



ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
– ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS LINGUÍSTICAS –**

Canoas, 2018

ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
– ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS LINGUÍSTICAS –**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade La Salle como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vera Lucia Felicetti

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Luisa Spicer-Escalante

Canoas, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S997e Szezecinski, Antonio Filipe Maciel.

Estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de língua inglesa [manuscrito] : ultrapassando barreiras linguísticas / Antonio Filipe Maciel Szezecinski – 2018.

158 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof^ª. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

“Orientação: Prof^ª. Dra. Maria Luísa Spicer-Escalante”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

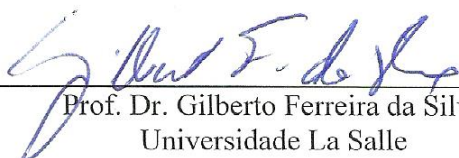
**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ADULTOS
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
– ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS LINGUÍSTICAS –**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 26 de fevereiro de 2018.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

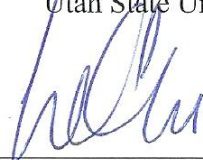
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle



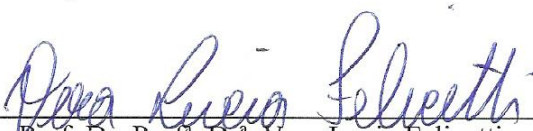
Prof. Dr. Karin Dejonge Kannan
Utah State University



Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
Universidade La Salle



Prof. Dr. Maria Luisa Spicer Escalante
Co-orientadora - Utah State University



Prof. Dr. Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle - Orientadora e
Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 26 de fevereiro de 2018.

*Aos meus pais, fonte inextinguível de amor, compreensão e sabedoria.
Obrigado por acreditarem em mim, mesmo quando nem eu mesmo acreditava.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível senão pelo apoio de pessoas que estiveram ao meu lado durante o curioso e desafiador processo de se escrever uma Dissertação.

Primeiramente, eu gostaria de agradecer às orientadoras da pesquisa, professora doutora Vera Lucia Felicetti e professora doutora Maria Luísa Spicer-Escalante, por suas elucidações acadêmicas e reflexões relevantes durante esta pesquisa. Simplesmente, obrigado.

Aos meus colegas de trabalho, por sua compreensão e interesse a mim durante a escrita deste trabalho.

Também, aos meus amados irmãos e irmãs da Casa Espírita Fraternidade, que são nada mais do que uma extensão da minha família consanguínea. Vocês sempre estiveram lá por mim todas as vezes que eu precisei, e eu tenho certeza que vocês sempre estarão lá em todas as ocasiões. Esta Dissertação foi escrita especialmente pensando em vocês.

E, principalmente, aos meus pais. Eu sou a pessoa que sou hoje por causa de vocês. Eu espero que um dia eu possa ser tão bom quanto vocês. Obrigado pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

In my younger and more vulnerable years my father gave me some advice that I've been turning over in my mind ever since. 'Whenever you feel like criticizing any one', he told me, 'just remember that all the people in this world haven't had the advantages that you've had'.

O Grande Gatsby,
F. Scott Fitzgerald

RESUMO

O bilinguismo está, de certa forma, ligado à questão de o que move uma língua a alcançar o estado de língua global. Torna-se, dessa maneira, essencial aprender uma língua estrangeira nos dias de hoje, principalmente no que diz respeito ao público adulto que busca o estudo de uma língua estrangeira por razões de ordem profissional. Assim, a presente Dissertação, que está inserida na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, tem por objetivo analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa. Para a realização deste estudo, o emprego de uma pesquisa de natureza qualitativa foi adotado, por meio do estudo de caso, como forma de compreender tal fenômeno. Para a coleta de dados tomou-se como cenário principal duas turmas de nivelamento básico de uma escola de idiomas, situada no município de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul. Roteiros de observação e entrevistas foram utilizados no decorrer do estudo. Para a obtenção dos resultados finais foi usada a Análise Textual Discursiva. A análise foi dividida em três importantes momentos. O primeiro, tido como categorização inicial, onde as respostas coletadas das entrevistas dos alunos, coincidindo ou não uma com a outra, formaram unidades iniciais. A partir da formação de 23 unidades iniciais, tem-se o segundo momento da análise, chamada “categorização intermediária”. Nesta, os pontos iniciais, novamente convergiam-se ou distanciavam-se para formarem novas unidades, totalizando neste momento seis unidades intermediárias. Ao final, a análise atingiu o seu propósito com uma categorização final, seguindo mesmo procedimentos das duas fases anteriores, formando duas unidades conclusivas. Como resultado final percebeu-se que, para que os alunos adultos alcancem a essência da aquisição de uma segunda língua, variados fatores necessitam ser considerados; desde as inseguranças apresentadas por eles, referentes a sua produção oral e escrita, como o uso constante da Língua Portuguesa em seus momentos de estudo. Isso acaba por revelar-se um empecilho a sua aprendizagem e aquisição, uma vez que sua produção comunicativa da Língua fica limitada. Passando de tarefas simples a tarefas mais complexas, a aquisição e a aprendizagem da Língua Inglesa somente ocorrerão se estiverem amparadas sob o objetivo comunicativo, e quando o aluno se reconhece como o principal agente de sua aprendizagem. A presença e o apoio do professor no decorrer de seu processo de aquisição e aprendizagem, revelou-se também um fator importante no desenvolvimento da mesma. Seja por meio do incentivo que este proporciona ao uso da língua, ou mesmo explorando todos os recursos internos que já possuíam, o professor porta-se, neste sentido, junto ao aluno, como outro grande elemento instigador do uso prático da Língua. Percebeu-se, neste sentido, que o aprendizado de um aluno adulto não somente ocorreria com a presença de um livro didático, ou mesmo mediante recursos adicionais oferecidos pelo professor; o aprendizado nada mais é do que um conjunto de iniciativas tomadas pelo aluno, iniciativas que visam a um objetivo principal, nesse caso a aquisição da Língua Inglesa, tornando o seu aprendizado possível.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Bilinguismo. Língua Inglesa. Aprendizagem em Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Bilingualism is somehow linked to the matter of what makes a language reach a global language status. Thereby, it becomes essential nowadays on learning a foreign language, especially for the adult public, once they seek the foreign language study for professional reasons. Thus, the present thesis, which is inserted in the Research Line Education of Teachers, Theories and Educational Practices of the Post-Graduation Program in Education of La Salle University, aims to analyze how learning strategies are assigned and used by adult students during an English Language acquisition. For the effectuation of this study, the use of a quality nature research, through a case study as a way to comprehend such phenomenon. As for the data collection obtained through the research, two basic level groups had been taken as a main scene from a language school set in the city of Canoas, Rio Grande do Sul. Observation guides were used throughout the study. To achieve the results it had been used the Discursive Textual Analysis. The analysis had been divided in three important moments. The first one, named as the beginning categorization, where the gathered answers from the students' interviews would be coinciding or not with each other. Thus, they had been shaped into beginning unities. From the formation of 23 beginning unities, a second moment for the analysis had occurred, labeled as the "intermediary categorization". In this one, the early points again had been merged or drifted away from each other to form new unities, totalizing in this moment six intermediary unities. In the end, the analysis had reached its objective with a final categorization, following the same procedure from the early moments, thus forming two ending unities. As a result, it has been perceived that for adult students to achieve the essence of a second language acquisition, many factors need to be considered, from the students' presented insecurities, related to their oral and written production, as well as of an ongoing use of Portuguese in moments of production to suppress the same apprehensions. For this reason, this ends up to become an obstacle to their learning and acquisition, since their communicative production in the language ends up to limit itself. Passing through small tasks to more complex ones, the English language acquisition and learning will only happen if they are supported by the communicative goals and when the student perceives him/herself as the main agent of his/her learning. In addition, the presence and support from the teacher in the course of their acquisition and learning process also reveals as an important factor for the development of the language. Through the incentive that the teacher provides to the use of the language, or even by exploring all the internal resources that the students have already possessed, the teacher works, alongside the students, as another instigating element for the practical use of the Language. Therefore, it has been perceived that the adult student's learning does not only occur with the presence of a textbook, not even throughout the use of any additional material offered by the teacher. Learning is nothing but a set of initiatives taken by the student. Such initiatives that aim for a main objective, in this case an English Language acquisition, thus making it possible for the learning to happen.

Keywords: Learning strategies. Bilingualism. English language. Foreign language learnin

LISTA DE SIGLAS

ASL – Aquisição da Segunda Língua

ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIBF – Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – *Present, practice, produce*

Ulbra – Universidade Luterana do Brasil

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 – Tabela de Conteúdos do Básico A e Básico B	76
Quadro 2 – Modelo de Ficha de Observação utilizada	79
Quadro 3 – Categorização intermediária	85
Quadro 4 – Categorização final	88
Quadro 5 – Atividade de comunicação usada em sala de aula	94
Figura 1 – Categorização inicial	83
Figura 2 – Representação do modelo de <i>spider-gram</i> na atividade de vocabulário	107

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	16
1.2 Razões para a realização da pesquisa	18
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
2.1 Objetivo geral	24
2.2 Objetivos específicos	24
3 UM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO: O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL	25
3.1 O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Aquisição da Segunda Língua	35
3.2 Quem Ensina Aprende ao Ensinar: Pensando um Conceito de Didática.....	39
3.3 Estratégias de Aprendizagem: Conceito Geral.....	52
3.3.1 Estratégias de Aprendizagem utilizadas no Contexto de Aquisição da Língua Inglesa	58
3.4 O Aluno Adulto em Questão	62
4 METODOLOGIA	69
4.1 Abordagem de Pesquisa	69
4.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa	72
4.3 Observações das Turmas e Entrevistas dos Alunos.....	80
4.4 Caminhos da Análise dos Dados	82
5. CAMINHOS DA ANÁLISE	86
5.1 Uma Tempestade de Ideias: a Categorização Inicial	86
5.2 Encontrando-se em Meio à Maré: a Categorização Intermediária.....	88
5.3 Rumo ao Farol: a Categorização Final.....	90
6 A LEITURA DO MUNDO PRECEDE À LEITURA DAS PALAVRAS: DAS OBSERVAÇÕES ÀS ENTREVISTAS.....	94
6.1 Os Homens se Educam entre si: Vivenciando o Dia a Dia da Sala de Aula.....	94
6.2 Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo: as entrevistas em pauta	121
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação à Escola de Idiomas	152
APÊNDICE 2 – Carta de Apresentação aos Alunos Entrevistados	153
APÊNDICE 3 – Categorização Inicial	154
APÊNDICE 4 Questionamentos utilizados nas entrevistas com os alunos, entrelaçados aos objetivos da pesquisa.....	157

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de destacar-se em meio a uma sociedade a qual a demanda aponta a um imediatismo, quando o supérfluo é ultravalorizado por meio de mídias sociais de diferentes naturezas e essências, gerando uma falta de objetivos que norteia uma busca interna do eu, tem se demonstrado, em tais circunstâncias, uma característica inerente ao apogeu do Terceiro Milênio. Concomitantemente, vive-se em um mundo onde, cada vez mais, as barreiras culturais, sociais e econômicas estão sendo derrubadas. Em conjunto a este panorama delineado pelas nascentes tecnologias de última geração e um ritmo quase vertiginoso, há o acesso a diversas fontes de informação tomando proporções que, até há alguns anos, jamais haveria de se cogitar. Com apenas um clique do *mouse* há, instantaneamente, uma obtenção virtual de infinitas possibilidades temáticas que confluem umas após as outras a esta interligada rede de computadores conhecida como *World Wide Web*. É neste sentido que, em meio a buscas insaciáveis pelo conhecimento alheio, nesta era virtual, o ensejo em aprender uma Língua Estrangeira torna-se, no limiar do século XXI, um recurso pelo qual o cidadão deste mundo globalizado tenta se diferenciar dos demais no competitivo mercado de trabalho; mercado este tomado fortemente pela influência de uma língua, que hoje tem proporções globais jamais presenciadas na História até então – a Língua Inglesa.

Por que, porém, necessariamente o Inglês? Por que a importância em estudá-lo, aprendê-lo e adquiri-lo? Por que se dá uma valorização tão forte a este idioma, principalmente da parte dos aprendizes adultos? A existência de uma cultura que determina, desde muito cedo, as decisões que as pessoas são levadas a tomar imediatamente, tornou-se característica da era em que se vive. A escolha de uma carreira profissional, enquanto ainda jovens, exemplifica a essência de tal pensamento. Esta conjuntura inclui-se dentro do fenômeno da globalização.

De acordo com Hobsbawm (2009), pode-se entender a globalização mediante dois fatores principais: a redução ou eliminação completa das barreiras comerciais entre os Estados e a liberação dos mercados capitais, como uma forma de permissão para que sejam transferidos para locais que possam gerar grandes rendimentos econômicos. Associar, no entanto, a globalização por meio de um aspecto econômico, soa um tanto ingênuo, uma vez que a globalização depende da eliminação de obstáculos técnicos, sendo a mesma resultante da abolição da distância e do tempo. Ou seja, a globalização não é apenas uma ação; ela é um processo histórico que, apesar de ter se acelerado principalmente em meados da década de 90 do século XX, segue constantemente

uma transformação incessante, não devendo, assim, ser considerada um processo universal que atua da mesma forma em todos os campos da atividade humana. Segundo Lima (2009), este rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas busquem se qualificar e se preparar para acompanhar a evolução da sociedade como um todo; sociedade esta que vem se desenvolvendo a passos largos e que tem alcançado um patamar de sofisticação nunca antes presenciado na História da humanidade.

Assim, tomados os fatores aqui elencados, estes acabam por conduzir o cidadão de um mundo globalizado na busca cada vez maior em incentivar as futuras gerações a estudar para que possam obter um diferencial competitivo no mercado de trabalho: aquilo que é novo para um já é passado para outro, fazendo com que tudo seja necessário para o instante. Aqui se depara, portanto, com razões plausíveis que instigam o estudo da Língua Inglesa como idioma estrangeiro. O estudo da Língua Inglesa encontra-se, neste sentido, como elemento fundamental em um mundo em constante movimento. O Inglês está presente em vários aspectos da sociedade contemporânea, sendo o principal idioma do mundo globalizado, encontrando-se o seu uso desde o conteúdo das mídias sociais aos estabelecimentos brasileiros, que nos remetem a mesma.

É importante considerar que o ensino de Línguas Estrangeiras não é um fenômeno recente. Vasculhando entre as entrelinhas da História da humanidade, encontram-se referências ao estudo do Latim como Língua Estrangeira figurando entre os currículos das renomadas universidades europeias de outrora. Como Oliveira (2009) esclarece, o termo *método de ensino* não existia dentro dos parâmetros como é concebido na atualidade, sendo pensado apenas como uma forma prática de leitura de textos antigos, textos que, aos poucos, foram sendo traduzidos para a linguagem comum a seu tempo e sociedade. Almeida (2016) mostra, contudo, que se testemunha dentro do panorama brasileiro uma visão completamente oposta do que se propõe em uma aula de Língua Estrangeira, pois historicamente seu ensino nunca fez parte dos programas primários das escolas do Brasil – somente torna-se obrigatório a partir do sexto ano da Educação Básica, com um objetivo mais focado no desenvolvimento de cidadãos críticos do que em uma promoção à proficiência da Língua em si. Neste caso, o Inglês, como objeto de estudo no currículo escolar brasileiro, vem de longa data: nos tempos do período joanino (1808-1822) a abertura dos portos, promovida pelo príncipe D. João VI, instigou a vinda de comerciantes e afins de nacionalidade inglesa, posto que a Inglaterra era, outrora, grande aliada de Portugal durante o primeiro quarto do século XIX. Intentando a um estreitamento das relações político-econômicas entre as duas nações,

há, dessa forma, esboços de aprendizado do idioma, cuja metodologia correspondia aos padrões de seu tempo.

Dentro do atual contexto educacional brasileiro, no entanto, vislumbra-se uma carga horária da qual a aplicação das quatro áreas linguísticas do Idioma Estrangeiro – Leitura, Escrita, Escuta e Fala – não são bem-aproveitadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam a ênfase à habilidade da leitura dentro do ambiente escolar (BRASIL, 1997). Não se pode ignorar a individualidade de cada aluno: se ele não buscar estudar a Língua Estrangeira, pode vir a não desenvolver a fluência e a coragem de tentar falar, perdendo o insumo para a habilidade oral.

Em um adendo, uma pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o *British Council* chamada “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil” (2014), organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais, mostra que, no Brasil, pelo menos 5,1% da população de 16 anos ou mais possui algum conhecimento do idioma, existindo, no entanto, diferenças entre as gerações – entre os mais jovens, de 18 a 24 anos, o percentual dobra. Em contrapartida desta realidade, chocam-se quando questionados sobre a falta de um Ensino Básico de qualidade somada ao baixo acesso a cursos privados de Inglês, resultando ao mercado de trabalho dificuldades em encontrar profissionais que tenham proficiência ou fluência na Língua Inglesa.

Neste sentido, compreender, no âmbito da sala de aula, as condições de produção nas quais uma frase pode ser dita, ou seja, em quais situações de interlocução a frase pode ou deve ser usada para a construção dos sentidos, é necessário para a aprendizagem entre sujeitos adultos. A velha fórmula da elicitación repetitiva e mecânica de frases feitas, ou a tradução termo a termo de palavras isoladas, acaba por se tornar uma tentativa vã de se aprender uma Língua Estrangeira. Para tanto, torna-se necessário compreender “as condições de produção do conhecimento em outras salas de aula de inglês, pois as práticas sociais de letramentos são situadas” (KLEIMAN; SOARES apud TERRA, 2008, p. 170), isto é, considerá-las a partir de suas especificidades históricas, culturais, políticas, ideológicas, linguísticas, entre outras, a fim de que se torne possível avaliar os seus diferentes resultados (TERRA, 2008, p. 170). Isso acaba por nos levar a questionar acerca dos procedimentos pelos quais ocorre efetivamente a Educação Bilíngue. Afinal, o que seria exatamente Bilinguismo? Qual o entendimento procedente acerca de estratégias utilizadas por sujeitos em processo de aprendizagem em um contexto escolar que estivesse envolto e amparado pelo Bilinguismo?

1.1 Justificativa

O presente mestrando iniciou a sua jornada acadêmica em 2009, cursando a licenciatura em História, até fins de 2013, pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Neste meio tempo, participou de iniciações científicas no âmbito acadêmico pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tendo atuado entre janeiro de 2013 e fevereiro de 2014 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras. Projetos de sustentabilidade e cidadania foram desenvolvidos no ambiente escolar, proporcionando reflexões quanto à abordagem em questão, trabalhadas junto a turmas de sexto e sétimo anos durante os períodos disponibilizados das aulas de História, e em produções acadêmicas em parceria com o corpo discente e docente do curso de História da Ulbra. Tais interpelações que envolveram questões que trabalhavam o cerne da ética e da cidadania, revelaram-se, neste aspecto, essenciais para a construção de reflexões junto aos alunos do Ensino Fundamental, como uma forma de compreender o real significado de “ser cidadão”. Também, a inserção de acadêmicos dentro do ambiente escolar, proporcionado por programas como o Pibid, revelam-se, nesta instância, essenciais, uma vez que o contato com a realidade do Ensino Básico, seja ele privado ou público, é necessário à formação de professores. Onde, porém, necessariamente a questão da Língua Inglesa encaixa-se na formação acadêmica de História? Por onde se pode realizar esta relação?

O contato iniciado com a Língua Inglesa, objeto de investigação desta Dissertação, veio paralelo ao interesse do acadêmico pela História, conforme já mencionado anteriormente. Tendo iniciado seu contato ininterrupto com a língua inglesa desde os 12 anos de idade, intensificou seus estudos em programas de intercâmbio realizados no Canadá em 2011 e 2015, com o intuito do aprimoramento da língua estrangeira em si. Ambas as experiências intercambistas proporcionaram ao acadêmico um contato inicial com a temática a ser explorada no decorrer da presente Dissertação. Ainda, testemunhando o influxo constante entre línguas estrangeiras divergentes e juntas ao Inglês, inseridas em uma realidade cuja prática do uso cotidiano da respectiva língua é seguidamente incentivada entre suas comunidades linguísticas situadas no universo cosmopolita de Toronto, logo foram por si tomadas como considerações iniciais para se pensar os benefícios proporcionados pelo Bilinguismo na educação, começando as reflexões.

Toronto, a grande metrópole canadense, abarca um contingente de, pelo menos, 140 idiomas, dentre elas as suas próprias línguas oficiais (no caso, o Inglês e o Francês). Pensar numa realidade bilíngue e traçar pontos que se destacam no ensino de língua estrangeira no Brasil,

acabou por se tornar algo latente a este mestrando. Paralelamente aos trabalhos interdisciplinares propostos pelo Pibid no contexto de aprendizagem na Emef Guajuviras, bem como das experiências de viagens mediante programas de intercâmbio, o mestrando deu seus primeiros passos ao ambiente didático, o qual compreendia as escolas de idiomas – os popularmente chamados “cursinhos de Inglês”. Desse modo, o contato direto com metodologias de aprendizagem da Língua forma um segundo fator que colabora com o interesse de pesquisa em questão, o qual será apresentado no decorrer desta Dissertação.

Quando questionados quanto a que se refere a essência do ensinar uma Língua Estrangeira, muitos possivelmente diriam: “basta apenas saber a Língua”. Engana-se quem, no entanto, deixa-se guiar por tal raciocínio. Movido por esta concepção nula do ensinar Inglês em suas primeiras experiências profissionais no cenário escolar, o mestrando pôde perceber que era muito mais complexo do que se imaginava. Conceber possibilidades didáticas construtivas à compreensão da Língua revelava-se um grande desafio, bem como entender que o aluno ou o aprendiz nada mais é do que um indivíduo com seus anseios e desejos característicos, devendo ser, dessa maneira, levados em conta durante o seu processo de aquisição e aprendizagem. Tais considerações atenuam-se ainda mais quando o aluno, aprendiz de inglês, é um aluno adulto.

Em sua primeira experiência como professor de Língua Inglesa, o mestrando deparou-se não apenas com aprendizes adultos em um nível básico, mas com aprendizes adultos que sequer possuíam um conhecimento prévio da Língua-Alvo (a Língua então estudada), traçando, assim, mais acentuadamente o desafio em sala de aula. Importante, neste sentido, considerar-se adulto todo aquele que, ultrapassados os períodos de desenvolvimento psicológico e biológico, atravessadas a infância e a adolescência, encontra-se em um determinado momento de seu ciclo evolutivo, no qual há a necessidade de sentir que possui certo grau de controle quanto aos acontecimentos, a fim de traçar certa previsibilidade ao seu cotidiano. Osório, Piltcher e Martini (2013) definem o adulto jovem entre os 18 e 35 anos de idade, caracterizado por inquietações e anseios que se prolongam no decorrer desta faixa etária. Uma faixa etária apropriada quanto a adultos, no entanto, não pode ser limitada a uma idade cronológica. De acordo com Mendes (2012), não há um divisor de águas para definir quando um indivíduo atinge a idade adulta, mas o que se pode estabelecer, neste aspecto, são ritos de passagem que demarcam alternâncias de um período para o outro. Tal como Mendes (2012) enfatiza, todavia, estes ritos não são visíveis ou pontuais, uma vez que não estão relacionados à idade cronológica ou a determinados momentos vitais do seu respectivo ciclo de vida, sendo experimentados em seu próprio processo vivencial em

suas relações interiores e exteriores. Deste modo, torna-se imprescindível a esta complexidade considerar todas as variações biológicas e psicológicas em andamento no adulto, como uma maneira de assimilar as formas pelas quais se dá o processo de Aquisição e Aprendizagem em Língua Estrangeira, exercido em um ambiente onde o insumo possa ocorrer apropriadamente.

Tal observação fez este mestrando acerca do porquê que, diferentemente da criança e/ou do adolescente, que, em meio ao seu próprio processo de Aquisição e Aprendizagem, tendem a adotar um comportamento mais audacioso na metodologia seguida em sala de aula, o aluno adulto ampara-se a uma conduta oposta, aliada à insegurança e ao receio da falha, o que pode levá-lo a uma possível desistência dos estudos de Língua Estrangeira. Adquirindo cada vez mais o que se pode chamar de “experiência profissional”, o mestrando acaba demonstrando um interesse mais intenso quanto às formas pelas quais os aprendizes adultos associam o conteúdo de sala de aula ao seu contexto particular. Deste modo, leva-o ao início do estudo científico, o qual pode possibilitar melhor entendimento acerca das estratégias utilizadas por aprendizes adultos em um contexto escolar envolto e amparado pelo Bilinguismo.

Assim, partiu-se para um estudo *stricto sensu* a respeito da temática da Língua Inglesa dentro do programa de Pós-Graduação em Educação, por meio da linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas da Universidade La Salle. Além dos motivos acadêmicos que levaram o presente autor a lançar-se sobre a temática bilíngue, reside também mais do que uma mera compreensão do processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira: o contato inicial com a Língua Inglesa, conforme mencionado anteriormente, mostrou-se deveras essencial. Quando adquiridas e aprendidas as primeiras palavras em Língua Inglesa, foi como se um novo horizonte se revelasse perante seus olhos; como se estivesse sendo criada internamente a concepção de que a realidade na qual estava situado era maior do que poderia se pressupor. As atividades pedagógicas então pré-selecionadas por seus professores, proporcionaram-lhe momentos nos quais poderia aplicar o conhecimento já adquirido em sala de aula, aliado aos saberes construídos anteriormente, fazendo-lhe perceber o quão já havia também aprendido em aspectos gramaticais e lexicais.

1.2 Razões para a realização da pesquisa

Para melhor compreensão do que se tem estudado e pesquisado, foi realizado, em um primeiro momento, levantamento bibliográfico com objetivo exploratório e pesquisa bibliográfica

como procedimento técnico, a qual teve como material a ser analisado teses e dissertações filtradas no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dentro dos parâmetros propostos a este trabalho, reside a intenção de verificar como a temática do Bilinguismo vem sendo tratada nos programas de Pós-Graduação brasileiros nos anos de 2014 e 2015.

Mediante uma busca generalizada do banco de dados do BDTD, foi adotado, pela pesquisa, o descritor *Bilinguismo* no campo *palavras-chave*, sem restrição de período no início. Como resultados, foram encontrados 217 trabalhos acadêmicos, sendo 158 Dissertações e outros 59 sob o formato de Teses. Em virtude do grande número de trabalhos, optou-se por um filtro temporal a respeito das pesquisas, adequado ao escopo deste estudo, sendo ele os trabalhos produzidos nos anos de 2014 e 2015.

Os trabalhos encontrados neste período correspondem a 26 pesquisas em âmbito de Mestrado Acadêmico e 9 pesquisas de Doutorado, totalizando 35 trabalhos. A partir da leitura dos resumos dos mesmos, foi possível identificar o que cada um tratava sobre o *Bilinguismo*. Entre eles identificaram-se seis trabalhos referentes ao ensino de demais Línguas Estrangeiras (BORGES, 2015; BULLIO, 2014; GOMES, 2014; IZAWA, 2015; KUYUMJIAN, 2015; MROCZINSKI, 2015), cinco trabalhos focados no ensino de Língua Inglesa (BANDEIRA, 2014; CAMARGO, 2014; COSTA, 2014; JAKUBÓW, 2014; STORTO, 2015), cinco trabalhos centrados no aprendizado de Língua Portuguesa (GOMES, 2014; MANDALÁ, 2015; PIRES, 2015; STEIN, 2014; YIN, 2014) e outros cinco voltados para o estudo cultural da Língua de Imigração (BILLIG, 2014; BORELLA, 2014; LIMBERGER, 2014; PINHEIRO, 2014; SILVA, 2015), isto é, de regiões onde certa colonização europeia havia sido significativa e aspectos linguísticos haviam ali prevalecido; oito trabalhos abordavam o Bilinguismo na educação de surdos (COUTINHO, 2015; FLORES, 2015; FONSECA, 2015; GOETTERT, 2014; OLIVEIRA, 2014; SALVIANO, 2014; SILVA, 2014; SOUZA, 2014) e quatro estudos eram voltados a áreas não relacionadas à aquisição/aprendizagem de Língua Estrangeira, mas centrados na área da Comunicação Social/Jornalismo, Artes Visuais e Literatura (CANGUSSÚ, 2015; JÚNIOR, 2014; ROLÓN, 2014; ZANCHETTA, 2014). Deparou-se também com mais dois trabalhos que tinham por natureza acadêmica o cerne da Educação Bilíngue, porém em perspectivas diferentes: o primeiro trabalho focado essencialmente no contexto social do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), surgido por intermédio de uma ação bilateral entre Brasil e

Argentina (PEREIRA, 2014), e o segundo trabalho buscando entender as dimensões abrangentes do Ensino Bilíngue dentro do Ensino Básico (BROCH, 2014)¹.

Com a realização deste levantamento bibliográfico em âmbito de produção *stricto sensu*, pôde-se averiguar o que então fora produzido quanto ao descritor *Bilinguismo*, proporcionando deslumbrar o que poderia ser desenvolvido em uma nova pesquisa, bem como a possibilidade de relacionar com a temática das formas de como se dão os processos de aprendizagem em Língua Inglesa em aprendizes adultos a ser pesquisadas e compreendidas em seu amplo contexto acadêmico.

Assim, conceituar o Bilinguismo e associar a sua essência de forma clara e objetiva é uma tarefa um tanto complexa. As visões que se seguem às delimitações do conceito equivalentes ao Bilinguismo, revelam uma natureza diversificada e de múltiplas concepções. Crystal (2002b), quanto a isto, destaca que a definição concreta de Bilinguismo é portadora de variadas respostas; respostas estas que trazem conclusões simplórias e óbvias, mas nenhuma propriamente adequada. De tal maneira, afirmar que bilíngue é todo aquele indivíduo que possui um determinado nível de proficiência em uma língua estrangeira equivalendo-se a de um falante nativo desta mesma língua, destila a uma significação ingênua, necessitada ainda de complementos à compreensão de seu fenômeno. Há, nesse sentido, variadas percepções a respeito de uma definição persistente do Bilinguismo a serem consideradas. Larson-Hall (BROWN; LARSON-HALL, 2012) relata que há um consenso nulo de que bilíngue é todo aquele que se utiliza verbal ou oralmente de duas diferentes línguas perfeitamente. A possibilidade, no entanto, de bilíngues que dominem as habilidades linguísticas pertinentes à Língua Materna e à Língua Estrangeira praticamente inexistente.

De acordo com Slabakova (2016), bilíngue é todo o indivíduo que é comunicativamente funcional em duas línguas. Em uma referência a Grosjean (1989), Larson-Hall (BROWN; LARSON-HALL, 2012) comenta que o que de fato há é o bilíngue que desenvolveu um sistema linguístico único que se complementa ao seu próprio modo. Ainda conforme Grosjean (1989), raro é perceber o bilíngue como perfeitamente fluente tal qual um monolíngue nas línguas que domina, uma vez que tais habilidades se firmaram de acordo com o contexto no qual estava inserido, bem como segundo suas necessidades comunicativas.

¹ O levantamento bibliográfico realizado neste período apontado havia sido previamente apresentado e publicado no IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, organizado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* Frederico Westphalen em 30 de setembro de 2016. Disponível em: www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//231.pdf.

Quanto ao fato do real sentido do ser bilíngue, Crystal (2002b) disserta que, a partir do momento em que se afirma que bilíngue é todo aquele que fala duas línguas ou mais, isso não bastaria para suprir a necessidade de uma definição apropriada a tal conceituação, uma vez que se ignora aqueles que, por ventura, tendo um certo domínio sobre determinada língua, não a utilizam regularmente ou não a praticam por algum tempo impreciso, ou mesmo aqueles que possuem uma compreensão de determinado número de palavras estrangeiras (isto é, não pertencente ao aglomerado linguístico relativo a sua respectiva língua materna) em sua essência, bem como concepções que tomam como bilíngues todos aqueles que convivem em uma mesma realidade, onde mais de uma língua seja inserida em seu cotidiano, como pode-se perceber em casos de países como Canadá e Suíça. Ainda assim, todavia, há muito que se debater em torno desta conceituação. Diálogos pertinentes ao assunto tornam-se de suma importância dentro do ambiente acadêmico, uma vez que, encontrada uma definição mais concreta, possa-se pensar acerca das limitações que concernem o Bilinguismo.

A importância de tal discussão em âmbito acadêmico mostra-se necessária pela conjuntura contemporânea apresentada dentro do Bilinguismo, como atentamente Crystal (2002b) observa, considerado um estado natural de vida de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo. De fato, o que tem sido argumentado é que não há, em sua totalidade, um país sequer no mundo que seja completamente monolíngue – mesmo países como Estados Unidos, Grã-Bretanha ou França, onde uma única língua é utilizada pela maioria de sua população –; existe um considerável número de minorias linguísticas presentes que buscam por seu espaço dentro do contexto social no qual estão inseridos. Assim, podemos vislumbrar o Bilinguismo como um produto coexistente em diferentes e inconsistentes grupos linguísticos. De fato, em algumas áreas o nível de proficiência bilíngue está aumentando e em outras decaindo, em razão do grupo de segunda e terceira gerações de imigrantes, adotando, neste sentido, um aspecto quase monolíngue.

Neste panorama, tem-se ainda o questionamento deste chamado “Bilinguismo tardio”. Podemos perceber, mediante as análises realizadas nas produções acadêmicas *stricto sensu* selecionadas para este estudo, pontos que nos permitem criar certas noções, ainda que primárias, sobre as interrogações que nortearam logo de início as intenções desta pesquisa em relação às estratégias a serem utilizadas por aprendizes adultos dentro da sala de aula para melhor aprenderem.

Quanto às diferenças existentes no Processo de Aquisição e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira entre adultos e crianças, há quase um senso comum de que o segundo grupo tenha

uma maior facilidade de reter mais informações quanto à produção linguística de uma Língua Estrangeira em virtude da plasticidade de seu cérebro, cujas funções seguem em desenvolvimento durante este período de seu ciclo de vida. Oxford (1990) percebe a Aquisição de uma Segunda Língua como uma maneira inconsciente e espontânea, sendo norteadas por uma fluência comunicativa, insurgindo de um uso mais natural da língua. Aqui, porém, se revela um conceito mais complexo do que aparenta ser.

Larson-Hall (BROWN; LARSON-HALL, 2012) explica que as crianças não aprendem uma Língua Estrangeira se comparadas ao processo de Aquisição e Aprendizagem dos adultos, como o pensamento popular dita. Grande parte de adultos, como a autora atentamente aponta, subestima suas habilidades cognitivas. Recorre-se neste contexto ao uso das expressões *Aquisição* e *Aprendizagem* como forma de compreender os fundamentos que estão por detrás deste fenômeno linguístico, em que tanto a Aquisição, isto é, a capacidade de se adquirir algo por meio de certo elemento, quanto a Aprendizagem, ou o processo do aprender, serve de complemento de um ao outro. Neste aspecto, Ellis (1985) comenta que o termo *Aquisição* refere-se à questão do tomar uma Língua Estrangeira pela exposição desta em um ambiente apropriado a tanto, enquanto a *Aprendizagem* é, em grande parte, a atribuição de um estudo consciente de uma Língua Estrangeira.

Outro fator que aqui se pode destacar seriam os contextos de aprendizagem nos quais estes mesmos indivíduos possam estar envolvidos. Eles poderiam afetar de maneira considerável o processo de Aquisição e Aprendizagem? Considera-se a questão das diferenças fonéticas entre a Língua Materna, representada aqui pela Língua Portuguesa, e a Língua-Alvo, a que segue sendo estudada durante esse processo de Aquisição e Aprendizagem, representada pela Língua Inglesa, bem como de formas de se pensar a sua estrutura, não deixando de mencionar a associação à experiência individual do primeiro contato com o Inglês na Educação Básica, gerando determinados estereótipos e generalizações a respeito da Educação Bilíngue nacional. Estes fatores se revelam cruciais para o impedimento de uma efetiva Aquisição e Aprendizagem da Língua Estrangeira.

Nesta perspectiva, vê-se em questão a necessidade de novos estudos referentes à temática Bilíngue; estudos envolvendo aprendizes adultos em seu contexto educativo de Aquisição e Aprendizagem em Língua Inglesa, utilizando-se de estratégias de aprendizagem inerentes a este procedimento, ocasionando, assim, resultado final no domínio íntegro das quatro habilidades

básicas dentro de uma Língua Estrangeira. Dessa maneira, os estudos bilíngues revelam uma característica pertinente ao mundo globalizado no qual nos inserimos no presente momento.

Sendo tais justificativas devidamente apresentadas para a condução da pesquisa, emerge o problema de pesquisa proposto neste projeto de Dissertação, exposto na sequência.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Tal qual explorado inicialmente na introdução desta pesquisa, apresenta-se, portanto, dentro da natureza deste trabalho, a seguinte problemática de pesquisa:

- Como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa por eles almejada?

Como forma de atender propriamente um possível entendimento e/ou solução para tal problemática, apresenta-se, a seguir, os objetivos norteadores da presente pesquisa.

2.1 Objetivo geral

Analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa. A partir deste objetivo geral, delineiam-se seus respectivos objetivos específicos, associados à temática proposta nesta pesquisa acadêmica.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar as estratégias e procedimentos que os aprendizes adultos adotam durante a aprendizagem em Língua Inglesa.
- Identificar as facilidades e as dificuldades apresentadas pelos aprendizes adultos durante a aprendizagem da Língua Inglesa dentro do contexto da sala de aula.
- Comparar as facilidades e as dificuldades mostradas pelo aprendiz adulto, com as estratégias e procedimentos que ele utiliza durante a aquisição da Língua Inglesa dentro do contexto da sala de aula.

3 UM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO: O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Procurando o significado que nos reporta ao vocábulo “língua”, nos deparamos com uma descrição que nos remete à ideia de um conjunto de palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação, e aliadas a um conjunto de regras gramaticais próprias. Uma língua, no entanto, não é feita exclusivamente de palavras; pelo contrário: cada língua possui dentro de seus aspectos gramaticais e linguísticos sua própria concepção de mundo. Nisso reside certo fascínio em torno de seu conceito. Ela exerce um papel único nas relações humanas, conseguindo sorver a dimensão do pensamento humano. Ao procurarmos explicar a língua/linguagem humana, tentamos explicar algo que é próprio e que é a parte necessária de nossa realidade e da convivência com os nossos demais semelhantes. Nisso, nos deparamos com o campo da linguística, como forma de compreender melhor essa questão inicial. Ademais, quando pensamos nas origens da linguagem ou em uma evolução do comportamento comunicativo humano, surge, por entre essas linhas, certa contraversão, uma vez que não há provas e testemunhos factuais da mesma.

Quando sabemos uma Língua podemos, por intermédio dela, nos expressar e sermos entendidos por outros indivíduos dotados da mesma capacidade de comunicação oral. Os seres humanos podem produzir uma série de sons que possuem determinados significados, bem como entendê-los e interpretá-los quando são produzidos por outro indivíduo. A Língua, no entanto, vai além do discurso – como podemos perceber no uso da Língua de Sinais dos surdos. De acordo com Fromkin, Rodman e Hyams (2010), quando se sabe uma Língua sabe-se as palavras pertencentes a sua amplitude, isto é, sabe-se das sequências de sons relacionados a significados específicos, quais os são e os que não são. Se determinado indivíduo sabe uma Língua, as palavras e as sentenças da mesma irão ser difíceis de serem entendidas, uma vez que a relação entre os sons da fala e seus significados representa, em sua essência, uma arbitrariedade. Algumas associações revelam que as palavras pertencentes a certas Línguas possuem significados por pura convenção.

Como os autores observam atentamente, para saber uma Língua deve-se saber as palavras dessa Língua, por mais que nenhum falante nativo possua o conhecimento sobre todos os vocábulos nela existentes. Para Fromkin, Rodman e Hyams (2010), saber uma Língua é o mesmo que ser apto a produzir e entender novas estruturas gramaticais nunca antes faladas. A Língua nos permite tanto perceber a ilógica/lógica apresentada por ela, quanto as estruturas gramaticais e não gramaticais. As frases de uma Língua, por exemplo, não são simplesmente formadas por meio de

palavras por palavras, mas de uma organização feita de acordo com regras de estrutura pertinente à Língua em questão. Deter-se, no entanto, apenas à estrutura aqui apresentada neste primeiro momento, ainda revela-se incompleto.

Anshen (1995) percebe o conceito de Língua se desdobrando em dois vieses: o primeiro correspondente a uma conexão entre a psique humana e o discurso, algo muito mais sutil e complicado do que se possa perceber; o segundo viés corresponde à Língua como uma das formas em que sujeitos se comunicam uns com os outros, abrangendo não somente o pensamento, mas também as emoções. Assim, a autora complementa que a língua “é um processo de liberação do racionalismo conceitual, lógico ou discursivo. A língua não apenas articula, conecta e interfere, ela também considera, e a compreensão intuitiva da língua é o ato e função primordial daquele poder único do qual é chamado de razão” (p. 11).

Em um complemento à fala de Anshen (1995), Chomsky (1995) assevera que o que se chama de “línguas” ou “dialetos” de forma ordinária e usual nada mais são do que amálgamas complexos, determinados por cores em mapas e instituições políticas.

A Língua, na concepção inicial de Fiorin (2013), é um sistema complexo, dinâmico e adaptativo. A Língua é algo sublime e não se limita a uma questão de erro ou de acerto.

Em sua reflexão espontânea sobre a língua, os falantes investem valores afetivos, estéticos, ideológicos, políticos. Diz-se então que há línguas civilizadas e línguas primitivas, línguas musicais e línguas dissonantes; há pronúncias feias e bonitas, há modos de falar harmoniosos e não harmoniosos. Afirma-se que o inglês é uma língua fácil. Afiança-se que as línguas sem tradição literária, tal como a conhecemos, são menos desenvolvidas que as outras. Assevera-se que alguns povos são mais dotados para línguas do que os outros. Diz-se que o francês é a língua da clareza; que o italiano é uma língua musical própria para expressar o amor; que o alemão é a única língua em que se pode filosofar. Uma língua é, portanto, considerada mais próxima da natureza das coisas do que a outra (FIORIN, 2013, p. 9-10).

A questão do falar certo e do falar errado deve ser combatida. Quanto a isto, Fiorin (2013) deixa claro que simplificações e ideias falsas que possam estar veiculadas a isto podem dificultar não somente a compreensão do outro, mas também podem gerar argumentos a quaisquer formas de preconceitos e exclusões, chegando ao ponto de servir de base a ideias racistas. Tais variantes nada mais seriam do que diferenças, e respeitar o modo como o outro fala é aprender a conviver com estas diferenças.

Uma Língua pode ser entendida como o meio de comunicação verbal usado por um corpo social. Entende-se por meio de comunicação, em um amplo sentido, o código linguístico, o sistema e todas as suas unidades – entre fonemas, morfemas, sintagmas – em suas infinitas

possibilidades de combinação, ao mesmo tempo em que se refere aos modos adaptados aos falantes que dominam tal sistema, englobando todas as variações inerentes à realização dessa língua, percebendo a língua como um contínuo de variedades. Concomitantemente, um conceito inicial de língua leva à abrangência de uma comunidade linguística, entendida, neste contexto, como “um grupo de homens que consideram a si mesmos falar a mesma língua” (LEITE, 2005, p. 185), compreendendo-se mutuamente. Dessa forma, torna-se importante compreender a perspectiva linguística para explorar e explicar os recursos do sistema de língua por um lado, e, por outro, tentar demonstrar que língua é uma instituição social. “[...] a pressão de falar como todos falam, como se espera que se fale em cada interação, o falante sofre a pressão de uma norma que se materializa e é explicitada em manuais, chamados ‘gramáticas normativas’” (LEITE, 2005, p. 188). Todos os seres humanos adquirem a habilidade da fala, isto é, a Língua, nos primeiros anos de vida, de uma forma inconsciente.

