Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Paulo Roberto de Lima Lopes

Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos

Rio de Janeiro
2014

Paulo Roberto de Lima Lopes

Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

L732 Lopes, Paulo Roberto de Lima.
Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos / Paulo Roberto de Lima Lopes. – 2014.
163 f.: il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Idosos – Teses. 3. Universidade Aberta da Terceira Idade - Teses. 4. Material didático – Teses. 5. Língua inglesa – Conversação e frases – Teses. 6. Memória – Teses. 7. Afeto (Psicologia) – Teses. 8. Música – Teses. 9. Socialização – Teses. I. Saliés, Tânia Mara Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Paulo Roberto de Lima Lopes

Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 26 de março de 2014.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Alice Gonçalves Antunes

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Inés Kayon de Miller

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

A meus pais, que sempre me apoiaram em minhas escolhas, me dando toda a força e todo o amor de que eu precisei. Meus heróis, meus exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a Deus, por ter me permitido viver mais uma experiência enriquecedora em minha jornada.

A meus pais e meu irmão, por todo o carinho e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

À Tânia Saliés, que com incansável dedicação e paciência tem ensinado a mim e a todos os seus orientandos que somos capazes de crescer quando fazemos nosso trabalho com paixão e seriedade. Obrigado por ter me acolhido e ter amadurecido minhas ideias. Com você, aprendi não somente o nosso papel no mundo acadêmico, mas o nosso papel na vida.

Aos participantes desta pesquisa, sem os quais nada disso teria sido possível. Obrigado por terem me recebido com carinho e por estarem à disposição para o que eu precisasse.

À professora Maria Alice Antunes, que tem me acompanhado desde o início da graduação, ainda que de longe em alguns momentos. Obrigado por toda a confiança em mim depositada e, em especial, pela conversa que despertou em mim o desejo de realizar um trabalho a partir da minha experiência com o público da terceira idade.

À professora Rosângela Dantas, que me convidou para participar do projeto *Inglês Através de Jogos, Dramatizações e Outras Atividades Lúdicas*, onde tudo começou. Obrigado por ter me dado a oportunidade de iniciar minha experiência no ensino de inglês com um público tão especial. Obrigado pela confiança, pelos ensinamentos e pelo carinho.

Às professoras Inés Miller, Janaina Cardoso e Adriana Nóbrega, que prontamente aceitaram o convite para fazer parte desse momento especial em minha vida.

Aos demais professores do mestrado: Anna Balocco, Marina Augusto, Ricardo Lima e Sandra Bernardo, pelos valiosos ensinamentos e discussões.

Aos companheiros de mestrado ("os enforcados") Ana Paula, Victoria, Fernanda, Odete, Daniele e Igor, pelas incríveis trocas de informações e experiências, pela terapia coletiva online, pelo companheirismo, pela amizade.

Aos amigos do Licom: Didi, Wilson, Neimar e Samara, que garantiram doses diárias de muita alegria e diversão, fundamentais para que eu recarregasse as baterias.

A todos os familiares e amigos, pela força e pelo interesse em saber do meu trabalho.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desse trabalho, seja com uma ideia, uma palavra, um gesto ou um sorriso. Esse trabalho não teria sido possível sem a contribuição de cada um.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.

Cora Coralina

RESUMO

LOPES, Paulo Roberto de Lima. *Inglês para terceira idade*: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Apesar de ter produzido incansavelmente na área de ensino e aprendizagem de língua adicional com crianças, adolescentes e jovens adultos, a Linguística Aplicada (LA) ainda não desenvolveu um acervo que ilumine os diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem de segunda língua para adultos da terceira idade. Entre os poucos estudos desenvolvidos na área, destacam-se as pesquisas de Pizzolatto (1995), sobre as características do processo de ensino e aprendizagem de segunda língua com adultos da terceira idade; de Conceição (1999), sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos; de Scopinho (2009), acerca dos subsídios para elaboração e utilização de materiais didáticos desenhados para a terceira idade; e de Oliveira (2010), sobre as crenças e experiências de idosas aprendendo inglês em uma escola pública. Como forma de contribuir para o preenchimento dessa lacuna e concretizar um desejo pessoal, surgido a partir dos desafios experienciados enquanto estagiário de iniciação à docência de inglês nos anos de 2008 e 2009, esta pesquisa almeja entender o processo de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade a partir de três perspectivas: a das professoras, a dos alunos e a minha, enquanto pesquisador. Para tanto, três perguntas de pesquisa foram estabelecidas: (1) como os participantes do contexto (professoras, alunos e pesquisador) entendem o papel do curso e o processo de ensino e aprendizagem de inglês? (2) Que práticas pedagógicas são apreciadas pelos alunos? e (3) De que forma os materiais existentes se relacionam com as preferências dos alunos? Compartilhando com Richardson (1994) o conceito de cristalização, intenciono compreender diferentes aspectos do contexto investigado, a saber, as aulas de inglês do projeto Línguas Estrangeiras para Terceira Idade (LETI) da Universidade Aberta da Terceira Idade da UERJ (UnATI/UERJ), encarando-o como um cristal multifacetado. Para gerar dados, utilizei quatro instrumentos de pesquisa: um questionário socioeconômico e cultural, duas entrevistas inspiradas no conceito de grupos focais (GASKELL, 2002), uma realizada com as professoras e outra com cinco alunos, e observações de aulas com notas de campo. Este estudo se vale do aporte teórico das áreas de Aquisição de Segunda Língua, condição Pós-método, ensino e aprendizagem de línguas sob a ótica da teoria da complexidade, teoria dos posicionamentos e ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Os fios temáticos emergentes das práticas discursivas dos participantes são (1) memória, (2) afeto e emoções, (3) socialização, (4) conversação, música e tradução, (5) dedicação ao estudo, (6) heterogeneidade dos grupos, (7) uso de novas tecnologias e (8) material didático. As categorias de análise são memória e afetividade na aprendizagem de língua estrangeira, teoria dos posicionamentos e macroestratégias da condição Pós-método. Entre os achados estão a importância da memória e da afetividade na aprendizagem de inglês, o desejo dos alunos por atividades de conversação, o apreço que eles têm pela música e a inexistência de materiais desenhados para o público da terceira idade. As práticas discursivas são analisadas e discutidas com vistas à elaboração de materiais didáticos para o público da terceira idade.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Planejamento e Elaboração de Materiais Didáticos. Terceira Idade.

