning, my father had

C5: had eaten

C3: My father had eaten

P3: breakfast

(...)

ANEXO 8**Transcrição da primeira aula observada na Turma D**

P3: Let's correct the homework.

D1: Teacher, I didn't do my homework.

P3: Why not?

D1: Because I don't ... didn't have time.

P3: Perfect! Excellent! Excellent the sentence but not not doing the homework

D1: But I promise next week I will do it.

P3: Wonderful! Don't worry! No stress.

P3: D2 do you have anything for me?

D2: Sorry teacher!

D1: D2 in UnB walks all day!

D1, D2, ...: Ha ha ha

D2: No no no I work

D1: Because I often see him.

P3: In the corridor?

D1: Yes!

P3: With a girl?

D1: No, alone.

P3: Come on! Efficiency! You need to be efficient!

D2: Ai teacher!

D1, D2, ...: Hello D3!

P3: Hello D3, long time no see!

P3: do you this expression? Please repeat: LONG TIME NO SEE

D1, D2, ...: Long time no see!

P3: People this is serious, this is a very used expression! Long time no see!

D3: Very long!

P3: Yes, very long! So D2, no girls?

D2: No, I have a girlfriend.

P3: Does she study at UnB?

D2: Yes.

P3: Ah!

D2: She ... she...

P3: Yes, she... What's the verb?

D2: She does biology.

P3: So you walk in the corridor looking for her!

D1: Yes teacher!

D2: I see she too.

P3: Her

D2: Yes teacher I see her too.

D1: Yes. But I work a lot, alot!

D1, D2, ...: ha ha ha

D1: When I walk from one side to the other because I have many problems for to ...

P3: to solve.

P3: Is this a competition to see who works more?

(...)

P3: My dear friend D1, D2, The end is coming...

D1: Because test.

P3: The test is... We have today, two more classes next week and test.

P3: Hello D4! Come on in! How are you?

D4: Fine.

T4: People, what about last class? The test is coming soon. I am going to give you tonight a review exercise to prepare for the test. We are not going to do it here. Because you have Friday, Saturday, Sunday, the weekend. If you have time, you can start to study, okay? So... Hello D5

D5: Hello!

P3: Everybody is back today. I think is the test.

D5: Test today?

P3: well, next week.

D1: Long time no see!

P3: No no this is not for now. This is a review for the test. Put it away. I am giving it now because you have the weekend to study. We have something new to introduce, and I think last class we stopped here at page 60 and we were going to introduce irregular verbs, Am I correct?

D5: I don't know!

P3: What a surprise you didn't know! We finished this part, correct? Let's start. There are twelve verbs, ... here in this box, yes? What is the past tense of have?

D1: Had

P3: Is had a regular or an irregular verb?

D1, D2, ...: Irregular.

P3: The next one

D4: Live

P3: Live. Regular or irregular?

D1, D2, ...: Irregular. What is the past tense?

D1, D2, ...: Left.

D2: And what is this?

P3: Okay, in the morning, we all go to work, right? So, first we are at home, take a shower, have breakfast and then we leave the house and go to work. We work, work, work, and then when work finishes, we leave work and go home. Okay?! Let me ask you...hello sir, how are you?

D6: Fine, thanks.

D1: Leave to go out?

P3: Yes. Are you tired D4?

D6: Yes. A little.

P3: A little? What time did you leave your house today?

D4: Six-thirty

P3: Six thirty

D1: I left eight.

P3: At eight. You need the preposition before time, okay?

D4: At seven-thirty.

P3: So let's construct a larger sentence. I left home at seven-thirty. Oh my God! D6 go drink some water. What time did you wake up today?

D6: Ah, I

P3: Got up? What time did you get up?

D6: At six o'clock.

P3: Do you get up at six everyday?

D6: Why are you particularly tired today?

P3: I don't know.

P3: It's Thursday. Now, what time did you leave your house today?

D6: I left my house at six-thirty today.

P3: Okay, in pairs, practice this question.

ANEXO 9**Transcrição da entrevista com aluna que cancelou o curso (E1)**

Pesquisadora: Você já havia começado algum curso de inglês antes?

A1: Não. Só estudei inglês no primeiro grau mesmo.

Pesquisadora: Por que você procurou esta este curso? Quais eram as suas expectativas?

A1: Eu vi anunciando que seria inglês para maior idade, né? Eu pensei que teria um tratamento mais especial para as pessoas que realmente não fizeram inglês até agora e que têm uma certa dificuldade, porque a partir de uma certa idade, é mais difícil aprender. Não é como a criança, né? A criança tem muito mais facilidade, ouvido, tudo... Então quando eu vi inglês para adulto, imaginei que fosse ser um inglês assim mais devagar, uma coisa assim...

Pesquisadora: E não foi o que você esperava?

E1: Não foi o que eu esperava não.

Pesquisadora: Você acha que o método adotado e o material didático estavam de acordo com a faixa etária?

E1: Não, não gostei do material didático.

Pesquisadora: Por que?

E1: Ah, aquelas coisas assim de ficar brincando, fazer jogos, eu não gosto disso. Eu preferia aprender inglês de outra forma. Sabe, uma coisa mais direta, mais explicada mesmo.

Pesquisadora: E o que te agradou: Teve alguma coisa que te agradou?