O que, então, todas as Línguas têm em comum? Quais são as suas variações? Como as pessoas falam, escrevem e se comunicam por sinais? Como aprendem uma Língua? Para que usam a linguagem? Quanto mais línguas soubermos, mais profunda será nossa compreensão de como a linguagem funciona? Quanto à isto, Crystal (2012a) comenta que a aquisição de um conhecimento básico de determinado idioma não se revela de uma natureza complicada, muito pelo contrário; afirma que seriam suficientes apenas algumas horas para um estudante universitário apreender o fundamental de uma Língua, e que em um período estimado de dez horas, com o auxílio de um falante de uma Língua Estrangeira, o indivíduo em questão aprenderia a pronunciar os sons dessa Língua, a falar algumas centenas de palavras e a dominar as regras básicas de sua gramática –o necessário para manter uma conversação simples. A sua fluência exigirá, no entanto, muito tempo e centenas de horas para aprender todas as palavras necessárias.

Quando buscamos uma conceituação clara de língua, nos deparamos com um amálgama de visões e perspectivas a respeito deste objeto. Nesta perspectiva, Bagno (2014), referente ao pensamento do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), afirma que a Língua é um objeto escondido, e temos acesso a sua experiência por meio de uma série de ruídos que uma pessoa produz sonoramente pela boca, e que, dentro desta relação mútua entre indivíduos dotados da mesma capacidade, acaba fazendo sentido para que outras pessoas também possam tentar imitar estes mesmos ruídos, reconhecendo e atribuindo a eles significados em seu conteúdo informacional.

Existem teorias que entendem a Língua ora como um fenômeno social, ora como um fenômeno cultural. Há aqueles, ainda, que atribuem a seu sentido um fator biológico, agindo como

um mero instinto produzido pelo organismo humano. De tal maneira, a Linguística busca defini-la em variadas escolas de pensamento pertinentes a sua ampla compreensão mediante percepções teóricas, como o Estruturalismo, o Gerativismo, o Funcionalismo, a Sociolinguística ou mesmo o Sociointeracionismo. Neste contexto teórico se buscará explorar e compreender um conceito de Língua sob o viés sociointeracionista.

De acordo com Gedoz e Costa-Hübes (2012), quando se trata do uso da Língua e da Linguagem no contexto da sala de aula, depara-se com três grandes momentos pertinentes a isto. Em uma primeira instância, refere-se à Língua como uma representação do pensamento, visão pertinente ao ensino até a década de 60, apontando a fala como referência aos estudos da Língua. Dentro desta perspectiva inicial, considera-se que uma fala organizada pressupõe um pensamento organizado. Segundo Vygotsky (1986), pensadores que articularam essa analogia a interpretavam como uma relação entre pensamento e linguagem, como uma dependência mecânica externa entre dois processos diferentes que desempenhavam um importante papel.

Gedoz e Costa-Hübes (2012) lembram da existência de um certo psiquismo individual à Língua, com a fala sendo percebida como um de seus fundamentos. Em menção ao pensamento em Bakhtin, as autoras ainda comentam que a Língua se materializa nos atos individuais de cada fala, percebidos como representações do pensamento, surgindo daí uma preocupação quanto aos falantes ideais da Língua – isto é, falantes que possam ter domínio de uma Língua universal.

Dentro do contexto abrangente da sala de aula, tem-se fortemente o cuidado do ensinar a falar, uma vez que, em sua concepção sociointeracionista inicial, torna-se a tarefa mais importante durante o processo de aprendizagem, enquanto a escrita é posta em um segundo plano. Sob estas circunstâncias, o ensino da sua gramática possui importante papel dentro da sala de aula e, em sua amplitude, questões que concernam seu conteúdo respectivo, como a ortografia, se tornaram os fatores mais analisados em atividades orais e escritas.

Assim, reconhece-se, dentro deste cenário introdutório, a Língua como um aspecto social. Esta mesma Língua, no entanto, está presa dentro do que se percebe como um sistema fechado de regras e convenções, com reflexos sobre a concepção da Linguagem saussuriana, que considera apenas a estrutura gramatical de uma Língua, desconsiderando a formação sociocultural de seus falantes.

Na década seguinte, uma nova concepção de Língua surge como um instrumento de comunicação, isto é, como um “[...] conjunto de signos que se combina para estabelecer a comunicação” (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2012, p. 129). Ou seja, dentro da realidade escolar

houve um ensino preestabelecido da Língua, guiado por concepções de gramáticas normativa e descritiva, dando um enfoque maior a modelos ideais de construções linguísticas, devendo estes ser imitativos e, portanto, seguidos pelos indivíduos.

Por fim, o que Gedoz e Costa-Hübes (2012) chamam de forma de interação possui embasamento dialético na produção de conhecimento, apontando a Língua como um fator social, resultante de uma construção coletiva e de processos de interação, com base no pensamento do psicólogo bielorrusso Lev S. Vygotsky (1896-1934), o qual compreendia a Língua como um elemento formador do homem, apresentando tanto os aspectos sociais quanto os comunicativos.

Entende-se Língua, então, como um fenômeno de aspecto social e comunicativo, ou seja, dependente da interação social e comunicativa entre os elementos pertencentes a determinado grupo social, utilizando um conjunto de signos escritos e/ou orais, simbolizados pela fala e pela escrita, para atingir seu principal objetivo: a comunicação.

O fascínio do fenômeno da Linguagem vem acompanhando a humanidade há algum tempo. Crystal (2002b) acredita que seja por seu único papel de capturar a amplitude do pensamento e do esforço humano. É deveras surpreendente a quantidade de Línguas existentes e de dialetos, que nada mais são do que percepções linguísticas que divergem da raiz materna, expressão da multiplicidade de perspectivas existentes ao redor do globo.

A linguagem, como define Crystal (2012a), é o instrumento mais complexo de que dispomos em termos biológicos e/ou culturais. Essa possibilidade de usarmos pedaços de palavra e, combinando-os, criar outras palavras e frases, é o que faz este instrumento ser totalmente diferente dos outros meios que o ser humano em si utiliza para a comunicação. Logo, nessa perspectiva, não é equivocado afirmarmos que é próprio, na aprendizagem de uma língua, passar por estágios de evolução, uma vez que é um processo natural. Caso isso não ocorra, ela deixa de existir. O uso de uma língua proporciona variações linguísticas decorrentes da constante renovação da vida social, vigorando por determinado tempo e gerando o fenômeno das mudanças linguísticas.

A linguagem sempre existiu: está na origem de tudo. Quando pensamos nas origens da linguagem ou em uma evolução do comportamento comunicativo humano, por entre essas linhas reside certa contraversão, posto que não há provas e testemunhos factuais da mesma.

Existem, no entanto, aqueles que se postam contra as mudanças apresentadas da Língua, concebendo-a como uma “entidade monolítica, cuja única face é aquela descrita nos manuais de gramática tradicional e nos dicionários” (LEITE, 2005, p. 184). Nesse sentido, percebem a língua como uma única possibilidade de realização, cujas divergências são vistas como “erros crassos”,

dando a impressão de que existe apenas uma norma linguística possível e imutável, a qual é prevista pela gramática.

A ciência linguística já havia comprovado que as línguas variam e mudam, cabendo a ela explicar os enunciados produzidos em qualquer variedade e em qualquer época. Conforme Fiorin (2013, p. 13) já dissertava, “A linguagem é um instrumento que nos acompanha em todos os momentos de nossa vida, tem um poder para o bem e para o mal [...]”, uma vez que a linguística não se detém somente à norma oculta e não se trata do falar ou escrever certo ou errado; ela teria um objetivo maior do que isso: o de lidar com o mistério e a epifania da palavra.

Ela (a linguagem) é, a um tempo, a mais antiga e a mais recente obra de arte, obra de arte majestosamente bela, porém sempre imperfeita. E cada um de nós pode trabalhar nessa obra, contribuindo, embora modestamente, para aperfeiçoar-lhe a beleza. No íntimo sentimos que somos possuídos por ela, que não somos nós que a formulamos, mas que é ela que nos formula (FLUSSER, 1963, p. 18-19).

O objetivo da linguística, portanto, é de levar a descobrir como as línguas, em geral, funcionam. Nesse ínterim, poucos idiomas foram estudados, em contraposição à grande maioria ainda a ser desvelada. Ainda de acordo com Crystal (2012b), graças à ciência linguística foi possível inferir que se dispõe de sons, palavras e padrões de frases maravilhosos, jamais encontrados em nenhum outro idioma.

Dentro destes aspectos que demarcam as principais características que consideram uma língua ou linguagem como tal, aqui se vê a necessidade de buscarmos entender até que ponto essa mesma língua pode alcançar este estado de reconhecimento linguístico dentro do escopo global. O que leva uma língua a ser considerada uma língua global? Quais são os fatores característicos da mesma?

Em seus estudos, Crystal (2002a, 2011) afirma que uma língua alcança um estado genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em cada país. Tal designação inicial aparenta ser um tanto óbvio, como o próprio autor afirma; no entanto, ao se referir a esta expressão – “papel especial” –, devemos estar cientes de que tal noção possui várias facetas. Neste aspecto, para uma língua atingir tal estado ela deve estar situada em uma lacuna linguística nos demais países que não tomam determinado idioma como seu idioma materno. Por que, todavia, necessariamente o inglês? Por que é atribuída essa vontade quase que unânime sob essa língua, mais necessariamente sobre a importância de sua aquisição e aprendizado?

Buscar compreender os motivos que levaram o inglês a tornar-se um dos principais idiomas estrangeiros procurados em termos educacionais, é sinônimo para entender o fenômeno da globalização. Crystal (2002a) busca, dentro deste contexto inquisitório, dois motivos que levaram

a tanto: em seus estudos constata que o que leva um idioma a atingir um escopo global pouco tem a ver com o número de pessoas que se comunica mediante uma mesma linguagem – em comparação a este fato, Crystal traz como exemplo o latim utilizado dentro do Império Romano. O latim havia atingido um *status* de língua global não pelo mero fato do número de habitantes dentro de sua unidade política, mas simplesmente porque eram mais poderosos entre os povos que os circundavam em seu território à época. Mais adiante, quando Roma caiu, o latim ainda permaneceu por mais de milênio como uma língua internacional em termos educacionais, graças à influência do Catolicismo Romano predominante no medievo – muito menos por sua estrutura gramatical, como muitos teóricos haviam então sugerido ao decorrer das décadas.

O mesmo autor traz uma referência a tal aspecto, citando um revisor do periódico britânico *The Athenaeum*, em 1848: “Em sua facilidade de construção gramatical, na sua escassez de desinência, em sua quase total desconsideração de distinções de gênero, exceto daqueles de natureza, na sua simplicidade e precisão nas suas terminações e verbos auxiliares, não menos que em sua majestade, vigor e abundância de sua expressão, nossa língua materna aparenta bem adaptada pela *organização* para se tornar uma língua do mundo” (CRYSTAL, 2002a, p. 6). Esta última suposição, no entanto, fora logo desconsiderada pelo fato de idiomas precedentes ao inglês, como o latim, serem idiomas cujas estruturas internas revelaram-se um tanto complexas por suas numerosas regras gramaticais.

O que Crystal (2002a) considera, neste sentido, é que elementos como propriedades estruturais, dimensão de seu vocabulário, ou mesmo por ter sido um notável veículo de grandes títulos literários do passado, são fatores que tendem a motivar determinado indivíduo a aprender tal idioma, mas nenhum explica necessariamente as razões que possam levar a tal alcance global. Conclui, então, que “uma língua torna-se uma língua internacional por uma razão principal: o poder político de seu povo – especialmente seu poder militar” (CRYSTAL, 2002a, p. 7).

Por tais motivos, temos aqui duas instâncias essenciais para uma melhor compreensão dos elementos que levaram a língua inglesa a ser uma língua de proporções globais no presente momento – a questão geográfica-histórica e a questão sociocultural. Dentro deste aspecto, portanto, há de se considerar a Língua entre os principais fatores que elevaram a expansão do império britânico em meados do século XIX, complementado com a apoteose política estadunidense no século seguinte, concretizando-se fortemente após a Segunda Guerra Mundial.

No entender, os fatores que tiveram por consequência a expansão territorial e linguística do inglês em torno do globo, requer-nos explorar um pouco das raízes de seu legado. Debruçando-nos

sobre os livros de história, encontramos as primeiras evidências de sua movimentação ainda nas viagens pioneiras datadas do século XV e XVI, viagens que levariam o Velho Mundo europeu a deparar-se com novas terras, hoje compreendido como o continente americano, partes da Ásia e as Antípodas, por exemplo.

De acordo com Karnal (2015), ainda no século XV a Inglaterra enfrentava um conflito que se estendia desde o século anterior – a Guerra dos Cem Anos –, envolvendo e unindo ingleses sob um único objetivo: a luta pelo trono francês. Graças ao conflito, os ingleses passam a refletir sobre o que os unia como um país. Ao contrário do que se pensava, essa unificação ainda tardaria, pois a ilha se envolve novamente em outro embate, mas dessa vez um de natureza interna. A chamada Guerra das Duas Rosas, que se estendeu por quase todo o século XV, compreendeu a disputa pela coroa inglesa entre as famílias York (representada por uma rosa branca) e Lancaster (representada por uma rosa vermelha), dois ramos da então dominante dinastia Plantageneta, que governara a ilha desde meados de 1154. Descendendo igualmente de Eduardo III, monarca inglês que havia se lançado inicialmente ao conflito contra a França anteriormente, os conflitos iniciados em 1455 tomaram proporções grandes quando os lancastrianos alcançam o trono por meio de Henrique IV, neto de Eduardo III, que então havia usurpado o trono de Ricardo II em 1399. Crises de insanidade mental de Henrique levariam Ricardo, duque de York, a governar, iniciando-se, assim, um conflito que se estenderia nos próximos 30 anos.

Ambos os conflitos acabaram por fomentar o enfraquecimento da nobreza, suscitando, dessa maneira, um desejo mútuo entre os ingleses de um poder centralizador e pacificador. Neste contexto, então, surge a dinastia Tudor, considerada pelos historiadores com a primeira grande dinastia absolutista da Inglaterra. Ou seja, a construção do Estado moderno inglês – iniciado com a Dinastia Tudor ainda no século XV, após quase dois séculos envolvidos em conflitos bélicos de natureza interna e externa, representados sob a suntuosa imagem de Elizabeth I, alcançando o título de “Senhora dos Mares” por meio da derrota da Invencível Armada da Espanha em 1588, ocasionando, dessa maneira, uma forte onda de nacionalismo na ilha –, com sentimento de autoidentificação dos ingleses, fora tamanho que buscavam olhar-se um para o outro e sentir pontos em comum, desde a rivalidade com os franceses, fortalecida durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), e até mesmo com a iminente ameaça espanhola durante o reinado de Elizabeth, formando laços de união entre eles. Aliando-se às tecnologias desenvolvidas durante a Revolução Industrial do século XVIII, e seu domínio sobre os oceanos, a riqueza da Inglaterra dobraria, fazendo com que, em menos de um século, o volume de comércio nos portos de Londres

triplicasse. Seria ainda na primeira metade do século XIX, sob o reinado da rainha Vitória (1837-1901), que os ingleses testemunham a sua consolidação territorial nos quatro cantos do mundo.

No apogeu de seu reinado, os britânicos se orgulhavam em declarar que sob os seus domínios o Sol nunca se punha. De fato, o império britânico estendia-se da sua parte mais oriental, a então recém-descoberta Oceania, passando pela Ásia, África e as ilhas do Caribe, encontrando o seu final na vastidão gélida do Canadá. No alvorecer do século XX o império britânico destaca-se já como o mais poderoso do mundo contemporâneo. Detinha determinadas partes de cada continente habitado, sem mencionar ilhas em cada oceano. A essa altura, já era uma nação plenamente industrializada.

Concomitantemente à Inglaterra, expandindo-se como soberana do ocidente, no outro lado do Atlântico tem-se os Estados Unidos, independentes, promulgando o que podemos conceber como uma primeira tentativa de incutir sua mensagem ao mundo – foi encaminhada pelo então presidente James Monroe ao Congresso Americano, uma mensagem que haveria de consagrar seu nome: a Doutrina Monroe. Ali, os Estados Unidos colocavam-se diante do mundo como protetores das nações latino-americanas recém-emancipadas, repudiando qualquer intervenção armada que pudesse ser programada pela Santa Aliança. Com a publicação da Doutrina Monroe como a primeira forma do que viria a ser a política externa estadunidense no século XIX – em troca de paz e liberdade –, sua presença no território americano se fortalecia, permanecendo, dessa maneira, longe da política internacional europeia.

Após um período ao qual se seguiu uma guerra civil, os Estados Unidos se tornou, até 1900, um país de potência imperialista que se preparava aos poucos para assumir um posto de maior parque industrial do planeta. O país chegava a contar com mais de 80 milhões de habitantes, com uma diferença de 20 milhões a mais que a Alemanha. Às vésperas da Primeira Guerra Mundial, sua produção de manufaturas equilibrava-se junto as potências europeias da época, que testemunharam, no decorrer do século XIX, uma notável expansão territorial: os Estados Unidos tinham passado, em 1800, de 16 Estados que compunham seu território para 45 em princípios do século XX, com uma também notável expansão industrial, atraindo um forte fluxo de imigrantes que viriam a integrar o país. Entre 1870 e 1900, os Estados Unidos receberam pelo menos 20 milhões de imigrantes advindos de regiões europeias e asiáticas, ocasionando o crescimento da sua população de 40 milhões para 70 milhões de pessoas nesse meio tempo. A nova potência dirigia-se ao século XX com a promessa de um futuro glorioso, como esclarecem Fernandes e Morais (2015).

Dentro deste contexto mundial, onde a onda imperialista britânica inicia-se e é complementada com a supremacia estadunidense, encontramos o exemplo do modelo brasileiro como uma forma de compreender os efeitos consequentes de suas respectivas influências. Assim que a família real portuguesa se estabeleceu no Brasil em princípios do século XIX, o então Príncipe Regente, D. João VI, promulga, como primeiro decreto seu na então colônia, a abertura dos portos às nações amigas, o que ocasionou a então situação do império britânico, grande aliado de Portugal. Conforme destaca Sousa (2000), a relação diplomática entre Inglaterra e Portugal é antiga – desde os tempos de D. Diniz sucederam-se pactos e convenções, nos quais a Inglaterra sempre se sobressaía. Em meados de 1298 era comum a concessão de salvo-condutos a comerciantes e navegantes portugueses e ingleses, com a faculdade de nomearem árbitros para dirimirem pendências entre uns e outros. Dentro deste contexto, a Inglaterra passa a exercer uma forte influência no cotidiano do país em formação. Esse domínio inglês, todavia, acaba por gerar fortes conflitos de natureza nacionalista entre os brasileiros de então, e, visando a abafar essa onda de insatisfação, grandes companhias inglesas que se instalam em grandes centros urbanos, principalmente no Rio de Janeiro, passam a ofertar cargos para engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros, requisitando apenas o domínio da língua inglesa.

O ensino de língua inglesa é formalizado oficialmente pelo decreto de 22 de junho de 1809, no qual o Príncipe Regente decreta a criação de uma escola de língua francesa e uma de língua inglesa. É importante frisar, neste sentido, que o ensino de língua estrangeira, no entanto, não era uma novidade no país. Escolas propunham já anteriormente a promulgação do decreto de ensino de idiomas, como o grego e o latim. O ensino de inglês, porém, tomaria mais corpo após a Segunda Guerra Mundial, com a afirmação político-econômica dos Estados Unidos como potência mundial, fazendo com que o Brasil e boa parte dos Estados latino-americanos da época, se alinhassem politicamente com o sistema capitalista adotado pela nação.

Dentro deste contexto, portanto, os principais motivos que levariam ao interesse do brasileiro pelos estudos linguísticos do inglês como idioma estrangeiro, não são meramente casuais. Conforme estudado anteriormente, ele seria resultado de um processo intenso de valores ideológicos por parte das agências governamentais britânicas e estadunidenses, atrelado à política imperialista de ambas as nações.

Uma das razões que levam o estudante brasileiro a lançar-se sobre o estudo da Língua Inglesa é extremamente de natureza geopolítica. Este processo imperialista britânico iniciado no século XIX e complementado pelo imperialismo estadunidense no decorrer do século XX,

revelou-se grande articulador para tanto. Eles foram determinantes para a expansão do uso da língua inglesa após esta “assumir” a condição de língua franca no Ocidente depois da Segunda Guerra Mundial, consolidando-se, de tal maneira, a intensificação da globalização no final do século passado. No seu entendimento, Oliveira (2014) comenta:

Afinal, mais do que estudar inglês, o objetivo de expandir a cultura do império britânico veio cravado no próprio nome da instituição. Em outras palavras, esse instituto de idiomas não é simplesmente uma escola onde se aprende uma língua: é um instrumento de expansão dos valores ideológicos do imperialismo britânico (p. 62).

Nessa perspectiva, depara-se com uma Língua que consiste de inúmeras variantes, cada uma sendo distintiva no uso de seus sons, gramática e vocabulário. Conforme Crystal (2011) irá observar, em torno de 400 mil pessoas são apontadas como falantes nativas da Língua Inglesa,² contra quase um milhão de pessoa não nativas, mas falantes da língua.³ Conclui-se até este ponto que os motivos que levam, portanto, ao interesse do aprendiz adulto em estudar o Inglês como Língua Estrangeira, reside estritamente no fato de sua posição global, conferindo-lhe, dessa maneira, uma posição de destaque no seu currículo, ocasionando em consequente importância no mercado de trabalho.

3.1 O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Aquisição da Segunda Língua

O fenômeno da Aquisição da Segunda Língua é um tanto recente, sendo seus estudos iniciados na segunda metade do século XX. De acordo com Ellis (1997), a necessidade de se compreender os aspectos abrangentes do processo no qual se adquire uma Língua, que não a Língua Materna, deu-se justamente pelo fato de cada vez mais o mundo estar se conectando de diversas maneiras. Dentre elas, depara-se com a questão de as barreiras linguísticas se deteriorarem em virtude de acessos que vão se desenvolvendo em relação aos estudos específicos linguísticos. Afinal, o que seria realmente Aquisição da Segunda Língua? Onde a Aprendizagem entra dentro deste panorama? Pode-se contemplá-las como complementos de um único processo? Mais ainda: Podemos conceber a Segunda Língua como um sinônimo para a Língua Estrangeira?

² Entende-se nativos da Língua àqueles provenientes de países como os Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, Irlanda, África do Sul, Austrália e Nova Zelândia, não deixando de mencionar algumas ilhas caribenhas e determinadas regiões africanas e asiáticas, conforme pontuadas por Crystal (2002a).

³ Crystal (2011) complementa a este aspecto que este um milhão de pessoas não falantes da língua são provenientes de países que outrora foram colônias inglesas no decorrer dos séculos passados, como a Índia e a Nigéria, e onde a língua é ensinada nas escolas de Educação Básica como Língua Estrangeira, trazendo exemplos da China e da Alemanha.

Há uma tendência dedutiva de que o significado pertinente à Aquisição de Segunda Língua seja algo único. A começar, quando se menciona “Segunda Língua” pode-se não necessariamente estar se referindo apenas a uma Língua que é aprendida subsequentemente à Língua Materna adjacente ao aprendiz. Tal conceituação pode também estar se referindo às demais Línguas aprendidas e adquiridas por este indivíduo durante sua jornada de aprendizagem. O que Ellis (1997) também disserta quanto a isto é que a Aquisição da Segunda Língua pode ser contemplada como uma forma na qual se aprende uma Língua oposta à Língua Materna dentro ou fora do contexto da sala de aula. Encontra-se tanto em Crystal (2012a) quanto em Gass e Selinker (2008) uma compreensão semelhante a seu entendimento.

Para Gass e Selinker (2008), a Aquisição da Segunda Língua constitui-se em um processo de aprendizagem de uma Língua que se segue logo após a aquisição da Língua nativa, sendo esta Língua entendida como L2 e a Língua Materna como L1. Não somente isto deve ser observado a respeito do aspecto de sua conceituação. Existe também o fato da linha que possa separar uma compreensão entre Segunda Língua e Língua Estrangeira. Conforme mencionado anteriormente, Oxford (1990) percebe essa distinção ou não das terminologias como um fator que vem confundir a cabeça das pessoas, acreditando que o termo “Língua-Alvo” seja mais apropriado para tanto.

Já Narang, Priya e Chaudhry (2016), percebem que o fenômeno da Aquisição da Segunda Língua tem sido amplamente entendido como um processo de construção junto a Língua Materna, adquirida logo no seu desenvolvimento inicial. Em um complemento a esta percepção, Saville-Troike (2005) percebe um estudo conduzido por indivíduos que estão aprendendo uma língua subsequente a sua Língua Materna, e todo seu processo até alcançar um pleno domínio. Para a autora, “uma Segunda Língua é tipicamente uma língua oficialmente e socialmente dominante, necessária à educação, emprego e outros propósitos básicos” (SAVILLE-TROIKE, 2005, p. 4).

Ellis (1997) observa atentamente que se tratando das diferenças existentes entre tais nomenclaturas não há grandes distinções, seja quando o aprendiz está aprendendo uma Língua naturalmente como uma forma de viver em um país onde esta mesma Língua é falada, ou aprendendo em uma sala de aula por meio de instruções mediadas por um professor. Em outra observação, Ellis (1997) ainda comenta que é utilizada tal expressão para a compreensão geral de uma aquisição linguística naturalista ou escolar.

Já para Gass e Selinker (2008), o conceito de uma Língua Estrangeira é diferenciado da Aquisição da Segunda Língua quanto à forma como ela se dá – ocorrendo em um ambiente onde a Língua-Alvo (isto é, a Língua que está sendo utilizada e aprendida no contexto da aprendizagem)

é ensinada em uma realidade não condizente. Por exemplo, alunos de nacionalidade francesa aprendendo Inglês dentro da França, diferentemente de alunos de nacionalidade canadense, aprendendo francês no Canadá, onde a língua em questão é uma das pertencentes à realidade linguística do país.

Crystal (2002b) complementa sobre tais diferenças lembrando que o conceito de “Língua Estrangeira” é popularmente usado para qualquer Língua que não seja a Língua Nativa em um país em que ocorre o ensino e a aprendizagem, enquanto a Segunda Língua é uma terminologia utilizada mais amplamente nos Estados Unidos e adotada conseqüentemente nos quatro cantos do mundo em virtude da já mencionada política expansionista do país, popularizando-se. A respeito de um conceito pertinente a uma L2, Oxford (1990) destaca que esta relação conflituosa entre uma Segunda Língua e uma Língua Estrangeira vem a confundir os professores em termos de nomenclaturas. Neste contexto, a autora permite-se adotar uma expressão em seus estudos que evite esse conflito: “língua-alvo”.

A este respeito, confunde-se as questões conflituosas entre a Aquisição e a Aprendizagem em uma Segunda Língua. De acordo com Ellis (1985b), “o termo ‘aquisição’ é usado para se referir a aprendizagem de uma Segunda Língua através de exposição, enquanto o termo ‘aprendizagem’ é utilizado para se referir ao estudo consciente de uma Segunda Língua” (p. 6). Oxford (1990) irá perceber que a relação constituída entre aquisição e aprendizagem é mais do que simples complemento de suas ideias; faz parte de uma só percepção didática com um único fim objetivo: o aluno criar o hábito de falar uma língua que não a sua língua materna.

Esta relação, conforme Oxford (1990) elucida, é distinguida por duas ideias principais, nas quais se percebe o uso de uma “Segunda Língua” como aquela aprendida dentro de um contexto social de uma comunidade onde há uma coexistência entre mais línguas em sua realidade. Já quanto à ideia que se restringe a uma “Língua Estrangeira”, Oxford (1990) afirma que esta não estaria situada no mesmo panorama que uma Segunda Língua; ela corresponde, no entanto, a uma necessidade comunicativa insurgida no contexto global em seu painel contemporâneo.

Ellis (1985b) também relaciona Aquisição da Segunda Língua a um processo subconsciente ou consciente em que a Língua que não uma Língua Materna é aprendida em um cenário natural ou escolar, abrangendo o desenvolvimento da fonologia, do léxico, da gramática e do conhecimento pragmático, manifestando, dessa maneira, características variáveis e invariáveis. Assim, o estudo abrangente da Aquisição da Segunda Língua, em sua visão, é estritamente

direcionado a uma explicação à compreensão da competência do aprendiz, como forma de investigar empiricamente como este desenvolve o uso de uma Segunda Língua.

Sob este aspecto, torna-se necessário entender, de fato, o que precede à essência da natureza da Aquisição da Segunda Língua (ASL), como uma forma de compreender a condição de seu ensino dentro do espaço escolar. Primeiramente, deve-se perceber a ASL como um processo complexo que envolve variados fatores, tornando-se, assim, um fenômeno único. Pode-se compreendê-la como um produto resultante de variados elementos que integram a essência do aluno e do contexto educacional no qual está situado. De uma maneira mais direta, pode-se afirmar que não há uma forma única e precisa de se dominar uma Língua Estrangeira. Em outras palavras, como comenta Ellis (1997), diferentes alunos em diversas situações aprendem uma Língua Estrangeira de distintas maneiras. Assim, deve-se tornar claro que cada aluno constitui sua própria individualidade e, por isso, o professor deve utilizar este mesmo fator como forma intrínseca ao momento oportuno de sua aprendizagem.

Lee e VanPatten (2003b), em se tratando dos aspectos condizentes ao Aprendizado e Aquisição da Segunda Língua, apontam cinco importantes fatores a considerar nesse íterim, considerações essas que, para eles, tornam-se válidas para conceber um alcance maior dos objetivos visionados dentro deste procedimento de ensino e aprendizagem.

No primeiro destes tópicos, os autores indicam a ASL com a abrangência da criação de um sistema linguístico inconsciente e implícito, ou seja, deve-se compreender que na ASL leva-se em conta uma variedade de componentes inerentes ao uso da língua. Os nativos da Língua se dispõem a estudar para adquiri-la em sua essência. Muitos, quando em contato com sua língua materna, desenvolvem um sistema inconsciente que reside junto a um estado que atua nos saberes linguísticos preexistentes àquele indivíduo. Em outras palavras, mesmo desconhecendo algumas noções da língua, utilizam-se destas com certa facilidade, fazendo com que os aprendizes estrangeiros desta língua possam alcançar esta realidade, a qual, em muitas ocasiões, somente ocorre graças a um *input* – que nada mais é do que o conteúdo essencial movido na troca mútua de significados comunicativos – compreensível –, obtido pela motivação da parte do professor, alcançando uma Aquisição possível.

Em um segundo tópico relevante, Lee e VanPatten (2003b) traçam a ASL como resultado de variados processos, consistindo na questão de que não existe um modo certo de se aprender uma Língua Estrangeira. O que se pode considerar é que há formas diferentes que devem ser levadas

em conta durante esse processo, construindo aqui um enfoque mais direto na questão comunicativa como um caminho para se atingir uma possível fluência da língua.

Em terceiro lugar, a Aquisição da Segunda Língua revela-se um processo dinâmico, porém vagaroso. Ela não ocorre do dia para a noite. Ela demanda tempo, tanto do professor quanto do aluno. Diz-se dinâmico por consistir em etapas; etapas estas pensadas e consideradas na hora da preparação do plano de aula a ser aplicado no nível que uma determinada turma de alunos se encontra no momento de sua aprendizagem, e vagaroso por tomar anos até que este mesmo aluno possa atingir um grau de fluência equiparado ao nativo da Língua a qual se dedica a estudar.

Outro fator importante para Lee e VanPatten (2003b), funda-se justamente na questão de certa fluência nativa almejada pelo aluno durante os seus anos de estudo da língua. A este respeito, estudos quanto à questão de atingir uma fluência equiparada ao nativo ainda faltam na área, fazendo com que essa fluência se torne quase impossível para o estudante de Língua Estrangeira. Uma questão final que os autores comentam reside no fato de que habilidades que abrangem a Aquisição diferem-se da criação do sistema implícito dissertado anteriormente. Um ponto seria o aluno entender a regra linguística pela teoria; o outro é aplicá-la a sua fala de forma natural, tal qual um nativo. Isso requer tempo e dedicação de ambas as partes: do professor e do aluno.

3.2 Quem Ensina Aprende ao Ensinar: Pensando um Conceito de Didática

A educação pode ser concebida como um complexo de estratégias e ações efetuadas por indivíduos que possuem certa desenvoltura epistemológica sobre o seu objeto de estudo maior do que sujeitos que ainda não têm um espírito maduro perante a vida social. Knowles, Holton III e Swanson (2005) percebem-na como uma atividade assumida por um ou mais sujeitos designados para efetuar mudanças nos conhecimentos daqueles situados em uma posição de aprendizagem. Dessa maneira, a educação tem como função desencadear em seu sujeito em estado de aprendizagem “[...] certo número de estados físicos, intelectuais e morais que tanto a sociedade política em seu todo quanto o meio social ao qual está particularmente destinada exigem dela” (MEIRIEU, 1998, p. 35-36).

Quando se pensa em Didática, reflete-se quanto aos métodos de investigação das condições/formas que vigoram no ensino. Brevemente pode-se traçar ou igualar um conceito de Didática quanto ao processo de ensino por meio de seus componentes, para formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. A Didática traduz objetivos sociais e

políticos em objetivos de ensino a partir de uma seleção e organização de conteúdos e métodos, e, uma vez estabelecida a relação entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática, visando a nada mais nada menos do que o próprio desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. Seu objeto de estudo é o processo de ensino, o qual pode ser delimitado por sua conjunção, que aqui abrange “os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e as formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam este processo” (LIBÂNEO, 2013, p. 55). Dessa maneira, percebe-se o processo didático como um processo de transmissão/assimilação de conhecimentos e habilidades, que têm como culminância “o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, *ibid.*, p. 54). Haidt (2006) realça, por intermédio de citações e referências bibliográficas de Laeng, que a Didática deve se adaptar aos métodos e às técnicas como forma de obter o máximo de resultado com o mínimo de esforço, considerando aqui também os objetivos da matéria de ensino e sua lógica interna, levando em conta as capacidades subjetivas do aluno e sua psicologia. Assim, ensinar e aprender revelam-se duas faces da mesma moeda. Haidt (2006), então, define:

A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno. O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma Didática que tem como princípio básico não a passividade, mas sim a atividade da criança. Por isso, podemos afirmar que a Didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno (p. 13).

Libâneo (*ibid.*) observa que o ensino não é uma mera transmissão de informações, mas sim um meio de organizar as atividades de estudo propostas ao aluno. O autor observa que o ensino somente será bem-sucedido quando “os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais” (LIBÂNEO, 2013, p. 56). Desta forma, o professor deveria estar ciente de que o ato do ensinar não deve se tornar sinônimo, conforme Meirieu (1998), de *sacrifício* de uma das partes envolvidas neste processo de aprendizagem, neste confronto de saberes, mas considerar a composição deste processo como um todo e serem inseridas, neste espaço, novas possibilidades significativas de saberes considerados prévios.

De tal modo, quando se pensa formas de se traçar um conceito para aprendizagem, ao invés de renegar um dos polos opostos em sala de aula – isto é, professor e aluno, respectivamente –

deve-se tê-los “[...] em tensão para colocar-se sob tensão” (MEIRIEU, 1998, p. 39). Assim, quanto mais for instigada a ideia de um não sacrifício, conforme mencionado anteriormente, nestas circunstâncias em que a aprendizagem ocorre “[...] maior e mais fecundo será essa tensão” (MEIRIEU, 1998, p. 39).

A ação didática possui uma força interna: a relação vai sendo construída entre o aluno e a matéria pela mediação do professor. Nesse ciclo construtivista, ocorrem entre si relações recíprocas, ou seja, “O professor tem propósitos definidos no sentido de assegurar o encontro direto do aluno com a matéria, mas essa atuação depende das condições internas dos alunos alterando o modo de lidar com a matéria” (LIBÂNEO, 2013, p. 57).

Nesse contexto, o processo didático está/é centrado na relação fundamental entre ensino e aprendizado, orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor.

Entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a objetivos sociopolíticos e pedagógicos e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática (LIBÂNEO, 2013, p. 58).

Conclui-se, assim, que todo sistema de educação está baseado na concepção de homem e de mundo e, aliás, é por meio dos aspectos filosóficos que a educação ganha o seu sentido. Haidt (2006) comenta, quanto a isto, que a Filosofia se revela uma influência direta e possui uma estreita conexão com a Pedagogia, uma vez que toda doutrina pedagógica consiste em um conjunto de princípios e diretrizes que orienta a ação educativa. Assim, “toda pedagogia supõe uma filosofia” (HAIDT, 2006, p. 14). Neste sentido, para Ellis (1994), sob o contexto da aula de Língua Estrangeira, aprender uma língua estrangeira consiste, em sua essência, em uma complexa interação de fatores sociais não entendidos completamente: o cenário em que uma língua é aprendida, junto a um conhecimento já existente (da parte do aluno), o processo tomado pelo cérebro, nesse sentido não incluindo o fator idade, as aptidões linguísticas e a motivação do aluno como os primeiros fatores a considerar no indivíduo que toma aulas de língua estrangeira, podendo afetar o seu desempenho e o processo de aprendizagem.

O aluno somente conseguirá fazer uma leitura crítica de si mesmo quando o professor disponibilizar ferramentas para tanto, podendo, assim, alcançar o objetivo da releitura interna.

Toda aprendizagem é assim: o que a constitui é irredutível às descrições comportamentais que dela podem ser feitas. Podem-se acumular os objetivos operacionais sem neles

encontrar o menor vestígio da intencionalidade capaz de uni-los em uma dinâmica mental (MEIRIEU, 1998, p. 109).

Dentro deste processo, Meirieu (1998) destaca quatro operações mentais nas quais são criadas as já mencionadas ferramentas didáticas como formas de instruções alinhadas às estratégias de aprendizagem dos alunos: a dedução, a indução, a dialética e a divergência. Nesse processo, quando pensada a questão do sujeito em condições de aprender uma Língua Estrangeira, torna-se deveras essencial tal entendimento.

Dedução, a seu ver, seria quando o sujeito é levado a perceber a consequência de um fato. De acordo com Meirieu (1998), deduzir nada mais é do que se posicionar em uma perspectiva das consequências de uma afirmação.

[...] colocar-se do ponto de vista das consequências de um ato ou de uma afirmação; é perguntar-se, como na lógica formal, *se isto é verdadeiro, o que isto implica?* ou interrogar-se, como na interação social, *se eu fizer isto, o que vou produzir como reações em outrem?*, ou, ainda, preocupar-se, como no ato de releitura pessoal que desenvolvemos longamente, com objeções possíveis ao que se escreve e com melhoras desejáveis que podem ser feitas. (p. 115).

A segunda operação mental referida consiste na chamada indução. Ela é corpo integrante dos procedimentos requisitados pelo professor em sala de aula e, no entanto, é explícita muito raramente, considerando um tanto natural a passagem de exemplos para noções. Já o aluno, por sua vez, apresenta dificuldades para induzir, pois frequentemente vê no determinado conceito apresentado em sala apenas mais uma forma que haverá de enunciar inconscientemente em seu estatuto particular. A indução torna-se essencial “na medida em que permite alcançar a abstração e, portanto, vencer a opacidade do mundo e a ‘dispersão do sensível’” (MEIRIEU, 1998, p. 115).

Como terceira operação mental, Meirieu (1998) nos traz a dialética, quando os alunos são postos em confronto com os conceitos e signos apresentados e debatidos em aula em um primeiro momento, para, assim, interagirem com eles. Mediante um debate mais aprofundado, e, de acordo com as suas limitações, chegam ao ponto de conseguir alcançar a compreensão de um novo sistema de raciocínio. Por fim, há a divergência. Meirieu (1998), quanto ao conceito de divergência dentro do panorama das operações mentais, afirma esta que nada mais é do que a relação de elementos considerados geralmente díspares, pertencentes a campos ou a registros diferentes, sendo sua descoberta trazida com ares de algo novo.

Tudo se resume à capacidade de o professor transformar, então, os “conteúdos de aprendizagem” em “processos de aprendizagem”, ou seja, em uma sequência de operações

mentais que busque compreender e instituir na sala de aula. Um conteúdo, assim, deve ser compreendido como um agrupamento de materiais elaborados mentalmente, sendo estes evocados e estruturados pelo sujeito. Afinal,

Nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental pode funcionar no vazio... mesmo que fosse grande a tentação de acreditar que ela funcionaria melhor sem conteúdo, porque teve que ser isolada metodologicamente para melhor ser compreendida. [...] Uma aprendizagem é sempre uma operação mental e conteúdos; requer o que os psicólogos que trabalham em termos de “análise da tarefa” chamam “as instruções” e “os objetos”; exige ao mesmo tempo instruções e materiais cuja interação cria o que já denominamos várias vezes uma situação-problema (MEIRIEU, 1998, p. 118).

Afinal, o que seria a aprendizagem propriamente dita? Pode-se, ao acaso, contemplá-la como uma mera transmissão de saberes? Qual o papel desempenhado pelo professor dentro do ambiente da sala de aula? Como uma forma de compreender estas visões de um modo mais discernente, buscará atender tais indagações por meio de determinadas afirmações a serem postuladas?

Há uma tendência geral de que a aprendizagem seja estéril em razão da falta de envolvimento na realidade do sujeito em estado de aprendizagem. A constatação de que o conhecimento se inicia somente dentro da sala de aula, acaba por ignorar o histórico inerente a cada sujeito. Antes do início de uma lição, por exemplo, o professor deve estar ciente de que o aprendiz já dispõe de um sistema próprio de explanação, e que já possui seus próprios conhecimentos. Sem isso, sua concepção de mundo seria inteiramente impenetrável. Para DeAquino (2007), a

aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades (p. 6).

Desta maneira, a aprendizagem estaria entrelaçada na essência deste processamento de habilidades e conhecimento. Para este autor, a aprendizagem apresentaria três dimensões: física, cognitiva, e emocional. A primeira estaria profundamente relacionada aos sentidos físicos que o ser humano predispõe, como a visão, a audição, o paladar, o tato e o olfato. Estes sentidos, como DeAquino (2007) observa, são utilizados amplamente durante o processo de aprendizagem no qual um sujeito possa estar envolvido. Sempre haverá, no entanto, um determinado sentido que este sujeito acabará preterindo mais o seu uso em seu aprendizado. Tais preferências são divididas em três estilos de aprendizagem diferentes: visual, auditivo e tátil-sinestésico.

O segundo domínio de aprendizagem, conforme apontado por DeAquino (2007), posiciona-se na forma como o sujeito pensa – fazendo com que a aprendizagem se centre no aspecto mental deste indivíduo. Por mais que o pensamento seja um recurso amplamente utilizado em quase todas as perspectivas de aprendizagem, existem determinados sujeitos nos quais o processamento das informações obtidas em sala de aula está mais centrado na predominância mental proporcionada pela aprendizagem, seja por meio de uma tempestade de ideias ou por discussões na resolução de problemas.

O último domínio elencado por DeAquino (2007) gira em torno do aspecto emocional da aprendizagem. Este refere-se à maneira como o sujeito em contexto de aprendizagem sente-se em termos psicológicos e fisiológicos e às formas como esses fatores fisiológicos influenciam a aprendizagem. Compreendem os fatores internos que decrescem a capacidade de aprender, bem como fatores externos que abarcam as condições físicas do ambiente em que a aprendizagem transcorre. Nesse ínterim, Oxford (1990) percebe a aprendizagem como um conhecimento consciente de regras derivadas de um saber e de instrução mais formalizada.

Vigotskii (1998) compreende a aprendizagem em percepções que se divergiram uma das outras, tratando sempre de uma aproximação ou distanciamento do desenvolvimento inerente ao sujeito. De acordo com Freitas (1994), Vigotski compreendia a escola e suas situações informais de educação como o melhor laboratório da Psicologia humana. As funções psíquicas superiores desenvolvidas no complexo escolar são o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento, podendo apenas serem explicadas quando situadas em seu contexto original. As funções psíquicas do sujeito são, assim, constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade.