ABSTRACT

LOPES, Paulo Roberto de Lima. *English for seniors*: investigating UnATI / UERJ context for the elaboration of teaching materials. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Despite having tirelessly produced in the area of teaching and learning of additional languages with children, adolescents and young adults, Applied Linguistics (AL) has not successfully developed a collection of works that illuminate different aspects of second language teaching and learning process with seniors. Among the few studies developed in the area, I highlight Pizzolatto's (1995) research on the characteristics of the process of teaching and learning a second language with seniors; Conceição's (1999) work on the learning strategies used by seniors; Scopinho's (2009) research on the subsidies for development and use of instructional materials designed for seniors, and Oliveira's (2010) work on the beliefs and experiences of elderly women learning English at a public school. As a way of bridging this gap in AL and fulfilling a personal desire that emerged from the challenges I experienced as a trainee teaching English to seniors in 2008 and 2009**,** this research aims to understand the process of learning and teaching English with seniors from three perspectives: that of teachers, that of students and mine as a researcher. To achieve this aim, three research questions were posed: (1) How do the participants of the context (teachers, students and researcher) understand the role of the course and the process of English language teaching and learning? (2) What pedagogical practices are appreciated by students? and (3) How do current materials relate to learners' preferences? Sharing with Richardson (1994) the concept of crystallization, I intend to understand different aspects of the context investigated, namely English classes from the Foreign Languages for the Third Age project of UERJ University of the Third Age (UnATI/UERJ), viewing it as a multi-faceted crystal. To generate data, I used four survey instruments: a socioeconomic and cultural questionnaire, two interviews inspired by the concept of focus groups (GASKELL, 2002), one held with the two teachers and the other with five students, and also classroom observations with field notes. This study relies on the theoretical basis of the areas of Second Language Acquisition, Post-method condition, language teaching and learning from the perspective of complexity theory, positioning theory and English teaching and learning with seniors. The thematic strands emerged from participants' discursive practices are (1) memory, (2) affection and emotions, (3) socialization, (4) conversation, music and translation, (5) dedication to studies, (6) heterogeneity of groups, (7) use of new technologies and (8) materials design. The analysis categories are affection and memory in language learning, positioning theory and the macro strategic framework from the Post-method condition. Some of the findings are the importance of memory and affect in the learning process, students' desire for conversation activities, their esteem for music and the inexistence of materials designed for seniors. The discursive practices are analyzed and discussed with a view to the elaboration of teaching materials designed for seniors.

Keywords: Teaching and Learning of the English Language. Planning and Development of Teaching Materials. Third Age.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Pirâmide etária absoluta ano 2050 45

Figura 1 – Programa Licom e seus projetos 74

Quadro 1 – Quadro de alunos participantes 80

Gráfico 2 – Faixa etária dos aprendizes 81

Gráfico 3 – Renda mensal dos aprendizes 81

Gráfico 4 – Ocupação atual dos aprendizes 82

Gráfico 5 – Atividades preferidas dos aprendizes 82

Gráfico 6 – Motivação dos aprendizes 83

Gráfico 7 – Aspectos positivos do curso 84

Gráfico 8 – Atividades mais interessantes 84

Quadro 2 – Memória como elemento motivador 90

Gráfico 9 – Uso de novas tecnologias 120

Figura 2 – Fatores no contexto de aprendizagem 144

LISTA DE CENAS

Cena 1	Uso do dicionário	88
Cena 2	Motivação de Jairo	90
Cena 3	Dificuldades atuais da memória	91
Cena 4	Ritmo da aula	93
Cena 5	Leitura sobre memória	94
Cena 6	Medo e vergonha no uso da língua	96
Cena 7	Coragem do jovem aprendiz	97
Cena 8	Espontaneidade dos alunos	98
Cena 9	Carinho dos alunos	99
Cena 10	Motivação de Julio	102
Cena 11	Socialização é o objetivo?	102
Cena 12	Resistência ao trabalho em grupo	104
Cena 13	Grupo de alunos	104
Cena 14	Anseio por conversação	106
Cena 15	Música como motivação	106
Cena 16	Tradução na aprendizagem de Julio	107
Cena 17	Medo de falar inglês	108
Cena 18	Ensino através da música	109
Cena 19	Tradução em livros didáticos	109
Cena 20	Falta de tempo para estudar	111
Cena 21	Dedicação de Jairo	112
Cena 22	Aprendizes não dedicados	113

Cena 23	Mudança de atitude	114
Cena 24	Heterogeneidade e conversação	116
Cena 25	Mesmo nível	117
Cena 26	Problema da UnATI	118
Cena 27	Diferentes ritmos	119
Cena 28	Relação coma internet	121
Cena 29	Estudo e pesquisa na internet	122
Cena 30	Diminuição das acuidades auditivas	123
Cena 31	Dificuldades com o CD-ROM	124
Cena 32	Inadequação dos materiais didáticos	127
Cena 33	Adaptação de materiais	127
Cena 34	Falta do livro	128
Cena 35	Livro como guia	129
Cena 36	Atividades para o material didático	130
Cena 37	Espaço para o professor	130
Cena 38	Criação dos alunos	131
Cena 39	Leitura nos materiais	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AEDA	Ato Executivo da Reitoria
ASL	Aquisição de Segunda Língua
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LETI	Projetos de Línguas Estrangeiras para Terceira Idade
LICOM	Programa Línguas para Comunidade
LIDIL	Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras da UERJ
UATI ou UnATI	Universidade Aberta da Terceira Idade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE SÍMBOLOS - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As convenções apresentadas a seguir foram adaptadas do modelo de Jefferson (1984).

Convenção	**Uso**
[	Indica o início de uma sobreposição.
]	Indica o término de uma sobreposição.
=	Indica uma pausa ou continuação subsequente de um único enunciado.
(# segundos)	Um número entre parênteses indica o tempo, em segundos, de uma pausa na fala.
(.)	Uma pequena pausa, geralmente menor do que 0.2 segundos.
. ou ↓	Indica entoação descendente.
? ou ↑	Indica entoação ascendente.
,	Indica uma ascendência ou descendência temporária na entoação.
!-	Indica uma parada abrupta ou interrupção de um enunciado.
>texto<	Indica que a fala foi mais rápida do que o normal para o falante.
<texto>	Indica que a fala foi mais devagar do que o normal para o falante.
°	Indica sussurro ou volume reduzido.
MAIÚSCULAS	Indica grito ou aumento do volume da fala.
<u>sublinhado</u>	Indica que o falante está enfatizando o discurso.
:::	Indica prolongação de um som.
(hhh)	Exalação audível
• ou (.hhh)	Inalação audível
(texto)	Dúvida no momento da transcrição.
( )	Trecho incompreensível
((tossindo))	Anotação de um ação não verbal ou comentários do editor.