E1: A primeira fase, a primeira etapa eu fui bem, tirei nota boa, né? Tirei até acima de nove. Mas a primeira fase deu, embora eu achava que era pra quem tinha tido inglês, mas não pra quem nunca tinha tido iniciação em inglês. Eu achei que ia ser pra iniciante mesmo. Porque a professora entrava falando inglês e fazendo perguntas em inglês. Ela chegava cumprimentando as pessoas e fazendo perguntas... os colegas respondiam, ou seja, eles tinha iniciação. Quem não tinha ficava com receio, já se sentia menos à vontade..."É eu to fora de foco, tão conversando já, falando sobre o final de semana em inglês e eu to aqui pra começar aprender inglês".

Pesquisadora: E o seu nível era o um?

E1: É nível um. Eu tava ali pra começar e aí ela já chegava falando inglês e as pessoas, alguns colegas já respondendo em inglês, conversando, se cumprimentando e contando sobre o fim de semana. Ela perguntando coisas sobre o fim de semana e eu falei bom, então não é para iniciante.

Pesquisadora: Em relação ao livro. O livro estava de acordo com o nível, o livro era para iniciante mesmo? Como a professora trabalhou esse livro em sala de aula?

E1: Da parte do livro que eu fiz e achei bom.

Pesquisadora: E como a professora conduziu o uso do livro? Como eram explicados, por exemplo, os comandos dos exercícios? Porque era tudo em inglês também.

E1: Não foi explicado não. Eu tinha que perguntar pro colega do lado. O colega do lado também não sabia, dizia que não entendia. A gente sempre conversava. Não era só eu que não entendia não. Agora outros já deslanchavam. Tinha pessoas que realmente tinham feito dois semestres de inglês lá e que quiseram recomeçar do um. Fizeram teste pra entrar acho que no três ou quatro e quiseram começar do um.

Pesquisadora: Você acha que isso atrapalhou?

E1: Ah eu acho que atrapalha porque ou todo mundo tá no mesmo nível, né?

Pesquisadora: O que mais te desestimulou? O que realmente te fez sair do curso?

E1: O comando em inglês, totalmente em inglês. Eu não entendia nada do que era pra fazer, principalmente no segundo módulo. Aí complicou tudo, porque já tava muito avançado pra mim. Eu tirei nota boa no primeiro, mas a diferença entre o primeiro e o segundo foi uma coisa assim desproporcional.

Pesquisadora: E a postura da professora em relação a isso? Ela percebia o que estava acontecendo?

E1: Percebia. Teve uma vez que ela falou “Ah você não tá entendendo?” Ela foi, me chamou e perguntou. Eu falei “to, to com dificuldade sim, porque eu não entendo o que manda pra fazer. O que é pra fazer é em inglês, eu não entendo todo esse inglês pra tá entendendo o que é pra fazer”.

Pesquisadora: E qual foi a reação dela?

E1: Só me ouviu. Aí eu fui em mais umas duas ou três aulas e aí foi complicando. Até comentei com o colega do lado e ele falou que também não tava entendendo nada. Ele achou que eu tava brincando, mas eu tava brincando em termos, eu tava falando sério mesmo. “Eu não estou entendendo nada, não vou voltar mais não.” Aí ele: “Tá mesmo complicado”. Aí pra mim foi uma tortura esperar até o final da aula porque eu não tava entendendo absolutamente nada.

Pesquisadora: A decisão de sair foi tomada nessa aula:

E1: Não. Tava vindo daquela história desses comandos todos em inglês e o inglês que eu tinha aprendido atrás não dava pra acompanhar o inglês do segundo nível.

Pesquisadora: A base do primeiro módulo não foi suficiente?

E1: Pro avanço do segundo não. Só sei que ficou bem desproporcional. Eu não sei como é que a turma ficou depois, mas esse colega do lado, que é um rapaz inteligente, inclusive repórter, jornalista, ele também falou que não tava entendendo nada. Eu me lembro dele ter falado comigo. Aí eu fiquei olhando pro relógio “meia hora, meu Deus, só falta meia hora...” Só que essa meia hora não passava. Fui a mais uma aula, embora tenha achado essa uma tortura. A segunda foi tortura ao quadrado, aí eu realmente só esperei o final da aula pra comentar com a professora que eu não ia voltar mais, porque eu não ia desaparecer assim sem dar satisfação. Mas foi tortura ao quadrado, realmente eu ...

Pesquisadora: E quando você falou pra ela...

E1: Aí eu falei pra ela que queria aprender inglês, mas eu ia ter que procurar um outro método porque aquele ali pra mim não tava dando.

Pesquisadora: Qual método seria mais apropriado? O que você esperaria de um outro curso de inglês? O que você melhoraria nesse?

E1: O uso de Português no começo. Que não tivesse a mistura de pessoas que realmente já estudaram e as que não estudaram. Pra mim, pelo menos eu acho que eu aprenderia melhor, porque o pouco que eu aprendi lá no primeiro grau Foi em português e eu aprendi assim algumas coisinhas, entendeu? Não o suficiente pra já engatar numa conversa logo no primeiro dia de aula. Português, no meu caso, resolveria.

Pesquisadora: O uso de português nas primeiras aulas, até fazer uma adaptação?

E1: É, até eu ter uma noção, uma base.