Nisso, a aprendizagem precederia o desenvolvimento, quando “a criança vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade” (FREITAS, 1994, p. 101). A aprendizagem sob esta perspectiva seria um processo puramente externo, não implicando ativamente no desenvolvimento, apenas utilizando avanços no desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar o seu curso. Dessa forma, a aprendizagem, nesta primeira instância, é um processo paralelo ao de desenvolvimento, não tendo uma participação efetiva. Aqui, a aprendizagem então usaria os resultados do desenvolvimento, ao invés de adiantar o curso e mudar o seu norte. Vigotskii (1998) percebe a aprendizagem, neste aspecto, como nada mais do que uma superestrutura do desenvolvimento, não existindo uma troca entre os meios.

Uma segunda concepção é de que aprendizagem e desenvolvimento estariam inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Depara-se Vigotskii (1998) com o conceito de reflexo do desenvolvimento, quando o domínio dos reflexos condicionados não importa e o que se considera é o ato de ler ou de escrever, por exemplo. O processo de aprendizado estaria completo e inseparavelmente misturado ao processo de desenvolvimento. O indivíduo, nestas circunstâncias, é um conjunto vivo de hábitos. A única problemática existente é saber qual destes processos precede o outro. Dessa maneira, então, ambos os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorreriam simultaneamente, coincidindo em tais pontos da mesma forma que as duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.

Por fim, uma terceira concepção que concerne à aprendizagem busca superar os extremos das concepções anteriores, procurando combiná-las. Para tanto, apresenta-se o pensamento de Koffka (1946), cuja teoria aponta o desenvolvimento baseado em dois processos diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – o processo de maturação, dependendo diretamente do sistema nervoso, e o próprio processo de aprendizado. Em sua teoria, Koffka (1946) traça considerações pertinentes dos dois pontos de vista que foram explorados inicialmente dentro do entendimento da aprendizagem. A seu ver, ambos os processos constituem o desenvolvimento e são interagentes e mutuamente dependentes, enquanto a aprendizagem, por sua vez, estimula e empurra para frente o processo de maturação.

Outro teórico que Vigotskii (1998) apresenta para complemento de sua percepção ao real significado da aprendizagem é Thorndike (1923), que compreende que “[...] toda a aquisição de uma resposta em particular aumenta diretamente e em igual medida para a capacidade global” (THORNDIKE apud VIGOTSKII, 1998, p. 107). Em sua concepção, os professores agem com base na crença de que a mente humana nada mais é do que um conjunto de capacidades, em que qualquer aprimoramento de certa capacidade resultaria em um aprimoramento geral de todas as outras capacidades. Assim, se alguém aprende a executar algo de maneira primorosa, haverá possibilidades de revelar um melhor desempenho em outras atividades relacionadas umas às outras, assumindo, assim, que “[...] as capacidades mentais funcionariam independente do material com que operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras” (VIGOTSKII, 1998, p. 107).

Conforme Vigotskii (1998), no entanto, o próprio Thorndike se opunha a esta concepção de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento de uma capacidade específica poderia tornar-se sinônimo para o desenvolvimento de demais habilidades. Vigotskii (1998), portanto, percebe a

mente não como uma rede complexa de capacidades, mas como um conjunto de capacidades específicas que, em seu todo, não depende das demais, desenvolvendo-se de forma mais independente.

Na concepção de Vigotskii (1998), a aprendizagem “é mais do que aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (p. 108). Assim, a aprendizagem não alteraria a capacidade global do sujeito quando tem sua atenção retida; ao invés disso, há diversas formas de manter a atenção em variados alvos. Nisso, pela questão de que cada atividade dependeria do uso apropriado do material operante, o desenvolvimento da consciência acaba por se tornar um conjunto de determinadas capacidades independentes ou um conjunto de hábitos específicos.

O autor, no entanto, apresenta que boa parte dos teóricos do desenvolvimento que relata em seus estudos prévios, opõem-se ao pensamento de Thorndike, afirmando que a influência do aprendizado nunca é específica, e complementando que o processo de aprendizagem não poderia ser reduzido a uma mera formação de habilidades, mas incorporar uma ordem intelectual, tornando possível, dessa maneira, uma transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para as demais.

Assim, Vigotski (1998) percebe que qualquer aprendizagem tem um histórico precedente, ao mesmo tempo em que se produz algo inteiramente novo. Ele alcança esta instância de conclusão quanto à essência por detrás da relação pertinente entre Aprendizagem e Desenvolvimento, revelando uma natureza complexa que, entre aspectos gerais e específicos, norteia seu caráter, identificando dois níveis de desenvolvimento do sujeito: quando em estado de aprendizagem, que nomeia como efetivo (ou como Nível de Desenvolvimento Real), cujas funções mentais das crianças se estabelecem como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já complementados, e o Nível de Desenvolvimento Potencial, cujos problemas a criança conseguiria resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Entre estes dois níveis, descreve o surgimento do que viria a ser a Zona de Desenvolvimento Proximal, que nada mais é do que a distância entre o Real e o Potencial, por meio da solução de problemas com a orientação de adultos e/ou de indivíduos mais capazes. Nele, todo ensino deve ser estimulado por intermédio de procedimentos internos maturacionais que, uma vez efetivados, passam por constituir base para novas aprendizagens.

O aprendizado precede a sala de aula, onde o aprendiz sempre possuirá uma história prévia. A Zona de Desenvolvimento Proximal, dessa maneira, surge como uma forma de buscar elaborar

as dimensões do aprendizado escolar. Ela se constitui por funções ainda não desenvolvidas, mas em processo de maturação. A diversidade em suas condições sociais promoveria aprendizagens, também diversas, ativando-se diferentes processos de desenvolvimento. Para ilustrar melhor tal concepção, imagina-se crianças com iguais capacidades mentais dentro de um ambiente escolar, sob orientação do professor, aprendendo variavelmente. Em meio às lições propostas e a suas atividades realizadas em sala de aula, percebe-se que alguns alunos, na hora de executar estas mesmas atividades, revelavam uma certa desenvoltura perante os exercícios didáticos que tendiam a divergir dos demais, ocasionando que o curso de seu aprendizado fosse deveras diferente.

Como complemento às ideias de Vigotski, Freitas (1994) comenta que a aprendizagem escolar nunca partiria do zero, uma vez que a criança vive uma série de experiências – a seu ver, conceitos espontâneos formados pela criança em sua experiência cotidiana mediante contato com pessoas de seu meio social e cultural em confronto com sua situação concreta.

Em geral, a criança não se utiliza destes conceitos sem ao menos estar consciente deles, uma vez que sua atenção estaria concentrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca ao ato do pensamento. Tal capacidade de definir conceitos por meio de palavras somente haverá de ser adquirida mais tarde com a aquisição de conceitos na escola. Isto constitui-se um ato real e complexo do pensamento, não podendo ser ensinado com treinamentos; somente será realizável quando o desenvolvimento mental da criança alcançar um nível necessário. Estas conceituações evoluiriam na medida em que as atividades mentais da criança fossem exercitadas vigorosamente, ocasionando a aprendizagem escolar e assumindo um papel decisivo na estruturação da consciência da criança por seus processos mentais, alcançando a criança com conhecimentos científicos, trespassando os conhecimentos cotidianos.

Uma vez inserido no ambiente escolar, o professor, junto com o aluno, trabalha em uníssono até que consiga internalizar, agindo, por fim, de forma mais autônoma, quando o aluno consiga solucionar mais cedo as problemáticas com que se depara nos conceitos científicos entrelaçados à vida cotidiana. Nesse sentido, Freitas (1994) comenta que Vigotski percebia que as possibilidades de aprendizagem não estavam na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças. Ele contempla o desenvolvimento mental da criança não somente por processos cognitivos que ultrapassou, mas por processos ainda em formação.

Meirieu (1998) alerta que Platão concebia a função objetiva do professor tal qual a de um parceiro – ele, junto ao aluno, assiste-o durante o seu processo de aprendizagem, promovendo os recursos necessários para que o guie para fora do mundo das ilusões, ciente de que não deve ser

percebido como um genitor. Tal figura de pensamento atinge a forma do reflexo que Platão (427-347 a.C.) obteve de Sócrates (469-399 a.C.), de quem era pupilo. Ele, por sua vez, posicionava-se como um auxiliar do indivíduo ao entregar-se ao ato do esclarecimento na construção de saberes promovida na relação de professor e aluno. Afirma, no entanto, o seu desconhecimento da origem de tais saberes, apenas admitindo seu papel em sua concepção.

A partir desta concepção inicial do professor, apresentada sob as eminentes figuras da Filosofia Ocidental, Meirieu (1998) afirma que

É importante que ele [*o professor*] seja movido por esse sentimento de despojamento, que faz com que recuse incansavelmente a posição de genitor; convém que, em muitos sentidos, ele se diga apenas “iluminador” e suponha que, se as coisas nascem através dele, não nascem dele (p. 34).

Meirieu (1998) ainda complementa, quanto a este aspecto da aprendizagem, que concebê-la como uma mera transmissão de saberes, atribuindo ao professor um papel de genitor de uma forma mais indireta aos alunos, acaba por não ser bem-sucedido, uma vez que a chama interna deste mesmo professor apagar-se-ia em contraposição a de seu aluno que, por seu lado, acabaria por sentir o peso de uma responsabilidade ilimitada sob seus ombros quanto à administração de seus saberes.

De tal maneira, uma questão fundamental que surge sob esta base, portanto necessária, é do professor que ignora (ou não), sob este prisma, o que Meirieu (1998) define como a *caixa preta* do aluno – ou seja, a essência pela qual rege cada individualidade de seus sujeitos – não sabendo até que ponto aquilo com o que está lidando em termos didáticos dentro do ambiente propício ao seu aprendizado, se torna uma forma significativa ou não ao seu universo particular, escapando-lhe pelas mãos o controle desta circunstância, tornando-se indispensável ao professor estar a par da existência desta chamada *caixa preta*.

Torna-se extingüível perceber, portanto, que a função do professor é a de fomentar e amplificar as competências identificadas em detrimento de sua função social, de compreender que o sujeito perante ele possui uma identidade a qual haverá de ser incrementada, explorada no seu contexto, na medida em que avança em sua aprendizagem. Meirieu (1998) vê no ato do aprender um sinônimo de compreensão, ao levar junto a si os saberes previamente edificados internamente, e ampliar esta construção interna, integrando fragmentos que colhe a sua volta, fragmentos expostos ao mundo exterior que está perante ele, erguendo e aprimorando seu sistema de representação. Complementa afirmando que esta conjuntura da aprendizagem nada mais é do que

“[...] uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade [...]” (MEIRIEU, 1998, p. 39).

Sob este âmbito, Meirieu (1998) crê que somente haveria, em uma linguagem mais coloquial, uma transmissão de conhecimentos quando tanto o projeto de ensino quanto o projeto de aprendizagem se encontram, formando, assim, um elo – ainda que frágil – entre o sujeito em condições de aprender e o sujeito que quer exercer a função do ensinar. Tal busca atinge o cerne do significado concreto de aprendizagem, considerando também que não se pode esperar uma sincronia perfeita entre estas duas esferas, uma vez que ambas são movidas por interesses e desejos pertinentes a sua essência. O autor sugere, então, que ocorra um processo de sustentação de um ponto de apoio para seu aprendizado, ponto que, até então, é localizado entre parcelas de saberes de seu cotidiano. Para que isso ocorra, todavia, o professor deve dominar o que Meirieu (1998) define como *conhecível*,

[...] que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito (p. 41).

Naturalmente, tal disposição evidencia-se como uma tarefa de complexidade hercúlea, uma vez que estes saberes não são transpostos em um primeiro momento. A noção de obstáculo pedagógico é ignorada na parte do professor – este não compreende que alguém não possa compreender. Assim, Meirieu (1998) comenta que o senso comum que prevalece é de que o professor compreende que a aprendizagem teria início por intermédio seu, mediante as lições escolares que prepara de antemão, ou que o ato de reprovar uma turma revela-se uma forma de refazer uma cultura negligente.

Meirieu (1998), neste ponto, descreve duas metáforas nas quais a aprendizagem é compreendida no senso comum – a metáfora do recipiente, ou das possibilidades oferecidas pela atenção aos saberes expostos e despojados à mente do aluno metodicamente, tal qual um recipiente; e a metáfora da pirâmide, quando há uma aprendizagem regular que, de lição em lição, instaura saberes adquiridos e possibilita erguer-se até o próximo nível de aprendizagem do sujeito. Ele complementa assim asseverando a respeito desta administração dos saberes:

[...] *os conhecimentos são coisas* e de que como todas as coisas, são adquiridos e possuídos, são acumulados e dele é feito um inventário, são abandonados quando são quebrados, inúteis ou perigosos para serem substituídos por outros inteiramente novos e perfeitamente adaptados; são empilhados a partir dos maiores, dos mais sólidos e, por

cima destes, aos poucos, os mais finos e os mais complexos... como as coisas, os conhecimentos são aqui bens que o trabalho permite obter e que é preciso merecer; pois, como para as coisas, e como é justo, se você não tem os conhecimentos, só deve se queixar a si mesmo, já que as oportunidades lhe foram certamente oferecidas e você as deixou escapar (MEIRIEU, 1998, p. 50).

O sujeito, portanto, pelo contato com os saberes e conhecimentos que surgem ao seu redor, passa a construir um esquema figurativo que reconhece como um modelo abstrato da inteligibilidade do real, assumindo ser a sua própria realidade. A partir do momento em que se afirma que a ação do aprender é sinônimo de estar atento, ler, escutar e *receber* os novos conhecimentos que o sujeito adquire em seu processo de aprendizagem, crê-se que este mesmo indivíduo está descrevendo a sua realidade – fato que Meirieu (1998) percebe como um tanto ingênuo, uma vez que a aprendizagem se manifestaria por meio destes sinais traçados no ato do ler e escutar, por exemplo, e ela apenas se manifesta, não se efetua.

Quando se reconhece que a aprendizagem por repetição ou imitação, por exemplo, efetua-se propriamente, está-se apenas descrevendo meramente um comportamento perante tal método de aprendizagem, não a aprendizagem em si. Compreende-se que existem fatores que podem se repetir mecanicamente, sem que isso se apresente como uma garantia de aprendizagem. Assim, a importância da motivação dentro do processo de aprendizagem não se insere dentro de um projeto no qual o sujeito não perceba seus efeitos positivos em seu desenvolvimento ainda não estável. Para tanto, é necessário associar tais exemplos de repetição e imitação a um conjunto experimental complexo que permitiria transferir paulatinamente o efeito de um estímulo finalizado a um estímulo neutro, conforme observou Meirieu (1998). Assim,

Como um bom professor, [...] a máquina só apresenta a matéria que o aluno está preparando para abordar [...] Há, na verdade, uma troca contínua entre o programa e o aluno [...]. E enfim, a máquina, ainda como o professor particular, reforça o aluno para cada resposta correta (MEIRIEU, 1998, p. 51-52).

Neste prisma, postula-se incessantemente a existência do que Meirieu (1998) compreende como máquina do aprender, ocultando o processo em benefício do produto, esquecendo-se a gênese dos próprios conhecimentos, e não se recordando mais de tê-los alguma vez construído; acredita-se veementemente que possam ser simplesmente transferidos. A aprendizagem, a seu ver, deve ser contemplada como um conjunto de práticas sociais. Esquece-se também que a apropriação dos conhecimentos, em geral, requer todo um processo e capacidades específicas e precisas para tanto. Assim, as representações dominantes da aprendizagem são particularmente

sólidas, posto que permitiriam também legitimar práticas de ensino ou limitá-lo a práticas da informação.

A sala de aula deve ser, então, contemplada como um meio no qual os conhecimentos são dispensados, bastando somente ouvi-los, revê-los e aplicá-los com atenção até serem totalmente *adquiridos* pelo sujeito. Tal concepção, no entanto, acaba se chocando com duas realidades: a apoderação de informação não é uma operação de simples recepção, quando o sujeito assimila o desconhecido de uma maneira ativa e raramente espontânea; e uma apropriação de conhecimentos, que não deve ser associada a um simples exercício de repetição, por mais intensiva que seja, de tomada da informação, devendo necessitar de operações mentais diferentes, sendo estas raramente espontâneas.

Muitos acreditam também que os diferentes níveis de aprendizagem se encaixam como *bonecas russas*. Meirieu (1998) divide tal procedimento, logo, em três principais fases: a Identificação, na qual o sujeito realiza atividades perceptivas, apoiadas em capacidades sensoriais; a Significação, em que o sujeito integraria a novidade, percebendo o seu interesse quanto ao seu uso ou o sentido que poderia lhe atribuir; e, por fim, a Utilização, tendo o sujeito reinvestindo seu conhecimento adquirido, aliado ao conhecimento prévio, utilizando-o para fins pessoais, dominando, assim, seu uso.

Tal concepção das fases da aprendizagem revelar-se-ia como o ideal para a organização de conteúdos a serem administrados dentro do complexo educativo, ao identificar primeiramente a compreensão do que foi exposto para, enfim, ser seguida por uma prática de exercícios relativos. Ignora-se, no entanto, a realidade dos processos mentais por detrás deste fluxo educacional, conforme esclarece Meirieu (1998): de que não haveria uma simples identificação perceptiva, ou que uma identificação somente será a de discernir se já estiver assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito. A aprendizagem somente se realiza quando um indivíduo toma a informação em seu meio em virtude de um projeto pessoal.

De tal modo, a aprendizagem ocorre por meio de uma interação entre as informações a serem assimiladas pelos aprendizes e no projeto que estes traçam para si mesmos. Assim, a função do professor, dentro do contexto de aprendizagem no ambiente escolar, é a de preparar essa interação de elementos mediante uma forma acessível e geradora de sentido para seu respectivo aprendiz. Nada adiantaria, por exemplo, apresentar a um corpo discente uma tarefa de natureza complexa se não há materiais apropriados para tanto, ou quando simplesmente não há as condições necessárias para fazê-la, tornando a tarefa quase impossível de ser executada. A grande questão é possibilitar ao aluno uma

interação entre Identificação e Utilização, na qual ele esteja seguro e, ao mesmo tempo, que os materiais disponibilizados em sala de aula possam ser integrados.

Sendo assim, não existe falta de conhecimento, mas sim um convite ao sujeito a se libertar de ideias falsas, tal qual a visão de Sócrates e Platão perante a condição do ser professor. Quando o professor apresenta ao aluno os objetivos relacionados a uma lição de aprendizagem específica, espera-se de sua parte que haja a relação entre o que está prestes a aprender com o que já adquiriu. Desconsideram-se os saberes já preconstruídos do aluno em detrimento de saberes que haverá de erguer internamente por meio dos planos de aula em execução no seu contexto escolar, não possibilitando oportunidades para que o sujeito prossiga em seu aprendizado, uma vez que suas representações são ignoradas, quiçá trabalhadas. Meirieu (1998), quanto a esta afirmação, observa que, “Um sujeito não passa assim da ignorância ao saber, ele vai de uma representação à outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-lo (p. 58-59).

Cada representação desdobra-se, ao mesmo tempo, em um obstáculo e um progresso. Meirieu (1998) compreende como obstáculos maiores quando um progresso decisivo tiver sido constituído e que, em razão disso, o sujeito ainda estaria relacionado a este procedimento. Cada sucesso alcançado em sala de aula um dia deverá ser ultrapassado e revisto. Assim, é pela ação do conhecer que emergirá uma espécie de necessidade funcional, como Meirieu (1998) define, refazendo conhecimentos mal desenvolvidos, sempre aprimorando-os, na medida em que o indivíduo em estado de aprendizagem avança em suas lições.

3.3 Estratégias de Aprendizagem: Conceito Geral

Quando atravessa os pensamentos de determinado indivíduo o vocábulo “estratégia”, pensa-se, primeiramente, como um sinônimo para a ideia de encontrar maneiras diferentes para se atingir algum objetivo. Isso não deixa de ser concreto, mas, ao mesmo tempo, soaria um tanto redundante em deter-se somente a uma significação simples. Poder-se-ia, neste sentido, pensar a respeito da finalidade de uma estratégia quando determinado sujeito, posto em uma determinada situação em que se confronta com algo, seja um campo de batalha ou um campo de futebol, e para que possa alcançar o seu principal objetivo, adota uma forma de cumpri-la de uma maneira concreta. Assim, como Morin (1999) comenta brevemente, evita sofrer minimamente e utiliza este painel composto de tensões e incertezas para que o objetivo principal possa ser cumprido.

Quando se pensa na estratégia dentro do campo da aprendizagem, Perraudau (2009) destaca que, em muitas ocasiões, a estratégia em si simboliza uma “coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade” (p. 7). Nisso, o uso de uma estratégia em meio à aprendizagem suporia uma coexistência de variadas condições, das quais Perraudau (2009) elenca a lucidez do sujeito sobre a tarefa a ser realizada, a compreensão percebida por este no objetivo apresentado, sua capacidade em movimentar um agrupamento de procedimentos e a efetuação da escolha entre estes.

Assim, revelam-se, da mesma maneira, as estratégias empregadas por alunos em seu contexto de aprendizagem. Quando se pensa sobre questões que envolvam o processo no qual a aprendizagem desenvolve-se no indivíduo, o que é determinante para que ocorra é que haja, desde então, uma preexistência de saberes. Sobre isso, Meirieu (1998) refere-se como “[...] os pontos de apoio nos quais, no sujeito e através dele, vêm se articular novos saberes e savoir-faire” (p. 129). Para Meirieu (1998), os fatores que mais influenciarão para que a aprendizagem ocorra de uma maneira plena e satisfatória são a quantidade, a clareza e a organização dos conhecimentos que este aluno já tiver a seu dispor, permitindo, então, que compreenda melhor o que há muito já havia consolidado internamente e que apenas deveria ser revelado.

Durante o processo de aprendizagem há duas instâncias que Meirieu (1998) considera na hora de estudar mais precisamente o que move tal procedimento, dois tipos de aquisições prévias: de um lado, há o que chama de competências, abrangendo, neste patamar, todos os saberes, conhecimentos e representações internas desenvolvidas pelo indivíduo, e, de outro, as capacidades apresentadas por estes. Tais realidades, como Meirieu (1998) lembra, não são fenômenos isolados, em que

[...] uma competência só pode se exprimir através de uma capacidade e uma capacidade jamais pode funcionar sobre o nada; podem apenas ser isoladas por uma operação artificial, mas o artifício tem um mérito: permite que o prático se sirva desses conceitos para esclarecer sua atividade, ordenar suas abordagens, definir o alvo de seus dispositivos, avaliar seus resultados... (p. 130).

Assim, para qualquer atividade que demande determinado esforço, em que o indivíduo tenha de utilizar seus conhecimentos prévios perante ela, este deve usar capacidades precisas e que possam agir perante os materiais a sua disposição para a execução da tarefa, para, assim, extrair sua ideia principal. Essa habilidade Meirieu (1998) denomina de indução, quando o mesmo disserta que, por meio dela, existiria variadas maneiras de aplicar, que seria “[...] a sua maneira

própria, aquela que você construiu para si em sua história, aquela que condiciona sua eficácia que podemos chamar de sua ‘estratégia’ (p. 131).

Para cada atividade apresentada dentro do ambiente da sala de aula, existe esta ou aquela estratégia que haverá de ser escolhida para sua aquisição, dependendo da preferência de cada indivíduo. Há, nesse sentido, uma variedade de estratégias possíveis, quando a escolha de uma atividade proporcionaria ao sujeito o uso de uma estratégia específica para que seu objetivo seja alcançado. Para Meirieu (1998), portanto, “[...] um conhecimento só está verdadeiramente apropriado quando tiver se tornado por sua vez um instrumento para a aquisição de outros; então, e só então, pode-se dizer propriamente que está integrado na dinâmica cognitiva do sujeito.” (p. 133). Em vista desta definição, atinge-se um objetivo pleno de determinada tarefa, desenvolve-se uma estratégia particular que, apoiada em capacidades já dominadas, possibilita a construção de um conceito novo, criando-se, assim, uma nova capacidade. De tal maneira, a partir de uma competência dominada e de capacidades já delineadas, desenvolver-se-á uma nova estratégia de acordo com sua complexidade, levando à construção de novas capacidades, possibilitando a fecundação de novas estratégias.

Um sujeito encontra-se em uma situação de aprendizagem quando mobiliza uma ou mais capacidades, fazendo com que interajam junto as suas competências. Meirieu (1998) entende como estratégia tudo o que diz respeito ao campo pessoal, mas também uma atividade finalizada pelas possibilidades de construção de novos saberes e capacidades integrados por um conjunto de relações sucessivas. Ou seja, pode-se considerar que uma estratégia de aprendizagem abarca “[...] uma situação de aprendizagem quando nos apoiamos em uma capacidade para permitir a aquisição de uma competência ou, em uma competência, para permitir a aquisição de uma capacidade” (p. 134).

Somente se pode ensinar apoiando-se no sujeito, em suas aquisições anteriores, nas estratégias que lhe são familiares. Meirieu (1998) aponta, neste contexto, que o ensino adquire um traço estéril quando não são estabelecidas situações de aprendizagem nas quais o indivíduo possa estar em atividade de elaboração, ou “de integração de novos dados em sua estrutura cognitiva” (MEIRIEU, 1998, p. 134). A aquisição torna-se falha se este indivíduo, em meio de seu processo de aprendizagem, não está costurando os saberes já preexistentes.

A ação didática deve, portanto, esforçar-se para fazer com que haja a emergência da informação que possibilita essa articulação. Para que a aquisição de saberes possa atingir o seu objetivo, ela pode atravessar duas vias. A primeira via apresentada é referente àquela que é estruturada por informações pertinentes às capacidades e competências do indivíduo. Para que

estes dispositivos sejam bem-estabelecidos, no entanto, há o cuidado necessário, da parte do professor, de que estes não bloqueiem os caminhos traçados pelos saberes a serem adquiridos. Assim, determinados fatores devem ser considerados, como os espaços e os diálogos erguidos entre professor e aluno.

A ação didática, se somente pode partir do sujeito tal como ele é, deve ter como fim enriquecer suas competências e suas capacidades e permitir que ele experimente novas estratégias. São implicadas responsabilidades da aquisição de saberes em indivíduos em processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, como o próprio Meirieu (1998) denota, “[...] considerar de maneira muito sistemática capacidades e estratégias leva à utilização de procedimentos de aquisição percebidos como estritamente de acordo com as ‘possibilidades’ do sujeito” (p. 135), induzindo a um isolamento e a incidir a uma reação de procedimentos de intolerância de natureza perigosa. O que se deve realizar, portanto, quanto a este fator, é “[...] enriquecer o repertório metodológico dos sujeitos apoiando-se nas competências adquiridas para explorar novas estratégias e construir novas capacidades” (p. 135), alcançando, como uma conclusão final para este prisma, que uma estratégia de aprendizagem, quando utilizada por um indivíduo para sua aquisição de saberes, seja inevitável para, logo depois, ser superada.

A estratégia representa a aprendizagem em ação, ou, como Meirieu (1998) descreve, “[...] uma sequência de operações cujos comportamentos manifestos revelam aos poucos – pelo menos parcialmente; pode também, sob certas condições, ser apreendida pela introspecção [...]” (p. 136). O que de fato caracterizaria uma estratégia seria o fato de que ela não pode ser vista como um estado, mas um processo, uma vez que representaria uma amplitude das operações efetuadas por determinado indivíduo, visando o alcance de uma aprendizagem estabilizada. Tais operações colocariam em jogo capacidades que acabam por interagir com as competências, criando uma relação, uma estruturação recíproca entre ambas. Para ser mais ilustrativo, Meirieu (1998) comenta que se pode considerar uma estratégia de aprendizagem algo como operações de assimilação dos dados e operações de tratamento dos dados, não podendo estas serem separadas num sentido cronológico ou lógico, e, ao mesmo tempo, uma não pode existir sem a outra.

Essa distinção, segundo Meirieu (1998), pode ser concretizada no plano didático, em uma perspectiva de diferenciação, enquanto a assimilação utiliza-se de instrumentos de aprendizagem e o tratamento remete-se a questões envolvidas nos procedimentos da estruturação da situação de aprendizagem. Quando um indivíduo pensa em qual estratégia adotar, ele considera toda a sua formação psicoafetiva,

[...] pois é incontestável que certos procedimentos – todos provavelmente – independentemente o bastante de seu substrato cognitivo e de sua eficácia previsível nesse domínio, são conotados em relação a toda uma vivência pessoal que faz com que pareçam mais desejáveis ou menos [...] (MEIRIEU, 1998, p. 137).

Uma vez que se identifica qual a melhor estratégia a adotar para a compreensão da tarefa que se deposita diante de seus olhos, surgem novas oportunidades de entendimento de sua essência didática. Outro elemento que Meirieu (1998) leva em consideração quanto à forma de elaboração e estruturação da estratégia de aprendizagem, reside no fator sociocultural. Ele afirma que nenhuma estratégia de aprendizagem apresenta traços que evocam certa neutralidade dentro de uma perspectiva social, uma vez que cada estratégia indica diferentes usos de acordo com suas origens, ao mesmo tempo em que é demarcada por algo que Meirieu (1998) afirma como uma mais-valia social específica, que os indivíduos em estado de aprendizagem raramente deixam de perceber.

[...] as estratégias globalizantes, hoje dominantes no ensino das línguas vivas onde a percepção da significação da frase pode fornecer a compreensão exata de certas palavras, favorecem os indivíduos habituados a irem mais do geral ao particular do que ao contrário... isto é, aqueles que pertencem a um meio sócio-cultural onde se manipula “naturalmente” a abstração (MEIRIEU, 1998, p. 137-138).

A estrutura na qual uma estratégia de aprendizagem apresenta-se revela-se com uma notável complexidade, ocasionando constantemente intervenções de variáveis que se divergem entre si. Isso acaba por mobilizar, dentro da prática didática, um esforço para que as estratégias adotadas por seus indivíduos possam variar no âmbito do ensino e da aprendizagem. De tal maneira, a ação didática deve adaptar-se de acordo com as estratégias apresentadas e adotadas por seus alunos em sala de aula. Como, porém, esta prática poderia e deveria ser conduzida? Meirieu (1998) aponta, para tanto, duas possíveis hipóteses para que isto ocorra de modo efetivo.

A primeira hipótese abarca a ideia de que poder-se-ia deduzir os dispositivos didáticos a partir de uma observação psicológica. Uma segunda hipótese seria referente à afirmação da autonomia pertinente à inventividade didática, levando a uma intervenção de informações psicológicas como indicadora de pertinência de tal inventividade. O próprio Meirieu (1998) acaba, no entanto, por desconsiderar esta ideia pelo fato de entender que não se poderia traçar um caminho que se inicia na Psicologia até alcançar o patamar no qual se encontra a Pedagogia; muito pelo contrário: cogita um caminho no qual pode-se traçar da Pedagogia “escolhida em função de finalidades implícitas ou explícitas e de oportunidades metodológicas a uma psicologia escolhida

dentre várias outras [...] e solicitada para vir confirmar, a posteriori, escolhas anteriores” (p. 138). Mesmo que se disponibilize variadas pesquisas e estudos que enfoquem estilos cognitivos de aprendizagem, por exemplo, esta ainda seria desconhecida quanto à forma pela qual poderia ser operacionalizada. O que Meirieu (1998) afirma, nesse sentido, é que cada estilo oferecia novas perspectivas de redução das estratégias de aprendizagem em geral para estilos que apresentem polos dominantes, visando a uma unificação das condutas.

Como o próprio Meirieu (1998) observa, não seria possível combinar todas as polaridades para que possam atingir um nível satisfatório em relação a estratégias de aprendizagem, devendo considerar a riqueza de variedade entre os polos; para que se pudesse “[...] combinar todas as características descobertas, deveríamos chegar a uma tipologia que apresentasse quase todas as estratégias de aprendizagem quantos fossem os indivíduos sobre o planeta...” (p. 138-139). A pesquisa psicológica aqui encontraria um campo improdutivo por ignorar as circunstâncias nas quais os indivíduos se situam, tendo invariância e reagindo contra o contexto behaviorista, movido por estímulos dos quais seria objeto.

Meirieu (1998), neste sentido, comenta que o que é relevante ao contexto escolar é “[...] menos a estratégia em si do sujeito do que aquela que lhe pode ser útil aqui e agora na situação estabelecida...” (p. 139), sendo neste íterim que o professor deve entrar em ação, abraçando as responsabilidades de sua organização didática, não havendo, portanto, sentido em tal conjunto ser norteado por princípios psicológicos que buscam neutralizar seus efeitos. A ruptura entre a Psicologia e a Pedagogia, sob tal entendimento, no entanto, mostra-se necessária, posto que a didática em si não pode e nem deve ser mecanicamente deduzida a uma instância psicológica. Assim, quando se cogita e busca-se adaptar as estratégias de aprendizagem do ensino, não seria simplesmente deduzir de uma forma mais sistematizada um do outro. É, em sua essência, “[...] descobrir aquilo que se pode variar em seu ensino, como se pode negociar a situação-problema, adaptar sua programação didática, organizar seu ‘quadro de propostas e recursos’” (MEIRIEU, 1998, p. 139). Somente assim, por meio de um processo no qual se modifica e aconselha-se os alunos em sua aprendizagem, poderá ser praticado o apoio individualizado.

3.3.1 Estratégias de Aprendizagem utilizadas no Contexto de Aquisição da Língua Inglesa

Quanto se volta ao uso de estratégias de aprendizagem no contexto da Aquisição da Segunda Língua, Oxford (1990) as observa como “[...] passos tomados por alunos para melhorarem seu próprio aprendizado” (p. 1). Oxford (1990) comenta que tais estratégias são importantes para o aprendizado linguístico, pois são ferramentas para um envolvimento ativo de sua aprendizagem, tornando-se essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas. As estratégias são conhecidas também como “habilidades de aprendizagem” e até mesmo como “habilidades de pensamento”. O estudo das estratégias de aprendizagem é um fenômeno relativamente novo em meio às pesquisas acadêmicas. Oxford (1990) destaca, no entanto, que elas vêm sendo utilizadas por alunos no decorrer da História. Elas contribuem, em sua essência, para a ação contínua promovida pela aprendizagem e a aquisição de uma Língua Estrangeira.

De acordo com Oxford (2003), estratégias de aprendizagem são percebidas como comportamentos específicos que alunos utilizam para aprimorar sua aprendizagem em uma Língua Estrangeira. Oxford (2003) também lembra que uma estratégia dada não é nem boa tampouco ruim, é simplesmente neutra até que o contexto no qual ela será aplicada seja considerado. Para que uma estratégia possa alcançar resultados positivos, três condições devem, em sua essência, ser consideradas: quando a estratégia se relaciona bem na tarefa de Língua Estrangeira no momento; quando a estratégia se encaixa às preferências de estilo de aprendizagem do aluno; e quando a estratégia é empregada efetivamente pelo aluno e relaciona-se com outras estratégias relevantes.

Em outro estudo, Oxford e Nyikos (1989) percebem estratégias de aprendizagem como operações utilizadas pelo indivíduo em estado de aprendizagem, como uma forma de auxílio em sua aquisição de informações com as quais se depara. As autoras comentam que há uma tendência de alunos “mais experientes” utilizarem estratégias de aprendizagem que envolvam tarefas e assimilações voltadas à solução de problemas mais úteis e sistemáticos dentro da compreensão de leitura na língua nativa, fora do campo da linguística. Quando trazidos à luz do Ensino de Língua Estrangeira, por exemplo, Oxford e Nyikos (1989) ressaltam que os melhores estudantes de línguas geralmente empregam estratégias de aprendizagem apropriadas a seu próprio estágio de aprendizagem, personalidade, idade, objetivo de aprender a língua e o tipo de língua à qual dedicam seus estudos e sua atenção.

Quando estas estratégias alcançam estas condições, elas fazem com que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, mais rápido e mais fácil ao aluno, ocasionando, também, que ele se torne um aprendiz mais independente. Quando os alunos não são incentivados pelo professor a usar seus próprios recursos e métodos de estudo do objeto diante deles, tendem a empregar estratégias nas quais refletem seus estilos de aprendizagem mais básicos. As estratégias de aprendizagem são intencionalmente utilizadas e conscientemente controladas pelo aluno, o que se torna um movimento ciente em torno de determinado objetivo linguístico a ser alcançado sob este prisma. Dentro da aprendizagem em Língua Estrangeira, o uso de estratégias de aprendizagem é fortemente relacionado ao alcance e à proficiência da língua do aluno. Alunos que frequentemente empregam estratégias de aprendizagem em sua aquisição da Língua Estrangeira desfrutam de um alto nível de autoeficácia.

De tal modo, bons aprendizes de línguas usariam uma variedade de estratégias de aprendizagens linguísticas, das quais Oxford (2003) e Oxford e Nyikos (1989) postulam como principais àquelas que se delineiam como cognitivas, ou a criação de uma associação de novas informações com informações já existentes, formando e (re)formando, assim, o material mental interno. Há uma manipulação do material proveniente da língua-alvo em uma forma mais direta por meio de raciocínio, análises, anotações, resumos e reorganização de informações para o desenvolvimento pleno de esquemas concretos de conhecimentos e saberes, praticando em contextos naturais e exercitando suas respectivas estruturas e sons mais formalmente; nas metacognitivas faz o exercício do controle executivo das informações por intermédio do planejamento, da organização, do foco e da avaliação de seu próprio processo de aprendizagem; elas são empregadas de uma forma geral, compreendendo desde a identificação do próprio estilo de aprendizagem, amontoando e organizando materiais, bem como reordenando um espaço para seu estudo.

Oxford e Nyikos (1989) nomeiam também estratégias em que extraem a questão da memória como um tipo de estratégia a ser usada durante seu processo de aprendizagem e aquisição. De acordo com Oxford (2003), tais estratégias auxiliam os alunos a criarem conexões entre conceitos e/ou objetos a serem estudados dentro da abrangência da Língua Estrangeira, mas não envolvem precisamente uma compreensão mais aprofundada de tal conceito ou objeto, por exemplo. Seja mediante associações com imagens, sons ou movimentos do corpo, estas estratégias não possuem um aspecto positivo dentro da proficiência a ser almejada na Língua Estrangeira. Há também as chamadas estratégias sociais, quando há interação de uns com os outros e gerenciamento do

discurso. Oxford (2003) aponta como principais traços apresentados por este tipo de estratégia em atos de questionar o professor para confirmar pontos de conflito no conteúdo, ou em realizar uma tarefa pertinente à língua estudada, conversar com nativos desta mesma língua e conhecer todo e qualquer aspecto que possa vir a explorar normas culturais e sociais.

Nas estratégias afetivas são direcionados sentimentos, motivações e atitudes relacionadas à aprendizagem. Identificar o nível de ansiedade dentro do âmbito da sala de aula, falar sobre sentimentos e recompensar o aluno por seu bom desempenho em sala de aula, são pertinentes as estratégias afetivas. Elas revelam, no entanto, um aspecto negativo se comparadas com as demais estratégias. Uma razão possível, conforme acredita Oxford (2003), é de que, na medida em que os alunos evoluem em sua proficiência, não haveria mais necessidade do uso constante deste tipo de estratégia utilizado em níveis mais básicos.

As chamadas estratégias de compensação, conforme apresenta o estudo de Oxford e Nyikos (1989), são relacionadas a suposições feitas pelos alunos a significados desconhecidos a eles durante atividades de leitura e escuta ou a utilização de estratégias voltadas à circunlocução na fala e na escrita, para, assim, ultrapassar as deficiências traçadas no conhecimento da língua. Mais adiante, Oxford (2003) dirá que também são conhecidas como estratégias de comunicação, e visam ao uso oral da língua, compreendendo características como criação de suposições do contexto de uma atividade de *listening* e *reading* e o emprego de gestos ou de palavras pausadas como forma de identificar seu contexto. Dessa maneira, percebe-se que estratégias de linguagem apropriadas são aquelas que auxiliam no desenvolvimento de bons aprendizes de uma Língua Estrangeira. Ao mesmo tempo, estratégias de aprendizagem inapropriadas são as que auxiliam no entendimento das falhas frequentes de aprendizes de baixa produtividade.

A partir do momento em que o aluno em questão assume responsabilidades de sua própria aprendizagem, reforça sua autonomia como aprendiz. Como Oxford e Nyikos (1989) complementam, estes fatores tornam-se importantes em virtude de estes aprendizes necessitarem seguir firmes em sua aprendizagem, mesmo quando não estão situados dentro do universo da sala de aula. As autoras também comentam que estudos demonstram que as estratégias de aprendizagem voltadas à língua estrangeira ajudam seus respectivos aprendizes a assimilar novas informações as suas já preexistentes estruturas mentais, criando, assim, um esquema complexo e rico. Na medida em que estes alunos vão avançando em seus estudos de língua estrangeira, eles acabam por desenvolver seus próprios entendimentos e modelos dentro de sua aquisição na língua-alvo. Diferentemente das demais características que um aluno pode apresentar em seu

processo de aprendizagem, tais como aptidão e estilo cognitivo geral, as estratégias de aprendizagem que utiliza são facilmente receptivas ao ensino.

Há variados fatores que podem ser considerados na escolha de uma estratégia de aprendizagem específica. Oxford e Nyikos (1989) definem como principais elementos a Língua sendo aprendida, o grau de proficiência, o nível de consciência metacognitiva e a própria questão do gênero, envolvendo-se todos de acordo com a estratégia adotada pelo aluno. Outros fatores que apontam envolvem variáveis afetivas, como atitudes, motivação e objetivos de aprendizagem linguística, traços específicos da personalidade, tipo geral de personalidade, estilo de aprendizagem, orientação de carreira, a origem nacional, aptidão, métodos de ensino da língua, requisitos da tarefa e tipos de treinamentos de estratégia. Destes fatores, alguns são fortemente associados à escolha da estratégia adotada pelo aprendiz, enquanto outras, como o fator sexo e motivação, até então, não eram fortemente explorados em termos acadêmicos.

O principal objetivo da aprendizagem estava, nesse período, na mera aquisição da proficiência. Somente nas últimas décadas é que haviam sido testemunhados novos focos para tal complexidade de ensino, que foram dirigidos a uma metodologia que vislumbrasse a comunicação como uma forma completa de se adquirir uma Língua Estrangeira, conforme observa Almeida (2016).

Testemunha-se dentro do panorama brasileiro, contudo, uma visão completamente oposta do que se propõe em uma aula de língua estrangeira: historicamente o ensino de Língua Estrangeira, nesse caso representado pelo Inglês, nunca fez parte dos programas primários das escolas do Brasil – somente torna-se obrigatório a partir do sexto ano da Educação Básica, com um objetivo mais focado no desenvolvimento de cidadãos críticos do que de uma promoção à proficiência da língua em si, segundo Almeida (2016). O que se percebe não somente ao cotidiano escolar, como também das vidas pessoais e futuramente profissionais destes alunos, é a constante presença de elementos da Língua Inglesa, resultante do processo de globalização da língua, iniciado pelo imperialismo britânico ao decorrer do século XIX e complementado pelo poderio estadunidense a partir da metade do século XX.

Ademais, quando pensamos na sala de aula dentro do contexto nacional da Educação, principalmente no campo do aprendizado de línguas estrangeiras, há de se reconhecer que é uma tarefa um tanto hercúlea, para não dizer complexa. Do professor exige-se conhecimentos linguísticos de sua área de atuação e também dos aspectos pedagógicos e didáticos. De acordo com Oliveira (2015), quando este mesmo professor busca, dentro de suas limitações, sejam elas

financeiras e, por que não, pedagógicas, materiais bibliográficos que tratam sobre o gerenciamento da sala de aula ou mesmo do próprio ensino de gramática, depara-se com a falta de acesso a estes livros pelo alto preço a eles vinculado, ou mesmo pelas próprias dificuldades para terem acesso a periódicos como o *ET Professional*, *ELT Journal* ou o *TESOL Quarterly*.