SUMÁRIO

	O PRIMEIRO OLHAR: INTRODUÇÃO	18
1	**UM OLHAR GERAL: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS**	24
1.1	**Aquisição de Segunda Língua**	24
1.2	**A condição Pós-Método**	31
1.2.1	O modelo das macroestratégias	35
1.2.1.1	Macroestratégia 1: maximizar as oportunidades de aprendizagem	35
1.2.1.2	Macroestratégia 2: facilitar a interação negociada	36
1.2.1.3	Macroestratégia 3: minimizar desencontros perceptuais	37
1.2.1.4	Macroestratégia 4: ativar a heurística intuitiva	38
1.2.1.5	Macroestratégia 5: proporcionar consciência linguística	38
1.2.1.6	Macroestratégia 6: contextualizar o insumo linguístico	38
1.2.1.7	Macroestratégia 7: integrar as habilidades linguísticas	39
1.2.1.8	Macroestratégia 8: promover a autonomia do aprendiz	39
1.2.1.8	Macroestratégia 9: assegurar relevância social	40
1.2.1.10	Macroestratégia 10: iluminar a consciência sobre cultura	40
1.2.1.11	Microestratégias	41
1.3	**Ensino e aprendizagem de línguas sob a ótica da teoria da complexidade**	42
2	**UM OLHAR ESPECÍFICO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA TERCEIRA IDADE**	45
3	**OLHAR FOCADO EM OUTRAS VARIÁVEIS: MEMÓRIA, AFETIVIDADE E POSICIONAMENTOS**	58
3.1	**Memória e aprendizagem de inglês**	58
3.2	**Afetividade na aprendizagem de inglês**	61

3.3 **Teoria dos posicionamentos** 63

4 **UM OLHAR SISTEMATIZADO: METODOLOGIA DE PESQUISA** 66

4.1 **A pesquisa como um trabalho em Linguística Aplicada** 66

4.2 **Abordagem adotada** 67

4.3 **Geração dos dados** 68

4.3.1 Questionário socioeconômico e cultural 69

4.3.2 Entrevistas como grupos focais 70

4.3.3 Observações de aula com registro de notas de campo 72

4.4 **O contexto da pesquisa** 74

4.4.1 Viagem ao passado: contexto pré-investigativo e motivação da pesquisa 76

4.4.2 De volta ao presente: participantes da pesquisa 78

4.4.2.1 As professoras de inglês 78

4.4.2.2 Os alunos 80

4.4.2.3 Os participantes da entrevista 85

4.5 **Procedimentos de análise** 86

5 **UM OLHAR DENSO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS** 89

5.1 **O papel da memória no processo de aprendizagem** 89

5.1.1 "Nós precisamos ativar o nosso cérebro": o papel da memória na perspectiva dos alunos 89

5.1.2 "Eu não li nenhum livro sobre isso": a questão da memória na perspectiva das professoras 93

5.2 **Afeto e emoções** 95

5.2.1 "Porque eu tô assim, é, medo de errar": a perspectiva dos alunos 96

5.2.2 "Eles são uns fofos, gente!": a perspectiva das professoras 98

5.3 **Socialização** 101

5.3.1 "O curso era só pra socializar": socialização na perspectiva dos alunos 101

5.3.2 "A socialização é difícil": socialização na perspectiva das professoras 103

5.4 **Conversação, música e tradução** 105

5.4.1 "Ajuda muito": conversação, música e tradução na perspectiva dos alunos . 105

5.4.2 "Eles entram em pânico": conversação, música e tradução na perspectiva das professoras 108

5.5 **Dedicação ao estudo** 110

5.5.1 "Mas eu não tenho tempo": dedicação ao estudo na perspectiva dos alunos . 110

5.5.2 "Eles não estão muito abertos para deveres de casa": dedicação ao estudo na perspectiva das professoras 112

5.6 **Heterogeneidade dos grupos** 115

5.6.1 "O nível das pessoas também tem que ser o mesmo": heterogeneidade dos grupos na perspectiva dos alunos 115

5.6.2 "Eu já sei qual é o problema da UnATI": Heterogeneidade dos grupos na perspectiva das professoras 119

5.7 **Uso de novas tecnologias** 120

5.7.1 "Eu uso a internet, mas eu não tenho tempo pra fazer isso": a voz dos alunos 120

5.7.2 "Fica bem mais fácil pra eles visualizarem": a voz das professoras 122

6 **UM OLHAR CRÍTICO: A QUESTÃO DOS MATERIAIS** 126

6.1 **"Não é nosso perfil, entendeu": a utilização de materiais didáticos existentes** 128

6.2 **"Espaço pra você criar sua própria aula": elaboração e utilização de materiais didáticos desenhados para a terceira idade** 139

O ÚLTIMO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

Sistematização dos entendimentos gerados 134

Contribuições do estudo e possíveis desdobramentos 145

REFERÊNCIAS 147

APÊNDICE A - Cenas selecionadas 153

APÊNDICE B – Questionário socioeconômico e cultural 160

APÊNDICE C – Roteiro semi-estruturado da entrevista com os alunos 162

APÊNDICE D - Roteiro semi-estruturado da entrevista com as professoras 163

O PRIMEIRO OLHAR: INTRODUÇÃO

Nos anos de 2008 e 2009, tive minha primeira experiência como professor de língua inglesa ao ser bolsista de iniciação à docência no curso *Inglês Através de Jogos, Dramatizações e Outras Atividades Lúdicas* (atualmente denominado *Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade - LETI/Inglês para Terceira Idade*) na Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa oportunidade me permitiu conhecer um público diferenciado, com o qual eu nunca havia convivido antes: os aprendizes de terceira idade. Eles foram bastante receptivos e tinham um intenso desejo de aprender. A coordenadora do projeto sempre me deixou à vontade para trabalhar da maneira que eu julgasse melhor e me deu toda orientação e todo o apoio necessários para realizar meu trabalho. A partir do canal de comunicação criado entre alunos, professor bolsista e coordenação, o trabalho foi mediado pela troca de experiências, tendo sido realizado com seriedade e prazer. Muito prazer.

Embora a experiência tenha sido positiva em minha formação, encontrei uma dificuldade ao planejar aulas para esse público: a inexistência de materiais didáticos desenhados para adultos da terceira idade. Curiosamente, apesar de a qualidade de vida da população ter aumentado, de testemunharmos o surgimento de espaços para o desenvolvimento físico e intelectual da terceira idade (com destaque para as UnATIs) e das pesquisas demográficas realizadas nos últimos anos terem apontado que em algumas décadas o Brasil será um país de idosos (IBGE, 2008), não há no mercado, atualmente, material didático que leve em consideração as características, os desejos e as necessidades deste público alvo tão peculiar. Em minha prática pedagógica, tive de adaptar materiais constantemente. No entanto, sabia que algo deveria ser feito a esse respeito. Nascia ali o desejo de fazer algum trabalho nesse sentido.