Pesquisadora: E em relação ao uso de brincadeiras que você tinha comentado:

E1: Não gostei desse método não.

Pesquisadora: Por que:

E1: O que já sabia, sabia tudo e quem não sabia, na verdade, não aprendia. Os que já sabiam iam lá e resolviam rapidinho e quem não tinha entendido também não tinha uma explicação. Eles tinham facilidade, eram mais rápidos. Não achei a forma de aprender daquele jeito produtivo pra mim não.

Pesquisadora: Foi a coordenação que aceitou que esses alunos fizessem o nível um, mesmo estando desnivelados?

E1: Aceitou. Eles quiseram e foi aceito pela escola.

ANEXO 10

Transcrição da entrevista feita com o professor universitário PU.

Pesquisadora: Qual sua posição em relação ao uso de LM na sala de aula de inglês?

PU: A minha opinião é que em primeiro lugar isso existe o professor querendo ou não. Se o professor proíbe o uso da LM, a LM continua presente na sala de aula do mesmo jeito porque na cabeça do aluno tudo que passa na LE, ele processa e associa na cabeça dele com a LM. Ele pode nem perceber que ele está fazendo isso, mas existe essa tradução mental ou associação pelo menos com a LM o tempo inteiro. Depois, há a questão de usar a LM para fins práticos. Às vezes, você tenta explicar alguma coisa na outra língua que pode levar minutos uma explicação parcialmente bem sucedida. O aluno entendeu mais ou menos e esse tempo podia ter sido economizado se tivesse feito rapidinho uma referência à LM, iria esclarecer de maneira muito melhor. O aluno não teria uma idéia mais ou menos do que foi dito, mas teria uma idéia bem precisa e provavelmente essa associação com a LM faz com que ele conheça e, conseqüentemente, consiga guardar na memória dele de uma maneira melhor. São duas coisas: uma que existe subliminarmente a presença, o professor proibindo o uso da LM ou não, ou outra, que o professor pode fazer uso disso para explicações, também para apresentar instruções. Você tem uma atividade que tem um grau de complexidade ou você vai dar uma explicação gramatical provavelmente muito mais bem sucedida, mais prática do ponto de vista da aprendizagem do aluno, se isso vier na LM. Você deixa de gastar tempo do aluno se concentrando sobre algo que é meramente funcional, seve para atividade fim, e gasta o tempo e o esforço do aluno na LE na atividade fim. Agora, além disso, acho que também há razões para fazer uso da LM para fins de promover contraste. É importante para o aluno contrastar os dois sistemas, contrastar os hábitos lingüísticos numa língua e na outra, contrastar os estilos de expressão de léxico. Se ele não contrastar, a probabilidade é que ele vai presumir uma série de semelhanças que não existe ou de igualdades que não existem. E isso leva a ele projetar na cabeça dele regras inexistentes, atribuições inadequadas para o sentido lexical.

Pesquisadora: E a questão da transferência negativa, a interferência? O uso da LM não leva a interferências?

PU: Sim. Acho que esse é o argumento, talvez o único argumento sério que se apresenta em relação ao uso ou não da LM. Não há dúvida de que aprender uma outra língua signifique um mergulho no desconhecido, um vôo um pouco cego, algo que cria uma certa insegurança. Mas é importante o aluno fazer essa experiência, ele tentar se expressar na outra língua, ele aceitar, largar um pouco o que ele conhece para entrar no que ele não conhece. Então, acho que há uma razão para insistir no esforço do aluno para se expressar, para entender e se fazer entender na outra língua. Agora, é uma enganação pro professor achar porque ele somente permite ao aluno se expressar e entender na outra língua que não há transferência. Porque como eu disse, até ele conseguir um certo grau de proficiência na LE, ele

processa tudo por intermédio da LM, porque é o que ele conhece e como o cérebro é inteligente, ele usa o que ele já sabe para dominar o que ele não sabe. Então, ignorar o que você sabe quando está tentando incorporar o que você não sabe é um passo para trás. Você tá fingindo que você é uma tabula rasa e que você vai receber um sistema completamente novo. Isso não é verdade, o sistema que você tá recebendo tem uma série de coincidências e contrastes com o sistema que você já tem e o cérebro vai incorporar de maneira bem mais eficiente o que é novo se puder associar com o que já é conhecido. Se você usa a LM, é claro que causa também interferência, mas à medida que você se concentra em conscientizar o aluno dos contrastes, ele pode usar seu próprio monitor para evitar as interferências. Se ele não faz esses contrastes, ele não tem nenhum momento em que ele possa ligar ou utilizar bem o monitor que é o que corrige o que ele produz, o que ele usa para se expressar, porque ele também não tá ciente de que o sistema não funciona assim, então ele pode até produzir uma fala na outra língua, mas essa fala na outra língua pode estar recheada de interferências, porque, na verdade, o processamento mental dele obviamente está todo calcado no processamento que ele faz na LM. Então, ele projeta uma frase, por exemplo, com léxico da LE, mas com uma gramática nitidamente da sua LM. Como a gente tá muito preocupado hoje em dia com a questão da comunicação, do desenvolvimento de uma capacidade comunicativa na outra língua, muitas vezes o professor se satisfaz com aquilo, o aluno está se expressando na outra língua. Mas você não precisa ser muito perceptivo para notar que as respostas dos alunos estão carregadas de interferências como sempre estiveram. Agora, se ele puder fazer conscientemente o contraste entre os dois sistemas, a probabilidade é que, em tempo mais rápido ele vai eliminar a interferência. Eu acho que o que acontece no momento é que você tem uma interferência menos visível inicialmente, mas que permanece e se fossiliza. Eu acredito que exatamente levantando as diferenças, mostrando os contrastes para o aluno se conscientizar, isso permite a ele aprender de fato, utilizar o monitor para controlar tudo aquilo que ele produz e aí sim produzir algo na outra língua que seja efetivamente da outra língua e não calcada na LM.