3.4 O Aluno Adulto em Questão

Traçar características que definem o sujeito adulto não é uma tarefa simples. Conforme Mendes (2012) havia apresentado anteriormente, o que demarca na transição à fase adulta não é, necessariamente, uma questão biológica ou cronológica, mas sim ritos de passagem. Complementa a sua fala o pensamento de Furini, Durand e Santos (2011), que percebem a condição do adulto entrelaçada pelos elementos que compõem sua história, cultura e inserção ou não no mundo do trabalho. Estas autoras denotam em suas palavras que os adultos em si, “[...] têm suas trajetórias marcadas pelos *pertencimentos às famílias* (grifo das autoras), as quais são constituídas por diferentes múltiplos arranjos sociais” (p. 180). Para Bellan (2005), o que vem a caracterizar um indivíduo adulto é seu conjunto de transformações sociais, físicas, emocionais, espirituais e intelectuais, sendo capaz de tomar decisões pertinentes a sua vida, não necessitando de alguém para lhe apontar o que deve ou não fazer a respeito de determinado momento no qual se encontra em seu ciclo de experiências. Este período de transformações é tradicionalmente percebido como um período de “estabilidade e ausência de mudanças e não como fase substantiva do desenvolvimento humano” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 181), o que torna importante considerar, neste contexto, os elementos socioculturais formadores do indivíduo adulto. Dessa maneira, estes alunos adultos

[...] são homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais, perante o mundo e a escola. Sujeitos adultos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 181).

Seriam estas experiências culturais, históricas e sociais nada mais do que contribuições para uma contínua promoção de situações de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento psicológico, conforme Furini, Durant e Santos (2011) percebem. Assim, rege neste contexto a importância de compreender a essência formadora deste sujeito que, ao ingressar novamente na realidade de uma sala de aula, depara-se com variadas barreiras que “se ergueram em diversas esferas de suas vidas,

indicando-lhes a importância da credencial escolarização” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 182). Desta forma, compreender e conceber um conceito apropriado ao ser adulto revela-se devesas importante na presente pesquisa. Para DeAquino (2007), cada aluno adulto é um indivíduo único, e “cada aprendiz tem experiências singulares de vida [...]” (p. 67).

Para Knowles, Holton III e Swanson (2005), alcança-se a fase adulta por intermédio de quatro variáveis que se divergem e, ao mesmo tempo, entrelaçam-se entre si. Primeiramente um aspecto biológico, em que um indivíduo alcançaria a fase adulta quando alcançasse a idade da reprodução biológica. Em segundo lugar, denotam os aspectos legais do ser adulto, quando ao indivíduo é permitido pelas leis de seu país o direito ao voto, adquirir uma carteira de motorista e casar-se sem necessariamente solicitar o consentimento de terceiros.

Um terceiro aspecto levantado pelos autores, bem como Knowles (1980) também denota, situa-se nas questões sociais apresentadas ao adulto. Isto é, quando o indivíduo começa a representar papéis dentro da sociedade, sejam eles relacionados às esferas profissional ou privada. Bellan (2005), nesta perspectiva social, também irá complementar a fala dos autores ao perceber o adulto como “[...] aquela pessoa madura o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Ele tem plena consciência de suas ações e pode tomar decisões responsáveis em sua vida. Mesmo quando erra em sua atitude, o adulto decide responsabilmente sobre o que fazer a respeito” (p. 29).

Por fim, Knowles, Holton III e Swanson (2005) elencam um aspecto psicológico do ser adulto – quando o indivíduo compreende uma conceituação própria de ser responsável por sua vida. Neste sentido, Bellan (2005) afirma que “O tempo de vida do adulto lhe proporciona condições de tomar atitudes e decisões a partir dos resultados de experiências vivenciadas, quer tenham estas sido positivas ou negativas, porque ele acumulou experiências em sua vida” (p. 29). De tal maneira, dentro dos propósitos e interesses traçados nos objetivos visados pela pesquisa, o direcionamento psicológico do ser adulto torna-se o mais entendível ao viés acadêmico.

Dentro da ambiência da sala de aula existem grandes questões que os sujeitos adultos enfrentam no decorrer desta fase de maturidade biológica e psicológica. De acordo com DeAquino (2007), situam-se no fato de terem sido acostumados a aprender por uma forma pedagógica, isto é, com uma pessoa que detém um conhecimento maior que eles sobre o objeto a ser tratado em um contexto de aprendizagem. Outro elemento importante na sua composição é a distância temporal em que se encontram desde que findaram os seus estudos, desacostumando-se a aprender. Estes fatores revelam-se como grandes empecilhos a estes sujeitos futuramente, quando se lançam

novamente na ambiência da sala de aula. As dificuldades que venham a surgir em sala de aula, mediante este conflito, tomam a forma de variados fatores, como a falta de gerenciamento adequado de um tempo disponível e também uma sensação de desconforto em ter de voltar a aprender, e ainda há uma falta de motivação pessoal e intrínseca aos seus estudos.

O estudo e a compreensão das formas como um aluno adulto aprende, dentro dos parâmetros acadêmicos da pesquisa, é um fenômeno novo. Isso, conforme Knowles, Holton III e Swanson (2005) observam, acaba por chamar a atenção, uma vez que a preocupação com seu aprendizado vem acompanhando a raça humana desde o início dos tempos. Filósofos como Confúcio (551-479 a.C.), Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) e Cícero (106-43 a.C.), grandes mestres da Filosofia destacados na História, eram professores direcionados a um público adulto. As suas experiências com este público haviam proporcionado uma maneira diferente de se pensar as formas condutoras do processo de aprendizagem a sua época. Como ainda Knowles, Holton III e Swanson (ibid) comentam, estes professores haviam percebido a aprendizagem como um processo de investigação mental, e não como uma mera transmissão de conhecimentos de um ponto ao outro. Por mais que se distanciassem uns dos outros no sentido de tempo e espaço, o que os aproximava era a forma de utilizarem desafios que forçavam um grupo de indivíduos a estabelecer suas posições perante questionamentos e situações apresentadas abertamente e defender seus pontos de vistas.

Ainda sob a perspectiva de Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), a retomada de uma preocupação perante as formas como um adulto vem a aprender ou manipular pedagogicamente determinado objeto de estudo, somente ocorrerá após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nesse período entreguerras, os Estados Unidos e a Europa foram tomados como cenários para esboços às noções que vão compor as características únicas que delineiam o aprendizado adulto. Entre as décadas de 1920 e 1940, houve uma sucessão de estudos focados na compreensão do aprendizado adulto. Knowles (1980) e Knowles, Holton III e Swanson (ibid.) apontam primeiramente o surgimento da *American Association for Adult Education* (“Associação Americana para Educação Adulta”, em uma tradução literal), em 1926. Em meio aos estudos conduzidos pela Associação, duas perspectivas ao entendimento do aprendizado adulto surgem: um viés científico e um viés artístico.

O primeiro, como ainda observam Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), objetivava a descoberta de um novo conhecimento por meio de uma investigação rigorosa e frequentemente experimental. O psicólogo Edward L. Thorndike (1874-1949), com a publicação *Adult Learning*, em 1928, não estava preocupado em como se dava o processo de aprendizagem do adulto, mas

sim com as habilidades de aprendizagem que este indivíduo revelava em seu aprendizado. Os estudos de Thorndike tornaram-se uma referência inicial à época, como apontado por Knowles, Holton III e Swanson (2005), que demonstraram que o adulto poderia, de fato, aprender, desmistificando uma crença preponderante à época. Até o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), educadores e teóricos dedicados ao estudo do aprendizado adulto haviam conseguido coletar evidências científicas sobre essa capacidade de aprendizagem revelada neste sujeito, além de também possuir determinadas habilidades que o diferenciavam do aprendizado de uma criança. Já o viés artístico, apontado por Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), indicava e almejava um interesse perante a descoberta de um novo conhecimento por meio da intuição e de análises de experiências conduzidas e uma preocupação da forma como o aluno adulto aprendia. Tinha-se como principal representante desta perspectiva de estudos, Eduard C. Lindeman (1885-1953), que introduziu conceitos modernos a respeito do ensino de adultos em sua obra *The Meaning of Adult Education*, datado de 1926.

No decorrer da década de 40 e 50 do século XX, a maioria dos componentes requisitados para a estruturação de uma teoria compreensível do aprendizado adulto havia já sido descoberto, mas estes mesmos elementos não haviam ainda se unificado para a organização de uma ideia única. Até então tinha-se apenas fragmentos e trabalhos individualistas surgidos neste período entreguerras. Necessitava-se, portanto, de que as peças do quebra-cabeça fossem postas à mesa e encaixadas no seu devido lugar. As décadas que se seguiram após a Segunda Guerra Mundial seriam o cenário no qual estudiosos e demais teóricos interessados na temática buscariam, entre seus escritos e observações, conceber uma visão única em meio ao que Knowles, Holton III e Swanson (ibid.) percebiam como “[...] uma explosão veraz de conhecimento de variadas disciplinas nas ciências humanas” (p. 44). Conforme postula Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), o surgimento do termo *andragogia* ocorre num contraponto à ideia lexical promovida pelo vocábulo *pedagogia*. Para eles, a andragogia apresenta princípios centralizados no aprendizado adulto; princípios estes que venham a conduzir a uma aprendizagem norteadora em erigir uma base mais efetiva no aprendizado adulto. Eles acreditam que a andragogia se desenvolve de maneira mais ampla quando é adaptada à unicidade apresentada tanto pelos alunos quanto pela situação em que se encontra a sua aprendizagem. Já em outro estudo, Knowles (1980) complementa que, quando se pensa em uma definição para a educação adulta de forma simples, nada mais é do que o próprio processo de aprendizagem deste adulto, o qual “[...] abrange

praticamente todas as experiências de homens e mulheres maduros dos quais adquirem um novo conhecimento, entendimento, habilidades, atitudes, interesses ou valores” (p. 25).

Inicialmente introduzida por Dusan Savicevic e apresentada nos Estados Unidos em meados de 1967, a terminologia havia sido amplamente divulgada pelo próprio Knowles em seu artigo *Andragogy, not Pedagogy*, publicado na *Adult Learning* em abril de 1968, conforme os autores observam. Tal como ressaltam Knowles, Holton III e Swanson (2005) e Bellan (2005), o termo havia sido primeiramente empregado pelo educador alemão Alexander Kapp (1799-1869) em 1833. O pensador havia utilizado esta palavra como forma de descrição da teoria educacional do filósofo grego Platão, apesar de o mesmo nunca ter utilizado o termo em si, conforme denotam Knowles, Holton III e Swanson (ibid.).

Knowles (1980) havia esboçado, em meados dos anos 50, o que seria um breve tratado sobre o aprendizado adulto, quando havia “[...] organizado idéias em torno da noção de que adultos aprendiam melhor em um ambiente informal, confortável, flexível e não-ameaçador” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005, p. 61).

Diferentemente da pedagogia, derivado do grego *paid*, significando “criança”, e de *agogos*, cujo significado remetia à ideia de liderar algo, remetendo-se à noção conceitual de uma ciência centralizada no ensino das crianças e em cujo modelo de aprendizagem os professores assumem uma total responsabilidade pelo conteúdo a ser ministrado em sala de aula, a andragogia apresenta-se como uma alternativa a esta forma de se lidar com sujeitos em estados diferentes de aprendizado. Bellan (2005) complementa também, neste sentido, que a andragogia prevê e questiona como este processo de aprendizado do adulto transcorre neste aluno já formado socioculturalmente, uma vez que entende que “[...] o adulto é sujeito da educação e não objeto desta” (p. 21). Segundo DeAquino (2007), para que se possa entrelaçar corretamente a andragogia junto a pedagogia no contexto da aprendizagem, uma série de fatores deve ser considerada neste sentido, desde o nível de desenvolvimento intelectual do indivíduo em aprendizagem, passando por suas experiências educacionais anteriores e alcançando os estilos de aprendizagem utilizados por estes ao decorrer dos seus estudos.

A andragogia, portanto, é mais focada no processo da aprendizagem do que no conteúdo que está sendo mediado em sala de aula. Ou seja, há uma preocupação maior com a trajetória interna desse objeto a ser analisado e estudado em um ambiente da sala de aula do que com o produto final. Assim, as motivações internas que levam um aluno adulto, por exemplo, a efetuar matrícula em um curso de idiomas, são muito mais intensas do que o move externamente, conforme Bellan

(2005) observa, uma vez que se matricular em um curso para obter uma certificação não é o suficiente. Também, Knowles, Holton III e Swanson (2005) e Bellan (2005) destacam seis características importantes que vêm definir a essência da forma como um aluno adulto aprende internamente. Uma é a necessidade que este tem de conhecer e saber, quando o aluno adulto é ciente dos motivos que o levaram a aprender aquele determinado assunto, antes mesmo de se lançar ao estudo da lição.

Em segundo lugar, encontra-se a sua capacidade de suprir necessidades de conhecer por si mesmo. Knowles, Holton III e Swanson (2005) comentam que os alunos são cientes de suas responsabilidades pelas decisões tomadas, seja na sua vida pessoal, no trabalho ou mesmo na sala de aula. A partir do momento em que se percebem como alunos, “eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de ser visto pelos outros e tratado pelos outros como um ser capaz de seguir” (p. 65). Em ocasiões diversas que podem vir a ocorrer em sala de aula, eles podem se ressentir e criar barreiras psicológicas à situação, gerando um conflito interno. Em terceiro lugar, há a sua experiência como base da aprendizagem. Knowles, Holton III e Swanson (ibid.) revelam que, pelo fato de terem uma experiência de vida mais abrangente, os adultos acumulam uma experiência de vida maior do que crianças e adolescentes.

Um quarto ponto levantado por Knowles, Holton III e Swanson (ibid.) e Bellan (2005), encontra-se na sua prontidão no que deseja aprender. Adultos são aptos desde já a aprender aquilo que necessita saber e relacionar estes saberes a sua realidade. Outro fator levantado pelos autores encontra-se na orientação à aprendizagem. Diferente da forma como uma criança e um adolescente agem em contexto de aprendizagem, a realidade do cotidiano do adulto é o seu guia e referência na sua aprendizagem. Conforme observam Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), “os adultos são motivados a aprender desde que eles percebam que o aprendizado irá auxiliá-los a desempenhar tarefas ou lidar com problemas que eles confrontam em suas situações diárias” (p. 67).

Por fim, os autores elencam como um elemento conclusivo a esta composição a própria motivação trazida por estes alunos adultos. De acordo com Knowles, Holton III e Swanson (ibid.), adultos reagem bem a algumas motivações externas, como aumentos salariais ou promoções, por exemplo. Motivações internas, no entanto, como autoestima e uma boa qualidade de vida, revelam-se tão potentes quanto, ou até mais que, os aspectos externos.

Das principais características a serem consideradas no aprendizado do aluno adulto, destacam-se, na perspectiva de Bellan (2005); o entendimento da necessidade de se aprender

determinado objeto; preferência no aprender o que poderá auxiliá-los na solução de problemas internos e externos; melhor aprendizagem de objetos que sejam de valor imediato e, principalmente, a necessidade de aprenderem de maneira experimental. Seu aprendizado será sempre direcionado aos seus próprios interesses. Logo, se demonstra interesse em aprender uma língua estrangeira, por exemplo, haverá mostras de esforços e traços de facilidade perante as tarefas desempenhadas em sala de aula. Caso não seja de seu interesse, o efeito será o oposto.

O aluno adulto, segundo Bellan (2005), em meio ao seu aprendizado, sempre desejará aplicar aquilo que aprendeu em sala de aula mediante uma prática diária, como uma forma de ver os sentidos daquele estudo em seu cotidiano. Haverá sempre no aluno adulto uma preferência em aprender para resolver problemas e desafios. A ideia de simplesmente aprender não lhe atrai – ele tem de sentir a necessidade prática de todo esse movimento de estudos na sua realidade, caso contrário, essa movimentação tende a se revelar como uma perda de tempo. De acordo com DeAquino (2007), há alguns fatores a respeito do aprendizado do aluno adulto principalmente no que se refere a sua composição como aluno, em que se encontram elementos como a falta de confiança deste aluno em seu desenvolvimento, e uma posição proativa em sua aprendizagem e, novamente, a questão envolvendo o seu gerenciamento de tempo.

Por conta de um distanciamento entre os saberes escolares na sua prática, os alunos adultos acabam por não coexistirem dentro de um mesmo espaço, e com eles o próprio ensino, o que Maglaive (1995) percebe como “em favor de uma formação que podemos julgar fundado sobre o próprio processo da ação, sem que isso se faça claramente a sua análise” (p. 33). Assim, sob a perspectiva do aluno adulto, o autor ainda comenta que estes estão “[...] preocupados com a ressonância e a eficácia prática das suas aquisições; a sua maneira própria de aprender, tão estritamente ligada à sua possibilidade de referenciar os novos conhecimentos com os acontecimentos familiares à sua experiência cotidiana” (p. 38).

Para o aluno adulto, o saber ganha forma e importância internamente a partir da instância que utiliza para a resolução de problemas em seu cotidiano, englobando esferas pessoais e profissionais. Assim, dentro destas relações construídas no ambiente de sala de aula, conforme postula DeAquino (2007), “[...] a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender” (p. 11).

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa, conforme mencionado anteriormente, surge com o objetivo de analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa. Para tanto, torna-se necessário adotar uma metodologia apropriada para o estudo.

A abordagem da presente pesquisa será de natureza qualitativa. Terá como procedimento técnico um estudo de caso desenvolvido em um ambiente escolar que compreende uma determinada escola de idiomas, a qual não haverá de ser nomeada. Ferramentas de roteiros de observação e entrevistas foram empregadas, seguidas por análises textuais discursivas como forma de melhor analisar o *corpus* formado pelos roteiros de observação e as entrevistas realizadas.

4.1 Abordagem de Pesquisa

De acordo com Lüdke e André (1986), a amplitude da expressão *pesquisa* ganhou um apelo popular de tal magnitude que acabara por comprometer o verdadeiro sentido da palavra. Neste aspecto, eles acreditam que, para que uma pesquisa seja realizada, torna-se necessária a promoção do confronto entre os dados dispostos, juntamente com evidências e informações coletadas a respeito de um determinado assunto e com o conhecimento teórico como base. Dentro dos parâmetros acadêmicos da Educação, pesquisadores têm demonstrado, cada vez mais, o interesse pelas metodologias de natureza qualitativa. Ainda permanecem dúvidas, no entanto, quanto a quais seriam os traços característicos da pesquisa qualitativa em Educação, uma vez que ainda se depara com o que seria ou não adequado se adotar em tais investigações ou de como o rigor científico seria aplicável a trabalhos deste porte. Já Creswell (2010) assevera que a pesquisa qualitativa não deve ser percebida como uma maneira fácil de substituição da pesquisa quantitativa.

Neste sentido, Alves (1991) explica que caracterizar a pesquisa qualitativa não é uma tarefa simples. De acordo com a autora, existe uma variedade de denominações compondo o universo abrangente da metodologia qualitativa, refletindo cada uma suas respectivas origens e ênfases, ocasionando uma gama de definições.

Apesar de nenhuma das denominações existentes nos parecer satisfatória, optamos pela expressão “pesquisa qualitativa” por duas razões: (a) por apresentar abrangência suficiente para englobar estas múltiplas variantes; e (b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura (ALVES, 1991, p. 54).

Depara-se, assim, mais com uma questão de ênfase, e não de certa exclusividade como fora supraobservado. Há ainda o inconveniente de ser sugerida neste contexto uma falsa oposição em relação a pesquisas de natureza quantitativa.

Referente à pesquisa qualitativa, a presente investigação encaixa-se no contexto do estudo, uma vez que haverá um contato direto do pesquisador com o ambiente por intermédio de um trabalho acadêmico de campo, a partir das possibilidades de imersão no panorama real de uma escola de idiomas na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Conforme situado anteriormente, sessões de observação foram realizadas com o intuito de identificar, primeiramente, quais as estratégias e demais procedimentos que estes alunos adultos utilizam durante seu processo de aquisição e aprendizagem linguística. Juntamente com a identificação destas estratégias de aprendizagem, serão apontadas as facilidades e as dificuldades apresentadas por aprendizes adultos durante a aquisição de uma Língua Estrangeira, bem como comparadas estas facilidades e dificuldades junto as estratégias e demais procedimentos adotados pelos mesmos dentro deste contexto de aprendizagem e aquisição da Língua Estrangeira, para que possam serem analisados ao final do estudo.

Assim, a pesquisa qualitativa compreenderá uma obtenção de dados descritivos, adquiridos em contato direto do pesquisador com a situação a ser analisada, dando ênfase ao processo, o qual será observado até seu produto final, importando-se em descrever os pontos de vista dos participantes. Estando claro quanto aos elementos epistemológicos e metodológicos que definem a pesquisa qualitativa, considera-se, desta forma, a presente Dissertação como pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que esta expõe como se dá a aprendizagem e a aquisição de Língua Estrangeira em um contexto escolar.

Uma vez compreendidas as estruturas qualitativas que sustentam a presente pesquisa, para uma análise mais precisa do fenômeno a ser estudado foi adotado, como método condutor ao fluxo investigativo, o estudo de caso. Pretendeu-se, no decorrer do trabalho de pesquisa e dentro dos respectivos aspectos qualitativos pertinentes a esta técnica procedente, observar os alunos durante as aulas quanto à forma como estes reagem perante as propostas de atividades do seu professor, além de perceber de que maneira os alunos empregavam possíveis estratégias de aprendizagem destas mesmas atividades. Sendo assim, para a efetivação da pesquisa foram realizadas observações em duas diferentes turmas de aprendizes adultos em um curso de idiomas de Língua Inglesa, de acordo com o nivelamento no qual cada turma se encontrava.

As origens do estudo de caso remontam à virada do século passado, em meio a pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos campos da sociologia e da antropologia, traçando, como seu principal eixo, se não o único, a ênfase dos eminentes vestígios da vida social. O estudo de caso somente seria adotado na Educação entre as décadas de 60 e 70 do século XX, sob o formato que André (2005) chama de estudo descritivo, quando uma determinada unidade dentro da abrangência educacional seria estudada, como, por exemplo, de uma escola específica em determinado contexto, ou os saberes aliados às práticas de um professor perante certa circunstância, dentre outros. Depara-se, portanto, com o contexto do presente estudo, o qual é situado dentro da realidade apresentada de um curso de Língua Inglesa, dentro do ambiente das escolas de idiomas, não se diferindo muito do que André (2005) proclamara a este respeito.

Nesta perspectiva, Lüdke e André (1986) traçam características do método de pesquisa do estudo de caso como o ponto de partida destes pressupostos teóricos iniciais. Destes pressupostos tomam-se como base a sua concretização e a atenção às unidades importantes que possam surgir no decorrer das discussões pertinentes à temática de pesquisa em questão. Assim, buscar-se-á, dentro dos parâmetros que compreendem o processo de aprendizagem e aquisição em Língua Estrangeira, o seu contexto de aplicação.

Outro fator importante a ser considerado quando se trata da compreensão metodológica do estudo de caso, dentro dos parâmetros que abrangem os limites desta ferramenta de pesquisa, é quando nos deparamos com tipologias de estudo de caso nas quais pesquisadores se apoiam para a condução de suas respectivas pesquisas acadêmicas. Para Yin (2001), o estudo de caso pode ser definido como único e múltiplo, enquanto André (2005) o percebe como dividido em quatro ramificações de compreensão: de natureza etnográfica, avaliativa, educacional e de ação. Yin (2001) também classifica o estudo de caso em três probabilidades de ser tratado em uma pesquisa – exploratório, descritivo e explanatório – considerando que estas divisões não são distribuídas em uma carga hierárquica, como cita, em complemento, Maffezzoli e Boehs (2008). Outro fator que Yin (2001) disserta como uma das características pertinentes do método, está na falta de controle que o pesquisador tem sobre o fenômeno com o qual está lidando no decorrer de seu trabalho.

Neste sentido, opta-se pela escolha do estudo de caso como método condutor da presente pesquisa, uma vez que, com este procedimento, pretende-se perceber como e quais as estratégias de aprendizagem são utilizadas por adultos na aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa dentro da realidade existente de uma escola de idiomas, e em determinado nível da língua.

O estudo de caso deve ser contemplado como uma forma de se investigar determinado assunto, seguindo, assim, um conjunto de procedimentos pré-especificados, de acordo com a proposta apresentada pela pesquisa em questão. Para a condução deste estudo de caso, determinadas ferramentas metodológicas foram adotadas para que este procedimento cumprisse seu propósito acadêmico. Para tanto, foi utilizada a técnica de observação dentro do apropriado ambiente escolar, ou seja, a sala de aula. De acordo com Danna e Matos (1986), a técnica de observação está, tanto direta quanto indiretamente, relacionada em todas as atividades profissionais executadas por este meio metodológico.

Quando tratada como técnica dentro da pesquisa qualitativa em Educação, Reis (2011) afirma que uma respectiva observação, e conseqüente discussão no ambiente escolar, servem como fatores decisivos ao estímulo de reflexões acerca de práticas exercidas por professores em sala de aula, promovendo melhorias nas ações educativas, o que ocasiona, ao final, benefícios tanto ao observador que analisa os pormenores da prática em ação, quanto ao professor, que a está vivenciando em sua essência. O presente estudo, no entanto, não tomará como seu fundamento as práticas deste determinado professor, cujas aulas foram observadas, conforme já debatido nos objetivos geral e específicos que norteiam esta Dissertação, entretanto não ignorará a importância representada por estas mesmas práticas nos estágios de aquisição e aprendizagem do aluno em questão. Também, como complemento às observações realizadas nas duas turmas, um conjunto de entrevistas com os alunos componentes destes grupos foi conduzida. As perguntas, como é observado mais adiante, comunicam-se com os objetivos traçados previamente na pesquisa.

4.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

Uma vez introduzida a temática a ser pesquisada e analisada, tendo também seus objetivos geral e específicos traçados, bem como a forma como a presente pesquisa foi conduzida, revela-se importante tratar mais detalhadamente o contexto no qual o estudo está situado. A escola a ser tomada como cenário do presente estudo integra uma rede de escolas de idiomas espalhada pelo Brasil, estando presente em mais de 180 cidades do país. No Rio Grande do Sul há 55 unidades. A unidade onde a pesquisa foi realizada contava, em fevereiro de 2018, com 292 alunos, sendo boa parte deles proveniente da classe média, distribuídos em 34 turmas entre os turnos matutino, vespertino e noturno, com 12 turmas pela manhã (incluindo sábados), 6 turmas pela tarde e 16 pela noite.

As turmas são divididas entre programas de estudo de Língua Estrangeira desenvolvida pelo próprio curso, seguindo seu próprio método de ensino, de acordo com uma das teorias de Aquisição de Língua Estrangeira em voga com principal referência em Vygotsky (1979, 1986) – a Teoria Sociocomunicativa. Conforme Paiva (2014) deixa claro em suas observações, Vygotsky (1979, 1986) não chegou a conceber uma teoria que visava à aquisição de segunda língua, no entanto seus estudos serviram de base para pesquisas posteriores ao seu trabalho, instituindo uma perspectiva sociocultural para estudos sobre esta aquisição. Por possuir uma mesma metodologia de ensino, adotada por todas as escolas integrantes de sua rede, além de programas e módulos de Língua Inglesa, a escola oferece também cursos de Língua Espanhola, porém sua ênfase reside fortemente na primeira opção, em razão dos interesses latentes dos alunos em aprender a Língua Inglesa.

Com tal perspectiva, foram observadas duas turmas que estavam situadas dentro do programa de nivelamento básico, o qual é oferecido pela escola de idiomas. As turmas serão aqui nomeadas “A” e “B”. Tal medida é adotada na pesquisa em virtude dos termos de sigilo entregues em forma de carta de apresentação à direção da escola, visando o sigilo compromissado previamente (Apêndice 1).

De acordo com as informações disponibilizadas pela *American Council on the Teaching of Foreign Languages – ACTFL* (2012) –, define-se as capacidades linguísticas de falantes de mais de uma língua entre cinco níveis distintos de fluência – *Novice* (“Noviço”), *Intermediate* (“Intermediário”), *Advanced* (“Avançado”), *Superior* (“Superior”) e *Distinguished* (“Distinto”), sendo os três primeiros níveis os mais importantes dentro do processo de aquisição linguística de uma Segunda Língua ou Língua Estrangeira. Essa divisão proporcionada pela ACTFL possibilitaria também uma melhor percepção de uma definição que se busca ao conceito em torno de bilinguismo. Para cada nível, uma expectativa linguística. Dessa maneira, um aluno adulto em nivelamento básico, presente nas observações conduzidas pela pesquisa, é correspondente ao nível “Noviço”. Este aluno pode, em termos comunicativos, expressar-se por mensagens curtas e previsíveis. Há também um uso isolado de palavras e frases as quais memorizam ou revisam, sob a mediação de um professor.

As aulas das turmas “A” e “B” ocorreram no térreo da escola, e a sala era próxima da recepção. A sala possuía um espaço que possibilitava uma boa movimentação dos alunos e do professor, caso fosse necessário para alguma atividade específica. Seu tamanho é grande para padrões esperados de uma escola de idiomas, contando com 15 carteiras dispostas em formato da

letra “U”, fazendo com que os alunos tivessem uma melhor visualização do(a) professor(a), e para este(a), a facilitação de uma melhor observação das ações que ocorriam em sala de aula. Em termos de iluminação, a sala revelou-se bem iluminada, dispondo de lâmpadas fosforescentes e uma ventilação boa, com um aparelho de ar-condicionado em bom estado. Outro fator a ser apontado, em termos das condições físicas para a sala de aula, foi a presença de elementos que vinham a incentivar o uso da Língua Inglesa pelos alunos durante a sua aprendizagem. Logo acima da lousa do professor, havia um pequeno painel dividido em três colunas, onde estavam perguntas corriqueiras que os alunos podiam utilizar no decorrer do semestre, como *Can you repeat that, please?* (“Você pode repetir isso, por favor?”) ou *May I go to the bathroom?* (“Eu posso ir ao banheiro?”). Isso revelava-se um bom incentivo ao aluno em termos do uso oral da língua. Fora isso, na sala não havia outros elementos que viessem a proporcionar o uso da língua, fora a própria professora.

Durante a terceira observação realizada junto a turma “B”, houve uma mudança de salas em razão de alterações promovidas pela coordenação pedagógica da escola. Esta sala não se diferenciava muito da descrita anteriormente. Situada no primeiro andar da escola, ela também dispunha de um espaço amplo para movimentação, aspecto esse que, novamente, favorecia os elementos constituintes do aprendizado, contando com em torno de 15 carteiras postas em formato de “U”. Os mesmos elementos linguísticos dispostos em relação à lousa do professor também se encontravam nesta sala. Conforme DeAquino (2007), a forma como um ambiente educacional se apresenta ao aluno pode vir a determinar como será o processo de aprendizagem a ser conduzido, e como afetará a qualidade dos resultados, sejam eles positivos ou negativos. Na sua perspectiva, o ambiente de estudo proporcionaria “determinar a qualidade e a quantidade do trabalho que o aluno é capaz de produzir” (DEAQUINO, 2007, p. 87). Este local providenciaria ao aluno, também, “uma concentração profunda, necessária para a consecução de certas tarefas de estudo, como fazer a revisão para um exame ou trabalhar em um projeto” (DEAQUINO, 2007, p. 87).

A turma “A”, a ser observada, era a de quintas-feiras à noite, entre abril e junho de 2017. De acordo com o registro físico disponibilizado pela professora, a turma continha sete alunos matriculados, e um deles cancelou a sua matrícula após quatro aulas assistidas, totalizando seis alunos observados. Durante esta primeira observação, a professora estava finalizando a primeira unidade do livro do aluno, o chamado *Student’s Book*. Dividido em seis unidades, o programa busca, neste momento inicial da aprendizagem do aluno, compreensões básicas de cumprimentos na Língua Inglesa, solicitar e oferecer informações pessoais a alguém dependendo do contexto no

qual este aluno possa vir estar situado, dividir com terceiros sobre suas atividades rotineiras, além de expressar preferências iniciais e realizar convites na língua, conforme perceptível ao Quadro 1.

Quanto ao material utilizado para o alcance dos objetivos linguísticos e pedagógicos nas aulas em que os alunos foram observados, este foi cedido pela direção da escola ao pesquisador. Tal programa tem como aporte teórico a concepção socioconstrutivista permeada pelas atividades do livro do aluno (o chamado *Student's Book*). O programa tem como principal objetivo a construção de um aprendizado linguístico em uma Língua Estrangeira em seus componentes sociolinguístico, discursivo e estratégico, o que faz com que os conteúdos gramaticais tenham sentido para o aluno, pois estão conectados com a realidade dele.

O material disponibilizado ao aluno que se matricula neste nível complementa-se com o *Student's Book*, quando cada unidade trabalhada em sala de aula é organizada em torno de um tema central, normalmente relacionado com algo que o aluno venha a lidar em seu dia a dia empregando a Língua Inglesa. No decorrer destas unidades o aluno depara-se com atividades denominadas de *tasks*, cuja essência pedagógica e linguística varia na medida em que ele segue estudando e adquirindo novo vocabulário sob a mediação do professor. Ao final de cada unidade, o aluno deparava-se com um *wrap-up*, ou uma atividade que busca sempre relacionar todo o conteúdo aprendido, situado em uma ação que possivelmente pode ocorrer na vida real, fazendo com que o estudo e a aquisição da Língua Inglesa sejam mais do que mera memorização de regras gramaticais. Isso faz com que se torne essencialmente necessário que o professor, em seu planejamento, busque realizar todas as atividades previstas pelo *Student's Book*, uma vez que elas se tornam extremamente importantes para a aquisição total de conhecimentos.

Quando se pensa na proposta comunicativa que o estudo de uma língua vem a apresentar, Lee e VanPatten (2003b) comentam que uma pessoa aprende a se comunicar por meio do próprio ato da prática da comunicação. Ou seja, um mero estudo de regras gramaticais ou o estudo de expressões rotineiras não é suficiente para que se aprenda a essência de um idioma. Conforme Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001), estes aspectos são importantes dentro da ambiência do ensino linguístico, mas não devem ser encarados como a essência da aprendizagem. Como os próprios autores observam, “[...] criar e sustentar um significado sobre variadas sentenças requer muito uma energia mental e linguística que os alunos não têm o bastante para monitorarem o que produzem da língua” (p. 13).

Nessa perspectiva, como observa Oxford (1990), as competências comunicativas correspondem a uma competência ou habilidade de comunicar-se. Ela engloba tanto uma

produção escrita quanto uma produção oral. Outro ponto importante a se considerar a respeito das competências comunicativas está em torno do conceito de que elas compreendem mais do que uma mera troca de ideias entre dois ou mais sujeitos por meio da fala. Ela cerca-se de elementos que a estruturam, desde uma competência gramatical, passando por um viés sociolinguístico, até uma competência discursiva e estratégica.

Um segundo item importante no conjunto de materiais disponibilizado pelo programa, é o chamado *Resource Book*. Este corresponde a um livro de exercícios no qual o professor solicita, como um complemento ao conteúdo estudado em sala de aula, que sejam realizadas atividades adicionais em aula, ou mesmo como um dever de casa. O *Resource Book* revela-se outra ferramenta pedagógica, cujo objetivo gira em torno da consolidação e da expansão dos saberes que os alunos necessitam construir em sala de aula. Há seções do livro que correspondem às mesmas do *Student's Book*, o que permite ao aluno novas oportunidades de praticar um vocabulário ou conteúdo gramatical que foi estudado em aula. Fora o material físico disponibilizado pela escola de idiomas, existe também um portal de exercícios *on-line*, cuja função é a consolidação de conteúdos aprendidos em aula, tal qual o *Resource Book*. Diferentemente dele, no entanto, em que há um foco na habilidade escrita e na compreensão textual maior, este portal de exercícios *on-line*, oportuniza o desenvolvimento das habilidades de escuta. Como complemento ao trabalho do professor, há também o chamado *Teacher's Book*. A escola faz parte de uma rede de escolas espalhadas pelo país, por isso possui não somente seu próprio método de aprendizagem e aquisição, conforme mencionado anteriormente, mas também dispõe do material do professor e todo um planejamento para as atividades do *Student's Book* prontas, cabendo ao professor estudá-las previamente e aplicá-las da maneira que achar mais propícia a sua turma de alunos. Lemov (2011) comenta, nesse ínterim, quanto à importância de se pensar um objetivo para a aprendizagem dentro do planejamento escolar. Para ele, “Grandes aulas começam com o planejamento e especificamente com o planejamento da unidade: planejar uma sequência de objetivos, um ou talvez dois por aula, para um longo período de tempo [...]” (p. 77).

Assim, quando se pensa sobre planejamento, Lemov (2011) acredita que dentro deste ato a implicação de uma possível mudança de planos deve ser considerada pelo professor. Quando o objetivo de uma determinada aula não tiver sido alcançado, um novo planejamento deve ser considerado, uma vez que o objetivo principal do todo é a aprendizagem e a aquisição de saberes em si.

Nesse aspecto, os objetivos e as atividades surgidas em sala de aula devem buscar se alinhar com a realidade destes alunos. Bellan (2005) aponta alguns elementos também necessários para que o professor observe durante a aprendizagem proporcionada por ele ao aluno, desde a proposta de problemáticas que se alinhem com o cotidiano destes, passando por explicações das necessidades e das praticidades envolvendo cada conhecimento trabalhado em sala de aula, até o aproveitamento dos conhecimentos já consolidados pelos alunos anteriormente à aprendizagem de sala de aula.

A divisão de conteúdos estudados no decorrer do programa “Básico” da escola de idiomas foi elaborada a partir da teoria sociointeracionista, tendo referencial nos pensamentos de Vygotsky (1979, 1986), aplicados à aquisição de uma Língua Estrangeira. Os conteúdos foram divididos em duas partes, cada uma a ser explorada no decorrer de cada semestre. O programa previa uma construção pedagógica e linguística, mediada pelo professor, dentro das capacidades de aprendizagem do aluno – desde a reconhecer os tipos de textos que estariam lendo, como também conjecturando os significados de determinadas palavras de acordo com o seu contexto, além de conseguirem captar a ideia principal de determinado exercício mediante uma breve leitura.

Conforme acentua Bellan (2005), a respeito de um conteúdo programático em sala de aula,

[...] há conteúdos que necessitam fazer parte de um currículo, o aluno gostando ou não, mas o educador pode, com o auxílio de seus alunos, descobrir maneiras de tornar o assunto mais cativante e desafiador, questionando e estimulando-os sobre a importância do tema para suas vidas (p. 32).

Dessa maneira, analisando os conteúdos programáticos do nível apresentados no Quadro 1, percebeu-se o quanto eles estão entrelaçados com as práticas comunicativas defendidas pela metodologia da escola de idiomas, possibilitando ao seu aluno uma preparação acessível a suas habilidades linguísticas.

Quadro 1 – Tabela de Conteúdos do Básico A e Básico B

Unidade	Objetivos comunicativos	Linguagem trabalhada	Campos lexicais
1	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar pessoas • Apresentar-se • Responder a apresentações • Dizer adeus • Soletrar nomes • Troca de informações pessoais: nomes, números de telefone e residências 	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar cumprimentos, introduções e despedidas • Perguntas e respostas para trocas de informações pessoais • Praticar a soletração e números 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações, expressões de cumprimentos e despedidas • O alfabeto • Números de 1-100 • Adjetivos para expressarem opiniões e sentimentos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar níveis de formalidades quando estão cumprimentando pessoas • Apresentar a alguém e responder a apresentações • Confirmando a identidade de alguém • Desculpando-se e aceitando desculpas • Troca de informações pessoais: nomes, endereços, números de telefone e endereço de <i>e-mail</i> • Falar sobre ocupações e locais de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas e respostas para troca de informações pessoais • Praticar a fala em contextos formais e informais • Utilização dos artigos “A” e “AN” para falar de ocupações 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupações • Lugares • Relacionamentos
3	<ul style="list-style-type: none"> • Dizer adeus • Falar sobre hábitos e rotinas • Falar sobre nacionalidades e lugares de origem • Falar sobre localização de lugares • Contar o tempo • Advérbios de frequência 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente simples para falar sobre hábitos e rotinas ??? • Perguntas que iniciam com a expressão “WH” e perguntas de sim/não, para troca de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Países, nacionalidades e ocupações • Hábitos e atividades de rotina
4	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre o aniversário de alguém • Falar sobre idade • Falar sobre características pessoais • Falar sobre signos do Zodíaco • Falar sobre gostos e desgostos • Falar sobre atividades de finais de semana e férias 	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar habilidades comunicativas relacionadas ao aniversário de alguém e suas características pessoais • Praticar habilidades comunicativas em relação a atividades de tempo livre • Preposições antes de datas e advérbios de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Signos do Zodíaco • Adjetivos para descrever personalidade das pessoas • Datas e meses do ano • Atividades de tempo livre
5	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre famílias • Falar sobre idade de alguém • Falar sobre gostos e desgostos e atividades de tempo livre • Troca de informações sobre outras pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente simples para falar na terceira pessoa do singular • Utilizar-se do presente simples para falar sobre membros da família • Expressar sobre possessões e relacionamentos • Pronomes pessoais e pronomes possessivos adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Membros da família • Atividades de tempo livre
6	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer convites e sugestões • Aceitar e recusar convites • Demonstrar indecisão • Falar sobre planos e intenções • Falar sobre tipos de filmes, música, livros e programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar habilidades comunicativas relativas a sugestões e convites • Presente simples para falar sobre preferências • Perguntas e respostas sobre o <i>showbiz</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de filmes, música e programas de televisão

	<ul style="list-style-type: none"> de televisão Falar sobre favoritos 		
7	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre ações planejadas para o futuro Dizer que algo existe em algum lugar Solicitar e dar sugestões Aceitar e recusar sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar a linguagem usada para fazer planos de viagem Praticar a linguagem usada para dizer que algo existe em algum lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos e substantivos para descrever lugares Substantivos e expressões relacionadas a viagens: lugares para visitar, meios de transporte, aonde ir e aonde ficar, o que fazer
8	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre datas importantes no passado Falar sobre eventos passados da sua vida 	<ul style="list-style-type: none"> Passado simples de verbos irregulares para falar de eventos do passado Perguntas que iniciam com a expressão “WH” e perguntas de sim/não para falar de eventos passados 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos relacionados ao tópico da conversação Fatos mundiais
9	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar e dar direções Falar sobre distância Descrever lugares Falar sobre experiências do passado Solicitar e dar opiniões Falar sobre o clima Localizar lugares, cidades e países 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar uma linguagem para dar direções Revisar uma linguagem para se falar de experiências do passado Praticar uma linguagem usada para descrever lugares e pessoas Praticar linguagem usada para falar sobre o clima 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras e expressões usadas para dar direções Preposições indicando localizações Lugares Palavras e expressões usadas para descrever o clima Palavras e expressões usadas para descrever lugares
10	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar e oferecer auxílio em uma loja Fazer comparações Expressar surpresa Expressar preferências Falar sobre preços e métodos de pagamento 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar uma linguagem relacionada a compras Praticar conversas por telefone para comprar algo Praticar perguntas e respostas Praticar uma linguagem usada para fazer comparações 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras e expressões relacionadas a compras: preços, tamanhos, cores, métodos de pagamento e produtos
11	<ul style="list-style-type: none"> Pedir comida Anotar pedidos Solicitar e dar sugestões Dar conselhos e fazer recomendações Fazer comparações Fazer um pedido Reclamar sobre o serviço e oferecer uma solução 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar uma linguagem usada para pedir comida Praticar uma linguagem usada para reclamar sobre o serviço Usar o vocábulo <i>should</i> para dar conselhos e fazer recomendações Praticar uma linguagem usada para fazer comparações 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras e expressões relacionadas para comer fora e pedir comida Vocabulário relacionado a comidas e bebidas
12	<ul style="list-style-type: none"> Fazer bate-papos 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar bate-papos em situações diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> Lugares e contextos sociais

Fonte: Livro do aluno (2011).