Esse desejo não foi tão claro, como pode ter parecido no relato que acabei de fazer. À medida que continuamos a estudar, entramos em contato com diferentes áreas do conhecimento. Ainda inexperiente, cogitei a possibilidade de me especializar em outros temas que me pareceram interessantes, como, por exemplo, o ensino de inglês para fins específicos ou a educação bilíngue para surdos. No entanto, após uma conversa bastante esclarecedora com uma professora do Instituto de Letras da UERJ, percebi que a experiência que tive com os alunos da UnATI/UERJ havia deixado em mim uma motivação muito forte, que estava apenas adormecida, mas jamais deixou de existir.

Com o ingresso no Mestrado em Linguística, no ano de 2012, e com a supervisão e o aconselhamento de minha orientadora, amadureci o suficiente para sistematizar a jornada de trabalho que estava para começar. Ao encontrar outros trabalhos sobre ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, percebi que as dificuldades que vivenciei enquanto professor de inglês da terceira idade já haviam sido experienciadas por outros profissionais da área. Tratava-se, na verdade, de uma lacuna na Linguística Aplicada (LA), que, dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas, muito pouco avançou em seus estudos sobre aquisição de línguas na terceira idade, tendo focado sua atenção extensivamente no público infanto-juvenil. Percebi, também, que os pesquisadores que já haviam trilhado o caminho que eu começava a percorrer deixaram contribuições para o preenchimento dessa lacuna na LA, desbravando alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Entre esses pesquisadores estão Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Scopinho (2009) e Oliveira (2010).

Pizzolatto (1995) foi o pioneiro nos estudos sobre inglês para idosos ao investigar as características do processo de ensino e aprendizagem com esse público. O pesquisador constatou que a sala de aula dos idosos tinha uma característica peculiar: apesar de os participantes terem se inscrito no curso de inglês porque desejavam aprender o idioma, eles também buscavam socialização, contato com pessoas da mesma idade. Por conta disso, Pizzolatto (1995) testemunhou uma aparente indisciplina dos alunos, que frequentemente mantinham conversas paralelas em sala de aula. Tal comportamento também era resultado de outro fator que se mostrou influente: a afetividade, que em muitos momentos se concretizava por meio de narrativas de experiências pessoais, o que Pizzolatto (1995) relaciona ao conceito de memória social (BOSI, 1994). O pesquisador também observou que a perda da acuidade auditiva e a diminuição da capacidade de memória cognitiva também são aspectos influentes, levando os participantes a recorrerem à escrita de tudo o que é dito e escrito pelo professor como estratégia capaz de dar conta das dificuldades encontradas. Pizzolatto (1995) sugere que o professor guie-se pelas premissas da abordagem comunicativa e que faça uso da dimensão afetiva como uma estratégia de trabalho que otimize o processo de ensino e aprendizagem de inglês com alunos idosos. Contudo, o autor não faz uma apresentação da abordagem comunicativa e a quais premissas ele se refere, bem como não explora de que modo a dimensão afetiva deve ser aproveitada no ensino.

Conceição (1999) implementou uma pesquisa acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade aprendendo inglês. Baseando-se no modelo de Oxford

(1990), a pesquisadora identificou o uso de estratégias diretas e indiretas. No primeiro grupo, estão as estratégia de memória (como agrupar, associar/elaborar e imagens), as cognitivas (como repetir, traduzir e tomar notas) e as de compensação (usar pistas linguísticas, recorrer à língua materna e usar mímicas e gestos). No grupo das estratégias indiretas, foram identificadas estratégias metacognitivas (como prestar atenção, estabelecer metas e objetivos e auto-avaliação), as afetivas (como relaxar progressivamente, fazer afirmações positivas e rir) e as sociais (pedir esclarecimentos, cooperação entre pares e ensinar outros). A pesquisadora nos relata que as estratégias afetivas e sociais têm grande destaque com esse público alvo e propõe a criação de uma nova categoria de estratégias, as sócio afetivas. Conceição (1999) também incentiva a reflexão sobre modos pelos quais o trabalho com estratégias de aprendizagem pode oportunizar o processo de aprendizagem de inglês com o público da terceira idade.

Já Scopinho (2009), ao investigar a aprendizagem de inglês em duas universidades abertas da terceira idade e analisar os materiais didáticos nelas utilizados, propõe subsídios para elaboração e utilização de materiais de inglês para terceira idade. Segundo a pesquisadora, os materiais didáticos usados para ensinar inglês para a terceira idade devem ser autênticos[1], ou seja, desenhados para esse público, para que sejam instrumentos de motivação. A partir dos problemas de acuidade visual e auditiva dos alunos, Scopinho (2009) sugere que os recursos audiovisuais sejam claros e de qualidade e que aspectos como brilho e luzes de imagens sejam utilizados com moderação. Em relação a ilustrações, deve-se ter cuidado para que elas não induzam ou reforcem estereótipos e preconceitos. No que diz respeito ao *design* e ao *layout*, os materiais devem conter textos não muito longos, com fontes de tamanho maior e cores cuidadosamente escolhidas. Os espaços destinados à escrita, como respostas de exercícios, devem ser suficientes para contemplar a caligrafia do idoso. Além disso, o tempo para cópia e anotações deve ser cautelosamente previsto no planejamento da aula, especialmente pelo fato de os alunos desejarem registrar tudo o que foi dito ou escrito pelo professor. Assim como Pizzolatto (1995), Scopinho (2009) também observou a necessidade de socialização do aluno da terceira idade e a presença do passado em seu discurso, já que os alunos frequentemente contam suas memórias e experiências de vida.