Pesquisadora: Então, o uso da LM para o adulto seria um instrumento positivo de aprendizagem?

PU: Acho que para todo mundo. Agora, como o adulto tem uma bagagem instalada muito maior, mas muito maior em termos lingüísticos, ele inevitavelmente se recusa a não lançar mão daquilo que ele tem de bagagem lingüística. Ele é um ser sofisticado em termos lingüísticos, então por que ele vai matar tudo que ele adquiriu ao longo de décadas e que ele usa muito bem na hora em que ele vai apenas transferir para um outro sistema? Ele não tá aprendendo a linguagem de novo, a linguagem ele já domina, o que ele tá fazendo é acrescentar um código à sua linguagem. Então ele inevitavelmente vai insistir nessa referência à LM. Se a forma de ensino não permite a ele fazer isso explicitamente, ele vai se sentir frustrado. Pode ver que o adulto, principalmente no Brasil, onde o ensino da LM tem uma orientação muito forte para gramática, o adulto brasileiro também vai para sala de LE com uma

demanda de explicação gramatical, de contraste gramatical muito forte. Ele quer saber, ele quer a explicação, ele quer entender porque aquele tempo lá não funciona como o tempo equivalente na sua língua. Então, se você não deixa o aluno adulto fazer isso, ele faz isso à revelia e não te pergunta. Ele vai fazendo isso na cabeça dele, quando vai pra casa, ele faz isso o tempo inteiro, ele usa o dicionário você mandando ou não, provavelmente existe uma gramática pra ele se consultar... Há um faz de conta de que ele não ta contrastando, não ta se apoiando sempre na LM. Eu acho que é muito mais sensata a gente aproveitar todo esse cabedal que ele já traz do que a gente negligenciar ou ignorar isso e fingir que ele voltou para estaca zero em termos de linguagem. Porque esse é o grande problema de você iniciar uma língua nova. As primeiras aulas parecem muito bê-á-bá para o aluno. É muito frustrante ficar falando que em cima da mesa tem um lápis e um caderno. Isso não é o que ele quer ocupar a mente dele olhando. Então eu acho que exatamente o uso da LM, o contraste e tradução permitiriam a ele tornar essa fase inicial menos frustrante em termos cognitivos e mais ricos em termos de experiência de linguagem. Ele pode colocar em uso aquilo que ele tem de bagagem lingüística se você fizer a tradução principalmente da LE para LM de uma forma que não seja frustrante e, além do mais, ele pode mesmo que as estruturas sejam complexas, ele pode lidar com um vocabulário mais sofisticado, principalmente num ambiente de tradução, e ter a sensação de que ele está ganhando mais do que lápis, caderno, mesa, quadro negro.

Pesquisadora: Então o senhor acha que o uso de exercícios de tradução se encaixaria nas necessidades do aluno adulto?

PU: AB1, B2, ...olutamente. Normalmente, isso é verdade para todo aprendiz de língua. Há uma referência muito interessante que não está sendo feita pelo que eu vejo, aqui no Brasil, de um documento produzido em 2001 pelo Conselho da Europa pra valer pra toda União Européia que é o marco de referência para o ensino de línguas, ele centra muito na questão da aprendizagem, do ensino e da avaliação. A idéia é ter parâmetros semelhantes ou iguais para aprendizagem de língua em toda a Europa. Esse marco estabelece uma série de tipos de habilidades que deverão ser reinadas ou competências, não sei, lá eles chamam de habilidades, que são aquelas quatro tradicionais que a gente já conhece que são descritas como habilidades receptivas e habilidades produtivas e depois uma habilidade de intermediação. Por que? Porque todo aprendiz de uma outra língua a partir da hora que ele sabe uma coisa razoável da outra língua começa a receber demandas de casa, da vizinhança, dos seus colegas de trabalho com relação a seu conhecimento. Ou seja “você sabe inglês, né? Diz o que ta aqui nesse texto, leia esse manual pra mim...” Se você não treina seu aluno pra fazer a intermediação e ver que, em geral, essa demanda é mais oral, o que significa que a gente deveria ta treinando tradução oral em sala de aula, que aí evita todas aquelas reclamações sobre “ah, a tradução é uma coisa que isola, que é lenta, que é chata, que é trabalhosa...” e essa é uma demanda que o aluno percebe que é útil na hora que pisa fora da sala, na hora que ele encontra alguém na rua que é um falante da outra língua e que está perdido é ele que vai ter que intermediar. Então acho que essa é uma