4.3 Observações das Turmas e Entrevistas dos Alunos

As observações da primeira turma ocorreram no turno da noite, nas quintas-feiras, entre as 19 horas e 10 minutos e as 21 horas e 10 minutos, de 6/4/2017 a 26/6/2017, totalizando duas horas de aulas observadas em seis encontros. Para esta primeira turma, uma observação a mais havia sido realizada, uma vez que em duas aulas analisou-se apenas uma hora de aula cada. A esta turma, em especial, fora ofertada a grade curricular da escola entre as últimas semanas de março e as primeiras semanas de abril, ocasionando que seu primeiro dia de aula iniciasse em 16/3/2017 e findasse em 20/7/2017. A turma encontrava-se no primeiro nível do módulo básico de Língua Inglesa, sendo composta por seis alunos, todos adultos, na faixa etária dos 20 anos aos 46 anos.

As observações da segunda turma iniciaram-se em 24/4/2017 estendendo-se até 3/7/2017, também totalizando duas horas de aulas observadas em cinco encontros. As observações nesta turma também foram realizadas no turno da noite, no mesmo horário da anterior, nas segundas-feiras, tendo iniciado o seu semestre no dia 6/3/2017 e findando no dia 10/7/2017. Esta turma, tal qual a primeira, também se encontrava em um nivelamento básico, mas com um semestre de adiantamento em relação a primeira, trabalhando com um conteúdo no qual as habilidades comunicativas eram mais exploradas do que na primeira, uma vez que estes alunos já haviam atingido os objetivos pedagógicos previstos no nível anterior. A turma contava com 10 alunos, de idades diferentes, entre os 23 anos e os 34 anos de idade. Coincidentemente, a faixa etária apresentada entre os alunos das duas turmas correspondia ao perfil assinalado por Osório, Piltcher e Martini (2013) a respeito do que definiria um adulto em termos cronológicos. Ambas as turmas estavam situadas em um nivelamento básico, contudo cada nível possuía traços específicos pensados ao momento de aprendizado dos alunos. Estas observações foram feitas a partir de um roteiro que norteou as anotações do pesquisador no decorrer das aulas a serem assistidas, conforme percebe-se no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Modelo de Ficha de Observação utilizada

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO Em relação aos conteúdos da aula
Qual o conteúdo trabalhado?
Como o conteúdo é introduzido aos alunos?
Como é o espaço físico da sala de aula?
Como é a iluminação da sala?
Há a presença de elementos que incentivem o aluno a um uso prático e oral da Língua Inglesa?
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO Em relação ao aluno
Como os alunos se organizam na sala de aula?
Como os alunos interagem entre si?
Como os alunos participam?
Como os alunos tiram as suas dúvidas?
Como os alunos reagem ao conteúdo introduzido?
Como os alunos reagem às atividades propostas?
Como os alunos interagem com o professor?
Como os alunos interagem às correções feitas em sala de aula?
Como os alunos reagem ao vocabulário aprendido em sala de aula?
Como os alunos reagem a atividades em que o trabalho em grupo é proposta?
Qual forma estratégica os alunos adotam para compreender o que o professor deseja que façam em sala de aula em Língua Inglesa?
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO Questões Gerais
Quais foram os acontecimentos relevantes a serem considerados na aula?
Quais foram os aspectos positivos?
Quais foram os aspectos negativos?
Quais foram as relações da aula com a teoria estudada?

Fonte: O autor (2018).

A ficha supra, portanto, foi utilizada pelo pesquisador no decorrer das observações realizadas em sala de aula. Finalizadas estas observações iniciais de como estes alunos adultos reagem a um conteúdo de Língua Inglesa durante o segundo semestre do ano de 2017, totalizando dez horas observadas (tendo sido cinco horas cada nos respectivos grupos) foi-lhes proposto uma entrevista pertinente sobre o que este indivíduo considerou sobre seu procedimento de aprendizagem e aquisição no presente semestre, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 3 – Modelo de Entrevista aos Alunos

ENTREVISTA AOS ALUNOS
1. Você acha que é importante ampliar e aprender novo vocabulário nas aulas de inglês? Por quê?
2. Que maneiras você utiliza para lembrar e/ou aprender palavras novas?
3. Você utiliza um dicionário? Por que você o utiliza? Como você o utiliza?
4. Você considera importante uma pronúncia precisa da palavra? Você tem dificuldade em pronunciar alguma palavra? Como você faz para melhorar esta pronúncia?
5. Quando você está lendo algo em inglês e encontra uma palavra nova, o que ou como você faz para aprender e entender a mesma?
6. O que você esquece mais facilmente – a gramática ou o vocabulário? O que você faz para não esquecer?
7. Há uma palavra que você precisa buscar várias vezes por seu significado no dicionário? O que você já fez para tentar não esquecer mais o seu significado?
8. Quando você escreve uma palavra, escreve algo que o ajude a memorizar a escrita da palavra?
9. Pense em uma palavra de seu cotidiano. De que forma você tentaria explicar o significado desta palavra em Língua Portuguesa? Você conseguiria explicar a mesma palavra em Língua Inglesa?
10. Você pretende ampliar o seu vocabulário por conta própria? Como faria isso?
11. O que e como você faz para recapitular o vocabulário em Língua Inglesa aprendido em aula?
12. Como você faz para averiguar como se pronuncia uma palavra?
13. Quando você está lendo em inglês, você consulta o dicionário com frequência?
14. Quando você se depara com uma palavra que confunda com outra palavra (som ou escrita) e seu significado, o que você faz para evitar seu uso incorreto?
15. O que você faz quando quer expressar algo em Inglês e não encontra uma palavra necessária?
16. Você se esforça em utilizar palavras novas ao invés de usar outras mais fáceis?
17. A metodologia de ensino adotada pelo professor em sala de aula facilitou ou dificultou a sua aprendizagem? Por quê?

Fonte: O autor (2018).

Após as observações do primeiro semestre, 15 alunos foram convidados a participar da entrevista traçada nesta Dissertação. O critério de escolha se deu pelo fato de estar na faixa etária característica de um adulto e ter frequentado todas as aulas observadas anteriormente. Um total de 11 alunos participou da entrevista, os demais não tiveram disponibilidade. Para a identificação na fala destes alunos ao longo do texto, todos aqueles que eram pertencentes à turma do Básico “A” são correspondidos pela própria letra “A”, junto a um número, a saber A₁, A_n. O mesmo procedimento foi adotado para a turma do Básico “B”.

4.4 Caminhos da Análise dos Dados

Para verificação e análise dos dados foi adotado o método da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), uma vez que se pretendeu utilizar este método como meio de analisar e pontuar minuciosamente as partes essenciais provenientes dos dados coletados na pesquisa. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), a Análise Textual Discursiva é percebida como um procedimento auto-organizado de construção de um entendimento sob novas perspectivas que surgem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização e a categorização.

Assim, este processo acaba possibilitando a concepção de condições de formação que, “[...] emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se ‘flashes’ fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13).

Ainda se complementa que, de tal maneira, a escrita representaria neste sentido duas funções essenciais no processo da Análise Textual Discursiva: a participação na produção de novos entendimentos e uma comunicação mais válida e consistente. Pode-se também constatar alguns elementos essenciais que integram seus fundamentos epistemológicos.

Moraes e Galiazzi (2007) definem quatro principais características que traçam a análise textual discursiva. Eles elencam, primeiramente, a desmontagem dos textos, o que denominam também de processo de unitarização. Seu principal objetivo reside na análise contínua dos textos em minuciosos detalhes, por meio de uma fragmentação como forma de atingir as unidades constituintes e demais enunciados referentes aos fenômenos estudados. Em seguida, há o estabelecimento de relações – nomeado pelos autores de processo da categorização. O processo de categorização consiste na construção destas relações entre as unidades de base, a partir de combinações e classificações, aglomerando estes elementos “[...] na formação de conjuntos que congregam elementos próximos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12), resultando, assim, no que entendem por sistemas de categorias – a captação do novo emergente. Este transcorre após intensa análise feita nos dois estágios iniciais, ocasionando, conseqüentemente, uma nova compreensão do todo, quando “O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

Estes três primeiros passos percebem como um ciclo contínuo, constituindo-se seus principais elementos. Por fim, a focalização do ciclo como um todo acaba por aproximar sistemas complexos e auto-organizados, ou, como Moraes e Galiazzi (2007) definem, o chamado processo auto-organizado, no qual surgem novas compreensões perante o que foi coletado e estudado durante a análise, sendo seus resultados finais imprevisíveis de serem supostos no início do procedimento. Dessa maneira, tomando como objetivo principal da pesquisa a análise de como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa, o uso deste procedimento metodológico revela-se essencial para a análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, uma vez que esta possa

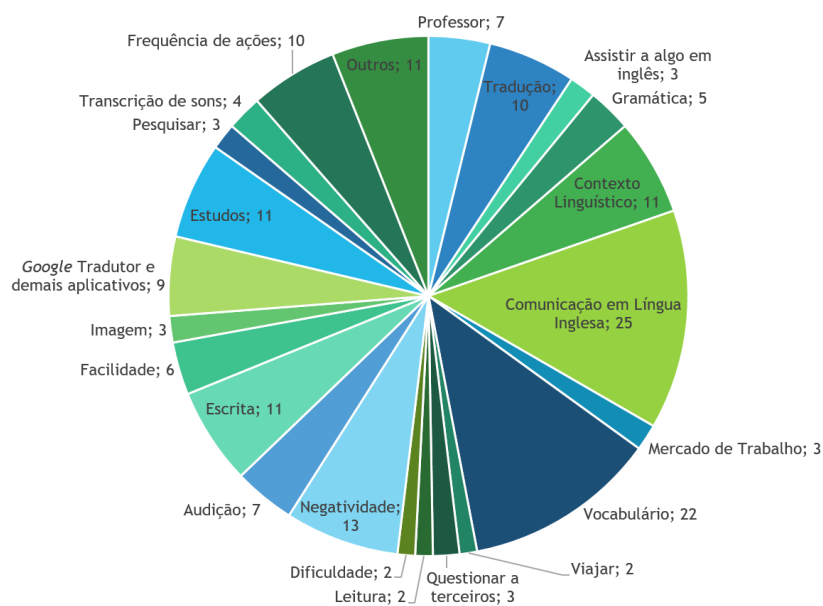
proporcionar ao pesquisador fundamentos necessários para a captação dos recursos textuais a serem eventualmente percebidos e coletados ao longo do presente trabalho de estudo.

Uma vez realizadas as observações junto a turmas de nivelamento básico no primeiro semestre de 2017, foi conduzido, logo no início do segundo semestre do mesmo ano, as entrevistas. Estas foram aplicadas entre agosto e novembro. As entrevistas foram feitas majoritariamente entre os intervalos das aulas dos alunos, único momento que eles dispunham, e contemplaram 17 questões. Estas questões buscavam atender às necessidades transcritas nos objetivos preestabelecidos da presente pesquisa (Apêndice 5). Desta soma de 11 alunos entrevistados, 5 eram remanescentes da turma de quintas-feiras à noite, enquanto os demais originários da turma de segundas-feiras à noite. Como se pôde observar na relação das perguntas para os objetivos da pesquisa (conforme o Apêndice 5), boa parte destas entrelaçava-se tanto com a identificação das estratégias utilizadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem da Língua Inglesa, quanto às facilidades e dificuldades que residem neste processo.

Com base no *corpus* formado pelas respostas adquiridas nestas entrevistas, uma desconstrução dos elementos coletados foi realizada, com base no que Moraes e Galiazzi (2007) apontam a respeito da Análise Textual Discursiva utilizada na presente pesquisa. Assim, surge o que definem como “explosão de ideias”, quando se depara com um caos organizado que possibilitará o surgimento de novas perspectivas no entendimento da pesquisa. De tal forma, portanto, a unitarização “pode ser entendida como o movimento inicial de um processo de aprendizagem em que se envolve o investigador ao longo de sua pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 72), encaminhando-se a possíveis condições de emergência de novos entendimentos perante o objeto de estudo analisado.

Assim, em um primeiro momento, pôde-se desconstruir as respostas em 23 unidades relativas aos dados coletados, conforme pode ser visto na Figura 1 e Apêndice 3.

Figura 1 – Categorização Inicial



Fonte: O autor (2018)

Esta categorização inicial foi feita a partir de cada questionamento utilizado durante as entrevistas junto aos alunos e já associada a categorias iniciais.

Realizada a desconstrução e a formação de categorias iniciais, baseando-se nos dados coletados das entrevistas dos alunos adultos, deu-se continuidade a esta desfragmentação das respostas por meio de uma segunda etapa na qual as unidades vão comunicando-se, em sua essência, umas com as outras, para que se possa alcançar novos contextos emergentes.

Este processo demanda esforço e, ao mesmo tempo, um envolvimento que integraria um “processo de construção de compreensão dos fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 78).

5. CAMINHOS DA ANÁLISE

A partir das entrevistas realizadas junto aos alunos, pôde-se coletar informações necessárias à pesquisa. Duas categorias finais emergiram deste levantamento. Para, porém, que possam ser perceptíveis os caminhos pelos quais a análise percorreu até chegar a sua etapa final, optou-se por demonstrar em detalhes cada percurso traçado até o produto final. Assim, as próximas seções são divididas da seguinte maneira: “Categorização Inicial”, “Categorização Intermediária” e, por fim, “Categorização Final”.

5.1 Uma Tempestade de Ideias: a Categorização Inicial

Nas unidades que formam as categorias “Professor” e “Questionar a terceiros”, foram encontrados variados elementos presentes na fala dos alunos que demonstram a necessidade de ter a confirmação da consolidação de seus saberes a indivíduos que detenham um conhecimento linguístico “superior” ao conhecimento que construíram no decorrer do semestre. Este fator foi possível ser identificado na observação final da turma do Básico B, que necessitavam da confirmação positiva do professor para escrever a resposta final do exercício de revisão.

O fato de os alunos adultos terem se apoiado em terceiros durante a sua aprendizagem, foi um elemento comum no decorrer do semestre, DeAquino (2007) comenta, de forma positiva, que o aluno não deve limitar suas ações para uma troca de ideias e informações com os demais indivíduos que tenham alcançado parte do curso que realizaram, devendo aproveitar tais oportunidades ao máximo no decorrer de seus estudos.

Outra categoria inicial que veio chamar a atenção na composição dos elementos destacados nas falas e posicionamentos dos alunos, reside nos principais aspectos que formam a “Comunicação da Língua Inglesa”, juntamente com as unidades “Vocabulário” e “Compreensão do Contexto Linguístico”. Isso acaba por traçar um indicador a respeito do perfil deste aluno adulto estudando uma Língua Estrangeira: a necessidade de saber expressar-se na língua. Conforme alguns dos entrevistados relataram em meio às perguntas, acreditavam que tendo um bom domínio de vocabulário já os auxiliaria nesse objetivo principal de sua aprendizagem. Também, dentro deste contexto de aprendizagem, é imprescindível ao aluno, em seu ponto de vista, entender a mensagem que o outro aluno, a quem dirige-se em termos comunicativos, está passando.

Uma categoria surgida durante a análise de dados correspondeu-se com a outra: a tradução e o uso de aplicativos para efetuar a tradução. Pôde-se perceber, tanto durante as observações realizadas no primeiro semestre do ano de 2017, quanto nas entrevistas feitas no segundo semestre do mesmo ano, certa conveniência deste aluno em traduzir todo tipo de frase da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa, sejam elas instruções de tarefas previamente explicadas pelo professor, ou leituras de pequenos textos trabalhados em sala de aula. Isso revela-se como um traço comum do aprendizado adulto, como Pazin Filho (2007) define entre as principais características da aprendizagem tardia de um sujeito adulto. Quando o aluno adulto se lança frivolamente a traduções literais do material de Língua Estrangeira predisposto a ele, demonstra uma real necessidade em estar controlando todo o conjunto teórico dos conhecimentos por ele administrados. Cabe ao professor de Língua Inglesa, nesse sentido, estar ciente de suas limitações lexicais e encontrar formas acessíveis para que o aluno entenda a essência da atividade em si. Enquanto os alunos da turma “A” eram excessivamente introduzidos no contexto linguístico de suas atividades e cada vocábulo minuciosamente explorado, acabavam por se afastar dos propósitos linguísticos e pedagógicos que deveriam atingir. Por outro lado, os alunos da turma “B” eram introduzidos de forma clara nos objetivos e atividades a serem efetuadas. Os alunos, por mais que dispunham do auxílio do professor, ou de aplicativos encontrados no seu aparelho celular, eram agentes ativos de seu processo de aprendizagem. Para DeAquino (2007), este tipo de aluno que assume uma postura ativa em seu aprendizado, adquire uma visão sistêmica sobre o tópico, ou seja, “[...] captar as ideias principais de um capítulo, distinguir os princípios dos exemplos, apresentar argumentos lógicos em dissertações e reconhecer as ideias principais em uma aula ou seminário” (p. 73).

Categorias que foram sendo formadas no decorrer da análise do material coletado para a pesquisa, que, em sua essência, formam elementos que venham a compor as estratégias de aprendizagem utilizadas por estes alunos em seu processo de aquisição linguística, respondiam ao que havia sido observado no decorrer das aulas. Categorias como “Escrita”, por exemplo, entrelaçavam-se com as práticas de tradução encontradas na unidade anterior, bem como de demais estruturadas, de acordo com a análise textual descritiva de Moraes e Galiazzi (2007). Uma dessas categorias correspondentes à escrita, por instância, havia sido a que foi chamada de “transcrição de sons”. Os alunos, em suas falas, relatavam as dificuldades que tinham a respeito do vocabulário com que se

deparavam nas atividades. Muitas vezes, os alunos utilizavam certa lógica embasada na Língua Portuguesa, e transcreviam o som ressoado de determinados vocábulos da Língua Inglesa para algo que fosse compreensível ao seu entendimento.

Esse tipo de prática adotada é entendido como *interlinguagem* (do inglês, *interlanguage*). De acordo com Gass e Selinker (2008), a interlinguagem é a relação criada entre a língua materna e a língua estrangeira, utilizando-se da primeira como um embasamento ao entendimento da posterior.

5.2 Encontrando-se em Meio à Maré: a Categorização Intermediária

Assim, em meio a este quebra-cabeça a ser decifrado, em que suas peças vão se adequando na medida em que a análise vai adquirindo uma forma própria, pôde-se identificar seis categorias surgidas nesta segunda categorização, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização intermediária

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	UNIDADES EXTRAÍDAS DA CATEGORIZAÇÃO INICIAL
Ações Adotadas pelos Alunos	Estudos Pesquisar Frequência de ações
Quatro Habilidades Linguísticas no Processo de Aprendizado e Aquisição da Língua Inglesa	Tradução Assistir a algo em inglês Leitura Audição Escrita Imagem <i>Google</i> Tradutor e outros aplicativos Transcrição de sons
Envolvimento de demais sujeitos no aprendizado	Professor Questionar a terceiros
Comunicação em Língua Inglesa	Comunicação em Língua Inglesa Mercado de trabalho Viajar
Compreensão do Contexto Linguístico	Compreensão do Contexto Linguístico Gramática Vocabulário
Níveis de Dificuldade a respeito do Aprendizado da Língua Inglesa	Facilidade Dificuldade Negatividade

Fonte: O autor (2018).

Como é perceptível nas análises do Quadro 3, foi possível identificar nestas seis novas categorias elementos que convergem para o mesmo ponto, dialogando, assim, entre si. Isso permite uma segunda conclusão ao traçar o perfil deste aluno adulto em contexto de

aprendizagem e aquisição da Língua Estrangeira, pois, entre suas principais características, está o desejo de comunicar-se e expressar-se em Língua Inglesa, fatores que o motiva a ingressar no estudo da língua, ao mesmo tempo em que há uma necessidade de compreender cada aspecto singular da língua, estando ciente dos motivos que o levam a expressar-se de tal maneira. A presença de um indivíduo que venha lhe afirmar as suas inquietações perante a língua, não necessariamente apenas um professor, podendo estar sob a figura de um colega ou familiar, com mais aproximação da língua, faz com que suas dúvidas internas se aquietem, ao mesmo tempo em que lhes proporciona segurança e consolidação de seus saberes, dentro da sua perspectiva.

Formou-se outra categoria intermediária dentro desta segunda etapa de categorização: quatro habilidades linguísticas identificadas e utilizadas pelos alunos e apontadas por estes durante as entrevistas. Fora a própria escrita, habilidade mencionada anteriormente, as formas de que os alunos se valem para reter os conhecimentos mensurados em sala de aula revelam-se das mais diversas maneiras – desde a assimilação de imagens apontadas pelo *Student's Book*, ou mesmo rabiscos feitos pelo professor em sala de aula, passando por práticas auditivas individuais de músicas ou acompanhando séries televisivas ou *on-lines*, até a própria ação de jogar *videogames*. Todas estas formas únicas e efetivas de aprendizado evidenciam o próprio indivíduo adulto em estágio de aprendizagem, transpondo-se como um ser único, com suas próprias limitações e fortalezas, utilizando-se da última como modo de consolidar o seu aprendizado concretizado na Língua Inglesa.

Juntamente com estas habilidades identificadas, revelam-se também os níveis de dificuldades surgidos nesse íterim. Muitos pontos podem ser ressaltados dentro das palavras dos alunos, não deixando de mencionar, novamente, as próprias observações realizadas perante as suas produções em sala de aula. Buscando entrelaçar as habilidades utilizadas em sala de aula nos níveis de dificuldades apontados pelos alunos no decorrer das entrevistas realizadas, bem como a menção do envolvimento de sujeitos dentro do círculo que evolve o aluno em seu contexto de aquisição e aprendizagem, percebe-se um aluno adulto que, por mais que tenha o apoio pedagógico do professor, assim como assistência de colegas e terceiros em sua aprendizagem, persiste ainda com uma insegurança na consolidação destes conhecimentos. Nisso surge a importância do uso de estratégias específicas para a aquisição linguística do inglês, como uma forma de conter e expandir suas limitações de aprendizado. Entender tais aspectos na aprendizagem do aluno

torna-se sinônimo, para o professor de Língua Inglesa, de possibilitar a ele compreender a essência deste indivíduo, visualizando o que vem a se tornar ponto forte, e àqueles que demanda uma inclinação maior na revisão de estudos, bem como do suporte pedagógico proporcionado pelo professor. Tendo em vista tais pontos, a possibilidade da melhoria do aprendizado e entendimento do aluno adulto tende a melhorar em variados aspectos.

5.3 Rumo ao Farol: a Categorização Final

Tendo alcançado, no decorrer do método analítico a desconstrução e a unitarização dos dados coletados para um melhor entendimento do fenômeno da aquisição e aprendizagem de uma Segunda Língua, depara-se, agora, com o enfoque do ciclo como um todo, quando Moraes e Galiazzi (2007) descrevem formas de aproximação de sistemas complexos e auto-organizados. A partir daí, pretende-se que um novo entendimento surja perante o material coletado para a análise, bem como emergjam resultados finais improváveis de serem cogitados logo no início de todo o processo analítico.

Compactando as categorias intermediárias encontradas e apontadas durante o processo de análise, pôde-se formar duas categorias principais finais: a primeira compreendendo os fatores que, em seu conjunto, formam os elementos correspondentes para a Aquisição de Segunda Língua; na segunda categoria entende-se os níveis de dificuldade apontados pelos alunos durante a sua aprendizagem, unidos a ações adotadas por estes indivíduos durante a trajetória percorrida em sua aquisição linguística. Quando se mencionam os elementos formados pela Aquisição de Segunda Língua, como se pode observar no Quadro 4, compreende-se as unidades formadas previamente durante a fase intermediária dos estudos analíticos, como “Comunicação em Língua Inglesa”, “Compreensão do Contexto Linguístico”, as “Quatro Habilidades Linguísticas no Processo de Aprendizado e Aquisição da Língua Inglesa” e o “Envolvimento de demais sujeitos no aprendizado”.

Quadro 4 – Categorização final

Unidade	Elementos
Aquisição de Segunda Língua e seus Fatores Abrangentes	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em Língua Inglesa; • Compreensão do Contexto Linguístico; • Quatro Habilidades Linguísticas no Processo de Aprendizado e Aquisição da Língua Inglesa; • Envolvimento de demais sujeitos no aprendizado
Estratégias usadas e superação das dificuldades encontradas na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Ações Adotadas pelos Alunos; • Níveis de Dificuldade a respeito do Aprendizado da Língua Inglesa

Fonte: O autor (2018).

Tendo em vista esta nova estruturação de unidades surgidas do material coletado das entrevistas, assim como considerações a serem tomadas das observações realizadas no decorrer do ano de 2017, percebeu-se, durante todo o processo de desconstrução e unitarização dos elementos encontrados e apontados neste mesmo material, como se correspondiam, entrelaçavam-se e comunicavam-se dando sentido ao produto final. A primeira categoria emergida neste processo final – “Aquisição de Segunda Língua e seus Fatores Abrangentes” – insurge a partir de elementos importantes surgidos na etapa anterior, compreendendo a “Comunicação em Língua Inglesa”, a “Compreensão do Contexto Linguístico”, as “Quatro Habilidades Linguísticas no Processo de Aprendizado e Aquisição da Língua Inglesa” e, por fim, o “Envolvimento de demais sujeitos no aprendizado”. Já a segunda categoria formada neste procedimento metodológico é chamada “Estratégias usadas e superação das dificuldades encontradas na aprendizagem”. Esta categoria é resultante da junção de duas unidades formadas, também, na categorização intermediária das análises: as “Ações Adotadas pelos Alunos” e os “Níveis de Dificuldade a respeito do Aprendizado da Língua Inglesa”.

Como pôde ser percebido, por mais que tenham se formado duas categorias nesta fase final do processo, é impossível negar a comunicabilidade existente entre elas. Para que uma aquisição ocorra há a necessidade da presença do indivíduo. Quando se menciona uma aquisição linguística, naturalmente cogita-se elementos que a complementam na sua essência, como a comunicação proporcionada pela Língua e a compreensão de seu contexto. Para, todavia, que estes dois elementos possam se entrelaçar, há uma necessidade de exploração de habilidades que visem o seu alcance – neste caso, as quatro habilidades que uma aprendizagem linguística requer: escrita, escuta, leitura e a própria fala. Para que todo esse conjunto possa se tornar um produto linguístico final, a presença de um sujeito para mover essas ações é essencial. Haverá nesse trajeto, contudo, determinados percalços

que este mesmo indivíduo encontrará. Cabe a ele, portanto, procurar maneiras de driblar essas dificuldades, usando estratégias específicas que mais bem se encaixam na sua realidade. Assim, para que esta ocorra em sua essência, variados apontamentos devem ser considerados em sua complexidade linguística, seja por meio de pequenas, porém grandes, tarefas e atividades que remetam a uma produção oral e escrita da língua-alvo, ou mesmo com o apoio pedagógico e linguísticos de indivíduos que estejam dentro ou fora do círculo correspondente ao processo de aquisição e aprendizagem em Língua Inglesa; somente assim a aquisição linguística do inglês ocorrerá.

Cada elemento com o qual se deparou no decorrer desta análise, é intrínseco e imprescindível à complexidade deste contexto. Entender as funções pedagógicas e linguísticas que estes elementos proporcionam ao indivíduo adulto em processo de aquisição e aprendizagem, revela-se essencial aos professores que estão à frente deste trabalho. Afinal, aprender uma Língua Estrangeira no século XXI não é mais impossível; basta determinação e fome de aprender para que esta venha a ocorrer.

Cada um desses alunos possuía suas próprias motivações para reservar determinado tempo de sua semana ao estudo da Língua Inglesa. Seja por uma identificação cultural à Língua e, principalmente, pelas demandas apontadas pelo Mercado de Trabalho, cada um desses alunos adotava determinada estratégia de aprendizagem a ser utilizada, ora em sala de aula ora nos momentos de estudo reservados em seu tempo livre. Ao mesmo tempo, cada aluno possuía a sua própria característica perante este aprendizado. Neste sentido, DeAquino (2007) observa referindo-se a alunos que entram no mundo acadêmico – que em nada se difere do mesmo aluno que entra em contato pela primeira vez com uma Língua Estrangeira – de que é pressuposto, da parte do professor, crer que este aluno já chega pronto, com os saberes já construídos e maturidade para “digerir” o conteúdo administrado em sala de aula. Conforme o autor denota,

[...] temos pessoas comuns, com grandes expectativas e também muitas deficiências de formação, algumas vezes distantes dos estudos por longos anos, que perderam ou nunca ganharam a capacidade de gerenciar atividades múltiplas e de naturezas bem diferentes, como a família, o trabalho e os estudos (DEAQUINO, 2007, p. 63-64).

Assim, Bellan (2005) ressalta também a importância da mudança de postura que este facilitador deve apresentar em sala de aula. Para que a etapa da análise destes dados esteja clara nos objetivos da pesquisa, buscou-se traçar uma pequena relação de como as

perguntas direcionadas a estes alunos correspondiam aos objetivos preestabelecidos pela pesquisa, conforme pode ser visto no Apêndice 5 desta Dissertação.

6 A LEITURA DO MUNDO PRECEDE À LEITURA DAS PALAVRAS: DAS OBSERVAÇÕES ÀS ENTREVISTAS

Dando seguimento aos procedimentos ocorridos no desenvolvimento da pesquisa, a presente seção busca traçar em detalhes como e onde as observações foram feitas. Em um primeiro momento, é exposto como as aulas se desdobraram durante os momentos em que a observação foi realizada. Foi considerado, nesse âmbito, o comportamento adotado por estes alunos adultos em sala de aula – as formas como reagiam perante as propostas de atividades e como as realizavam com o uso de estratégias de aprendizagem. Suas facilidades e suas dificuldades foram percebidas durante a execução destas tarefas, e estavam presentes na fala que traziam no momento em que o aprendizado de Língua Inglesa ocorria.

Em um segundo momento desta seção, há uma apresentação na íntegra das perguntas realizadas durante as entrevistas. Estas entrevistas, conforme será explanado mais adiante, ocorreram durante os intervalos de aula, momentos em que estes alunos expunham suas opiniões perante seu aprendizado de Língua Inglesa, refletindo sobre a sua produção escrita e oral da língua.

6.1 Os Homens se Educam entre si: Vivenciando o Dia a Dia da Sala de Aula

A metodologia da escola do contexto desta pesquisa adotada em seu ensino – Teoria Sociocomunicativa – é orientada e direcionada em torno da fluência linguística, buscando motivar os alunos a utilizar a língua em termos voltados à comunicação mais do que à prática correta de seu uso. De acordo com Savignon (2002), o ato da comunicação envolve três importantes aspectos – a expressão, a interpretação e a negociação de significado. Isto é, se uma pessoa deseja expressar uma ideia a alguém, este outro sujeito deve entender tanto a mensagem quanto a sua essência. Complementam Lee e VanPatten (2003b) que a interpretação pode ser parcial entre os sujeitos, requerendo uma negociação nesse íterim.

Quando se pensa nas significações do vocábulo “método” e no vigor contextual do viés comunicativo, concebe-se uma ideia de uma construção pedagógica “preservada em um conjunto de princípios e técnicas que especificam o quão atos específicos do ensino são executados” (ELLIS, 2012, p. 52). Assim, a concepção de um método comunicativo da Língua Inglesa surgiu em meados dos anos 60 e 70, conforme também aponta Ellis (2012).

Para Ellis e Shintani (2014), essa abordagem comunicativa do ensino de uma Língua Estrangeira é focada em adotar uma competência comunicativa na linguagem. Para os autores, existem duas vertentes de ensino deste método, sendo uma considerada “fraca”, que envolve “o ensino de meios linguísticos para se expressarem ‘noções’ [...] ou ‘funções’[...]” e um viés denominado “forte”, que envolve um “ensino básico focado inteiramente em tarefas” (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 335).

Em uma abordagem comunicativa mais simples do ensino, Ellis e Shintani (2014) comentam que há teorias e descrições da linguagem que vêm a enfatizar uma perspectiva social e funcional da competência. Este viés apoia-se em uma metodologia de ensino baseada na sigla PPP (*present, practice, produce*, traduzidos literalmente do português como “apresentar”, “praticar” e “produzir”), estrutura esta deveras utilizada antes da aplicação deste método, comunicando-se com o viés audiolinguista⁴ de aprendizagem. Já na abordagem comunicativa mais estruturada do ensino, os mesmos autores apontam uma aproximação mais radical do que a anterior, quando

[...] nenhuma tentativa é feita para especificar o conteúdo de ensino em termos de um conjunto de itens linguísticos classificáveis. Ao invés disso, o conteúdo consiste em um conjunto de “tarefas”, dos quais o professor e os alunos realizam em sala de aula (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 43).

Na primeira unidade do livro da turma “A” são apresentadas ao aluno formas simples e acessíveis de expressar suas opiniões sobre a Língua Inglesa, assim como estudar modos diferentes de se cumprimentar pessoas em geral, falar sobre as suas origens e soletrar nomes. Na primeira aula observada, em um primeiro momento foram trabalhadas com os alunos noções básicas de cumprimentos, por meio de atividades que abrangeram tanto a questão auditiva quanto a sua prática oral. Também houve uma breve revisão de números e de letras do alfabeto. Percebeu-se que quase todos os alunos da turma estavam tendo seu primeiro contato concreto com a Língua Inglesa, uma vez que a maioria destes alunos, quando apresentados a um vocábulo novo, demonstravam não somente dificuldade em pronunciar esta palavra, como também de não entender o seu significado. Sendo assim, o professor, em meio ao seu planejamento junto ao *Teacher’s Book*, tentou criar possibilidades de desenvolver um diálogo

⁴ De acordo com Ellis e Shintani (2014), o método audiolinguista previa uma forma de aprendizado baseada no behaviorismo. Este método enfatizava o uso de diálogos e de demais técnicas de ensino e o afastamento do emprego de uma Língua Materna no desenvolvimento da aprendizagem e da aquisição de uma Língua Estrangeira.

flexível com os alunos, expressando-se, na maior parte do tempo, em Língua Portuguesa, com breves intervenções da língua-alvo.

Nesta primeira observação da turma “A”, foi percebido que os alunos se sentavam de acordo com a disposição das carteiras. A respeito disso, o professor havia comentado minutos antes que estaria acompanhando a turma um aluno de Mestrado. O grupo foi sendo estruturado aos poucos, ou seja, se juntando por afinidade. Por ser um grupo pequeno, não demonstravam resistência ou questionamento a respeito da divisão de trabalhos em sala de aula, que ocorriam em duplas ou pequenos grupos. A participação dos alunos em sala de aula, naquele momento, ainda se revelava tímida. Os alunos demonstravam insegurança com a pronúncia na língua-alvo, apesar de terem uma produção aceitável aos padrões do nível da língua. Sendo assim, a questão voltada à produção oral revelava-se, naquele instante, ainda tímida, permanecendo um forte uso da Língua Portuguesa pelos alunos em variados momentos da aprendizagem.

Os objetivos relacionados à atividade, bem como o próprio desenvolvimento dela, eram explicados em Língua Portuguesa, fazendo com que os alunos não demonstrassem dificuldade em entender a essência de qualquer atividade a ser trabalhada em sala de aula. Os alunos não se sentiam motivados a falar em Língua Inglesa, uma vez que a Língua Portuguesa se fazia presente até mesmo nos momentos em que a prática oral era para ter destaque em inglês. Sendo assim, observou-se, neste primeiro momento, o forte uso da Língua Portuguesa em sala de aula, o que não trazia à tona os possíveis conhecimentos em inglês que eles pudessem já ter desenvolvido.

O uso do português durante a explanação das atividades tende a se tornar um obstáculo para os alunos durante sua aprendizagem, dificultando, assim, sua aproximação com a língua, prejudicando o processo de aprender. A este processo dá-se o nome de “interlinguagem” ou “interlíngua” (no original, *interlanguage*), quando, de acordo com Ellis (1997), aprendizes de segunda língua utilizam-se da língua materna como apoio e referência para a construção interna e linguística da língua-alvo aprendida em sala de aula. Em um outro estudo conduzido por Ellis e Shintani (2014), o termo tem sido utilizado em variados contextos dentro da aquisição de segunda língua, dentre eles a referência a uma “[...] série de sistemas entrelaçados dos quais caracterizam a aquisição da L2”. Um segundo ponto em que este termo é utilizado, fazem referência a um sistema “que é observado em um único estágio do desenvolvimento” e, por fim, referindo-se a uma “combinação particular da L1/L2” (p. 339). Assim, há uma transferência da Língua

Materna nesta construção de relações de palavras estudadas e aprendidas dentro do contexto linguístico de cada aluno, em que a incorporação de elementos precedentes de sua língua primária ocorre. Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) comentam, no entanto, que estes alunos possuem um conhecimento mais limitado a termos gramaticais correspondentes à Língua Materna, cercado-se, assim, de conhecimentos linguísticos dominados por eles em sua aquisição de uma Língua Estrangeira. Por conta deste conhecimento limitado aos aspectos lexicais e gramaticais, tanto da Língua Materna quanto da Língua-Alvo, a ocorrência de erros acaba sendo maior, conforme observam Ellis e Shintani (2014).

Outro aspecto que chama a atenção é relativo ao método adotado pela escola de idiomas, o sociointeracionismo, no qual a comunicação na língua-alvo é essencial. Isso, porém, se revela ignorado durante a aula. Lee e VanPatten (2003) asseveram que a habilidade comunicativa se desenvolve a partir do momento em que os alunos se engajam em uma forma comunicativa e não a um resultado de uma formação habitual com meros aspectos gramaticais. Conforme Ballmann, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) denotam, é por intermédio de atividades comunicativas conduzidas em sala de aula que os alunos adquirem habilidades comunicativas em uma complexidade mais intrínseca da língua. Também se comenta que o que leva alunos a visar uma aquisição de uma segunda língua situa-se na própria questão comunicativa, permitindo que se construa, por meio de atividades deste porte comunicativo, a sua confiança perante as tarefas, bem como na satisfação e desejo de se aprender mais.

Após o intervalo, estimado em torno de cinco minutos, os alunos usam o *Student's Book* para uma atividade de *listening*. De acordo com os objetivos traçados pelo *Teacher's Book* – Quadro 1, páginas 76 e 77 desta Dissertação –, esta atividade proporciona aos alunos um conhecimento lexical sobre formas de dizer adeus em Língua Inglesa, mediante um diálogo entre os colegas na sala de aula. Os alunos depararam-se, portanto, com listas proporcionadas pelo professor na lousa das variadas formas de dizer adeus na língua, além das opções propiciadas pelo livro, criando associações permanentes com a Língua Portuguesa. O único momento em que a Língua Inglesa era utilizada, era durante a leitura no *Student's Book* em voz alta. A Língua Portuguesa se fazia presente quando da explicação da matéria – as palavras inglesas sendo constantemente vertidas dos correspondentes da língua materna como uma forma de esclarecer a eles seus significados. Um rádio foi usado para que o diálogo pudesse ser ouvido, e os alunos foram marcando

alternativas que haviam escutado durante a atividade. Nesta atividade, os alunos deveriam marcar estas alternativas conforme iam escutando o áudio no rádio. O trecho a seguir, retirado do *Teacher's Book*, corresponde à atividade de *listening* escutada na primeira aula observada na turma “A”:

Speaker 1: Well guys, that's all for today. See you next class.

Speakers 2, 3: Bye/Bye-bye/See you.

Speaker 2: So, where are you from?

Speaker 3: I'm from South Korea. And you? Are you Italian?

Speaker 2: That's right.

Speaker 3: And... where do you live here?

Speaker 2: I live in Queens. How about you?

Speaker 3: I live in Chinatown. Oh... there's my roommate! I gotta go. See ya.

Speaker 2: Talk to you later. Bye!

Como percebe-se na reprodução por escrita da faixa escutada pelos alunos, eles eram postos em testemunha de uma linguagem utilizada em uma situação em que a língua seria usada de forma prática em seu dia a dia, assim como nota-se presenças lexicais do conteúdo a ser explorado logo na próxima atividade. Na segunda etapa precisamente, eles haveriam de ouvir o diálogo novamente e marcar quais eram as alternativas mencionadas pelos personagens do *listening*. Os alunos ficaram atentos à explicação acerca do vocábulo *where* (similar em Língua Portuguesa a “onde” ou “aonde”), que teve ênfase na importância da sua utilização para momentos em que um indivíduo desejaria questionar sobre as origens de uma pessoa ou sobre o local onde vivem, criando uma relação com a atividade futura.

O objetivo desta terceira atividade, após o intervalo da aula, deveria representar uma prática comunicativa, quando os alunos iriam trocar informações pessoais referentes ao seu nome, ao local em que moravam e ao local de suas origens, bem como ao seu número de telefone. Para tanto, a atividade propôs que os alunos dialogassem com três colegas diferentes para que respondessem e completassem a atividade do livro, conforme observado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Atividade de Comunicação usada em sala de aula

Name	Place of Residence	Place of Origin	Phone Number
(opcional)	(opcional)	(opcional)	(opcional)
(opcional)	(opcional)	(opcional)	(opcional)
(opcional)	(opcional)	(opcional)	(opcional)

Fonte: Livro do aluno (2011).

Antes de os alunos iniciarem a sua prática comunicativa, eles foram conduzidos pelo professor, que busca explorar, junto deles, todas as possíveis perguntas e respostas que eles poderiam usar naquele momento, ampliando a linguagem sugerida pelo livro. As explicações eram dadas inteiramente em Língua Portuguesa. Neste momento foi possível observar que os alunos tinham mais facilidade em se expressar quando trabalhando juntamente com seus colegas. O professor, tendo corrigido a atividade, verificando a performance dos alunos, seguiu, como atividade final, na correção de um exercício apontado pelo *Resource Book*.

A segunda turma selecionada para o estudo foi a turma de segundas-feiras à noite, cujas observações haviam se iniciado no dia 24 de abril. Conforme mostrado pelo professor, o registro físico da turma tinha uma relação de dez alunos matriculados, tendo dois deles ingressado no grupo no meio do semestre. De acordo com o professor, desta turma também somente dois alunos do semestre anterior seguiam juntos. Isto mostrou que o entrosamento da turma foi sendo construído no decorrer do semestre.

Sendo assim, foi observada a atuação deste grupo entre abril e julho de 2017. Tal qual a turma anterior, o Básico B também dispunha dos mesmos materiais utilizados dentro e fora da sala de aula – o *Student's Book*, o *Resource Book* e o portal de exercícios da internet. Também dividido em seis unidades, o nível busca dar continuidade ao que havia sido construído no semestre anterior, posto que o programa prevê uma expansão e maior consolidação dos conhecimentos linguísticos do aluno, quando ele poderia conversar sobre viagens e lugares, descrevendo-os apropriadamente, bem como relatar eventos que haviam ocorrido no passado, expondo suas ações e as pessoas neles envolvidas. Nesse nível o aluno aprendia também a solicitar e oferecer instruções de como chegar a determinados lugares, fazer compras e pedidos em restaurantes usando a língua. Assim, percebe-se que o conteúdo ofertado por este programa não somente consolida os saberes já construídos no nível anterior, mas também há um forte incentivo do uso comunicativo da língua.

Tal qual o módulo anterior, o conteúdo previsto pelo Básico B possibilita ao aluno a expansão de suas habilidades comunicativas e consolidação da linguagem estudada e adquirida por eles previamente. O *Student's Book*, dessa forma, busca entrelaçar as novas linguagens gramaticais e lexicais aprendidas pelo aluno no decorrer do semestre, dentro do contexto da metodologia sociointeracionista de aquisição linguística. Nesta primeira aula pôde-se perceber, primeiramente, um adiantamento do cronograma de conteúdos apresentados pelo professor, tendo sido iniciada a nona unidade do *Student's Book* – uma

vez que o conteúdo do Básico B dava uma continuidade à proposta iniciada no Básico A – em que o principal objetivo de aprendizagem centrava-se em diferentes maneiras de solicitar e conceder direções em Língua Inglesa, começando o seu roteiro de estudos a partir da sétima unidade do *Student's Book* até a décima segunda, finalizando o livro.