Oliveira (2010), por sua vez, investigou as crenças e experiências de aprendizagem de inglês de quatro idosas alunas do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do interior de Goiás. A originalidade de seu trabalho não é atribuída somente ao tema

[1] A autora faz uma ressignificação do termo autenticidade para defender a elaboração de materiais produzidos especificamente para a terceira idade.

investigado, mas ao contexto acompanhado: a sala de aula de uma escola pública. Os dados mostram que, com relação ao ambiente de aprendizagem, as alunas creem que não será possível aprender inglês em escola pública e que aprender o idioma é tirar boas notas para passar de série. Crenças como essas já haviam sido encontradas em outras faixas etárias, mas nenhum outro trabalho registrou o mesmo posicionamento em alunos idosos. Com relação ao processo de aprendizagem, o pesquisador verificou que as participantes sustentam as crenças de que aprender inglês é aprender a gramática da língua e que é o professor quem promove a aprendizagem de inglês. Para Oliveira (2010), as crenças sobre o que é aprender inglês revelam resquícios de uma abordagem tradicional de ensino de língua. Essas marcas também foram observadas nas experiências de aprendizagem das alunas. As participantes esperavam que a professora usasse o quadro negro para sistematizar regras e também tinham o hábito de fazer muitos registros escritos. Outras experiências envolviam o tempo reduzido de aulas com uso exclusivo de português, a realização de trabalhos em grupos, o uso de materiais didáticos como guias a serem fielmente seguidos tanto pelos alunos quanto pela professora, o discurso do ontem sob a forma de comparações entre épocas e formas de aprendizagem (revelando uma atitude consciente e crítica) e os diferentes ritmos de aprendizagem entre as alunas. O pesquisador conclui que as crenças e experiências identificadas contribuem, em alguns momentos, para a desvalorização do aprendiz idoso assim como reforçam o caráter sociocultural da aprendizagem de inglês.

Percebi, então, que não há estudos que explorem o processo de ensino e aprendizagem de inglês na terceira idade à luz das perspectivas dos aprendizes, dos professores e de um pesquisador-observador. Além disso, nenhum dos estudos na literatura toma viés que conjugue a teoria do caos e da complexidade, a condição Pós-método e a teoria dos posicionamentos, analisando o discurso dos participantes. Proponho-me a realizar tal empreitada: investigar a aprendizagem de inglês por idosos na UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos. Proponho-me a entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem de inglês no projeto LETI da UERJ a partir de três perspectivas: a das professoras bolsistas, a dos alunos e a minha, enquanto pesquisador que já vivenciou os prazeres e desafios do contexto em questão. Inserido no paradigma qualitativo pós-modernista, intento, em conformidade com o conceito de cristalização proposto por Richardson (1994), compreender as diferentes faces e vozes do contexto de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ. Para atingir esse objetivo, o presente estudo foi organizado a partir de três perguntas:

1) Como professoras, alunos e pesquisador entendem o projeto LETI e o processo de aprendizagem de inglês na terceira idade?
2) Que práticas pedagógicas são mais apreciadas pelos alunos?
3) De que forma os materiais existentes se relacionam com as preferências dos alunos?

Na empreitada de buscar possíveis respostas para essas perguntas, utilizei como instrumentos de geração de dados um questionário socioeconômico cultural, duas entrevistas semiestruturadas - uma com as professoras e outra com os alunos - baseadas no modelo de grupos focais (GASKELL, 2002), e observações de aula com notas de campo. O questionário possibilitou a emergência do perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ. As entrevistas, conduzidas como conversas, objetivaram o entendimento de como professoras e alunos representam discursivamente o entendimento que têm sobre o curso e o processo de aprendizagem, bem como os próprios participantes envolvidos nesse processo. As observações de aula, por sua vez, levaram à representação do contexto de pesquisa sob o olhar do pesquisador.

Os dados gerados foram analisados abdutivamente e evidenciaram oito fios temáticos nas práticas discursivas dos participantes, a saber: (1) memória, (2) afeto e emoções, (3) socialização, (4) conversação, música e tradução, (5) dedicação ao estudo, (6) heterogeneidade dos grupos, (7) uso de novas tecnologias e (8) material didático. Para abordar as práticas discursivas, emergiram como categorias de análise: afetividade e memória na aprendizagem de língua estrangeira, a teoria dos posicionamentos e as macroestratégias da condição Pós-método. Essas categorias são recortes de um arcabouço mais amplo, que se configura como aporte teórico desta dissertação. De modo a cristalizar o contexto investigado, este estudo bebe da fonte das seguintes áreas do conhecimento: Aquisição de Segunda Língua, Ciências Sociais, Análise do Discurso e Linguística.

O trabalho está estruturado em sete partes, tendo o arcabouço teórico desta pesquisa sido diluído nos três primeiros capítulos. No capítulo 1, faço uma breve incursão pela área de aquisição de segunda língua, a partir de Ellis (1997) e Lightbown (2000). Nesse capítulo, também abordo a condição Pós-método, segundo Kumaravadivelu (1994, 2006), definindo a pedagogia Pós-método e apresentando as dez macroestratégias que emergiram como categoria de análise. Além disso, abordo as contribuições da teoria da complexidade para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de Larsen-Freeman

(2002), Paiva (2009), Augusto (2009) e Sade (2009). No capítulo 2, abordo os quatro estudos sobre ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade (PIZZOLATTO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; SCOPINHO, 2009 e OLIVEIRA, 2010). No capítulo 3, apresento as demais categorias de análise que emergiram da análise abdutiva dos dados: memória (MARTIN & ELLIS, 2012; OKANO, HIRANO & BALABAN, 2000), afetividade (ARAGÃO, 2011; WELP, 2009) e teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; DAVIES & HARRÉ, 1990). À medida que faço a revisão de literatura nos três primeiros capítulos, integro dados gerados pelos instrumentos de pesquisa desta dissertação para construir conhecimento sobre o contexto com o leitor. Com isso, intenciono não somente estar alinhado com o paradigma qualitativo-interpretativista, mas também familiarizar o leitor com o contexto antes de proceder à análise e discussão dos dados.

No capítulo 4, descrevo a natureza da pesquisa, o contexto investigado, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise. Em seguida, no capítulo 5, procedo à análise dos dados, discutindo os fios temáticos emergentes a partir das categorias de análise já mencionadas, à luz das teorias apresentadas nos dois primeiros capítulos. No capítulo 6, analiso a temática do material didático a partir das práticas discursivas dos participantes e à luz das categorias de análise. Por fim, concluo esta dissertação, sistematizando os entendimentos aqui gerados e apontando contribuições e possíveis desdobramentos da pesquisa.

Com este trabalho, espero avançar conhecimento sobre a área de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, contribuindo para o preenchimento da lacuna em ensino-aprendizagem de línguas para a terceira idade.

1 UM OLHAR GERAL: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorri a quatro áreas do conhecimento que conversam com o objetivo deste trabalho, bem como com os procedimentos de geração e análise dos dados. São elas: Aquisição de Segunda Língua, Ciências Sociais, Análise do Discurso e Linguística. Elas me permitiram entender as diferentes faces do ensino-aprendizagem de inglês no projeto LETI, representadas discursivamente no corpus desta dissertação.