demanda de todo aprendiz, muitos alunos não expressam isso porque a propaganda que se faz nos cursos é de que isso não é necessário, então, eles acabam reproduzindo o que que a propaganda joga pra eles quanto a que que um curso de línguas deve oferecer, mas se ele for parar pra pensar, o que ele faz muito mais é isso. Se você é um jornalista, você tá lendo lá os boletins das agências de notícias internacionais, na hora que você vai produzir a sua notícia internacional, você vai ler aquilo lá na outra língua e escrever na sua. O que você tá fazendo? Tá traduzindo. Só que, provavelmente, com muitos problemas porque você não treinou fazer isso. Você não praticou fazer isso enquanto você aprendia a língua. Então, eu acho que isso é uma demanda pra todo tipo de aprendiz de línguas, mas muito mais pro adulto porque ele talvez perceba mais claramente, no ambiente a que ele é submetido, porque uma criança que sabe a outra língua recebe menos demandas dos outros, se sabe ou não sabe não vai fazer muita diferença. O adulto que sabe uma outra língua passa por esse tipo de demanda, e quase todas essas demandas não são pra ele falar inglês ou escrever inglês, são pra ele intermediar. Pra ele ouvir o que alguém na outra ponta de uma linha telefônica tá falando e dizer para o escritório o que que a pessoa quer, pra responder a um e-mail que a instituição recebeu... Então, esse é um trabalho de tradução. Acho que é completamente ilógico deixar

ANEXO 11

Transcrição da entrevista feita com P1

Pesquisadora: Na sua opinião, quais são as maiores diferenças entre os alunos adultos e as outras faixas etárias?

P1: O aluno adulto é mais preocupado com o sucesso pessoal, tem medo de errar, medo do ridículo. Portanto, corre menos riscos quando não tem firmeza na matéria. O “affective filter” do adulto é muito mais sensível e aguçado. A criança é mais livre, menos tolhida, raros são os casos de crianças com alto grau de cobrança e com essa necessidade premente de ter sucesso sempre. O adolescente tem muita autocrítica, mas também tem mais autoconfiança. Isso permite que ele se arrisque mais. O adulto sabe o que quer e luta para conseguir seus intentos. Tem motivação intrínseca, é mais responsável e cumpridor dos compromissos.

Pesquisadora: Pela sua experiência de sala de aula, quais são os motivos que levam os adultos a abandonar os cursos de inglês?

P1: Adultos abandonam o curso por motivo de trabalho, falta de tempo, viagem, sobrecarga, stress, por decepção com o curso, professor, material, método, mas a causa mais freqüente é a frustração por não conseguir resultados imediatos, como conseguir se comunicar em inglês, entender o que os outros falam, etc.

Pesquisadora: Como você trabalhava a questão da pronúncia em sala de aula?

P1: Eu trabalhei muito com a questão dos vícios de pronúncia /ð/ /θ/ /l/, etc. Sempre que um dos alunos escorregava, eu dava um toque e pedia auto-correção. No final do curso, eles já se monitoravam e se corrigiam automaticamente, sem necessidade da minha intervenção. Eu mostrava sempre para eles o perigo de ser mal interpretado por causa de pronúncia errada, aquelas famosas palavras sheet/shit, chip, ship, sheep, cheap. Já a questão do sotaque é muito mais complicada. Uma aluna alagoana, por exemplo, não conseguiu melhorar a “intonation”: ela adicionava uma vogal no final das palavras e espichava a última sílaba. Assim, ela dizia: “andiiiiiiiiii I wentiiiiiiii there and boughtiiiiiiiiiiii a beautiful t-shirtiiiiiii.” Não melhorou nem um pouquinho, apesar dos nossos esforços conjuntos.

Pesquisadora: Quais estratégias você usava para motivar o seu grupo?

P1: A estratégia número um é dar uma bombeada na auto-estima dos alunos. Eu fazia uma festa sempre que eles acertavam alguma coisa, descobriam algum “slip” ou erro nos exercícios, ou contribuía com explicações gramaticais e léxicas. A identificação do nosso blog era “the best top flex”. Isso foi se impregnando neles, e em pouco tempo todos estavam se arriscando, mesmo quando a matéria era desconhecida. Outra estratégia é a variedade. Sempre acontecia alguma coisa diferente na aula: uma música, que eles adoram, uma competição, uma atividade de contar histórias (eles também adoraram!), MALL, etc. Eles sempre diziam que vinham para aula curiosos para ver o que ia acontecer. Dar a eles a sensação de que se eles não trabalhassem, a aula não aconteceria. Isso aumentava a vontade deles de contribuir.

Pesquisadora: E a questão da afetividade: De que maneira esse fator influenciou este grupo?

P1: Afetividade é aB1, B2, ...olutamente essencial, não só com adultos, mas com qualquer ser humano. A pessoa que se sente genuinamente querida e aceita tende a ter o mesmo sentimento em relação aos outros, e isso cria um ambiente descontraído, onde a confiança faz com que todos se sintam em casa, em família. Os alunos têm mais confiança para arriscar e também para usar um pouco de humor, como era o caso do meu aluno “Tabajara”, que virou folclore na turma: ele improvisava vocabulário acrescentando _ation à palavra em Português. Como às vezes ele acertava, os outros também foram arriscando outras estratégias, e tudo virou motivo para risadas e brincadeiras. Nada de críticas ou muxoxos. Sinceramente, eu acho que este era o aspecto mais valioso do meu trabalho com essa turma: nós nos demos tão bem, havia um carinho e uma amizade tão grandes que a aula voava, e o clima era sempre relaxante e agradável. Aprender numa atmosfera assim é muito mais fácil.