Expressões básicas são trabalhadas juntamente aos alunos no decorrer da lição, como *How can I get to the mall?* (“Como eu posso chegar ao *shopping mall*?”) e *You need to turn left and go straight ahead* (“Você precisa virar à esquerda e seguir em frente”) que permeavam pelas páginas do livro. Ainda, nesta unidade, o aluno estudava formas de como questionar a distância de um lugar para o outro, bem como se consolidava uma linguagem simples e acessível para descrever estes locais. Este tópico havia sido inicialmente estudado na sétima unidade do livro, na qual os alunos tinham acesso a um vocabulário específico e com dicas de linguagem pelos cantos das páginas do *Student's Book*, como forma de instigar suas habilidades comunicativas.

Os alunos, ao chegarem à aula, foram questionados em inglês com as perguntas estudadas na aula anterior, revelando-se, já neste ponto, uma relação positiva entre o grupo de alunos e seu professor. Há comunicação clara e eficiente entre professor e alunos, conforme pontua Bellan (2005), devendo existir uma clareza de ideias que permeia esta troca. Isso proporciona aos alunos se tornarem agentes ativos do seu processo de aquisição linguística. Bellan (2005) atentamente observa que, uma vez que o professor possa trabalhar junto a alunos adultos em um cenário escolar, há uma necessidade de “se colocar no mesmo plano de aprendizagem dos alunos, permitindo que haja uma troca de informações e experiências e assim desenvolver-se com eles” (p. 56). Tendo o professor compreendido as diferentes formas de aprendizagem dos alunos nesse processo, ele deve buscar utilizar métodos e técnicas que visam o incentivo ao conhecimento destes alunos. Dando prosseguimento ao conteúdo apontado tanto pelo *Teacher's Book* quanto pelo *Student's Book*, as atividades da unidade foram retomadas mediante uma atividade de *listening*. A faixa do CD escutada era um diálogo entre um aluno novo em uma escola que buscava informações a respeito de onde ficava sua sala; ele aproxima-se de uma das funcionárias da instituição e inicia o diálogo, conforme aqui reproduzido:

Speaker 1: You look lost. Can I help you?

Speaker 2: Yes. I'm supposed to go to uh... this room here. Room 107.

Speaker 1: Right. I think it is on the first floor, at the end of the hall, on the left. But I'm not sure, I'm new here too.

Speaker 2: Thanks.

Como é possível observar neste trecho disponibilizado no *Teacher's Book*, nesse pequeno diálogo os alunos encontravam oportunidades não apenas de uma prática auditiva mais precisa, mas também do uso da linguagem aprendida de uma maneira prática. Isso acaba por proporcionar aos alunos as referências linguísticas para que estes venham a utilizar esta linguagem em sua prática oral. Os alunos depararam-se com três questionamentos a respeito da faixa escutada que serviria de apoio para a próxima atividade por meio da escrita em Língua Inglesa. Correções feitas, os alunos seguiram para a segunda tarefa da seção. O objetivo principal da atividade era desenvolver uma prática comunicativa da linguagem introduzida no *listening*. Os alunos, divididos em duplas, deveriam questionar como chegar a determinado local em Língua Inglesa. Um componente da dupla assumia esta função de solicitar um direcionamento correto, enquanto o outro indicava-lhe a direção, após trocando-se as posições. A atividade predeterminava quais locais os alunos poderiam escolher, bem como apontava sugestões do uso da linguagem na prática.

Atividades nas quais a prática comunicativa era posta em ação são comuns no decorrer do *Student's Book*, possibilitando ao aluno as estruturas gramaticais e lexicais acessíveis a seu nível de entendimento da língua. O aluno era instigado pelo professor no decorrer da atividade ao uso de vocabulário já aprendido, não apenas o conteúdo do livro. Outro aspecto interessante que havia sido observado era que os alunos eram monitorados pelo professor, que passava ouvindo, olhando e intervindo quando necessário. Bellan (2005) nesse contexto, pontua quanto ao professor “transformar-se num orientador eficiente de atividades em grupos” (p. 57). Situados na perspectiva da aprendizagem da língua estrangeira, os alunos visam primeiramente a uma comunicação da Língua, logo devem buscar praticar suas habilidades dentro dos limites demarcados pela própria. A importância da prática comunicativa, portanto, põe-se como essencial na aquisição e aprendizagem linguística. Oportunidades surgidas na sala de aula que venham a levar os alunos a utilizarem-se dessas habilidades, no entanto, auxiliam-os no processo de aquisição e aprendizado da língua.

Perante este monitoramento observado, pôde-se perceber a relação amistosa que se construía durante a aula entre professor e aluno e, também, entre aluno e aluno. Esta mesma fluidez para a execução das atividades, consequência da relação positiva entre os sujeitos em aprendizagem, junto ao professor, seguiu-se como principal traço dos estudos da turma. O professor busca circular entre os alunos, monitorando a sua produção; Lemov

(2011) observa que isto proporciona uma queda de barreiras entre o professor e o aluno. Esta circulação deve ocorrer desde o início da aula, como uma forma de demonstrar ao aluno que o professor não é intimidado com a sua presença. Uma vez realizada essa ação, isso acaba futuramente auxiliando o professor quando tem de lidar com alguma situação que exija a interferência.

Logo após o intervalo, os alunos seguiram trabalhando junto ao livro, e realizaram uma prática de leitura. Na atividade proposta, a turma deparou-se com um texto cujos parágrafos estavam distribuídos de uma maneira desorganizada. A principal meta para a primeira atividade era de colocá-los na ordem correta. O texto em si havia sido escrito conforme as capacidades de compreensão textual niveladas ao grau de exigência esperado pelos alunos, englobando uma linguagem previamente estudada no *Student's Book* – descrições de locais, dissertações sobre atividades diárias e relatos de experiências passadas.

Tendo essa primeira leitura realizada, e os trechos colocados na ordem correta, os alunos responderam quatro questões relativas a este texto, quando a sua capacidade de interpretação em Língua Inglesa seria avaliada. Estas questões, além de englobarem habilidades de leitura, também incluíam escrita na língua, uma vez que requeriam respostas por extenso. Com a atividade corrigida, o professor conduziu a turma a um último exercício, o qual haveria conexão com a aula seguinte ao cronograma. O *Student's Book* apontava para mais dois exercícios complementares à seção de leitura proposta, no entanto o professor havia optado, por questão do seu próprio planejamento, por outra atividade.

Este exercício apresentava uma relação de cinco metrópoles globais conhecidas: a cidade de Nova Iorque, o Rio de Janeiro, Londres, Paris e Cairo. Ao lado dessa relação de cidades havia um pequeno quadro com dez adjetivos diferentes. Como explicado no *Teacher's Book*, esta atividade possibilitava aos alunos a oportunidade de praticar descrições de locais e falar sobre a distância equivalente de uma a outra, além de englobar uma prática comunicativa que abrangesse o uso do tempo passado. Para a aula que procederia a esta, o professor aplicaria esta atividade como uma introdução ao que será abordado na semana seguinte: comparações entre objetos.

Foi perceptível, neste primeiro momento, uma participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos linguísticos, quando o professor exercia mais um papel de mediador do que detentor de seus saberes. Questionamentos e demais formas de

compartilhamento de opiniões a respeito do conteúdo estudado eram feitos pelos alunos, ora em Língua Inglesa ora em Língua Portuguesa, não deixando de incluir as próprias interações junto ao professor. Este último buscou, dentro das limitações destes alunos como aprendizes da língua, utilizar o máximo de palavras em inglês que fosse possível. Diferentemente do grupo anterior, neste o uso do inglês era mais frequente, fato que pode ser explicado por já terem realizado o Básico 1. Confusão na estruturação de frases e uso incorreto do tempo verbal eram presenças mais nítidas nesta primeira instância. Os alunos eram corrigidos na perspectiva da repetição correta pelo professor, sem a correção explícita caracterizando um erro cometido.

Neste sentido, Perraudau (2009) acredita que há várias maneiras de se compreender um erro durante a execução de uma tarefa: pela capacidade que o aluno possui de registrar a informação internamente e por meio de uma dificuldade que este venha a apresentar quando conceitualizar uma ideia. No caso que envolve o aprendizado de adultos em uma Língua Estrangeira, seria em torno da ideia de conceitualizar um termo ou expressão em Língua Inglesa utilizando-se das próprias palavras já dominadas internamente. É, portanto, papel do professor esse auxílio, tornando-se um incentivo ao uso prático e oral da língua.

As atividades propostas em sala de aula sempre eram na Língua Inglesa, tendo como complemento gesticulações a respeito do que os alunos estavam trabalhando e o próprio quadro branco da sala, cujo espaço era usado para criar rabiscos das ideias que queria expressar caso os alunos não compreendessem na língua-alvo. Lemov (2011) comenta, neste viés, que o emprego de um quadro em sala de aula é uma boa ferramenta para o desenvolvimento das habilidades almeçadas no contexto de aprendizagem linguística. É por meio do uso do quadro que os alunos conseguem visualizar a estruturação de ideias lexicais e gramaticais a serem utilizadas em sua fala.

Em meio a esta linha de raciocínio, os alunos buscavam correlacionar essas ideias mediante a própria correspondência de gestos e atividades ilustradas pelo livro, auxiliando-os na sua produção. Anotações da parte dos alunos era um processo contínuo, uma vez que o recurso da escrita os auxiliava na hora de formular frases ou, como na segunda atividade da primeira parte da aula, em elaborar roteiros de *role-play*,⁵ quando a ação era executada.

⁵ Uma atividade de *role-play* nada mais é do que uma dramatização de uma situação em que as habilidades linguísticas dos alunos são postas em prática. Sobre esse tipo de atividade, Bellan (2005) comenta: “nesta técnica algumas pessoas assumem papéis, representando situações de conflito do cotidiano, facilitando a compreensão de certo aspecto do assunto estudado. Não devem ser realizados ensaios prévios e os participantes devem ser voluntários do momento. A improvisação faz parte e torna a tarefa descontraída e lúdica. O grupo encontra especial motivação com esta atividade” (p. 82, 83).

Conforme pontua Bellan (2005), técnicas de ensino, como trabalhos em duplas ou em grupos, por exemplo as atividades de *role-play*, em que há uma dramatização da situação na qual a língua inglesa haverá de ser empregada e uma autoavaliação, tornam-se mais práticas em seu contexto do que simplesmente uma aula expositiva, uma vez que estes recursos “[...] facilitam a retenção de aprendizagem e mantêm os alunos em sintonia com o educador” (BELLAN, 2005, p. 22).

Na segunda aula observada da turma “A”, no dia 13 de abril, buscando dar segmento ao encontro anterior, os alunos seguiam ainda dentro da primeira unidade do *Student’s Book* – uma revisão do conteúdo visto anteriormente, revisado sob a forma de um *jamboree*,⁶ com o qual os alunos deveriam procurar por palavras e/ou expressões aprendidas em sala de aula e preencher as tarefas propostas pelo livro. Durante a segunda parte da aula, as noções de cumprimentos estudados na unidade anterior foram retomadas, para que fossem consolidadas na unidade seguinte. Lemov (2011) salienta que a transição de uma etapa para outra é um processo gradual, ocorrendo somente quando os alunos estiverem preparados para encarar os novos desafios planejados pelo professor. Essa prática também torna-se importante, uma vez que os primeiros minutos que se seguem de uma aula sempre serão aqueles mais lembrados e retidos na mente do aluno, conforme observa Bellan (2005).

Explicações e propostas de atividades foram seguidas novamente em Língua Portuguesa. Mesmo com o recurso da Língua Portuguesa como forma de comunicação entre ambas as partes, os alunos ainda seguem adotando uma postura contida, insegura, com a sua produção em Língua Inglesa. Percebeu-se a presença desta insegurança principalmente nas tentativas de pronúncia da Língua, quando o ato de pronunciar pequenas frases em Inglês ainda é considerado por estes um desafio.

Buscando finalizar a primeira unidade do *Student’s Book*, o professor da turma “A” inicia a sua aula focando-se na atividade final. De acordo com o *Teacher’s Book*, nesta atividade os alunos encontrariam oportunidades para praticar a linguagem estudada e adquirida na unidade. Para tanto, as atividades foram pensadas em formato de um *jamboree*, ou uma competição ao estilo de uma pequena gincana, quando os alunos, em pequenos grupos, buscariam realizar as tarefas apontadas pelo livro, de acordo com o

⁶ No dicionário MacMillan (2009) da Língua Inglesa, o termo *jamboree* refere-se à ideia de “1. Uma grande celebração com muita música ou entretenimento; 2. Um grande encontro de escoteiros” (p. 755). Neste caso, o termo *jamboree* foi utilizado nesta atividade para se referir a uma competição entre os grupos, quando “foi feito a partir de um número de tarefas a serem completadas contra o tempo ou por pontos” (*Teacher’s Book*, 2011, p. 24).

solicitado. Eles tentaram realizar as atividades com a parceria do professor, que lhes dava as respostas disponíveis no *Teacher's Book*. Neste momento, os alunos poderiam ter tentado explicar, ou mesmo fazer, a atividade, utilizando-se do vocabulário já conhecido por eles. Ao final da atividade, as respostas foram dadas aos alunos tal qual estavam no livro. Os alunos poderiam ter sido ouvidos sobre o que haviam pensado para cada tarefa solicitada. De acordo com o planejamento previsto pelo *Teacher's Book*, este grupo de atividades serve de suporte para o que vem na atividade final da unidade, quando as habilidades comunicativas deveriam ter sido postas em práticas de acordo com a situação apresentada no livro. Esta atividade, no entanto, acabou não sendo realizada em aula, uma vez que os alunos não haviam realizado o exercício que visava à prática oral da Língua Inglesa.

Na atividade de abertura da segunda unidade do livro da turma “A”, a temática buscava aproximar cada vez mais os alunos por meio de elaboração de frases simples, porém essenciais, para que expressassem os motivos de estarem estudando Inglês, bem como para desenvolverem noções maiores de vocabulário de acordo com o seu nível. Os alunos deveriam relacionar imagens representativas de ações que levariam determinado indivíduo ao estudo da Língua Inglesa. A aproximação destes enunciados essenciais da Língua foram feitos tanto pela prática oral quanto pela prática escrita, seguindo atividades proporcionadas pelo livro do aluno. Isso acabaria por dar aos alunos um embasamento para que buscassem expressar quais seriam os motivos que os levaram a estar naquele momento em sala de aula. O livro do aluno prevê, neste sentido, que os alunos procurem, cada vez mais, desenvolver certa autonomia no processo de seu aprendizado. Em nenhuma prática observada isto havia sido adotado. Os alunos realizaram a atividade junto o professor, que lhes proporcionou um detalhamento maior do contexto linguístico do exercício. Isso, no entanto, acabou fugindo do objetivo da atividade.

Lemov (2011) pontua, neste contexto, que um objetivo eficaz “deve ser viável, ou seja, deve ter um tamanho e um escopo que caibam em uma única aula” e “[...] deve ser escrito de forma que o seu sucesso em alcançá-lo possa ser medido, idealmente, logo depois da aula” (p. 78, 79).

Em muitas ocasiões, ainda em sala de aula, os alunos tinham dificuldade em pronunciar determinadas palavras em inglês, e a eles era oferecido, pelo professor, sons e grafias da Língua Portuguesa, facilitando o seu entendimento. Outro ponto importante a ser destacado neste primeiro momento das observações da turma, também relacionado a sua produção em sala de aula, era de como estes alunos se distraíam. Talvez esta falta de

atenção ocorrida com frequência acontecesse em razão ao tipo do planejamento realizado pelo professor. O uso extrapolado da Língua Portuguesa em meio às instruções dadas em sala de aula deve ser visto cautelosamente. Isso poderia vir a atrapalhar o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos em torno de seu aprendizado, pois, segundo Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001), por mais que um aluno possua um conhecimento prévio da língua materna, como referência ao estudo e aquisição da língua que está sendo aprendida, este conhecimento revela-se como tácito a sua aprendizagem, não explícito.

A segunda observação da turma “B” havia ocorrido no dia 8 de maio, no mesmo horário. Duas semanas haviam se seguido desde a última observação, em razão de um feriado na semana precedente. Dessa maneira, o professor deu seguimento ao planejamento iniciado na última aula, quando estava prestes a trabalhar junto aos alunos a ideia de se comparar objetos, lugares e pessoas na Língua Inglesa.

O professor havia agendado para aquele dia uma entrega de boletins, prevista pelo cronograma elaborado pela coordenação da escola no início do semestre. Durante um semestre a escola proporciona dois momentos de entrega do documento, sendo o primeiro correspondente a um *feedback* feito pelo professor ao aluno, avaliando os pontos da aprendizagem no seu processo de aquisição linguística, bem como os pontos em que há necessidade de melhoria. Estes momentos também servem para medir, junto ao aluno, outros aspectos de sua aprendizagem, bem como para lembrar-lhe de avisos dados no início do semestre. Tratando-se do aluno adulto, DeAquino (2007) afirma que o *feedback* “representa uma parte muito importante do processo de aprendizagem. Ele é um modo extremamente útil de descobrir como um aprendiz está fazendo suas coisas e em que ele precisa melhorar” (p. 73-74).

Esta entrega foi realizada concomitantemente a uma atividade previamente dada pelo professor enquanto ele falava com cada aluno em uma sala separada. A atividade em si era baseada em um dos exercícios do *Student's Book*, com mais informações dispostas pelo professor do que pelo livro. Na atividade, os alunos deveriam selecionar uma das cidades estudadas na aula anterior e supor que estavam passando férias em uma delas. Em duplas, eles deveriam descrever a cidade escolhida, respondendo perguntas a respeito delas. Este exercício tinha como principal objetivo o uso do conteúdo gramatical e lexical estudado previamente nas aulas, e utilizá-lo nesse diálogo guiado por perguntas elaboradas pelo professor. Durante a entrega do boletim, os alunos utilizaram-se deste tempo para preparar

as respostas em suas duplas para que fosse, mais adiante, apresentada ao grande grupo. Ao final da entrega dos boletins, as duplas apresentaram os seus trabalhos, tendo eles alcançado os objetivos previstos pela unidade.

Após o intervalo, foi iniciada a décima unidade prevista pelo *Student's Book*, tendo os conteúdos programáticos, listados na página inicial da unidade, apresentados pelos alunos. Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) deixam claro que durante a apresentação das atividades existe um propósito relacionado a sua aprendizagem: fazer com que os alunos percebam os objetivos das tarefas a serem aplicadas em sala de aula. Nesta unidade percebeu-se um foco lexical específico no comércio em geral. Os alunos aprendiam, nesta parte do programa, a discutir preferências de compras, retomando o que haviam iniciado na unidade anterior a respeito das formas comparativas da Língua Inglesa, bem como a solicitar assistência de um vendedor em uma loja. Sendo assim, o professor propõe, como atividade de abertura, que os alunos imaginassem que haviam faturado em torno de dois mil dólares. Ele pede que olhem a primeira página do livro, em que há uma representação de um catálogo de compras do qual deveriam escolher produtos que gostariam de comprar e explicar o porquê desta escolha. Após um tempo predeterminado pelo professor, ele pede para que os alunos exponham suas escolhas e os motivos destas, em Língua Inglesa, de acordo com as dicas de linguagem proporcionadas pelo livro. Logo em seguida, os alunos respondem uma entrevista sobre os seus hábitos de compras. A atividade, novamente, serviria como uma ligação ao que viriam a explorar na próxima aula.

Constatou-se, nesta segunda observação, que o professor buscou agir de forma mais mediadora, e os alunos foram instigados a conectar o conjunto de saberes trabalhado nos encontros anteriores e colocá-los na sua fala durante as apresentações do trabalho. Durante a preparação do material a ser apresentado após a entrega de boletins, os alunos não se detiveram somente às duplas arranjadas pelo professor. Eles buscaram uma interação mais ampla, interagindo com os demais colegas. Esta interação, no entanto, não havia sido conduzida na língua-alvo trabalhada. As interações eram realizadas majoritariamente em Língua Portuguesa. A ausência do professor em verificar o uso frequente de Língua Inglesa havia acabado por propiciar esta “estratégia” adotada pelos alunos. Eles mantiveram também a mesma prática da escrita utilizada na aula pretérita, empregando este recurso durante a performance oral da atividade. Durante a sua performance, erros pertinentes ao nível foram identificados novamente, como confusão de usos corretos de tempos verbais e

má-estruturação de frases. Comentários do professor a respeito das práticas foram seguidos ao final de cada apresentação.

Na terceira aula observada da turma “A”, em 18 de maio, após quase cinco semanas, não tendo o pesquisador a possibilidade de acompanhar o segmento das aulas propostas pelo professor em virtude de compromissos profissionais, as observações das turmas foram retomadas, durando em torno de uma hora de aula.

Até este ponto, o professor havia já findado as duas primeiras unidades do *Student's Book*. Em um primeiro momento percebeu-se um uso pouco mais frequente da Língua Inglesa quando o professor questionou como eles estavam. A questão sobre as exigências e as demandas do mercado de trabalho acabam surgindo neste momento, ocupando, pelo menos, os primeiros minutos da aula. Somente após uma longa discussão sobre tal questão, o professor decide iniciar e aplicar o planejamento previsto do *Teacher's Book*.

A terceira unidade do Básico A busca, inicialmente, trabalhar com expressões essenciais da Língua Inglesa que pudessem ser utilizadas em sala de aula. A unidade propõe um grande passo no processo de aquisição e aprendizagem da Língua. Neste momento, é apresentada ao aluno uma compreensão linguística e lexical mais ampla ao seu entendimento. Inicia-se uma abordagem relacionada a hábitos e rotinas diárias, bem como um vocabulário voltado a países, cidades e companhias provenientes destes, além de propor trocas de informações sobre pessoas, trazendo suas ocupações e diferentes nacionalidades, como forma de vincular todo esse conteúdo aprendido no decorrer da unidade. Nesse sentido, noções básicas que compreendam o *simple present*, o presente do indicativo da Língua Inglesa, são introduzidas. Durante o encontro observado, os alunos foram apresentados ao uso de expressões específicas em Língua Inglesa a serem usadas em sala de aula.

De acordo com o *Teacher's Book*, o propósito da atividade de abertura da terceira unidade do livro centrava-se em proporcionar aos alunos algumas expressões comuns em inglês, para que o uso de Língua Portuguesa fosse evitado em sala de aula. Dessa maneira, eles deveriam tentar relacionar uma determinada expressão apresentada no livro com um significado mostrado no *Student's Book*. Isso acabaria por incentivar o aluno a tentar encontrar formas de compreender e expandir seu vocabulário de Língua Inglesa. Os alunos, no entanto, executaram de um modo diferente do que era esperado pelas instruções do livro. Os alunos fizeram assim porque dessa forma foram orientados, indo ao objetivo

comunicativo de realizar “perguntas que iniciam com a expressão ‘WH’ e perguntas de sim/não, para troca de informações”, constantes no Quadro 2.

Neste momento inicial, como nas demais ocasiões observadas, a atividade havia sido conduzida inteiramente em Língua Portuguesa. Os únicos momentos de uso do inglês, pelo professor, foi quando lia as tarefas trabalhadas em sala de aula, e novamente explicando na língua materna. Como feito anteriormente nas outras aulas observadas, o professor buscou conduzir uma explicação minuciosa de cada expressão posta aos alunos. Assim, os alunos foram meros expectadores de seu aprendizado, com o estudo sendo fortemente focado na atenção que deveriam reter no professor. Na medida em que ela buscava dar continuidade as suas explicações, os alunos tomavam nota de cada palavra apresentada pelo professor. Por conta desta fixação em dar detalhes a cada palavra, a cada expressão demonstrada na atividade, foram-se mais dez minutos para passar as instruções para o exercício inicial. A aula havia sido conduzida por repetições das palavras novas com as quais os alunos estavam tendo contato naquele instante de sua aprendizagem. Em meio às instruções da tarefa de abertura, somatizados com a elicitación e repetição do vocabulário novo, mais de 20 minutos haviam passado. Em torno deste tempo os alunos tentaram iniciar a atividade em aula. Uma correção foi acompanhada logo em seguida.

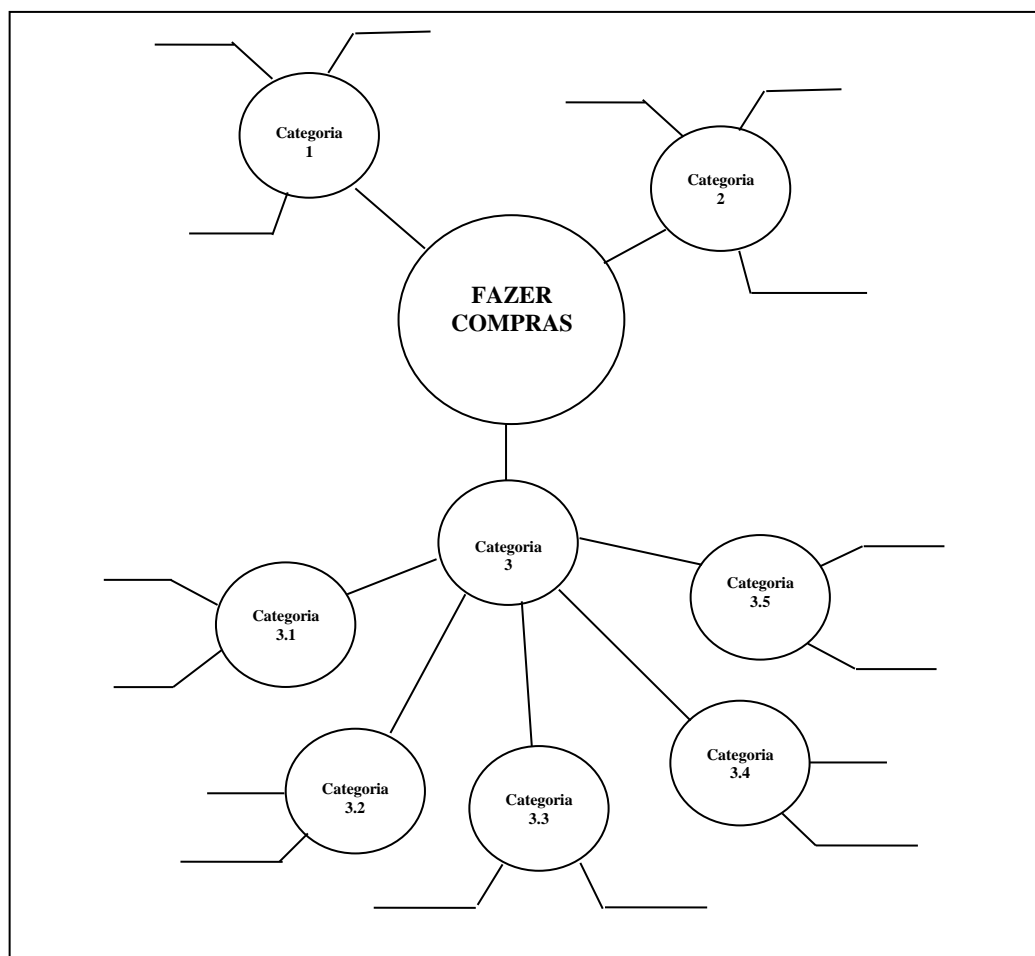
Nesta terceira aula observada, os alunos ainda mantinham um comportamento inseguro com sua produção em Língua Inglesa, apesar de demonstrarem uma produtividade linguística que correspondia às expectativas esperadas pelo nível. Por ainda não se sentirem à vontade com a Língua, o ato de arriscar-se em dizer uma ou duas palavras em inglês segue ainda um desafio a ser contornado pelos alunos. Vale notar, também, em meio à postura adotada pelos alunos, que há uma certa comodidade perante o que vem sendo aprendido. Por conta de um acomodamento perante a forma como as aulas foram sendo conduzidas no decorrer das observações, os alunos permitiram-se portar como agentes passivos de seu processo de aprendizagem, depositando todas as suas expectativas linguísticas e comunicativas como responsabilidade do professor.

Uma abordagem que envolva uma postura mais proativa do aluno a sua aprendizagem, conforme observa DeAquino (2007), envolve uma tomada pessoal de decisões sobre o que deve ser aprendido, e dos objetivos elencados para sua aprendizagem precisa escolher o que lhe dá mais sentido. Outro fator importante que destaca é em torno das relações construídas pelas ideias surgidas a partir destes saberes em sala de aula, bem como o entendimento de conceitos e princípios relacionados ao objeto estudado, nesse caso

a Língua Inglesa. Nesse aspecto, Lemov (2011) também denota a importância de se envolver alunos dentro de seu próprio processo de aprendizagem, por meio de questionamentos pertinentes à matéria estudada em sala de aula. A terceira observação da turma “B” ocorreu no dia 22 de maio, no mesmo horário das anteriores. Situado na décima unidade do *Student's Book*, o professor, antes de prosseguir com o conteúdo a ser aplicado em aula, decidiu realizar uma breve revisão das formas comparativas da Língua Inglesa vistas anteriormente. Esta revisão não se limitou somente ao professor – os alunos foram motivados a buscar exemplos próprios e expô-los de forma oral. Na sequência, os alunos realizaram o exercício de *role-play* situado no *Student's Book*, com o intuito de fazer a revisão e a consolidação do vocabulário relativo a hábitos de compras, além de utilizarem-se das formas gramaticais da comparação em Língua Inglesa. Em duplas, os alunos prepararam-se para, mais adiante, apresentar, perante o grande grupo. Durante esse meio tempo, novamente os alunos foram observados pelo professor, que os incentivou ao uso de outras formas linguísticas que deveriam ser entrelaçadas à atividade, ressaltando ao grupo a importância de usar as dicas de linguagem proporcionadas pelo livro. Logo após, os alunos apresentaram as situações por eles ensaiadas.

A temática da unidade compras fez parte da finalização da primeira parte da aula. O objetivo da atividade previsto pelo *Teacher's Book* era de possibilitar uma expansão lexical relacionada ao ato de fazer compras, para que os alunos pudessem encontrar uma oportunidade de desenvolver um vocabulário e estruturas gramaticais ativas, presentes no decorrer da unidade de estudos. Nesta atividade, em formato de um *spider-gram* – em que pequenos círculos desdobravam-se em outros menores, conectados por várias linhas, como um diagrama – os alunos deveriam tentar relacionar e classificar palavras apontadas pelo livro, bem como empregar outras que eles já conheciam em Língua Inglesa, conforme mostra a Figura 2 na sequência:

Figura 2 – Representação do modelo de *spider-gram* na atividade de vocabulário



Fonte: Livro do aluno (2011).

Como observado na Figura 2, a disposição de categorias para a classificação do conteúdo lexical com que se deparam os alunos no decorrer da execução da atividade, vem a lhes facilitar o desenvolvimento desta, fazendo com que tenham uma visão panorâmica dos itens a serem estudados e classificados por eles. A atividade centralizava-se na classificação de vocábulos transcritos do *Student's Book* para os espaços correspondentes do *spider-gram*.

Dentro do contexto do *spider-gram* trabalhado na primeira parte da aula, foi desenvolvida uma atividade prévia de uma simples relação que os alunos deveriam criar, conectando o início de uma pergunta ao seu complemento. Estas perguntas estavam fortemente associadas ao contexto temático da unidade. Após a execução desta atividade, o professor conduz uma correção, buscando situar os alunos nos significados que as palavras traziam à conjuntura linguística inglesa, e em que momentos eles haveriam de utilizá-las.

De tal forma, estas mesmas perguntas serviriam de base para uma atividade final na qual, mais uma vez, a prática comunicativa seria retomada. Os alunos simularam uma situação em que, tendo em mãos um catálogo de produtos, expressaram interesse em comprá-los.

O exercício, realizado em duplas, contava com um dos alunos sendo o cliente e outro o vendedor. Eles usaram as dicas de linguagem proporcionadas pelo livro, além de outras formas linguísticas adquiridas no decorrer dos seus estudos. Durante a atividade os alunos empregavam muito o recurso da escrita, como uma maneira de organizar as suas ideias; ideias estas que surgiam em meio a diálogos ora em português ora em inglês, junto aos colegas dos grupos. Dúvidas pertinentes ao vocabulário, naturalmente, ocorriam. Estas mesmas dúvidas eram sanadas pelo professor e entre os próprios alunos. Caso o professor não pudesse esclarecer o aluno de uma dúvida específica em sala, era comum estes adultos usarem seus aparelhos celulares e buscar o significado daquelas palavras.

Observações pertinentes a terceira aula dizem respeito à resistência que os alunos demonstram em utilizar o inglês quando o professor se dirige a eles, principalmente quando, não sabendo o correspondente de determinado vocábulo da Língua Portuguesa em Língua Inglesa, apelavam para a pronúncia linguística da sua língua materna. Poucos alunos buscavam se expressar em inglês. Isso tornou-se mais visível durante a atividade do *spider-gram*. Dúvidas lexicais surgiram na medida em que completavam as lacunas da atividade, questionando ao professor o significado de algumas expressões. Essas dúvidas eram sanadas majoritariamente em português. O professor, no entanto, aplicando o método sociocomunicativo adotado pela escola de idiomas, buscava explicar tudo na Língua Inglesa. Os alunos, então, associavam suas explicações, ora por meio de representações feitas pelo próprio professor ou por imagens deparadas no *Student's Book*. As dúvidas esclarecidas pelo professor eram anotadas pelos alunos em cadernos ou no canto das páginas de seus livros, revelando-se como uma estratégia comumente empregada por eles em sala de aula.

A aula em si havia sido mais centralizada nas práticas comunicativas, fazendo com que a postura mediadora do professor fosse relevante no decorrer do encontro. De tal maneira, em momentos em que a produção oral dos alunos era avaliada, questionamentos eram mais assíduos, se comparada às outras duas aulas observadas. Isso ocorreu durante a atividade de vocabulário, compreendendo a troca de pronúncias de palavras como *hair* (“cabelo”) e *here* (“aqui”), ou *horse* (“cavalo”) e *worse* (“pior”). Pela já existente relação amistosa entre professor e alunos, no entanto, estas correções foram encaradas pelos alunos como necessárias e agradáveis.

A quarta aula observada da turma “A” aconteceu em 25 de maio. Nesta aula, dando continuidade ao que foi iniciado na aula anterior, há um seguimento do conteúdo previsto pela terceira unidade. Para esta aula, o professor apresentou atividades que contemplassem um vocabulário voltado à nacionalidade de personalidades amplamente conhecidas mundialmente. Dentro deste primeiro momento, o professor introduziu uma atividade de cruzadinha, quando os alunos, em duplas, deveriam questionar um ao outro de onde aquela determinada pessoa era natural. O *Student's Book* apresentava, neste sentido, dicas de como os alunos podem utilizar tal vocabulário e colocá-lo em prática, motivando o uso das habilidades comunicativas dos mesmos. Novamente a Língua Portuguesa permeou a explicação da atividade; somente na leitura do enunciado é que o inglês aparecia. Nesta ocasião, todavia, o professor mostrou um modelo de perguntas e respostas que os alunos deveriam empregar no decorrer do exercício. Mais uma vez os alunos eram conduzidos a repetir as palavras novas, na medida em que se deparavam com estas.

Durante as explicações e orientações das instruções em sala de aula, o professor permaneceu sentada na maior parte do tempo. Eram realizadas, nesse ínterim, muitas traduções simultâneas, quando o professor lia o enunciado em inglês e traduzia precisamente o que estava no *Student's Book*. Em determinadas ocasiões, o professor detinha-se em algum vocábulo, e nele demorava-se para dar sua significação, demonstrando outros usos do mesmo. Por conta disso, novamente o professor acabou perdendo boa parte do tempo previsto da atividade em meio a traduções simultâneas das expressões, com pouco uso da Língua Inglesa em sala de aula. Os objetivos previstos na atividade, de acordo com o Quadro 2, haviam se perdido. Depois de um tempo em meio a explicações, e após os alunos realizar a atividade, as correções foram realizadas. Esta foi a primeira oportunidade que se teve de observar os alunos empregando a Língua Inglesa, quando respondiam as perguntas de acordo com o que o professor perguntava a partir do livro. Por haver ainda traços de insegurança quando da pronúncia, os erros mais comuns notados em suas falas permeavam o mau uso do verbo *to be*, com os alunos confundindo-se entre *is* e *are*. No meio desta correção os alunos se distraíram, pois a atividade não lhes era interessante. A dinâmica pareceu-lhes confusa, uma vez que a forma como ela devia ter sido feita não foi seguida pelo professor. Com a proposta da atividade perdida, os alunos, então, solicitaram ao professor que mudasse de atividade.

É comum entre os alunos adultos um estresse acumulado após a realização de sucessivas tarefas de seu trabalho, fazendo com que, durante a aula, disponham de uma concentração mínima no conteúdo ali disposto. Para que os níveis de estresse possam ser administrados de maneira efetiva, DeAquino (2007) sugere que o aluno adulto, primeiramente, deve reconhecer que realmente está cansado. Ignorar este fato apenas irá aumentar ainda mais a sua falta de atenção na execução das tarefas em aula, uma vez que,

Forçar o estudo quando a mente está em outro lugar é uma completa perda de tempo. Portanto, não se deve estudar quando se está cansado, zangado, distraído, triste ou com pressa. Quando a mente está relaxada, ela naturalmente absorve informação sem muito esforço (DEAQUINO, 2007, p. 91).

Também, ainda neste contexto, quando os alunos são liberados para efetuar tarefas antes de estarem efetivamente prontos, as chances de realizá-las, que vai além de suas capacidades cognitivas no momento, acaba por atingir consequências negativas. Lemov (2011) observa que isso tende a provocar uma execução do exercício de forma equivocada pelo aluno. Outro ponto observado diz respeito ao constante hábito de os alunos deixarem o professor executar a tarefa para eles, e simplesmente copiar. Assim, há alunos que se tornam meros agentes passivos de sua aprendizagem.

Ainda dentro do assunto a ser trabalho em sala de aula, de acordo com o *Student's Book* os alunos participariam de um jogo de cartas no qual, após serem sortidas por eles mesmos, tentariam adivinhar de onde uma determinada companhia ou cidade conhecida em senso geral eram provenientes. Nessa direção, Bellan (2005) comenta que os jogos utilizados em sala de aula vêm a “proporcionar uma brincadeira entre os participantes de tal modo que trace uma ligação com o tema estudado. Estes jogos podem ser apenas cognitivos ou que envolvam até tarefas físicas” (p. 86). O professor, outra vez, não soube dar as instruções corretamente, e esta atividade também perdeu seu sentido na perspectiva dos alunos. O *Teacher's Book* previa que o aluno sorteasse um cartão, seja este com o nome de uma cidade ou de uma companhia, e questionasse o outro colega de onde era proveniente (*Where is it from?*) e este deveria responder de acordo com a linguagem apresentada pelo livro (*It is from...*), como uma forma de correlacionar o conteúdo aprendido. Não somente o objetivo desta atividade havia sido perdido no meio da explicação do professor, como também as respostas dos alunos não eram observadas tampouco ouvidas.

A quarta aula assistida da turma “B” ocorreu no dia 12 de junho, também no mesmo horário, como as anteriores. O professor já havia iniciado o conteúdo da décima primeira unidade do livro, cuja temática girava em torno de restaurantes e comidas. O conteúdo programático da unidade prevê que os alunos aprendam como solicitar um prato de comida na língua-alvo, bem aborda os hábitos alimentares de pessoas, além de solicitar e dar conselhos a terceiros.

Como na última aula observada, o professor realizou uma breve revisão do conteúdo estudado previamente pelos alunos, exemplificou as diferenciações entre o uso dos pronomes *many* e *much*, ambos significando “muitos”, com empregos, no entanto, diferentes na Língua Inglesa. Conforme o próprio professor denotou nessa revisão, realizada com base nas atividades feitas no *Resource Book* como tarefa de casa, os alunos confundiram-se com o uso correto destas expressões. Enquanto *many* utilizava-se junto a substantivos contáveis, *much* deveria ser usado em substantivos incontáveis. Os alunos, em duplas, com os seus *Student's Books*, questionaram um ao outro a respeito do tipo de restaurante que estes gostavam de frequentar e qual o tipo de comida que mais saboreavam. Nas atividades que recorressem à prática comunicativa, o professor sempre seguia instigando o uso de todo o conjunto de saberes linguísticos adquiridos pelo aluno ao decorrer no semestre. Tendo a atividade sido executada pelos alunos, estes apresentaram suas respostas ao grande grupo.

Os alunos, em uma atividade de *role-play*, nos mesmos grupos em que realizaram o exercício anterior, simularam uma situação preparada via orientações constantes no livro e, após a preparação necessária, apresentaram ao grande grupo. Após o intervalo, o professor pediu atenção dos alunos a frases situadas no *Student's Book* que se deparassem com o uso do vocábulo *should*. Os alunos deveriam compreender, por meio de análise destas frases, o sentido do seu uso, assim como da estrutura gramatical correta que deviam seguir. Em meio à atividade, o professor havia comentado que naquele momento os alunos teriam uma breve noção do uso dos chamados *modal verbs*, verbos específicos que denotam ideias de possibilidade, obrigação e proibição. Este seria um assunto mais explorado e intensificado no programa seguinte, que aqui será chamado de “Pré-Intermediário”, também dividido em partes: “A” e “B”.

Uma vez entendido o uso de *should*, os alunos, em grupos, fizeram uma lista de sugestões de que as pessoas devem levar em conta quanto a hábitos alimentares. Tendo cada grupo apresentado suas ideias, o professor chama a atenção para uma atividade de

listening, quando deveriam completar uma pequena tabela disposta no livro. Eles escutariam uma família solicitar pratos de comida diferentes e deveriam perceber se estes pedidos haviam sido feitos corretamente. Realizada a correção desta atividade, o professor concluiu a aula com uma simples revisão da linguagem estudada até então, e instigou os alunos a conceber frases comparativas em inglês, utilizando-se de alimentos dispostos em uma tabela no livro do aluno. No decorrer da produção oral e escrita, relativa ao uso de *should*, um dos erros mais frequentes dos alunos era o esquecimento do emprego de outro verbo complementar ao modal, como no exemplo *I should food* (literalmente, “Eu deveria comida”). O professor mediava suas construções apontando e lembrando o uso necessário de um verbo principal no uso de *should* em uma sentença. Outra questão relativa à aula, da parte dos alunos, era um entendimento do vocábulo *food* no ato de comer, sendo o primeiro correspondente ao substantivo “comida” em Língua Portuguesa. Tal qual anteriormente, o professor lembrava os alunos as diferenças entre *food* e *eat*, o próprio ato de “comer” na língua materna.

Durante a quinta aula observada da turma “A”, ocorrida no dia 22 de junho, houve um espaço de tempo no qual o pesquisador não pôde acompanhar o desenrolar das aulas da turma de quintas-feiras à noite. Quando este, no entanto, havia retornado para assistir a quinta aula, percebeu que o conteúdo não havia avançado muito, de acordo com o planejamento previsto pelo *Teacher’s Book*. Tendo o conteúdo retomado na terceira unidade, os alunos se depararam com um estudo mais assertivo da frequência de vezes que realizavam certa atividade apontada pelo *Student’s Book* e de como eles deveriam reagir a isto.