Nesse capítulo, começo com um panorama da área de Aquisição de Segunda Língua, resenhando os trabalhos de Ellis (1997) e Lightbown (2000). Em seguida, ainda nessa mesma área, introduzo a condição Pós-método, valendo-me dos trabalhos de Kumaravadivelu (1994, 2006). Adiante, apresento as principais contribuições da teoria da complexidade para o entendimento do campo de ensino e aprendizagem de línguas, apoiando-me nos artigos de Larsen-Freeman (2002), Paiva (2009), Augusto (2009) e Sade (2009).

Os estudos sobre ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade constituem um capítulo à parte, o segundo desta dissertação, dada a especificidade do tema e sua relevância direta para minha pesquisa.

Por fim, introduzo, no terceiro capítulo, o conceitos de memória (MARTIN & ELLIS, 2012; OKANO, HIRANO & BALABAN, 2000), afetividade (ARAGÃO, 2011; WELP, 2009) e posicionamento (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; DAVIES & HARRÉ, 1990), parte da literatura no campo das Ciências Sociais. Tal arcabouço sustentará minha análise dos dados.

1.1 Aquisição de Segunda Língua

Ellis (1997) define aquisição de segunda língua (L2) como "o modo pelo qual as pessoas aprendem uma língua que não seja sua língua materna dentro ou não da sala de aula e Aquisição de Segunda Língua (ASL) como o estudo desse processo" (p. 3)[2]. Em seu trabalho,

[2] Essa e outras traduções são de minha inteira responsabilidade.

o autor define e discute, de modo detalhado, os elementos investigados por estudos desenvolvidos na área. Entre esses elementos estão a língua do aprendiz, ou interlíngua, conceito cunhado pelo linguista Larry Selinker (1972), e seus aspectos sociais, discursivos, psicolinguísticos e linguísticos, além das diferenças individuais na aquisição de L2 e a relação entre instrução e aquisição de segunda língua.

Interlíngua pode ser definida como "um sistema mental do conhecimento da segunda língua tido pelo aprendiz" (p. 31). A interlíngua é dinâmica, única, sistemática e independente tanto da L1 do aprendiz quanto da língua alvo. Ao abordar a questão da interlíngua, Ellis (1997) chama a nossa atenção para a importância que a literatura em ASL tem conferido à análise dos erros cometidos pelo aprendiz. Segundo o autor, pesquisas como a de Corder (1981) têm demonstrado que os erros podem ser indícios dos estágios de desenvolvimento do processo de aquisição. A partir de dados gerados em diversas pesquisas em ASL, Ellis (1997) nos explica que o desenvolvimento da língua do aprendiz segue etapas que evidenciam uma ordem de aquisição natural. Por exemplo, com relação à aquisição de verbos no passado em inglês, pesquisas como a de Bardovi-Harlig & Reynolds (1995) têm mostrado que formas irregulares são normalmente adquiridas antes de formas regulares, possivelmente por serem mais salientes. Formas irregulares são identificadas pelo aprendiz mais facilmente do que um sufixo que marca o tempo verbal. Segundo a premissa da ordem de aquisição, o processo de aquisição segue um curso de desenvolvimento em forma de U, no qual há o constante rearranjo de conhecimentos sobre a língua à medida que o aprendiz usa e é exposto a novo insumo. Assim, a interlíngua do aprendiz é sistemática, embora apresente certo grau de variabilidade. Essa variabilidade pode ser explicada, de certa forma, a partir das diferenças individuais e variáveis internas no processo de aquisição. Entre os fatores responsáveis por essas diferenças estão a aptidão e a motivação do aprendiz para o estudo da língua, bem como as estratégias de aprendizagem utilizadas por ele.

No rol dos aspectos sociais da interlíngua abordados por Ellis (1997) estão: (1) o continuum estilístico, de Elaine Tarone (1983), segundo o qual a interlíngua consiste de um leque de possibilidades que são selecionadas pelo aprendiz; (2) a Teoria da Acomodação, de Howard Giles (BEEBE & GILES, 1984), que busca identificar de que modo um grupo social é capaz de influenciar o desenvolvimento do processo de aquisição de L2; (3) o modelo da aculturação, de John Schumann (1978), que atribui à distância, social ou psicológica, o sucesso ou não na aculturação ao grupo da língua alvo e, consequentemente, o curso da aquisição de L2; e a noção de identidade e investimento social na aprendizagem de L2, de

Bonny Peirce (1995), que postula que o sucesso da aprendizagem depende do investimento que os aprendizes fazem na construção de suas identidades sociais. De modo geral, esses modelos levam em consideração o uso da língua em contextos reais de interação, o que pode não ser relevante para a investigação do processo de aquisição em sala de aula.

Com relação aos aspectos discursivos da interlíngua, Ellis (1997) discorre sobre a relação entre insumo e interação na aquisição de uma L2. O autor contrapõe a hipótese Krasheniana do insumo compreensível - segundo a qual a aquisição de L2 ocorre quando o aprendiz é exposto a um insumo do tipo "i + 1" (ou seja, um pouco mais avançado do que o estágio atual de sua interlíngua) - à hipótese da interação de Michael Long (1983), que reconhece o papel do input no processo de aquisição, mas enfatiza a importância da negociação do sentido. Outro viés discursivo no estudo da interlíngua é a colaboração de Evelyn Hatch (1978) para o conceito de andaimento (*scaffolding*), pelo qual os aprendizes se valem do discurso para produzir construções que eles não seriam capazes de produzir sozinhos. Esse conceito remete a outro, o da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1978), que considera como o aprendiz consegue resolver um problema com a ajuda de outra pessoa. Ellis (1997) ainda comenta o papel da produção do aprendiz no processo de aquisição, remetendo à teoria do *output* de Merrill Swain (1995). Para a autora, ao produzir na segunda língua, o aprendiz tem a percepção da lacuna entre sua interlíngua e a língua alvo, aumentando a consciência sobre o processo de aquisição. Segundo Ellis (1997), algumas pesquisas sugerem que a aquisição dos aspectos discursivos também é sistemática, organizada em estágios, assim como a aquisição de elementos gramaticais.