Pesquisadora: Eu notei que os alunos não utilizavam a LM em sala de aula...

P1: Eu nunca tive muito problema com uso de L1. Meus alunos queriam muito aumentar a fluência, e como eles sabiam que o uso do português ia atrapalhar, eles mesmos evitavam isso. Às vezes eu pedia permissão para traduzir uma palavra ou outra, mas até os nossos comentários no blog eram feitos totalmente em inglês.

ANEXO 12

Transcrição da entrevista feita com P2

Pesquisadora: Na sua opinião, quais são as maiores diferenças entre os alunos adultos e as outras faixas etárias?

P2: O adulto é mais resistente à aprendizagem porque, especialmente a um LE como o inglês porque ela já vem com aquele conceito de que não vai aprender, ele entra no inglês básico porque ele nunca conseguiu aprender durante a vida dele toda, ele já vem com certo trauma, ele já vem com um certo preconceito, ele já vem com uma certa negatividade, sabendo que vai ser mais difícil. A gente sabe que realmente é mais difícil, mas não é impossível, muito pelo contrário, depende da postura que você adota, depende da sua adaptabilidade ao método. Eu acho que você deve buscar a metodologia aonde você se sente mais confortável. O adolescente ele tem o fator adolescência, ele tem o problema de geralmente na maioria das vezes ser obrigado a estudar, ele ainda tá naquela fase de descobertas, ele vê o mundo sob seu ponto de vista, ele acha que todo mundo tem que partilhar do seu ponto de vista. A criança ela é muito mais, ela já tá aberta às possibilidades, ela ainda não foi influenciada por nenhum tipo de preconceito, nenhum tipo de idéia, ela ainda tá no processo de formação mesmo. A criança tá começando a despertar pro mundo, então, tudo que ela vê, tudo que ela pode aB1, B2, ...orver, ela aB1, B2, ...orve mais facilmente, acho eu.

Pesquisadora: Pela sua experiência de sala de aula, quais são os motivos que levam os adultos a abandonar os cursos de inglês?

P2: Olha eu acho que uma coisa que acontece é a frustração. Esse é um fator, eles não correspondem às expectativas que eles traçaram pra eles. Eu acho que quando eles não atingem aquelas metas que eles traçaram durante um determinado período de tempo, eles se sentem frustrados e desestimulados. Por outro lado, também há os casos quando eles não se adequam, não se adaptam à metodologia utilizada, então, eles simplesmente saem. E também tem o problema de muitas coisas envolvidas, trabalho, família e uma hora em que o cansaço começa a pesar muito, você começa a abrir mão daquilo que, a princípio, não é o mais essencial pra você no momento. E o fator financeiro, porque os cursos não são baratos.

Pesquisadora: E a questão da pronúncia, você acha que os alunos adultos têm realmente mais dificuldade pra atingir uma pronúncia mais próxima a do nativo?

P2: Acho. Embora eu conheça adultos que têm uma pronúncia muito boa, mas proporcionalmente falando, comparando com os adolescentes e com as crianças, é uma proporção muito pequena de

adultos que consiga ter uma pronúncia legal. Agora tudo depende também do contato que eles desenvolvem com a língua, das estratégias que eles desenvolvem. O problema é que o adulto precisa de mais contato. O cérebro é plástico, ele estaciona, ele leva mais tempo. Essa conexão está estacionada, Piaget fala disso, da *brain plasticity*. Agora, o adulto precisa desenvolver mais estratégias, se dedicar mais à sua pronúncia, além da sala de aula, coisa que ele não faz.

Pesquisadora: E quais estratégias você procura usar pra motivar o seu aluno adulto, pra trabalhar com a pronúncia, pra fazer com que esse aluno adulto continue no curso?

P2: Olha, eu não chamaria isso de estratégia, eu acho que uma vantagem de você ensinar um aluno adulto é que você pode utilizar uma língua mais concreta em termos teóricos, um embasamento teórico. Eu sempre falo pra eles, eu coloco essa questão do Piaget. Explico pra eles qual é o problema, na verdade não é um problema, ‘Ah eu nunca vou conseguir usar os sons /ð/ /θ/.’ Aconteceu nessa turma. Eu falei: “Não, vai conseguir.” É interessante que tem uma psicóloga na sala e eu ainda brinquei com ela: “Carol, me corrija se eu estiver errada.” E eles tiveram uma outra postura, o olhar deles muda, então eu acho que você tendo um bom embasamento teórico em relação a certos fatores da aprendizagem...e também mostrar que cada um tem o seu ritmo, cada um tem o seu tempo, a sua aptidão mais natural, tem mais facilidade pra isso ou praquilo. No primeiro dia de aula, eu gosto de ter essa conversa franca e também mostrar pra eles que é muito natural eles terem ansiedade e não conseguirem falar, porque na verdade, pra grande maioria, é o último processo, o processo mais complicado. Então, eu tento tranquilizá-los com uma boa conversa em português, explico, dou um embasamento teórico de alguns aspectos pra que eles se sintam mais confortáveis, não se sintam com estranhos no ninho. “Meu filho fala e eu não falo”. “Ai, nunca vou conseguir.” Não, já coloco no primeiro dia de aula, em português, eu começo pedindo que eles me dêem um retorno em relação ao que o inglês significa na vida deles, como eles se sentem em relação ao inglês, porque estão fazendo inglês e resposta geral é “ai, eu tenho trauma de inglês.” “Ai, eu detesto, eu não consigo aprender.” E aí, você começa a mostrar as coisas realmente são, não é dourar demais a pílula, pelo contrário, é ser realista. É fácil? Não. É difícil? Também não. Depende disso, disso, disso...Enfim, uma conversa franca.