O objetivo da atividade inicial de sala de aula era o aluno encontrar maneiras de falar qual era a frequência em realizar determinadas ações categorizadas pelo livro. A atividade consistia em os alunos se espalharem pela sala e questionar seus colegas – *How often do you go for a walk?* (“Com que frequência você dá uma caminhada?”) –, por exemplo, e, em contrapartida, os colegas deveriam rebater com a frequência de vezes que realizavam aquela atividade (*I always go for a walk* ou “Eu sempre dou uma caminhada”). Conforme observado nas aulas anteriores, porém, a atenção foi dada estritamente à exploração lexical minuciosa, elencando os tipos mais comuns de advérbios de frequência e quando utilizá-los propriamente, bem como de pronunciar os sons corretos das palavras apresentadas aos alunos. Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) salientam que as instruções gramaticais devem ser ensinadas como ferramentas aos alunos como meios comunicativos. O que parecia ser uma

atividade simples, tornou-se, na perspectiva dos alunos, algo cansativo, desviando a todo instante a atenção destes aos objetivos pensados para a atividade. Dessa maneira, o professor deve estar ciente de que os alunos, em geral, cometerão erros, e aqui demonstra-se a sua importância como mediador da aprendizagem.

Na segunda parte da aula o professor deu segmento a segunda atividade proposta na unidade. O objetivo central desta atividade estava na percepção do aluno na diferenciação de usos entre perguntas de sim e não e perguntas iniciadas com a junção “WH-” (expressões como *what* (o quê/o qual), *where* (onde), *when* (quando), por exemplo), como uma forma de consolidar o conhecimento previamente adquirido pelo aluno nas unidades anteriores. Novamente os alunos seguiam inteiramente dependentes do auxílio da professor, necessitando de sua intervenção constantemente durante a atividade.

A última observação da turma “B” foi realizada uma semana antes da avaliação final dos alunos, no dia 3 de julho. Nesta última observação a oportunidade de visualizar o quanto os alunos haviam aprendido do conteúdo trabalhado em sala de aula. Pôde-se perceber, no decorrer da execução do simulado, os alunos debatendo constantemente o conteúdo estudado em sala de aula. Isso era visível pela quantidade de vezes que solicitavam ao professor esclarecimentos pertinentes às palavras que desconheciam e confirmação de respostas escritas por eles no simulado.

O simulado aplicado aos alunos, na aula de revisão, foi dividido em dois momentos. No primeiro, os alunos deveriam completar três diálogos diferentes, de acordo com a situação apresentada. Estes três diálogos correspondiam aos contextos estudados por eles no decorrer do semestre. Conseqüentemente, eles usaram um padrão linguístico de acordo com aquele que haviam estudado durante o semestre. A segunda parte do simulado correspondia a um exercício de escrita em Língua Inglesa, no qual os alunos deveriam imaginar que estariam realizando um programa de intercâmbio em um país de sua escolha. Eles teriam de escrever um cartão postal a sua família, considerando três importantes aspectos: os lugares que haviam visitado neste país, dar informações e descrições de sua *host family* e dizer quais seriam seus planos futuros naquele local. Durante a execução das atividades do simulado os alunos não deveriam utilizar seu material de estudo, usando apenas o conhecimento retido internamente.

A proposta deste simulado era que fosse feito individualmente. Por mais que os alunos realizassem os exercícios de forma individual, no entanto, isso não lhes impedia de debater as possíveis respostas tanto junto ao professor quanto aos demais colegas. Foi

notado também que os alunos tinham uma necessidade de confirmar se a resposta que haviam pensado para aquela atividade era, de fato, a resposta correta. Isso ocorreu pelo fato de professor não ter permitido a consulta ao material que dispunham, fazendo com que certa insegurança se instaurasse internamente nos alunos. E por que estes alunos estavam envolvidos neste simulado, as dúvidas eram mais assíduas do que na rotina costumeira em sala de aula. Eles haviam dividido com o professor suas dificuldades em torno da escrita, principalmente em questões que envolviam a estruturação de frases e perguntas a serem usadas no simulado; dúvidas estas que o professor prontamente havia respondido. O professor viu nesta oportunidade, mais uma vez, a possibilidade de incentivar o aluno a usar o que já sabia em Língua Inglesa, seja completando as lacunas dos diálogos ou mesmo na pequena composição escrita que haveriam de fazer.

Por fim, na última observação da turma “A”, realizada junto a turma de quintas-feiras à noite no dia 29 de junho, o professor iniciou os estudos relativos a quarta unidade do *Student's Book*. Nesta unidade, as formas de se falar e discutir as características pessoais de indivíduos em geral era o tema, utilizando-se de adjetivos simples da Língua Inglesa, bem como a forma como eles poderiam aprender a indagar na língua “quando alguém havia nascido e falar da idade que tinham”. Também, no desenvolvimento da unidade, os alunos aprendiam a identificar signos do Zodíaco em inglês e falar sobre suas atividades favoritas no seu tempo livre.

Nesta aula observada, o professor deu continuidade, primeiramente, à formação de rimas de palavras a serem utilizadas na atividade a ser executada naquela aula. Houve um momento em que os alunos puderam praticar uma atividade de *listening*, relativa a uma música pertinente ao conteúdo a ser então estudado. Em suma, o principal objetivo pensado para aquela aula havia sido esta linguagem inicial sobre signos e adjetivos, dentro das formas gramaticais mais consistentes do já estudado *simple present*.

A aula havia sido complementada, fora a atividade inicial envolvendo uma música, com outra atividade de *listening*, quando os alunos deveriam apontar quais eram as alternativas corretas em torno do exercício em questão. Baseados no que haviam coletado nas informações providenciadas pela atividade, os alunos deveriam listar quais dos adjetivos estudados correspondiam ao perfil da personagem representada no *Student's Book*. Questões envolvendo de recursos didáticos das mais variadas naturezas, devem ser contempladas como complementos à aprendizagem e não como a aprendizagem em si. De acordo com Bellan (2005), eles devem ser utilizados de forma moderada, como ilustrações

das ideias desenhadas pelo professor no decorrer de suas explicações. São, assim, empregados como uma maneira de reforçar a mensagem que o professor deseja passar ao aluno e estimular o seu interesse, e não para impressionar ou evitar debates provenientes da sala de aula. Durante as atividades em que a audição era trabalhada, o professor constantemente pausava o rádio, questionando, em Língua Portuguesa, o que os alunos haviam entendido. Isso acabou tornando-se exaustivo aos alunos, que perderam o foco da atividade logo no início.

Por mais, no entanto, que as mídias sejam recursos que podem trazer tanto alguma música relacionada à matéria estudada ou mesmo um trecho de algum filme, e por mais que exista uma praticidade em sua essência, Lemov (2011) alerta que este recurso deve ser “cuidadosamente planejado para apoiar seu objetivo de aula, não para distrair ele” (p. 94).

Houve variados momentos, na aula, em que a dispersão dos alunos não era possível de ser contida, ocasionando quase que a retomada do conteúdo estudado no encontro anterior. Sendo esta a última observação realizada em sala de aula, não foi possível identificar grandes evoluções no aprendizado dos alunos. Novamente eles perdiam a atenção nas atividades da aula, uma vez que seu foco era dispersado em variadas formas acessíveis de compreensão linguística proporcionado pelo professor. Tais explicações, todavia, perdiam-se, em variados momentos, no planejamento dos conteúdos a serem mensurados em sala de aula, ocasionando, então, a falta de interesse destes alunos, bem como falta de motivação da sua parte.

As observações feitas junto a estas turmas haviam proporcionado variadas reflexões a serem consideradas na composição e escrita da presente pesquisa. Por mais que ambas as turmas estivessem situadas pedagógica e linguisticamente no nivelamento básico de Inglês, pôde-se perceber, em muitos aspectos, pontos que os distanciavam e pontos que os aproximavam. Vale lembrar, também, que as turmas observadas estavam um semestre de diferença umas das outras.

Os alunos, em geral, apoiavam-se muito durante as explicações dos professores quanto ao recurso da escrita: palavras novas, diferenças de uso de expressões, significações atribuídas a vocábulos aprendidos, eram todos transcritos em cadernos ou nas bordas das páginas dos *Student's Books*. Como será observado nas respostas coletadas das entrevistas conduzidas junto a estes alunos, muitos deles utilizavam-se desta estratégia como forma adotada por eles quando reservavam um momento aos estudos individuais.

Outro ponto a levantar neste contexto é a resistência ao uso da Língua Inglesa em sala de aula. Por mais que na turma “B” o incentivo ao uso da língua era presente nos momentos de aprendizagem, muitos destes alunos recusavam-se ou evitavam o uso de palavras ainda não dominadas por eles. Mesmo com a presença de elementos na sala de aula, identificados logo no início das observações, buscando justamente o incentivo ao uso prático e oral da língua, e tendo também o professor os lembrando ocasionalmente de tal prática, os alunos ainda eram limitados pelas barreiras linguísticas erguidas entre eles. Já no caso da turma “A”, por ter tido naquele semestre o seu primeiro contato concreto com a Língua Inglesa, a resistência se mantinha, bem como a insegurança e o receio de pronunciar as palavras ali aprendidas. DeAquino (2007) evidencia que o primeiro passo a ser dado é possibilitar o desenvolvimento da autoconfiança. Essa construção somente será possível com a cooperação de professor e aluno neste contexto, uma vez que a confiança se revela como “[...] chave para o aprendizado eficaz” (p. 66).

Os alunos de ambas as turmas possuíam um bom relacionamento junto ao seu/sua professor(a). A reciprocidade demarcada nesta relação proporcionou para os alunos momentos que possibilitaram uma compreensão das atividades introduzidas em sala de aula. Por mais, no entanto, que os alunos da turma “A” tivessem uma relação boa com o seu professor, muitos momentos em sua aprendizagem acabaram sendo afetados, uma vez que se detinham em devaneios aleatórios durante a execução das tarefas, afastando-se do principal objetivo almejado pelo professor.

Outro ponto que chamou a atenção logo no início das observações foi a postura que o aluno havia adotado no desenvolvimento das aulas. Os alunos provenientes da turma “A”, por exemplo, em determinadas ocasiões, focalizavam as suas expectativas de aprendizado linguístico no seu professor. Os alunos da turma “B”, entretanto, já demonstravam um comportamento diferente, com alguns adotando uma postura mais ativa em seu aprendizado, apesar de outros terem demonstrado uma certa passividade para aprender, deixando-se ser conduzido, às vezes, pelo erro, e esperando pela correção do professor.

Lemov (2011) denota a importância da participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem. Ele acredita que este envolvimento maior dos alunos na aprendizagem “[...] permite que todos trabalhem na sala e sinaliza para os alunos não apenas que eles podem ser chamados a participar a qualquer momento – e, portanto, que devem se envolver no trabalho da aula –, mas também que você quer saber o que eles têm a dizer” (p. 131), estimulando um engajamento positivo seu aos conteúdos administrados por ele em sala de aula.

Dos motivos que possam levar o aluno a não se envolver nessa interação, em que a lógica e a reflexão andam juntas em uma mesma estrada, Lemov (2011) aponta como a combinação de elementos intrínsecos, que vão desde a falta de vontade de tentar e a falta de conhecimento perante aquele objeto sobre o qual o professor propõe uma análise minuciosa, fazendo com que o aluno se sinta inseguro e até mesmo resistente à situação. O professor, não sabendo lidar com tal tipo de atitude em sala de aula, acaba por se desviar de seu planejamento, alimentando este comportamento da parte do aluno, criando um ciclo vicioso, ao qual ambos estariam presos no contexto da aprendizagem escolar.

Durante atividades em que o modelo de *role-play* era instituído em sala de aula, por exemplo, os alunos buscavam o uso frequente dos aparelhos celulares na hora de consultar palavras para conhecer seu significado em Língua Inglesa. Percebeu-se, nesse sentido, o fácil acesso que tinham a recursos eletrônicos e virtuais, por meio de aplicativos como o *Wordreference*, *Duolingo* e o próprio *Google Tradutor*. Esta última ferramenta era a mais utilizada pelos alunos de ambas as turmas. O uso desses aplicativos, no entanto, só se dava caso o/a professor(a) não pudesse sanar a dúvida no momento da atividade.

Por fim, a própria composição das turmas, como a turma “A”, que era composta apenas de alunos adultos, conforme mencionado anteriormente, revelava um caráter mais homogêneo na questão etária. Variavam entre os 21 e os 46 anos de idade. Cada um possuía um determinado objetivo a alcançar em sua aquisição linguística. Por outro lado, a turma “B” possuía um traço mais heterogêneo. O grupo contrastava, uma vez que contava com oito alunos adultos, situados entre os 23 e os 34 anos de idade, e dois alunos adolescentes, entre os 15 e 17 anos de idade. A soma dos gêneros sexuais entre os alunos observados em sua prática em sala de aula em ambas as turmas, contava com a presença de nove alunos do sexo masculino e sete do feminino.

6.2 Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo: as entrevistas em pauta

Na primeira pergunta, questionava-se aos alunos acerca da importância de se ampliar e aprender um novo vocabulário em Língua Inglesa, na qual todos afirmaram ser extremamente importante, como na fala do aluno B₁: *acredito que é importante para poder falar em inglês. Assistir a filmes e escutar músicas também ajuda*. Complementa a aluna B₂, comentando que *ajuda a criar uma desenvoltura na fala, ajudando a criar a coragem necessária para tentar falar em inglês*. Revela-se esta instância como algo interessante a se

destacar. Por mais que os alunos reconheçam esta importância de adquirir um novo vocabulário, muitos buscam utilizar somente palavras já dominadas por eles – conforme a fala da aluna B₃, que comenta: *acabo usando o que já sei, por estar mais acostumada ao seu uso.*

Em um primeiro momento da categorização, conforme previsto por Moraes e Galiuzzi (2007), as justificativas a tal afirmativa variavam. Seis alunos justificaram a sua resposta em torno da importância de se comunicar em Língua Inglesa, segundo demonstrado na fala do aluno A₅: *acho que sim, porque é necessário cada vez mais o uso do inglês, em sua praticidade do dia a dia*; enquanto outros três alunos apontavam para a necessidade laboral de suas funções profissionais, uma vez que, em sua perspectiva, estudar a Língua Inglesa tornava-se um sinônimo para um melhor posicionamento em seus trabalhos, como declara a aluna A₂: *o mercado de trabalho exige bastante*; e o aluno B₆, complementando: *é uma questão de necessidade profissional. O trabalho levanta isto bastante.* Entre as respostas, também surgiram perspectivas quanto ao entendimento da estruturação gramatical da língua, como apresenta o aluno B₄: *sem dúvida é importante, por que utilizamos para conjugar frases.* a compreensão do contexto linguístico no qual a situação estava acontecendo, seja ela em sala de aula ou não, como pontua a aluna A₃: *o vocabulário auxilia na compreensão do contexto em inglês*; e o próprio reconhecimento da aquisição de um novo vocabulário, como expressa a fala do aluno B₅: *busco absorver tudo em sala de aula. Há uma importância em aprender novas palavras, busco pegar isso tanto dos colegas quanto do professor.*

O segundo questionamento centralizava-se nas estratégias utilizadas pelos alunos adultos para reter palavras novas na Língua Inglesa. Dentre as respostas analisadas neste momento inicial, cinco justificativas foram traçadas pela necessidade de traduzir as palavras aprendidas no momento dos seus estudos. Isso comprova-se pela necessidade que os alunos tinham de traduzir cada palavra transcrita no *Student's Book*, como uma forma de compreender com o que estavam lidando, em sentidos lexicais, durante a sua aprendizagem. O ato de assistir a filmes e séries com legenda, por exemplo, havia sido apontado pelos alunos A₁: *busco ver filmes e séries, escutar música juntos, além do próprio ato de tentar falar em inglês um com o outro*, B₁: *nos últimos dois meses tenho buscando ver filmes já vistos várias vezes em inglês*, e B₃: *Vejo muitas séries legendadas. Consigo ligar as palavras que vejo na legenda com o que escuto no programa.* O ato de escutar músicas em Língua Inglesa foi outro ponto levantado nas entrevistas, conforme

pontuados previamente pelo aluno A₁, e também apresentado nas falas dos alunos A₅: *também busco escutar músicas* e B₁: *busco aprender palavras novas e até mesmo consolidar palavras que já aprendi ouvindo música e tentando traduzir elas mentalmente*; aparece logo em seguida a tradução simultânea de palavras. Esta questão da tradução permeia a fala destes alunos no decorrer da entrevista. Neste ponto, ela será fortemente observada nas falas dos alunos. A₂ afirma: *busco manter anotações do significado das palavras, principalmente de minhas traduções*; A₃ relata: *quando desconheço alguma palavra, uso o Google Tradutor*; A₄ reintera seus colegas: *utilizo muito o Google Tradutor*; B₄: *uso muito a tradução para ajudar a memorizar* e B₆ traz, em sua resposta: *busco escrever bastante. Quando estou fazendo o homework, utilizo muito o Google Tradutor*.

Atividades que envolviam elementos complementares à aprendizagem foram trazidas apenas aos alunos da turma “A”. Uma atividade trazia a música *What’s your Sign?*, da cantora britânica Des’ree, como uma forma de os alunos associarem os signos, para que estes viessem, em uma atividade seguinte, associar estes signos as suas características e trabalhar com a linguagem apontada pelo livro. Outras estratégias foram também apontadas durante as entrevistas, como associações pictóricas feitas por eles durante a aprendizagem, ou a própria escrita, como é possível identificar anteriormente nos depoimentos dos alunos A₂ e B₆, e por meio da fala da aluna B₂: *às vezes eu desenho para associar o que aquela palavra significa*. Esta prática é mantida por estes alunos como forma de associar as palavras aprendidas. O *Student’s Book* utilizado pelas turmas “A” e “B” revelava, junto aos enunciados em inglês, imagens que representassem as situações em que estavam envolvidos. Estas representações auxiliavam na compreensão linguística do aluno quando a aula era conduzida inteiramente na Língua Inglesa. Isso foi possível identificar na fala do aluno B₆ que, durante a primeira unidade trabalhada no decorrer do semestre, conseguiu compreender a significação do vocábulo *travel* por meio da representação pictórica encontrada no *Student’s Book*, pois, segundo ele, *associei e compreendi o sentido da palavra travel por estar sendo diretamente utilizada nos países demonstrados na primeira unidade do livro*. Estratégias como a prática oral, o ato de desenhar e o jogar *videogames*, foram outras maneiras mencionadas por este grupo de entrevistados. Outro exemplo encontrado entre os alunos está presente na fala do aluno A₅, que afirmou: *trabalho com softwares, então isso já ajuda, porque há muitas palavras em inglês no meu cotidiano. Também escuto muitas músicas em inglês. Muitas palavras que aprendi em inglês foram através de jogos que costumo jogar*.

A respeito do uso de dicionários durante os momentos oportunos de aprendizagem, foi percebido, nas entrevistas, que muitos alunos não manuseavam um dicionário físico, compreendendo o termo “dicionário” como de natureza digital, como pode ser percebido em falas como dos alunos A₁: *utilizo o Google Tradutor porque é mais fácil para traduzir as palavras do livro*, e B₄: *utilizo o Google pela facilidade, quando tenho dúvidas*. Entre os aplicativos on-line mencionados por um ou dois indivíduos durante os questionamentos, está o *Wordreference*, como exposto pela aluna A₄, que declara utilizar muito o *Google Tradutor* e um aplicativo de celular que o professor havia indicado neste semestre, o *Wordeference*. Muitos alunos optam pelo uso do *Google Tradutor* durante os momentos de dúvidas lexicais, conforme transcrito anteriormente. Os motivos que levam este aluno adulto a utilizar, portanto, um dicionário, ou o próprio recurso do *Google Tradutor*, é por sua facilidade e praticidade. Dentro ainda deste mesmo questionamento realizado aos alunos, indagava-se quanto às formas como o utilizavam. As justificativas perante isto variavam, desde a busca de respostas às dúvidas pertinentes às palavras novas, até momentos de estudos individuais, como nas tarefas de casa, ou mesmo quando desejam estruturar frases simples.

A quarta pergunta busca indagar o aluno a respeito da importância de uma pronúncia precisa da Língua Inglesa. Grande parte acredita que é importante, como pode ser observado no depoimento da aluna B₃, que afirma: *sim, por conta dos contextos empregados*. Apesar de alguns buscarem não se deter demais neste aspecto de seu aprendizado, como pode ser percebido na visão da aluna A₃, quando relata: *acredito que a pronúncia não seja tão importante, mas ela deve ter algum sentido na fala*, outros acreditam em tal importância, principalmente no que diz respeito, novamente, à contextualização apresentada pela Língua, conforme perceptível na fala da aluna A₃ supra, e também no depoimento da aluna A₁, quando diz acreditar que o mais importante é saber falar, mas se alguém, segundo ela, conseguir falar razoavelmente parecido, isto já ajuda. Das dificuldades que estes alunos adultos apresentam na sua pronúncia inglesa, a maioria centra-se na complexidade em articular o som de consoantes na Língua Inglesa. Exemplo disso pode ser encontrado em meio aos testemunhos dos alunos B₂: *palavras que tenham “-th” tenho mais cuidado*; B₃: *palavras que contenham “-r”*; e B₄: *posso dificuldade em pronunciar algumas palavras, principalmente aquelas que possuem muitas consoantes*.

A fonética inglesa, mencionada pelo aluno B₆, também se revela como um fator que propulsiona um maior desafio na hora que este aluno vem a expressar-se oralmente na língua: [...] *Acho importante sim [a pronúncia precisa de uma palavra], porque quero viajar. Ainda me atrapalho com a fonética do inglês. Acredito que o professor auxilia bastante também. Tento prestar atenção no que ele fala em aula* (B₆). A dificuldade perante a pronúncia inglesa era visível durante as observações realizadas em ambas as turmas. Por insegurança demonstrada em sala de aula, os alunos, em geral, evitavam utilizar palavras com que haviam se deparado uma ou duas vezes, por medo do erro. Por este desconhecimento e até mesmo pela falta de prática, perceptível fortemente entre os alunos da turma “A”, retinham-se somente ao círculo de palavras por eles dominados, ou simplesmente revelavam-se monossilábicos em suas respostas, ora em inglês, ora em português.

Muitos alunos mencionam esta prática, tanto de proferir as palavras quanto de escutá-las diversas vezes em inglês, como uma forma geral de melhorar a sua pronúncia. Isso podia ser testemunhado pelo depoimento extraído dos alunos A₂: *eu tentaria falar essa palavra específica várias vezes*; A₃: *buscaria escutar várias vezes esta palavra, seja por vídeos da internet ou pela fala do professor*; e B₁: *caso eu buscasse praticar com mais ênfase a prática da pronúncia precisa das palavras, buscaria tentar pronunciá-las mais vezes e ouvi-las mais vezes*. Demais justificativas, como assistir mais filmes e séries legendadas, e a verbalização dos sons da Língua Inglesa de acordo com a lógica linguística da Língua Portuguesa, por exemplo, também surgiram nesse íterim, conforme apresentadas nas falas dos alunos A₁: *em geral, tenho dificuldade em pronunciar quase todas as palavras, por isso sempre busco verbalizar os sons das palavras em inglês, de acordo com a lógica do português* e B₂: *tento ver filmes e séries com legenda e prestar atenção na pronúncia*.

Na pergunta seguinte buscou-se dar um segmento às estratégias utilizadas por estes alunos quando estes praticavam suas habilidades de leitura em Língua Inglesa e se deparavam com palavras desconhecidas. Três indicadores foram apontados durante o inquérito deste aspecto: muitos deles buscavam, quando em sala de aula, frequentemente questionar o professor sobre o significado daquela palavra em questão, seja em Língua Inglesa ou em Língua Portuguesa. Como exemplo disso, tem-se o depoimento da aluna A₃: *quando estou estudando em casa, busco um olhar mais profundo, procurando ver o que aquela palavra em especial significa. Quando em sala de aula, pergunto direto ao*

professor. Caso este recurso não seja possível durante o momento desta dúvida, boa parte destes alunos recorrem a uma análise do contexto em que aquela palavra em questão vem a se apresentar no momento de sua leitura, conforme observado no depoimento supra. Como foi possível observar nos alunos de ambas as turmas, leituras de textos em Língua Inglesa não foram fortemente decorrentes no *Student's Book*. O conteúdo programático do Básico A previa, logo no início da quinta unidade do livro, apenas uma pequena carta de um menino aos seus pais, contando as características dos membros de uma família em que estava se hospedando. Já no Básico B as atividades de leitura eram mais constantes do que no módulo anterior. Logo na primeira observação feita junto a turma “B”, uma atividade de leitura havia sido realizada na segunda parte da aula.

Atividades que envolvam tais habilidades sempre eram feitas em duplas. Pôde-se perceber, no entanto, que a prática da leitura em Língua Inglesa não era ainda feita pelos alunos de maneira autônoma. A prática da leitura ocorria muito quando os alunos, individualmente, realizavam os exercícios do portal *on-line* proporcionado pela escola. No decorrer das entrevistas, por exemplo, percebeu-se isso mediante a fala da aluna A₃, suprarreferida. O aluno B₁ afirma: *em aula, busco perguntar ao professor. Em casa, quando em contato com a língua, levo aquela determinada palavra para a sala de aula e questiono ao professor, ou mesmo questiona a minha esposa, que tem um contato com a língua há mais tempo do que eu*. Já o aluno B₅ assevera: *tento ver o significado da frase em si. Quando estou assistindo a séries, por exemplo, tento não focar nas legendas, mas sim na fala a ser executada nos diálogos*.

Há uma especial atenção ao contexto em que estas palavras se encontram, para somente depois usarem aplicativos de tradução ou questionar os demais sujeitos envolvidos na sua aprendizagem, como parentes e amigos e o próprio professor. Ocasionalmente, necessitavam do auxílio do professor ou mesmo dos recursos do *Google Tradutor*, por exemplo. A recorrência à tradução, principalmente do *Google Tradutor*, torna-se um terceiro elemento mencionado por estes alunos. É interessante ressaltar que os alunos, quando estão em momentos de estudo individual, frequentemente questionam familiares e/ou amigos com um conhecimento linguístico em torno da Língua a respeito do vocabulário.

Dando segmento à entrevista, questionou-se os alunos sobre os desafios pertinentes ao entendimento da gramática da Língua Inglesa, bem como de seu vocabulário. Sete alunos afirmaram sua dificuldade para com a gramática, conforme explícito no depoimento

da aluna B₃, por exemplo, que comenta: *tenho mais dificuldade com a gramática. Busco ler, ouvir e tentar formular frases para fixar este conteúdo. Tenho dificuldade em formar frases gramaticalmente corretas.* Enquanto alguns alunos afirmavam uma dificuldade perante o uso gramatical da Língua, outros dois confirmaram sobre a mesma dificuldade, direcionada ao vocabulário de Língua Inglesa, como no caso da aluna B₂, que observa que, nesse caso, além de reconhecer essa dificuldade inerente, também havia adotado uma estratégia para tanto: *tomo nota em aula no livro ou no caderno. Um exemplo foi na última aula. Aprendemos uma palavra nova, thin, “magro” em inglês e busquei associar com as demais palavras que já tinha um domínio.* Durante as entrevistas, apenas dois alunos afirmaram que tanto a gramática quanto o vocabulário em Língua Inglesa revelam-se desafiadores em seu aprendizado e aquisição da Língua.

A respeito do ensino da gramática em sala de aula dentro do contexto comunicativo, Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) ressaltam que a gramática possui um valor até onde a comunicação pode se apoiar. Ou seja, ela possui um papel definitivo dentro da sala de aula, mas não é a essência de sua aprendizagem. Assim, evitar o ensino da gramática ao aluno é o mesmo que fazê-los sentirem-se ludibriados, pois estará ocorrendo uma possível omissão de seu ensino, assumindo que “o ensino e a aprendizagem da língua consistem em nada mais do que uma dramatização, esquetes, jogos de vocabulário, e atividades de conversação [...]” (BALLMAN; LISKIN-GASPARRO; MANDELL, 2001, p. 33). Quanto ao ensino de vocabulário, os mesmos autores comentam que este é importante por trazer um contínuo crescimento de aprendizado de palavras da língua

Ainda na mesma pergunta, questionou-se a estes alunos sobre maneiras que utilizariam para não esquecer os princípios norteadores tanto da gramática quanto do vocabulário. As justificativas variavam – enquanto uma boa parte apontava a prática da escrita como forma de não esquecer destes princípios, como percebido na fala do aluno B₆, por exemplo, quando destaca: *busco escrever bastante para não esquecer. Geralmente eu copio todo o exercício do Student’s Book no caderno para pegar o hábito da memorização das palavras e das regras gramaticais,* outros apontavam a revisão das anotações tomadas em aula, conforme perceptível na fala da aluna A₃: *busco praticar durante a semana através da revisão de suas anotações da aula anterior, servindo como revisão da matéria estudada.* DeAquino (2007) comenta a respeito da necessidade que o aluno adulto possui em manter as anotações feitas em sala de aula em um único lugar e arquivá-las de forma organizada.

Em relação à dificuldade com a gramática, assim se manifesta B₅: *eu esqueço com mais facilidade a gramática. Me considero um aluno muito visual, busco ler nos livros de estudo, rever exercícios realizados em aula para lembrar disso. Reconheço que tenho minhas limitações na consolidação destas regras gramaticais em geral.* B₅ considerando-se um aluno visual, busca associar o que o professor explana a respeito daquele conteúdo gramatical e lexical com uma revisão de suas anotações no livro, enquanto o aluno B₆ mantém uma prática de copiar todos os exercícios estudados no *Student's Book*, visando a memorizar a gramática e o vocabulário da língua, por exemplo. Como DeAquino (2007) irá observar, existem variados estilos de aprendizagem adotados por alunos. Sujeitos que possuem um estilo predominantemente visual, irão utilizar os olhos para aprender, ou seja, “[...] o uso de qualquer tipo de suporte visual melhora o aprendizado” (p. 7). Lemov (2011) comenta também, a respeito do uso da escrita na aprendizagem, que será por meio deste exercício que as chances de o aluno se recordar do conteúdo aprendido serão maiores.

Quanto aos alunos que revelam uma dificuldade maior com o vocabulário a ser retido em aula, cada um revelava um método diferente para lidar com tais dificuldades, desde as associações a outras palavras similares já conhecidas, como exemplificado, ou simplesmente deixando que sua significação flua mais naturalmente na sua percepção, como testificado pela aluna A₁: *Esqueço com mais facilidade o vocabulário. Não possuo um método específico que me faça melhorar esta parte, acredito que é mais “ao natural”. Deixo que a palavra vá aos poucos sendo “penetrada” em minha mente.* Demais justificativas encontradas no decorrer das entrevistas passavam de uma prática mais assídua de leitura em inglês à pesquisa destes conteúdos em outras fontes na internet, como expresso na fala da aluna A₄: *Tenho mais dificuldade com a gramática. Para não se esquecer das principais regras, busco sempre pesquisar o conteúdo em outras fontes até entender.* O ato da repetição destas regras lexicais e gramaticais por escrito, é realizado pelo aluno A₅: *Esqueço com mais facilidade a gramática. Busco através da prática e repetição escrita das estruturas gramaticais estudadas em sala de aula.* Lemov (2011) comenta, neste viés, que a repetição se torna um fator importante ao aprendizado. Será pela prática que o aluno adquirirá o domínio da prática.

Na questão seguinte focava-se a respeito de palavras com que os alunos se deparavam em meio ao seu processo de aprendizagem e aquisição, e que tivessem a necessidade de buscar por seu significado no dicionário determinado número de vezes, seja no aspecto físico ou virtual. No momento da entrevista, boa parte destes alunos não se

lembrava se haviam palavras específicas que os motivavam a uma busca no dicionário, ou mesmo afirmavam que não havia alguma palavra que consideravam importante para tanto. Outros alunos, no entanto, citaram exemplos próprios, mais complexos, como o vocábulo trazido pela aluna B₂, que assim comenta a respeito: *há algumas palavras como enough que tenho que recorrer ao dicionário. Busco escrever frases que remetam ao significado dessa palavra*; e palavras mais simples, como trazido pelo aluno B₅, quando expõe que *geralmente são palavras simples, como a palavra glove. Sempre pesquiso o significado delas até consolidar o sentido desta palavra e para ter a certeza disso*.

Isso foi observado também no momento de sua prática linguística, principalmente no caso da turma “B”, durante a aplicação do simulado, que os prepararia para a avaliação final. Quase em todas as ocasiões o professor era consultado pelos alunos, para que afirmasse se sua resposta, transcrita nas lacunas que deviam ser preenchidas, eram compatíveis com as que haviam estudado em sala de aula. Quando questionados sobre quais estratégias adotariam para saber o significado destas palavras que apresentam um desafio a eles em seu aprendizado, boa parte destes alunos apontou o uso destas em sua fala no cotidiano dentro da sala de aula (ou quaisquer contextos onde a Língua seja requerida), como encontrado no testemunho da aluna A₂, afirmando que *em geral, busco inserir esta palavra no vocabulário do seu dia a dia*. Já outros alunos buscariam manter uma prática da escrita desta palavra, relacionando com sinônimos já com certo domínio, como no exemplo trazido pela aluna B₃: *eu não sei se tenho uma palavra específica. Mas caso tivesse, tentaria ligar a outra palavra, como um sinônimo*, bem como lançar-se a revisões das anotações mantidas por estes em sala de aula, conforme explica a aluna A₁: *não tenho uma palavra específica, mas isso acontece com certa frequência. Busco olhar no caderno, onde mantenho anotações da aula*. Lemov (2011) salienta que o ato da escrita possibilita que o aluno “[...] refina os pensamentos, um processo que desafia intelectualmente [...] engaja-os e melhora a qualidade de suas ideias [...]” (p. 158). Também, como se observou na fala destes alunos, a frequência de estudos complementares ao que foi feito em sala de aula não era realizado como gostariam.

A seguir, questionou-se aos alunos acerca das estratégias por eles usadas para auxiliar na memorização de como determinada palavra da Língua Inglesa é escrita. Das respostas coletadas, alguns destes alunos afirmaram que se utilizariam da prática da escrita para que a forma correta da palavra fosse efetivada. Alguns alunos, como novamente no caso da aluna B₂, buscaram escrever frases nas quais o vocábulo novo já se encontra

inserido, e que permitiriam lembrar qual o sentido desta palavra nova: *busco escrever frases relacionadas ao sentido dessas palavras, relacionando com sinônimos em inglês que conheça e desenha também para facilitar essa compreensão*. Outras respostas surgiram em meio a este questionamento, como a contextualização linguística da palavra para praticar a escrita, e uma própria tradução da mesma como método de auxílio, como exposto pelo aluno B₁. Quando questionado sobre isto, o aluno declara: *normalmente utilizo através de alguma frase pronta no contexto, criada pelo professor, ou por ele mesmo*.

Outra resposta que surgiu nesta pergunta levou ao fato de os alunos não estarem preocupados com isso, quase delegando tal responsabilidade ao próprio professor quando em sala de aula. Isso é testificado pelas falas, como as do aluno B₁, supradescritas, e também das alunas A₂ e A₄, quando ambas afirmam: *não faço isso*. Foi perceptível, no entanto, no decorrer das observações de ambas as turmas, que a prática da escrita da Língua Inglesa era frequente. Mediante atividades que necessitavam o recurso da escrita, bem como a organização de pensamentos dos alunos, situados em uma atividade na qual a comunicação na língua-alvo era posta em prática, percebeu-se que os alunos adultos se sentiam mais fortalecidos linguística e lexicalmente quanto a sua produção linguística. Era nesta prática que podiam visualizar quais seus pontos fortes e aqueles que necessitariam de uma atenção mais especial.

A nona pergunta da entrevista objetivou um pequeno exercício comunicativo com os alunos. Subdividida em três momentos, pedia-se ao aluno que pensasse em uma palavra de seu cotidiano frequentemente utilizada. A maioria destes alunos, quando inquirida a isto, usou expressões como *Eu acho*, *Eu tive* e *Pessoal, vamos lá*, por exemplo, trazidos pelos alunos A₄, B₅ e B₂, respectivamente. As demais palavras utilizadas durante esta etapa da pergunta compreendiam verbos, substantivos e adjetivos. No segundo momento da pergunta questionava-se como eles explicariam esta palavra em português. A maioria destes entrevistados apontou por exemplos dados por eles, utilizando as próprias palavras. *Casa é uma estrutura física onde as pessoas vivem*, conforme apresentado pela aluna B₃, ou mesmo sinônimos da Língua Portuguesa, como exposto pela aluna A₄: *Eu acho é o mesmo que “eu penso”*. Ocorreu também o uso da mímica como forma de explicação, de acordo com o aluno B₄: *Uma palavra que utilizo muito é “cansado”. Explicaria com sinais, através de mímica. Acho que conseguiria em língua inglesa explicar seu significado*.

A etapa final deste breve exercício consistia em questioná-los se se sentiriam capazes de utilizar a mesma forma que explicaram em Língua Portuguesa para explicar em Língua Inglesa. Alguns alunos responderam que conseguiriam, empregando palavras mais fáceis ao seu entendimento, como exposto pela aluna B₂, quando afirma que *conseguiria. Diria em inglês, when I want to get someone's attention, que é, em uma tradução literal, quando eu quero chamar a atenção de alguém*, ou tentariam empregar as mesmas palavras que usaram em português, agora em inglês, como colocado pela aluna A₄, ao afirmar que, *em português, eu explicaria que é o mesmo que "eu penso". Em inglês, diria I think. Se tivesse que explicar na Língua Inglesa, eu buscaria usar da mesma maneira em português*. Os que afirmaram que não conseguiriam realizar este exercício, apontam como justificativa o fato de não terem um vocabulário mais amplo para tanto, ou por insegurança inerente a eles, como trazido pela aluna A₃, por exemplo, quando comenta: *não tenho tanta certeza, por conta que ainda sou insegura com a língua*. Por fim, alguns alunos haveriam de apelar, novamente, à mímica como forma de explicar tal significação em Língua Inglesa, como no exemplo trazido pelo aluno B₅, quando declara que *gesticularia, utilizando-se de um aparelho celular, por exemplo, e explicando à pessoa o sentido desta frase [Eu tive]. Usaria da mesma maneira no caso de expressar em inglês*.

Na pergunta seguinte, o mestrando questionou o aluno entrevistado a respeito de sua preocupação em ampliar o seu vocabulário. As respostas foram unânimes quanto a este desejo. *Pretendo na marra, principalmente viajando de um país para o outro*, expôs o aluno B₄, percebendo esta questão como essencial para a sua formação profissional. Conforme já observado em questões anteriores, os alunos adultos acreditam na importância da aquisição de um vocabulário amplo. O receio da falha, da reprovação da parte do professor, porém, os acompanha neste processo. A partir daí, um segundo ponto pode ser traçado a respeito da composição deste aluno adulto em contexto de aprendizagem e aquisição de Língua Inglesa. Existe uma preocupação deste aluno em dominar plenamente as quatro habilidades linguísticas pertinentes ao inglês, ao mesmo tempo em que percebe que somente irá se permitir a total fluência quando conseguir dominar o que podemos chamar de “base” da língua. Uma vez que tenham dominado o básico de maneira efetiva, buscarão, em meio ao seu aprendizado, consolidar um novo e amplo vocabulário.

Quando questionados a respeito das estratégias que viriam a utilizar para atingir tal objetivo, boa parte destes alunos apontou ao ato de assistir a filmes e séries em Língua Inglesa, expostos na fala dos alunos A₁: *pretendo ampliar meu vocabulário através de*

músicas, filmes e séries; A₄: busco ver filmes legendados, utilizando o Waze,⁷ e busco conversar com os meus filhos em inglês; B₂: busco assistir a filmes e séries; e B₃: busco assistir a filmes e séries que já olhei e ler outros materiais que venham a auxiliar. Ainda vídeos na internet que viabilizem este aspecto, como pontuado pela aluna A₃, que acredita que os vídeos expandem mais o seu vocabulário. Outros aspectos foram mencionados, como a prática da escuta de músicas em inglês, como observado na fala do aluno A₁ e do aluno B₁. Há uma necessidade desta expansão atribuída ao trabalho em que alguns alunos estavam envolvidos, obrigando-os a sua expansão lexical, conforme explica o aluno B₅: *através do meu dia a dia, buscando conversar com pessoas estrangeiras. É comum o uso de inglês em seu trabalho.*

A décima-primeira pergunta apresentada aos entrevistados questionava as formas como estes alunos recapitulavam o vocabulário aprendido em sala de aula. Muitos deles, além de revisar as anotações durante as aulas, mantinham certa frequência de acesso ao portal de exercícios *on-line* ofertado pelo programa de estudos em que estavam matriculados, conforme explicam alguns alunos: *Eu raramente recapitulo, apenas busco realizar os exercícios na plataforma on-line. Me ajuda muito a melhorar meu listening* (A₄); *eu utilizaria o portal de exercícios on-line da escola, mas não mantenho uma frequência de acesso* (B₁); *busco rever minhas anotações em aula e o próprio portal de exercícios da internet vinculado à escola. Estes fatores auxiliam neste processo* (B₂); e B₃, quando afirma utilizar somente o *Student's Book* e o portal de exercícios *on-line* da escola. Os exercícios deste portal serviam de reforço e embasamento a todo o conjunto aprendido em sala de aula. Fora estes aspectos, alguns mantêm a prática da tradução, ou mesmo de agrupar este vocabulário aprendido em frases que os farão remeter a sua significância.

Em seguida, questionou-se os alunos em como eles faziam para averiguar a pronúncia precisa das palavras que estudavam em sala de aula. A maioria utiliza recursos disponibilizados pela internet, seja por meio do *Google Tradutor*, de dicionários *on-line*, ou mesmo de aplicativos educativos, como o *Duolingo*,⁸ conforme mencionado pelo aluno B₄:

⁷ O *Waze* é um *software* de navegação GPS que proporciona informações e detalhes de rotas e durações de viagem, por meio de um aparelho móvel. Informações disponíveis em: <www.waze.com>.

⁸ O *Duolingo* é uma plataforma *freemium* (ou de acesso gratuito) voltada à aprendizagem de língua estrangeira, incluso em um endereço eletrônico ou baixando o aplicativo pelo aparelho celular. A plataforma oferece, em inglês, em torno de 31 idiomas estrangeiros, em contrapartida ao pacote ofertado para falantes da Língua Portuguesa. Em português, apenas seis línguas estrangeiras são disponibilizadas, em seu total: inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e esperanto. Informações disponibilizadas pelo site: <www.duolingo.com>.

Uso, além do Google, aplicativos como o Duolingo. Questionar o professor para que reafirme a pronúncia destas palavras, bem como a terceiros que tenham certo domínio da língua, apareceram entre as principais respostas, como no depoimento do aluno B₆: *geralmente falo sozinho essa pronúncia. Em todos os casos, costumo pedir ao meu professor que repita a pronúncia da palavra para mim;* e do aluno A₅: *perguntaria a alguém que tenha uma noção maior da língua.* Como era perceptível, principalmente na turma “A”, os alunos eram providos de uma observação minuciosa das palavras apresentadas em determinada atividade. Como também percebeu-se no decorrer das entrevistas, os alunos provenientes deste grupo não demonstraram ainda a preocupação em verificar a pronúncia das palavras. Demais respostas que se convergiam em meio aos alunos, revelam que estes buscariam a confirmação no *Google Tradutor* ou pelo professor.

Questionou-se, na sequência, a respeito da frequência do uso do dicionário durante momentos em que os alunos estão em contato com a língua. Nas respostas coletadas não há um consenso, em geral, a respeito desta questão. Muitos destes alunos utilizam com frequência total o dicionário, e há aqueles que não possuem intimidade para usá-lo em seu momento de aprendizagem. Isto é identificado nos depoimentos de A₃ e B₁, respectivamente: *Utilizo variadas vezes, por conta da minha insegurança com a língua. Quero ter a certeza de ter entendido totalmente a mensagem do texto que leio; Não utilizo, porque as minhas leituras não demandam algo muito denso.* Outro fator interessante neste aspecto, concentra-se no que o aluno entendia por “dicionário”. O uso de ferramentas *on-line*, possíveis de transferir da internet ao aparelho celular (como no caso do *Duolingo* e do *Wordreference*), é muito mais frequente do que de um dicionário físico. Perceber seu uso principalmente nas atividades conduzidas na turma “B”. Seja em atividades em que a prática comunicativa haveria de ser realizada, ou atividades relativas a simples interpretações de texto, os alunos usavam muito os recursos disponibilizados *on-line*, se não o professor.