Entre os aspectos psicolinguísticos da interlíngua, Ellis (1997) aborda a transferência da L1 e o papel da consciência. Segundo o autor, a transferência da língua materna (L1) é um processo cognitivo que pode ser materializado tanto na eliminação quanto no uso excessivo de uma estrutura. Esse processo não é aleatório, mas determinado pela percepção do aprendiz sobre o que é transferível e o que não é. Com relação ao papel da consciência na aquisição de segunda língua, Ellis (1997) traz à tona a famosa dicotomia Krasheniana: de um lado, aquisição, como o conhecimento implícito da língua, desenvolvido subconscientemente; de outro, aprendizagem, como conhecimento explícito da língua, desenvolvido conscientemente. Ellis (1997) aponta que essa dicotomia tem sido muito criticada na literatura, em especial por não haver uma definição clara do que é consciência. Segundo Ellis (1997), os críticos da proposta de Krashen afirmam haver uma confusão entre consciência, intenção e atenção.

Alguns teóricos, como Richard Schmidt (1990), defendem que a aprendizagem depende da percepção, dos mecanismos de atenção do aprendiz.

Nas observações de aulas do meu contexto de pesquisa, constatei que alguns aprendizes parecem ter alguma consciência sobre o funcionamento da língua. Esses aprendizes sabem regras gramaticais, mas enfrentam dificuldades de memória, como verifiquei em uma aula, na qual a reação da aluna diante do erro revela que ela tinha o conhecimento necessário para fazer o exercício proposto pela professora, embora não tenha conseguido acessá-lo ("Ih, é mesmo, Gisele! Vou escrever aqui pra não esquecer!"). Assim sendo, no contexto das aulas de inglês da UnATI/UERJ, se um aluno não sabe uma regra gramatical, por exemplo, isso não significa, necessariamente, que não houve percepção do aprendiz, mas tão somente que ele não foi capaz de recuperar da memória de longo prazo os conhecimentos necessários para a realização de determinada atividade. A distinção entre falta de percepção e esquecimento pode ser um tema que ilumine melhor nosso entendimento da aprendizagem de inglês na terceira idade.

Além do papel da memória no processo de aprendizagem, o contexto UnATI/UERJ também é caracterizado pelo apreço que os alunos têm pela tradução. A transferência da L1 foi relatada pelas professoras durante a entrevista, que afirmaram que os alunos estão pensando em português o tempo todo. Também na entrevista, as professoras contaram que os alunos preferem trabalhar individualmente, mesmo quando são orientados a fazer as tarefas em grupos. Uma investigação que relacione o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, de Vygostky (1978) ao contexto de aprendizagem na terceira idade também pode contribuir para os entendimentos gerados sobre a área.

Sobre os aspectos linguísticos da interlíngua, Ellis (1997) problematiza a relação entre os conceitos Chomskyanos de Gramática Universal (GU) e pobreza de estímulo e a interlíngua do aprendiz. A questão levantada pelo autor pode ser resumida da seguinte forma: será que os postulados gerativistas, defendidos por alguns para explicar a aquisição de L1 também podem dar conta do processo de aquisição de L2? Ellis (1997) especula a possibilidade de L1 e L2 terem naturezas diferentes, já que, dentro da teoria gerativista, o adulto que adquire uma segunda língua não teria mais acesso à GU.

Por fim, Ellis (1997) levanta algumas questões acerca da relação entre instrução e aquisição de L2. A principal delas pode ser colocada da seguinte forma: a instrução com foco na forma oportuniza o processo de aprendizagem? A resposta ainda não é clara. Ellis (1997) apresenta estudos que mostram que a instrução com foco na forma pode oportunizar o

processo de aquisição, já que ativa a percepção do aprendiz sobre o funcionamento da língua. Há outra vertente, contudo, que conclue que a instrução explícita não tem qualquer efeito no processo de aquisição, a não ser acelerá-lo um pouco, tendo os aprendizes seguido os estágios de aquisição já previstos. Essa questão é ilustrativa de como a ASL encontra-se atualmente. Ellis (1997) afirma que não há um modelo ou quadro teórico capaz de dar conta de todos os aspectos envolvidos no processo de aquisição de segunda língua. Lightbown (2000), por sua vez, aponta que ainda estamos muito distantes de conseguir tal feito. Apesar de a ASL dispor hoje de um volumoso corpo de pesquisas que têm iluminado cada vez mais o nosso entendimento de como aprendemos uma língua adicional, muito ainda precisa ser investigado e problematizado na área para que tenhamos entendimentos consistentes que nos levem à chave da questão, se é que ela existe. Para termos um panorama das pesquisas realizadas na ASL nas últimas décadas, é oportuno recorrermos a Lightbown (2000).

Lightbown (2000) revê as expectativas existentes entre 1985 e 2000 na área de Aquisição de Segunda Língua. Segundo a autora, desde 1985 as pesquisas em ASL têm buscado conhecer os diferentes contextos e participantes envolvidos no processo de aprendizagem, bem como entender o impacto dos diferentes tipos de instrução nesse processo.

Em meio ao corpo de pesquisas desenvolvido, a autora aborda estudos que mostram a importância do trabalho em pares/em grupo, como Gass & Varonis (1994), Long & Porter (1985), Pica (1987) e Yule & Macdonald (1990). Segundo Lightbown (2000), esses estudos apontam que os aprendizes beneficiam-se do trabalho cooperativo, pois além de gerarem insumo, os aprendizes fornecem feedback e negociam sentido. Além disso, a importância da percepção sobre o que acontece na língua alvo também é mencionada. Fazendo referência a Schmidt (1990, 1994), Lightbown (2000) remete ao debate que especula se os aprendizes devem perceber a diferença entre a interlíngua e a língua alvo. Segundo a autora, a instrução explícita pode facilitar a percepção do aprendiz, otimizando o processo de aprendizagem. Isso não quer dizer, contudo, que o aprendiz não possa aprender coisas não ensinadas por meio de instrução. De fato, segundo a autora, pesquisas já mostraram que há aprendizagem incidental.

Lightbown (2000) também explora a questão da sistematicidade da interlíngua (Selinker, 1972). Há pesquisas (como GASS & SELINKER, 1983) que sustentam que a interlíngua do aprendiz é caracterizada pelos mesmos erros sistemáticos de uma criança aprendendo o mesmo idioma como L1. Apesar de haver, em muitos casos, influência da língua materna no processo de aquisição de segunda língua, a interlíngua não pode ser considerada uma mistura entre L1 e L2, visto que ela tem características próprias, é

sistemática e de certo modo previsível. Se a interlíngua fosse uma simples mistura entre L1 e L2, haveria, por exemplo, inúmeras instâncias de interlíngua de aprendizes de inglês como segunda língua, a depender da língua materna dos aprendizes, conforme também discute Ellis (1997).