Pesquisadora: E a questão da afetividade, o fator afetivo, você acha que isso interfere no processo de aprendizagem?

P2: Ah interfere. Com certeza, com certeza. Eu acho que as principais memórias que a gente tem de escola são dos professores que fizeram a diferença.

Pesquisadora: De que forma você procura promover a afetividade em sala?

P2: O ambiente, você entrou na sala, o problema ficou lá fora. As próprias aulas que você desenvolve, com jogo, com movimento e sempre sorrindo, né? Ter um pouco mais de paciência... Infelizmente,

nem sempre ocorre uma empatia por mais simpático que você seja. Eu já tive algumas experiências, poucas, graças a Deus, mas eu tive, particularmente, uma experiência há pouco tempo onde os alunos estavam esperando uma professora X, não sei porque, eu só soube disso depois, eu peguei a turma e, desde o primeiro dia, fui super rejeitada. E não teve Cristo que fizessem com que eles me aceitassem numa boa. Os alunos que entraram depois, três alunos que entraram depois, que eram novos, não sabiam de nada tiveram um outro relacionamento comigo, um outro tipo de tratamento. Inclusive isso acabou criando uma distância entre eles mesmos. Depois mudou, eles acabaram saindo.

Pesquisadora: Você acha que no primeiro nível, existe um certo desnivelamento? Os false beginners com os real beginners?

P2: Existem os real beginners mesmo, mas tem um ou outro que é false beginner. O desnivelamento não é tão alto assim. Você vê um certo desnivelamento na performance na sala de aula, na rapidez de fazer um exercício, mas todos sempre prestam muita atenção. Não tem aquilo: “Ai isso daí eu já sei, ai que coisa chata.”

Pesquisadora: Você baseia sua aula para qual tipo de alunos, os false ou os real beginners?

P2: In between. Nem tanto blá blá blá, nem demais, nem de menos. Tento manter um certo equilíbrio. Porque não é fácil.

Pesquisadora: E em relação ao uso da LM? Você acha que você deve procurar utilizá-la em determinadas situações ou proibir totalmente seu uso?

P2: No caso do nível inicial, a gente essa flexibilidade. Eu não proíbo, mas eu peço muito mais o inglês. Por exemplo, hoje, eles tavam comparando os exercícios onde eles tinham que colocar o número das figuras de acordo com a palavra que representava aquela figura e na hora que eles estavam em pares comparando, eu circulando pela sala, uma aluna falou assim “cinco, seis...” Eu falei “In English.” Aí ela falou: “Ah é.” Então, muitas vezes, eles usam o português em coisas que eles podem perfeitamente falar em Inglês. Nessa hora, eu sou realmente mais firme.

Pesquisadora: Apesar do curso ter como base a abordagem comunicativa, você se utilizou de alguns recursos do método audiolingual tais como drilling, suB1, B2, ...tituição... Por que?

P2: Porque drilling ajuda o aluno a internalizar estruturas mais básicas, podendo ser inserido na abordagem comunicativa.

ANEXO 13

Transcrição da entrevista feita com P3

Pesquisadora: Na sua opinião, o que pode levar o aluno adulto a sair do curso de línguas?

P3: Compromissos de trabalho, falta de tempo, situação financeira, prioridade para os filhos em termos de tempo e dinheiro, cansaço físico, desinteresse, não-percepção de progresso.

Pesquisadora: Quais são as maiores dificuldades do aluno adulto? Quais são as estratégias que você utiliza para minimizar essas dificuldades?

P3: Listening. Em relação a outras faixas etárias, ou seja, um aspecto que eu acredito ser influenciado pelo fator idade, é a compreensão de atividades de áudio. Para minimizar tal dificuldade, faço pre-listening activities com apresentação do tópico e predição de vocabulário; instruo o grupo a se concentrar na tarefa específica e não tentar entender absolutamente tudo; toco o CD mais vezes; e acima de tudo, sempre converso com os alunos sobre o fato da dificuldade com listenings ser um fator influenciável pela faixa etária, colocado de maneira não ofensiva, com muito tato, fazendo, inclusive, referências a pesquisas científicas sobre o tema. Sugiro um trabalho de treinamento com TV a cabo, filmes legendados em inglês, ouvir e copiar letras de músicas, semelhante a um ditado musical para melhorar a capacidade de compreensão oral.

Pesquisadora: Qual a sua opinião em relação ao uso da língua materna?

P3: Num grupo monolíngue sou a favor de se fazer comparações e contrastes com a língua materna e tradução em certas situações. Sou contra o uso de língua materna como língua de comunicação do grupo durante a aula.

Pesquisadora: Na sua opinião, até que ponto o fator afetividade interfere no processo de aprendizagem do aluno adulto?