A pergunta sucessora questionava o entrevistado sobre como este fazia quando se deparava com palavras que pudessem vir a confundir no uso escrito e oral. As justificativas apresentadas foram muito variadas: das mais simples (e talvez esperadas pelo entrevistador), a mera tradução destas palavras, bem como a transcrição dos sons destas palavras, caso a pronúncia seja o fator que estiver atrapalhando a sua articulação oral, como, por exemplo, *busco transcrever os sons específicos dessa palavra, de acordo com os sons do português, bem como de trazer a tradução dessa palavra variadas vezes* (A₃). A

transcrição de sons também havia se revelado uma prática trabalhada junto ao professor na turma “A”, fazendo com que os alunos deste mesmo grupo buscassem, de maneira constante, manter anotações que visassem a não confusão de sons proporcionados pelas palavras aprendidas. Muitos alunos buscavam, quando isto vinha a acontecer, contextualizar o uso linguístico destas palavras em frases que remetessem a sua significação, ou mesmo alterar as estruturas gramaticais destas palavras como forma de auxílio a sua compreensão lexical. Um exemplo desta prática encontra-se na perspectiva da aluna B₂, que buscava indicar a diferenciação destas palavras com sinais positivo (+) e negativo (-), dependendo de seu contexto, ou com desenhos, conforme mencionado anteriormente. *Busco comparar estas duas palavras com um sinal de diferença e até mesmo escrevo o que cada uma significa* (B₂). Em geral, no entanto, muitos desses alunos evitariam a pronúncia dessa palavra, não desejando serem corrigidos pelo professor, ou justamente esperariam que o professor demonstrasse o correto.

Indagou-se aos alunos entrevistados como eles buscariam expressar em Língua Inglesa uma palavra que eles desconhecêssem o sentido na língua estudada em sala de aula. Das respostas compiladas, percebeu-se que muitos destes alunos utilizavam mímicas. *Normalmente indico, caso seja um objeto em sala de aula, ou busco fazer gestos que remetam à indicação da palavra* (B₃). Isso fazia com que estes alunos evitassem o uso da língua materna neste momento, ao mesmo tempo em que outra resposta preponderante era o ato de questionar esta palavra tanto em português quanto em inglês. Em sala de aula, durante as observações, tanto os alunos pertencentes à turma “A” quanto à turma “B”, questionavam quase sempre em Língua Portuguesa. O recurso da Língua Materna durante estes momentos de aprendizado revela, nas entrelinhas, uma forma que este aluno adulto busca para sanar suas dúvidas. As incertezas que venham a acompanhar o aluno adulto em seu aprendizado são nítidas neste sentido. Um exemplo visual deste traço é encontrado na fala da aluna A₄ que, com receio de estar errada e ser corrigida pela professora, afirma que buscava mudar o sentido da frase, tornando-a mais simples: *Tento mudar o sentido da frase em inglês, para se fazer melhor compreendida*.

A respeito do uso de palavras novas, palavras estas que possam ter adquirido em sala de aula, ou mesmo fora de seu contexto de aprendizagem formal, ou de uma frequente prática de palavras mais fáceis, há um equilíbrio de respostas entre os alunos. A descoberta de palavras novas, normalmente, ocorria em momentos de interação comunicativa entre alunos e professor. Estas interações ocorriam em um momento mais informal, entre os

intervalos das aulas, ou mesmo no decorrer das atividades executadas pelos alunos em sala de aula. Alguns acabam preferindo utilizar palavras novas, uma vez que, para eles, isso ofereceria novas opções de palavras e uma maior prática de vocabulário, como pontua o depoimento do aluno B₁: *gosto de utilizar palavras novas, por ter mais opções de uso do vocabulário*. Os que preferem o uso de palavras mais conhecidas por eles acabam fazendo-o por segurança, ou mesmo por uma falta de tempo para pesquisar um novo vocabulário. *Busco utilizar palavras mais fáceis, por questão de segurança* (B₅). Conforme mencionado anteriormente, os alunos reconheciam a importância de ampliar este vocabulário, ao mesmo tempo em que buscavam deter-se nos vocábulos mais simples ou em vocábulos dos quais já possuíam um domínio mais frequente.

A pergunta final voltava-se para a percepção do aluno quanto ao método adotado pelo professor durante as aulas, que veio ao encontro de suas necessidades linguísticas em sala de aula. Em ambas as turmas de nivelamento básico, principalmente durante as observações, verificou-se que cada professor, por mais que devesse seguir um método padrão de ensino previsto pela escola de idiomas, acabava por segui-lo de acordo com suas perspectivas como educador. Logo, as percepções dos alunos na prática pedagógica do professor, resultaram em respostas diversificadas e ricas em conteúdo.

Conforme observa Bellan (2005), o professor, que está perante uma classe formada essencialmente por alunos adultos, não deve ser aquele cuja imagem se remete aos anos iniciais escolares. Os alunos adultos “são conscientes de suas habilidades e experiências e exigem mais envolvimento no processo de aprendizagem” (BELLAN, 2005, p. 55), fazendo com que o professor adote a postura de um facilitador. Bellan (2005) descreve as funções desempenhadas pelo facilitador pelo ato de facilitar, ou “[...] apresentar informações através de técnicas de ensino e criar um ambiente adequado para a aprendizagem” (p. 56).

A maioria concordava que o método adotado pelo professor do segundo grupo observado – turma “B” –, por exemplo, auxiliou no processo de aprendizagem, uma vez que o processo de ensino desenvolvido pelo professor baseado no método comunicativo foi seguido a fio por ele, e também pelo incentivo do uso prático da língua durante os momentos de aprendizado em sala de aula. Este fator pode ser comprovado na fala da aluna B₂: *facilita, pois o professor faz a turma falar bastante. Ele instiga bastante*. Bellan (2005) comenta que o incentivo da parte do professor no decorrer do processo de aprendizado do aluno não é apenas ideal, mas necessário. O aluno vê o professor como modelo e guia de

sua prática comunicativa. O professor, buscando transmitir essa confiança ao aluno adulto, irá auxiliar e consolidar a sua aprendizagem de forma efetiva e eficaz.

Durante as aulas observadas, quando se deparavam com palavras novas, os alunos eram instigados a tentar assimilá-las aos conhecimentos previamente construídos nas demais aulas. Um exemplo nítido foi quando esta turma havia iniciado a décima unidade do *Student's Book* e deparou-se com a palavra *wise* (“sábio”, em Língua Inglesa). O professor buscou associar este vocábulo à imagem do mago Merlin, dos mitos britânicos, na sua essência. Outro exemplo prático de como este professor conduzia a turma, era os relembrando de utilizar, no decorrer das atividades comunicativas, a linguagem já estudada e consolidada inicialmente nos seus saberes linguísticos.

A professora do primeiro grupo observado, no entanto, acabou tendo seu método de trabalho percebido por seus alunos ora como fraco ora como por ter facilitado em um primeiro momento, mas que acabava por tornar o semestre que seguiram estudando mais difícil por não terem desenvolvido as habilidades necessárias àquele nível. Este fator pode ser averiguado no depoimento da aluna A₃,

A forma como a professora conduziu a aula me ajudou muito, ao mesmo tempo que ela facilitou muito esta aprendizagem, ao ponto de não conseguir se expressar totalmente em inglês ainda. Sinto muito esta mudança na troca de professores. O professor atual tem um método completamente diferente da professora do semestre anterior.

Desde fatores como traduções em demasia da professora, bem como o não incentivo do uso da língua, revelaram-se cruciais a estes alunos. Em muitas ocasiões os alunos eram apresentados ao contexto linguístico de maneira minuciosa pela professora. Na maioria das vezes, porém, estes alunos perdiam a atenção, ou mesmo trocavam o foco desta atenção da professora pelo aparelho celular. Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001) destacam que o que leva um(a) professor(a) a não adotar um método comunicativo em sala de aula, é o receio de uma inexatidão na pronúncia do aluno, desejando uma precisão na pronúncia deste aluno, uma cobrança feita entre professor e corpo discente.

Outro ponto levantado por Ballman, Liskin-Gasparro e Mandell (2001), quando pensado a respeito do papel de uma Língua Estrangeira na vida do aluno, é que é mais do que uma simples matéria para que o aluno memorize suas regras e usos, mas sim uma língua única que milhões de pessoas utilizam em uma “base diária de trabalho, brincadeiras, assistir televisão, sair com os amigos, e muito mais” (p. 9). Nesse aspecto, os

alunos acabam por construir bases sólidas de experiências compartilhadas, fazendo atividades e ações juntos, dividindo suas expectativas e anseios perante a aprendizagem, e principalmente ao uso prático e oral da língua estudada.

O que acontecia com uma frequência maior nas aulas deste grupo era que aos alunos era proposta uma determinada tarefa com certo fim pedagógico. Muitas vezes os alunos permitiam-se ser conduzidos pela professora na obtenção das respostas, conforme pode ser analisado na aula em que eles deveriam preencher uma atividade de cruzadinha, que visava o estudo das diferentes nacionalidades em Língua Inglesa. Além de os alunos terem perdido o foco da atividade, não conseguiram entender qual era o propósito da mesma.

Também, o que veio a chamar a atenção no decorrer das respostas que foram obtidas nas entrevistas, residia na questão de como muitos desses alunos reconheciam que não reservavam um tempo específico para um estudo complementar da matéria estudada em sala de aula. O fator tempo, conforme foi observado, revelava-se delicado e preponderante ao aprendizado deste aluno. Torna-se comum muitos deles apenas reservar o tempo de se deslocar do mundo laboral que os cerca até a realidade circunscrita da escola. Conforme DeAquino (2007), “[...] o aprendiz deve considerar o tempo despendido em seus estudos como uma oportunidade de desenvolver suas habilidades por meio de várias atividades acadêmicas. Ele deve conceber seus estudos e atividades profissionais atuais como uma preparação e prática úteis para o seu crescimento e sucesso profissional” (p. 76).

Sobre o uso de estratégias de aprendizagem durante os momentos proporcionados na aprendizagem em Língua Inglesa, Perraudeau (2009) comenta nisso que as estratégias em si não são conscientes, uma vez que a sua variabilidade cognitiva impede a garantia de uma conservação de uma estratégia estruturada, seja com o passar do tempo ou por uma categoria de tarefas. Sobre alguns casos em que a estratégia falha, Perraudeau (2009) comenta que os alunos ainda apresentam uma falha na estrutura lógica de seu pensamento perante aquela característica, ou mesmo porque os procedimentos utilizados para a apresentação dos conteúdos não haviam sido bem-planejados. Também, nos estudos apresentados por Oxford (2003) e Oxford e Nyikos (1989), aprendizes de Língua Estrangeira que buscam por pensarem e cogitarem o uso de estratégias de variadas naturezas revelam-se como os melhores alunos. Quando apenas focavam-se na habilidade da escrita, isto acabava por apenas aprimorar partes de sua prática comunicativa e a parte da escrita, não garantindo o aprimoramento das demais habilidades.

Assim, os efeitos que as estratégias de aprendizagem trazem aos alunos devem ser bem-avaliadas, como Perraudau (2009) sugere, uma vez que estes instrumentos “[...] estão longe de ser milagrosos e não substituem de modo algum as aprendizagens disciplinares” (p. 166). De tal forma, cabe ao professor decidir se tornar-se-ia válido ou não utilizar explicações e sugestões de estratégias de aprendizagem em sua turma. Perraudau (2009) comenta que estas devem ser realizadas de forma prudente. Ele afirma que o professor deve ter uma ideia de como a estratégia funcionaria para aplicá-la junto ao aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura global em que a sociedade hoje se apresenta, é imprescindível para o indivíduo a busca por um estudo que vise à aquisição de uma Língua Estrangeira; Língua Estrangeira essa que corresponda as suas expectativas profissionais e pessoais. Seja pela exigência do mercado de trabalho ou motivados por desejos íntimos de compreender uma língua, são variados os motivos que levam o adulto a lançar-se ao estudo e à aquisição linguística. Neste âmbito, conforme apontado previamente, a Língua Inglesa encaixa-se nas exigências postas pelo mercado de trabalho, e insurge no apogeu deste século XXI.

No panorama mundial em que a Língua Inglesa apresenta-se na atualidade, há o dobro de pessoas que se comunicam em inglês que não são nativas, se comparado com aquelas que o possuem como Língua Materna. Perante esse cenário, no qual a preponderância de estrangeiros no uso da Língua Inglesa como meio de comunicação é maior que a de nativos, a importância de um estudo e de uma aquisição linguística de inglês torna-se não apenas um diferencial na sociedade contemporânea, mas uma demanda necessária.

A presente pesquisa buscou, nestes dois anos de levantamento de dados bibliográficos, observações realizadas em campo e entrevistas, analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa. Para isso, almejou-se identificar as estratégias e procedimentos que os aprendizes adultos adotam durante a aprendizagem da Língua Inglesa, bem como verificar suas facilidades e dificuldades apresentadas neste contexto de aprendizagem e compará-las juntamente às estratégias e procedimentos que este aluno vem a utilizar durante a sua aquisição da língua dentro do contexto da sala de aula. Sabia-se, desde o primeiro momento, que a forma como um aluno adulto aprende uma língua nova diverge muito do modo que a criança aprende. Há, naturalmente, no seu íntimo, uma mistura de sentimentos que leva à ansiedade de se aprender uma língua, o medo de falhar e não conseguir acompanhar o ritmo de uma turma e a necessidade de dominar as habilidades previstas na aquisição de uma Língua a partir do instante em que entra no ambiente da sala de aula.

Para tanto, os objetivos visados na pesquisa apontavam a identificação dos tipos de estratégias utilizadas pelos alunos durante sua aprendizagem. Para a realização e cumprimento destes objetivos, observou-se os alunos de duas turmas de nivelamento básico de uma escola de idiomas durante um semestre, sendo complementado com

entrevistas individuais com estes alunos. A análise dos dados foi dividida em três momentos – a primeira fase, compreendida como uma categorização inicial, buscou detectar, na fala destes alunos observados, a formação de categorias iniciais surgidas a partir de unidades que se estruturaram das falas dos entrevistados. Neste momento inicial pôde-se detectar em torno de 23 categorias variadas, como “Comunicação em Língua Inglesa”, “Contexto Linguístico” e “Mercado de Trabalho”. Dando seguimento aos procedimentos previstos pela metodologia, iniciou-se a segunda etapa da análise, entendida como categorização intermediária, quando as categorias iniciais formadas no primeiro momento iriam criar unidades intermediárias que se entrelaçassem entre si, possibilitando a formação de novas categorias, conforme disposto abaixo:

Neste momento, surgiram seis novas categorias, aglomerando aspectos elencados da primeira fase da análise. Categorias como “Ações Adotadas pelos Alunos” e “Quatro Habilidades Linguísticas no Processo de Aprendizado e Aquisição da Língua Inglesa”, insurgiram desta tempestade de ideias. Isso permitiu que se levasse esta análise a uma fase final, na qual as categorias formadas na etapa intermediária seriam novamente entrelaçadas e formadoras de categorias finais.

Percebeu-se nesses direcionamentos de ordenação de ideias surgidas a este contexto, de que a maioria dos elementos presentes nestas novas categorias estava profundamente ligadas umas às outras. Pensar na efetivação de uma comunicação em Língua Inglesa não pode ser alcançado sem um determinado indivíduo buscar compreender o contexto linguístico das palavras apresentadas a ele. E para que isto ocorra, torna-se também necessário que as quatro habilidades linguísticas da língua-alvo (a escrita, a audição, a fala e a leitura) sejam exploradas para que possa haver um entendimento de seu uso.

E neste processo, os níveis de dificuldade do aluno adulto em um contexto de aprendizagem são extremamente relevantes, visto que é por meio da identificação de pontos em que o aluno revela uma tendência mais forte ou não ao seu aprendizado da língua que a aquisição venha a ocorrer. Neste sentido, este aluno passa a cogitar ações a serem seguidas para que possam contornar tais dificuldades. Também, o envolvimento de demais sujeitos ao aprendizado deste aluno, sejam colegas, familiares e demais conhecidos que tiveram um acesso maior a língua, bem como o professor é essencial para que a efetivação de seus objetivos para com a aprendizagem do inglês seja concretizada.

Duas categorias haviam surgido deste processo final, contemplando a Aquisição da Segunda Língua em si e os fatores abrangentes e as estratégias usadas, e a superação das

dificuldades encontradas na aprendizagem. Conforme observado nas análises, percebeu-se como essas duas categorias conseguiam, no entanto, entrelaçarem-se. Para que a Aquisição de Segunda Língua possa ocorrer, há necessidade de se pensar em estratégias a serem adotadas em sala de aula (e também fora desta). As dificuldades são também inerentes neste processo; elas indicam quais são os pontos do aprendizado em que o aluno deve focalizar melhor sua atenção, encontrar uma maneira de contornar este empecilho e usar determinada estratégia como forma de aprender este saber.

Durante a análise inicial destes dados pôde-se perceber que boa parte destes alunos se apoiam no recurso da escrita como forma de captar estes saberes iniciais. Formas e estratégias de aprendizagem, como o uso de recursos *on-line* e acessibilidade portátil em seus aparelhos celulares, permeavam entre as suas respostas. A preocupação em saber o significado da palavra correspondente à Língua Portuguesa era constante na fala dos alunos. Havia uma necessidade que eles apresentavam em seu aprendizado de saber cada pormenor da frase que lhes era apresentada.

Nesta associação havia, também, muitas correlações construídas junto aos parâmetros apresentados na Língua Portuguesa; não somente no ato da tradução de vocábulos e expressões, mas com a transcrição de sons que remetem à fonética portuguesa, para que a sua pronúncia consiga alcançar a correspondência visada pela Língua Inglesa. Estas associações auxiliavam, em um primeiro momento, a construção e a estruturação de frases expressas por eles na língua-alvo. Isto, no entanto, vinha a lhes atrapalhar em alguns momentos, uma vez que o sentido apresentado pelo inglês não é o mesmo percebido na Língua Portuguesa.

As dificuldades surgidas, principalmente em torno da pronúncia de palavras, ocorriam justamente por não seguir uma “lógica” persistente em sua Língua Materna. Por, às vezes, não ter havido uma correspondência destas perspectivas, acabavam criando barreiras entre si, fazendo com que o professor buscasse novas formas de auxiliar o aluno a quebrar este bloqueio em sua aprendizagem linguística. Via-se este uso, quase que extrapolado da Língua Portuguesa em sala de aula, como uma necessidade de suprimir os receios que se apresentavam em sua produção, como se o português fosse um escudo projetado pelos alunos na medida em que se deparavam com algo inteiramente novo na língua-alvo.

Nisso se revela o grande desafio com que o aluno adulto se depara em seu processo de aprendizagem. As estratégias que utiliza em sala de aula, seja por meio da escrita, pela

associação de imagens, ou, até mesmo, como alguns pontuaram, pelo desenho representativo de palavras surgidas na ponta da caneta, nada mais são do que meios que encontram para alcançar o seu principal objetivo: falar em inglês.

Mediante uma prática diária, por intermédio de revisão de anotações feitas em aula, ou por meios mais confortáveis percebidos pelos alunos, como assistir a programas de televisão e filmes em Língua Inglesa, a aquisição estará tomando um caminho certo. Percebeu-se, no entanto, entre observações e entrevistas junto a estes alunos, que muitos ainda dependem do apoio e suporte do professor em sala de aula, ou mesmo reservam apenas um tempo dedicado ao estudo da Língua Inglesa dentro da realidade da sala de aula.

Também, para este aluno adulto, a organização e a administração de seu tempo auxilia na execução de suas tarefas de modo mais eficiente. Isso acaba possibilitando a este sujeito uma maior capacitação em utilizar-se melhor dos elementos intrínsecos de sua aprendizagem, tornando-o mais produtivo. O que pôde ser percebido, todavia, no decorrer das observações e entrevistas conduzidas na pesquisa, foi que o tempo e a falta de organização deste revelavam-se grandes empecilhos para que a sua aprendizagem e aquisição fosse efetiva. O aluno, portanto, deve estar ciente de que, a partir do momento em que decide que irá iniciar estudos aprofundados em uma Segunda Língua, a organização e a administração de seu tempo devem ser totalmente avaliadas. O aluno deve reservar um tempo específico na sua vida cotidiana e profissional para estudos complementares ao aprendizado que ocorre em sala de aula.

Outro elemento percebido no decorrer da pesquisa foi a segurança do aprendizado. Encontra-se nesse aluno uma falta de confiança na sua própria capacidade de produção na sua aquisição linguística. Esta é resultante de variados fatores, desde experiências negativas do passado até questões internas dos alunos. Esta sombra de dúvidas e receios vêm acompanhando eles no decorrer do trajeto. O aluno acaba descobrindo que essa trilha que segue nesta nova etapa de sua vida, revela-se curvilínea, com obstáculos surgindo na medida em que vai avançando em sua aprendizagem. Ele sabe, porém, que deve seguir. Um momento de hesitação pode significar um momento em que ele pondera se deve continuar no trajeto, ou rumar em outra direção. Neste sentido, o apoio oferecido por familiares e amigos revela-se de suma importância para que ele permaneça firme nesta nova empreitada linguística; não, no entanto, apenas o apoio destes sujeitos, mas a própria figura do professor revela-se de importante expressão em seu aprendizado.

Também, ainda neste contexto no qual a presente pesquisa situa-se, há a preocupação de como aprendizes adultos projetam-se em meio ao seu processo de aquisição e aprendizagem em Língua Estrangeira, mais precisamente qual o caminho que é percorrido por estes até o alcance absoluto de seu produto final. Estar ciente de quem são estes participantes, dos motivos que os levam a aprender uma Língua Estrangeira e de como suas associações e representações da Língua são criadas, torna-se o cerne da presente pesquisa.

Outro ponto relevante que surgiu durante as análises revolve a imagem do professor neste processo. Por mais que o foco da pesquisa tenha sido em torno da figura do aluno, o professor também deve ser concebido como elemento essencial nesta aprendizagem. O professor de um grupo de adultos, primeiramente, não deve ser visto como um professor, de acordo com a visão popular de que se têm do ofício, mas sim de um facilitador. Pressupõe-se um professor aquele que possui uma experiência de vida maior que de seus alunos, e, por este motivo, estaria em um nível mais alto, auxiliando-os a construir novos conhecimentos. Um facilitador, diferentemente do professor, depara-se com alunos que podem ter uma experiência de vida superior à deste. Ele traz consigo uma formação já estruturada. O facilitador, neste sentido, assume uma postura de mediador de conhecimentos.

As tarefas que lhe são atribuídas no contexto de aprendizagem do aluno adulto divergem-se do aluno em fase menos madura, período que se compreende da infância à adolescência. Além de ser claro em suas mensagens, com apresentação de propostas de atividades em sala de aula, o professor deve demonstrar ao aluno a relevância do assunto explorado em seu contexto, bem como sua prática no cotidiano. No âmbito da aquisição e aprendizagem da Língua Estrangeira, os alunos necessitam observar, seja na prática do professor ou na sua própria, o sentido que há por detrás do estudo. Devem utilizar-se de todas as quatro habilidades linguísticas trabalhadas em meio a atividades pré-planejadas, entrelaçadas aos objetivos previstos pelo professor, como meio de se comunicar e expressar-se na língua-alvo, neste caso representado pela Língua Inglesa.

Neste sentido, o professor transmite a sensação de que a atividade trabalhada em sala de aula tem um sentido na vivência dos alunos. Nas observações realizadas, as atividades aplicadas em sala de aula eram relacionadas a partir dos objetivos construídos e encontrados no *Teacher's Book*, cabendo ao professor decidir ou não as aplicar de acordo com a necessidade com que se deparava. Estas atividades atreladas ao mesmo objetivo

comunicativo, fazem parte de um conjunto maior dentro do contexto da aprendizagem da Língua Inglesa. Os alunos deveriam, portanto, perceber estas atividades como partes importantes a serem alcançadas no aprendizado.

Alunos que venham a ingressar na realidade de uma sala de aula são de origens diversas, com formação como seres humanos que os diferem uns dos outros. As experiências pelas quais passaram no decorrer de sua trajetória, fizeram com que se estruturasse internamente este indivíduo peculiar, prestes a se jogar em um novo desafio, podendo culminar em uma experiência de aspecto positivo ou negativo. O que estes alunos revelam como um traço mútuo, dividido entre as partes, no entanto, é justamente este desejo de adquirir o domínio fluente de uma Língua Estrangeira representada, neste espaço, pela Língua Inglesa.

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem dentro do contexto da sala de aula, elas devem condizer com a situação real da aprendizagem que se encontra no momento, e devem ter um significado para os alunos. Uma estratégia, entretanto, pode vir a funcionar para um aluno, enquanto para outro não. Por conta de seu caráter falível, ela não irá garantir a eficácia de uma aprendizagem, uma vez que estaria também sujeita às mudanças internas dos alunos. Dessa maneira, os efeitos de uma estratégia de aprendizagem adotada por um aluno, devem ser bem-avaliados. Cabe a este aluno, portanto, decidir se aquela determinada estratégia será útil ou não ao seu aprendizado.

De tal forma, conclui-se que para a aprendizagem e a aquisição da Língua Inglesa possa ocorrer de maneira plena, cada elemento utilizado para a sua efetivação deve ser considerado ao longo do processo. A aquisição de uma segunda língua é como a engenharia complexa de um relógio. Cada peça dentro de seu funcionamento mecânico, seja esta pequena ou grande, é necessária para que o relógio possa trabalhar na maneira devida. Assim é o processo de aquisição, quando direcionado a um contexto de aprendizagem. Desde as pequenas atividades como a prática diária da conversação até o assistir a filmes produzidos na língua-alvo, como do entendimento dos limites que este aluno vem a apresentar ao decorrer deste procedimento, são necessários para que possam atingir o seu objetivo.

O aprendizado não ocorre somente com a presença de um livro didático ou com recursos audiovisuais, mas, sim, com uma fonte de estímulo ao aprendizado do aluno. O aprendizado é mais do que isso; é um conjunto de iniciativas que o aluno toma para si procurando encontrar uma maneira mais apropriada para atingir o seu objetivo. Assim, o

aprendizado da Língua Inglesa é possível. Por mais que adultos não consigam expressar, em um momento inicial, toda uma complexidade do pensamento dentro dos parâmetros linguísticos almejados, eles possuem ainda a capacidade de contornar estas dificuldades por si só, tendo o apoio do professor e dos demais envolvidos, e, principalmente, por conta deles, os principais agentes de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). 2012. **Proficiency Guidelines**. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. **ELT in Brazilian Public Schools: History, Challenges, New Experiences and Perspectives**. Education Policy Analyses Archives, Special Issue: English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2473/1811>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANSHEN, Ruth Nanda. Preface. In: CHOMSKY, Noam. **Language and thought**. Wakefield, RI: Moyer Bell, 1995. p. 9-12.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BALLMAN, Terry L.; LISKIN-GASPARRO, Judith E.; MANDELL, Paul B. The Case for Classroom Communication. In: **AATSP Volume III The Communicative Classroom: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16**. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 1-30.

BELLAN, Zezina. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste, SP: Z3 Editora e Livrarias, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BROWN, Steven; LARSON-HALL, Jenifer. **Second language acquisition myths: applying second language research to classroom teaching**. Ann Arbor, Estados Unidos: University of Michigan Press, 2012.

BROWN, Gillian et al. **Language and Understanding**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Language and thought**. Wakefield, RI: Moyer Bell, 1995.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2010.

CRYSTAL, David. **A complexidade da linguagem**. In: CRYSTAL, D. Pequeno tratado sobre a linguagem humana. São Paulo: Saraiva, 2012a. p. 247-252.

_____. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002a.

_____. Linguística. In: CRYSTAL, D. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana**. São Paulo: Saraiva, 2012b. p. 253-257.

_____. **English**: a status report. Spotlight. September 2011. p. 28-33. Disponível em: <<http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002b.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação**: uma introdução. Revisão técnica Antônio Jayro da Fonseca Mota Fagundes. 2. ed. São Paulo: Edicom, 1986.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMANDAS de Aprendizagem de Inglês no Brasil. 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisa_completa.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

ELLIS, Rod. **Language teaching research and language pedagogy**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2012.

_____. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985a.

_____. **SLA research and language teaching**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1997.

_____. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1994.

_____. **Understanding second language acquisition**. 20th ed. Oxford: Oxford University Press, 1985b.

ELLIS, Rod; SHINTANI, Natsuko. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. Londres, Inglaterra: Routledge, 2014.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 101-171.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FLUSSER, Vilem. **Língua e realidade**. São Paulo: Herder, 1963.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert; HYAMS, Nina. **An introduction to language**. 10th ed. Austrália: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

FURINI, Dóris Regina; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 160-245.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course**. 3rd ed. New York: Routledge, 2008.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Conceição. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. In: **Revista Trama**, Cascavel, v. 8, n. 16, p. 125-138, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewArticle/6953>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

GROSJEAN, François. **Neurolinguists, beware!** The Bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language*, Burlington, MA: Elsevier, 36, p. 3-15, 1989.

Haidt, Regina Célia Cazaux. Didática e filosofia. In: Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006. p. 11-28.

HOBBSAWM, Eric J. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. Tradução do italiano para o inglês Allan Cameron. Tradução do inglês para o português e cotejo com a edição italiana Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KARNAL, Leandro. A formação da nação. In: KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 3. ed. 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-97.

KOFFKA, Kurt. **The Growth of the Mind: an introduction to child-psychology**. Tradução Robert Morris Odgen. 2nd ed. London: Lund Humphries, 1946.

KNOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy**. New York City: Association Press, 1980.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**. Burlington, MA: Elsevier, 2005.

LEE, James F.; VAN PATTEN, Bill. From Atlas and Audiolingualism to Acquisition. In: LEE, James F.; VAN PATTEN, Bill. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York City: Mc-Graw-Hill, 2003a. p. 6-25.

_____. Communicating in Classroom. In: LEE, James F.; VAN PATTEN, Bill. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York City: Mc-Graw-Hill, 2003b. p. 49-73.

LEITE, Marli Quadros. Variação linguística: dialetos, registros e norma linguística. In: SILVA, L. A. da. **A língua que falamos: português, história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2005. p. 183-210.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução Leda Beck. Consultoria e revisão técnica Guiomar Namó de Mello e Paula Louzano. São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 52-81.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RUNDELL, Michael (editor). **Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English**. Basingstoke, UK: Macmillan/A. & C. Black, 2009. p. 755.

MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F.; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. In: **Revista FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. p. 95-110.

MAGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Tradução Maria Luísa Álvares Pereira, Manuel António de Oliveira e Silva e Maria Manuela Martinho Ferreira. Revisão José Alberto Correia. Porto: Porto Editora, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como**. Tradução Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, Tania Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **O método**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NARANG, Vaishna; PRIYA, Salonee; CHAUDHRY, Varalakshmi. **Second Language Acquisition in Multilingual and Mixed Ability Indian Classrooms**. New York, NY: Springer, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

_____. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OSÓRIO, Cláudio Maria da Silva; PILTCHER, Renato B.; MARTINI, Thaís. Adultos jovens e seus *scripts*: novas gerações em novos cenários. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Org.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 193-206.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. Language learning styles and strategies: an overview. In: **Learning Styles & Strategies**, Oxford: Gala, 2003.

OXFORD, Rebecca; NYIKOS, Martha. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. In: **The Modern Language Journal**, Columbus, Ohio: 73, iii, p. 291-300, 1989.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAZIN FILHO, Antonio. Características do aprendizado adulto. In: **Revista Medicina**, Ribeirão Preto, 40 (1):7-16, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/298/299>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

SAVIGNON, Sandra J. **Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2002.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SLABAKOVA, Roumyana. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SOUSA, Octávio Tarquínio. O livro de um mestre. In: FREYRE, Gilberto. **Inglês no Brasil**: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. 3ª edição. Prefácio de Evaldo Cabral de Mello. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. p. 17-25.

TERRA, Márcia Regina. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 169-192.

THORNDIKE, Edward L. The Psychology of Learning. In: **Educational Psychology**, v. 2. New York City: Teachers College Columbia University, 1923.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and language**. Revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação à Escola de Idiomas

Canoas, março de 2017

Prezada diretora,

Eu, Antonio Filipe Maciel Szezecinski, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, e como coorientadora a professora doutora Maria Luísa Spicer-Escalante, venho, por meio deste, solicitar a permissão para realizar observações junto a uma das turmas vigentes do primeiro semestre do presente ano de 2017, com o objetivo de analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos durante a aquisição da Língua Inglesa. As observações a serem realizadas a nada prejudicarão o desenvolvimento e aplicação do conteúdo programático previsto pelo módulo trabalhado em turma. Também declaro que o nome da escola e/ou dos alunos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Antonio Filipe Maciel Szezecinski

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle

Vera Lucia Felicetti

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle

Responsável pela Instituição

APÊNDICE 2 – Carta de Apresentação aos Alunos Entrevistados

Canoas, agosto de 2017

Prezado,

Eu, Antonio Filipe Maciel Szezecinski, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, e como coorientadora a professora doutora Maria Luísa Spicer-Escalante, venho, por meio deste, solicitar a permissão para utilizar as informações concedidas por você em uma entrevista de 17 perguntas, com o objetivo de analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos durante a aquisição da Língua Inglesa. Também declaro que o seu nome será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Antonio Filipe Maciel Szezecinski

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle

Vera Lucia Felicetti

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle

Entrevistado

APÊNDICE 3 – Categorização Inicial

CATEGORIAS INICIAIS	UNIDADES
Professor	<p>Espera ser corrigido pelo professor; Busca perguntar ao professor; Prestar atenção na fala do professor; Quando o professor está auxiliando outro colega em sala de aula; Questionaria ao professor; Prestaria atenção na fala do professor, durante a aula; Prestar atenção no professor</p>
Tradução	<p>Professora recorria demais a traduções; Busca traduzir; Tradução; Busca traduzir e tomar nota; Tradução; Busca traduzir; Quando busca traduções; Tradução; Tenta traduzir por conta, antes de consultar o dicionário; É mais fácil para traduzir as atividades do livro e do portal da internet</p>
Assistir a algo em inglês	<p>Assistiria mais filmes/séries com legenda e prestar atenção na pronúncia; Assistir a filmes, séries e vídeos; Assistir a filmes e séries</p>
Gramática	<p>Estruturação Gramatical da Língua Inglesa; Formulação de frases orais/escritas; Buscaria “mexer” na estrutura gramatical; Gramática; Frases prontas</p>
Contexto linguístico	<p>Compreensão do Contexto Linguístico; Sim, por conta dos contextos empregados; Acha que sim, se não, não saberia do que estaria falando; Sim, uma vez que não saberia a pronúncia; Acha que sim, se não, não saberia do que estaria falando; Sim, uma vez que não saberia a pronúncia; Sim, porque pode fugir do contexto; Buscar dar um olhar mais profundo à palavra; Pelo contexto da palavra; Do contexto do qual a palavra fora retirada; Depende do contexto do uso</p>
Comunicação em Língua Inglesa	<p>Comunicação em Língua Inglesa; Sente a necessidade do uso simultâneo de inglês e português na aula; Professora não instigava o uso da língua; Didática adotada pelo professor; Através da prática oral e escrita desta(s) palavras; Praticar conversação; Quando está em contato direto com a Língua (sala de aula/ouvindo música); Método comunicativo; Incentivo do uso da Língua; Usando palavras que domina mais facilmente; Através de mímica, gestos; Acredita que sim, mas não se detém demais na pronúncia; Sim, pois pode causar problemas na fala; O mais importante é saber falar, mas se alguém falar razoavelmente parecido, já ajuda; Indicaria (caso fosse algum objeto); Mudaria o sentido da frase; Usando as próprias palavras; Usando sinônimos; Através de mímica, gestos; Através da prática; Perguntaria em inglês; Usar mais na fala; Formulação de frases; Através de mímicas; Acredita que a pronúncia não seja tão importante, mas ajuda na significação da fala</p>
Mercado de Trabalho	<p>Mercado de Trabalho; Trabalho; Necessidades do cotidiano (Trabalho)</p>
Vocabulário	<p>Aquisição de novo vocabulário; Verbo; Substantivo;</p>

	<p>Adjetivo; Adverbo; Palavras estrangeiras; Expressões/frases; Palavras que tenham a pronúncia das letras B-L-E-H; Palavras que tenham a junção TH; Para melhorar o vocabulário; Palavras que tenham a junção RL; Palavras que tenham muitas consoantes; Vocabulário; Palavras como <i>enough</i>; Busca botar estas palavras em frases que mostrem estas diferenças; Tenta utilizar palavras novas, por ter mais opção de vocabulário; Tenta utilizar o máximo de palavras novas; Uma palavra que outra; Palavras mais simples; Utiliza as palavras mais fáceis; Tenta utilizar palavras novas, por ser uma forma de praticar o vocabulário; Utiliza as palavras mais fáceis, por segurança</p>
Viajar	<p>Viagem; Sim, porque quer viajar</p>
Questionar a Terceiros	<p>Questionaria a terceiros; Busca perguntar a terceiros que tenham mais noção da língua; Perguntar a terceiros que saibam inglês também</p>
Leitura	<p>Leitura; Leitura</p>
Dificuldade	<p>Em geral tem dificuldade na pronúncia; Dificuldade em pronunciar quase todas as palavras</p>
Negatividade	<p>Não mantém essa prática; Não falaria a palavra; Não tem muitas dificuldades; Não facilitou; Não há uma específica, mas acontece com frequência; Não há; Não tem uma forma específica (mais "natural"); Não conseguiria, por falta de vocabulário; Não conseguiria, por insegurança com a língua; Não utiliza; Nunca se deparou com isso; Não se lembra; Não mantém essa prática</p>
Audição	<p>Prática oral; Praticar a audição; Escutar músicas; Prática oral; Ouvir músicas; Ouvir; Buscaria ouvir a pronúncia mais de uma vez</p>
Escrita	<p>Escrita; Rever anotações escritas da aula; Fazer listas de palavras novas; Quando quer escrever frases; Busca comparar com sinais escritos; Escrita que remeta ao seu significado; Repetição de regras gramaticais por escrito; Escrita; Escrever frases que remetam o seu sentido; Rever anotações escritas da aula; Ligar com sinônimos</p>
Facilidade	<p>Utiliza pela facilidade; Facilitou bastante; Facilitou; Facilitou um pouco; Facilitou no início das aulas; Ajudou muito, ao mesmo tempo em que facilitou demais</p>
Imagem	<p>Associações pictóricas; Vincular a uma imagem; Relacionar a imagens</p>
Google Tradutor e demais aplicativos	<p>Utiliza o Google Tradutor/Dicionário <i>on-line</i>; Utiliza o dicionário <i>on-line</i>; Utilização de aplicativos relativos a inglês; Utilizaria o <i>Duolingo</i>; Utilizaria dicionários <i>on-line</i>;</p>

	<p>Utilizaria o <i>Google Tradutor</i>; Utiliza o <i>Google Tradutor</i>; <i>Google Tradutor</i>; Utiliza <i>Google Tradutor/Dicionário on-line</i></p>
Estudos	<p>Quando está fazendo o tema de casa; Quando está realizando atividade em aula; Quando estuda por conta; Quando está estudando; Estudos por conta; Praticaria a pronúncia sozinho; Estudar mais; Utiliza quando está jogando ou estudando a matéria da aula; Busca preparar-se antes da aula; Através do portal <i>on-line</i> de exercícios do nível ofertado pelo curso de idiomas; Através de uma revisão de anotações das aulas anteriores e das atividades do <i>Student's Book</i></p>
Pesquisar	<p>Pesquisar conteúdo em outras fontes; Pesquisa na internet; Pesquisa na internet</p>
Transcrição de sons	<p>Verbalizar os sons destas palavras de acordo com a lógica da Língua Portuguesa; Transcrição dos sons de acordo com a Língua Portuguesa; Transcrever os sons da escrita de acordo com a lógica do português; Atrapalha-se com os sons da Língua Inglesa (fonética)</p>
Frequência de ações	<p>Utiliza variadas vezes; Utiliza às vezes; Utiliza raramente; Às vezes; Apenas em atividades de aula; Utiliza quando estuda em casa; Raramente; Evita utilizar em sala de aula; Quando há dúvidas; Depende das circunstâncias</p>
Outros	<p>Sim (unânime); Praticidade; Mais cômodo; Por curiosidade; Perguntaria em português; A pronúncia não é a essência do aprender uma Língua Estrangeira; Jogar <i>videogames</i>; Acredita que sim, pela necessidade; Sim; Sem dúvida; Busca absorver o conteúdo</p>

Fonte: O autor (2018).

APÊNDICE 4
Questionamentos utilizados nas entrevistas com os alunos,
entrelaçados aos objetivos da pesquisa

Pergunta	Objetivo Geral
<p>1. Você acha que é importante ampliar e aprender novo vocabulário nas aulas de inglês? Por quê?</p> <p>17. A metodologia de ensino adotada pelo professor em sala de aula facilitou ou dificultou a sua aprendizagem? Por quê?</p>	<p>Analisar como se dão as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos adultos na aquisição da Língua Inglesa. A partir deste objetivo geral, deliniam-se seus respectivos objetivos específicos associados à temática proposta nesta pesquisa acadêmica.</p>
Pergunta	Objetivos Específicos
<p>2. Que maneiras você utiliza para lembrar e/ou aprender palavras novas?</p> <p>3. Você utiliza um dicionário? Por que você o utiliza? Como você o utiliza?</p> <p>4. Você considera importante a pronúncia precisa da palavra? Você tem dificuldade em pronunciar alguma palavra? Como você faz para melhorar esta pronúncia?</p> <p>5. Quando você está lendo algo em inglês e encontra uma palavra nova, o que ou como você faz para aprender e entender a mesma?</p> <p>6. O que você esquece mais facilmente – a gramática ou o vocabulário? O que você faz para não esquecer?</p> <p>7. Há uma palavra que você precisa buscar várias vezes por seu significado no dicionário? O que você já fez para tentar não esquecer mais o seu significado?</p> <p>8. Quando você escreve uma palavra, escreve algo que o ajude a memorizar a escrita da palavra?</p> <p>9. Pense em uma palavra de seu cotidiano. De que forma você tentaria explicar o significado desta palavra em Língua Portuguesa? Você conseguiria explicar a mesma palavra em Língua Inglesa?</p> <p>10. Você pretende ampliar o seu vocabulário por conta própria? Como faria isso?</p> <p>11. O que e como você faz para recapitular o vocabulário em Língua Inglesa aprendido em aula?</p> <p>12. Como você faz para averiguar como se pronuncia uma palavra?</p> <p>13. Quando você está lendo em inglês, você consulta o dicionário com frequência?</p> <p>14. Quando você se depara com uma palavra que confunda com outra palavra (som ou escrita) e seu significado, o que você faz para evitar o seu uso incorreto?</p> <p>15. O que você faz quando quer expressar algo em Inglês e não encontra uma palavra necessária?</p>	<p>Identificar as estratégias e procedimentos que os aprendizes adultos adotam durante a aprendizagem em Língua Inglesa, dentro do contexto da sala de aula.</p>
<p>4. Você considera importante a pronúncia precisa da palavra? Você tem dificuldade em pronunciar alguma palavra? Como você faz para melhorar esta pronúncia?</p> <p>6. O que você esquece mais facilmente – a gramática ou o vocabulário? O que você faz para não esquecer?</p>	<p>Identificar as facilidades e as dificuldades apresentadas pelos aprendizes adultos durante a aprendizagem em Língua Inglesa dentro do contexto da sala de aula.</p>

<p>7. Há uma palavra que você precisa buscar várias vezes por seu significado no dicionário? O que você já fez para tentar não esquecer mais o seu significado?</p> <p>15. O que você faz quando quer expressar algo em Inglês e não encontra uma palavra necessária?</p> <p>16. Você se esforça em utilizar palavras novas ao invés de usar outras mais fáceis?</p>	
--	--

Fonte: O autor (2018).