P3: Afetividade é um fator-chave em qualquer processo de aprendizagem. O aprendizado de línguas refere-se essencialmente à maneira como o indivíduo vai se expressar usando código diferente, tornando tal processo mais suscetível a influências de fatores afetivos.

ANEXO 14**Transcrição da entrevista com B2 – aluna do primeiro módulo**

Pesquisadora: Você já havia estudado inglês antes?

B2: Sim, alguns anos atrás eu tentei começar, mas não acabei. Fiz três anos no CNA e desisti.

Pesquisadora: Por que?

B2: Ah , eu achei que eu não estava conseguindo aprender inglês como eu esperava.

Pesquisadora: E como você esperava aprender?

B2: É... acho que mais rápido. Eu não sentia que eu tivesse aprendendo.

Pesquisadora: Por que você voltou a estudar inglês?

B2: Eu sou jornalista e então preciso da língua na minha profissão.

Pesquisadora: Quais são os motivos que a levariam a sair do curso?

B2: Não superar minhas expectativas com o curso, com os professores, com as aulas...

Pesquisadora: Quais são as suas expectativas em relação aos professores e às aulas?

B2: Ah o professor tem que ser ativo, dinâmico. As aulas têm que ser atrativas.

Pesquisadora: E em relação ao uso do português? Você acha que mesmo no seu nível, as aulas têm que ser em inglês?

B2: Claro que é importante falar inglês durante a aula! A gente já fala português em 99% das nossas vidas!

Pesquisadora: Você acha que atividades que envolvem jogos, competições são proveitosas?

B2: Mais ou menos, uma vez ou outra é válido.

ANEXO 15**Transcrição da entrevista com B4 – aluno do primeiro módulo**

Pesquisadora: Você já havia estudado inglês antes?

B4: Sim, mas como eu não tinha muito tempo, eu parei. Agora eu estou motivado e tenho mais tempo pra me dedicar. Se você não se dedica, não adianta né, nem vale a pena pagar um curso caro.

Pesquisadora: Que motivos fariam você desistir do curso atualmente?

B4: Falta de dinheiro. E se eu tivesse sem tempo também, ou seja, priorizar alguma outra coisa da minha vida.

Pesquisadora: E em relação ao uso do português. Você concorda que a aula seja toda dada em inglês?

B4: Concordo, mas tem que ter exceções. É importantíssimo que seja em inglês, porque é necessário que as pessoas tentem evoluir. Agora, pra tirar dúvida e explicar é importante usar o português.

Pesquisadora: E em relação a jogos? Você acha este tipo de atividade proveitosa?

B4: Não sei nem responder. Que jogos?

Pesquisadora: Aquelas atividades como o *Running Dictation* que vocês fizeram hoje?

B4: Ah, de vez em quando é bom pra acordar. As pessoas se divertem, a aula fica mais dinâmica.

ANEXO 16

Transcrição da entrevista com A1 – aluno do sexto módulo, da segunda parte do curso.

Pesquisadora: Há quantos semestres você está na Instituição:

C1: Três. Eu fiz uma prova pra entrar.

Pesquisadora: Então você já havia estudado inglês antes:

C1: Sim, já tinha feito quase três anos no Brasas, acho que um ano no Yazigi e quase um ano no AVEC.

Pesquisadora: E porque você não dava continuidade?

C1: Sempre por dificuldade financeira. Quando isso acontecia, eu tinha que parar o curso e recomeçar quando fosse possível.

Pesquisadora: O que o motiva a continuar nesta Instituição?

C1: Quero mesmo tentar aprender inglês, mas acho muito difícil porque estou passando por dificuldade de memória.

Pesquisadora: O que te levaria a cancelar o curso?

C1: Falta de condições financeiras e de acompanhar o curso.

Pesquisadora: Você acha importante que a aula toda seja dada em inglês?

C1: Eu entendo a importância que a aula seja ministrada em inglês, mas acho que em alguns momentos deve existir o esclarecimento de dúvidas em português, principalmente quando se tratar de expressões idiomáticas, porque o entendimento fica mais difícil na língua inglesa.

Pesquisadora: E em relação a jogos? Você acha este tipo de atividade proveitosa?

C1: Dependendo do tipo de jogo é interessante porque é a oportunidade do aluno participar usando a língua inglesa. Só não gosto de ter que correr, essas coisas. Isso é melhor pra criança.

ANEXO 17**Transcrição da entrevista com A3 – aluno do sexto módulo da segunda parte do curso****Pesquisadora:** Há quantos semestres você está na Instituição?**A3:** Quatro semestres.**Pesquisadora:** Então você já havia estudado inglês antes? Você a prova de classificação?**A3:** Sim. E agora estou satisfeito com a Instituição.**Pesquisadora:** Quais os motivos que o levariam a cancelar o curso?**A3:** Falta de recursos financeiros, mudança de Brasília, impossibilidade quanto a tempo, são tantos...**Pesquisadora:** Você acha importante a aula ser toda dada em inglês? Você acha o uso da língua materna necessário em algum contexto?**A3:** A língua materna só se torna necessária quando é impossível a explicação em inglês. Prefiro que a aula seja toda dada em inglês.**Pesquisadora:** E em relação a jogos? Este tipo de atividade é válido**A3:** É interessante diversificar, mas acho jogos mais válidos pra crianças e adolescentes.

Anexo 18