Lightbown (2000) nos conta que estudos como Bley-Vroman (1983) defendem que a aquisição de L2 possui estágios, nos quais determinadas estruturas são adquiridas antes de outras. À medida que o aprendiz avança de estágios, ele testa hipóteses, continuamente rearranjando todo o sistema. A esse respeito, Ellis (1989) afirma que, embora a instrução possa acelerar a sequência de aquisição, ela não é capaz de alterá-la. Bley-Vroman (1983), por sua vez, postula que o uso da língua alvo pelo aprendiz não pode ser tomada como única evidência do desenvolvimento do processo de aquisição. O conhecimento do processo de aquisição mostra-se muito importante para o professor, que pode ser capaz de identificar o progresso do aprendiz no processo de aquisição e tomar decisões sobre a prática pedagógica, de modo a contribuir para a aprendizagem.

Outro ponto considerado por Lightbown (2000) é a relação entre teoria e prática na aprendizagem de língua adicional. A pesquisadora nos diz que estudos como Krashen (1982) já mostraram que saber as regras de uma língua não é necessariamente garantia de sucesso na comunicação em interação. Nesse sentido, a prática é essencial para que o conhecimento declarativo (saber a regra) torne-se conhecimento automatizado ou procedural (usar a regra). Segundo a autora, as oportunidades de uso da língua em contextos autênticos são sempre oportunas. Há de se considerar, no entanto, as formas pelas quais a instrução pode contribuir para o bom aproveitamento das oportunidades de comunicação em sala de aula. Como apontam Norris e Ortega (2000), a instrução com foco na forma tem papel positivo na aquisição de segunda língua, pois pode ativar a percepção do aprendiz sobre o funcionamento da língua, acelerando o processo de aprendizagem. O que não é consenso na área é em que medida a instrução explícita deve ser utilizada para auxiliar o processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel do feedback na aquisição, Lightbown (2000) afirma que a correção explícita de um erro, quando feita isoladamente, não cumpre seu papel de tornar saliente a estrutura inadequadamente utilizada pelo aluno. De acordo com a autora, dados de pesquisas realizadas sobre o tema (como LIGHTBOWN, 1991) indicam que o feedback deve ser levado a cabo durante certo período de tempo e deve incidir sobre construções que os aprendizes são capazes de aprender. A correção explícita gera metacognição, que é essencial

para a aquisição de língua. Desse modo, o professor deve planejar o modo como o feedback será conduzido de modo a ativar a percepção no aprendiz.

Lightbown (2000) também aborda uma questão que tem dividido opiniões na área de aquisição de segunda língua: trata-se da variável tempo. A Hipótese do Período Crítico (Lenneberg, 1967) abriu espaço para sucessivas discussões acerca da relação entre idade e aquisição de L2. Defensores mais radicais da hipótese acreditam que a aquisição pós-puberdade nunca atingirá o estágio mais próximo da competência de um nativo da língua alvo. Outros, menos radicais, apontam que é o módulo fonológico que dificilmente se aproximará da competência de um nativo quando a aquisição ocorre após o período crítico. Por outro lado, há ainda que se considerar que a maturidade cognitiva tem um papel muito importante no processo de aquisição. Se a criança tem o aspecto biológico a seu favor, o adulto, que já adquiriu a língua materna, tem a vantagem de ter consciência sobre o caminho a ser percorrido, bem como o conhecimento de estratégias de aprendizagem. O que algumas pesquisas mostram é que a L1 pode auxiliar o processo de aquisição de L2. Além disso, outras pesquisas sugerem que a intensidade da aprendizagem é um fator mais influente do que a idade do aprendiz na aquisição. A variável tempo tem se mostrado um dos aspectos mais decisivos no processo de aquisição de L2.

Em meu contexto de investigação, percebo que a maturidade cognitiva dos aprendizes é um fator a ser considerado. Os alunos da terceira idade são experientes, maduros e conscientes de suas habilidades e dificuldades. Eles utilizam a L1 para aprender inglês, recorrendo à tradução em boa parte do tempo, como as professoras relataram na entrevista. Elas também informaram que os alunos têm dificuldade de memorizar a pronúncia das palavras. A automatização do conhecimento esbarra nas dificuldades de memorização dos alunos. Assim, a variável tempo parece ser um fator influente na aprendizagem de inglês na terceira idade: os alunos precisam de tempo para aprender e para lidar com as dificuldades de memória.

Por fim, Lightbown (2000) nos lembra que a tarefa do aprendiz é bastante árdua, pois a língua é complexa. Portanto, o aprendiz precisa de muita exposição, de inúmeras oportunidades de prática e de bastante tempo para que a aquisição de L2 seja oportuna. Embora a língua seja um sistema complexo - para utilizar a terminologia de Larsen-Freeman (2002) - o aprendiz é capaz de compreender o insumo contextualizado, ainda que ele não consiga entender todos os aspectos linguísticos envolvidos na criação do sentido de determinado enunciado. O aprendiz usa como estratégias seu conhecimento de mundo e o

conhecimento do contexto no qual ocorre o uso da língua. Portanto, não há motivos para que o professor exponha o aprendiz à insumo descontextualizado, já que ele não traz benefício algum ao processo de aquisição de L2.

Nas aulas que observei na UnATI/UERJ, não identifiquei oportunidades de uso da língua em contextos autênticos, como em simulações, por exemplo. De modo geral, as atividades propostas pelas professoras não visavam à comunicação em sala de aula, com negociação do sentido pelos alunos. A esse respeito, é oportuno mencionar que, na entrevista, as professoras contaram que, apesar de os alunos pedirem atividades de conversação, eles têm medo de falar inglês. Essa temática será retomada em detalhes na análise, nas seções 5.2 e 5.4.

Lightbown (2000) conclui seu artigo reforçando a importância de desenvolvermos pesquisas que dialoguem com a sala de aula. Para a autora, pesquisas sobre novas ideias, materiais ou práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas em conformidade com o contexto local, reconhecendo a singularidade de seus participantes e dos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a preocupação de Lightbown (2000) se coaduna com outra proposta, que sustenta o surgimento da teoria a partir da prática, levando-se em conta as especificidades do contexto local. Trata-se da condição Pós-método, de Kumaravadivelu (1994, 2006), que introduzo na próxima seção.

1.2 **A condição Pós-Método**

Apesar de ser uma questão central para o processo de ensino, o conceito de método nem sempre é o mesmo entre os profissionais da linguagem. Aliás, nem sempre esses profissionais possuem uma noção exata do que vem a ser método, dado um certo grau de vagueza por vezes presente em sua definição. Kumaravadivelu (2006, p. 162) define método como um construto, uma noção derivada do entendimento de teorias de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua que se reflete no planejamento do curso, na elaboração de materiais didáticos e nas práticas docentes.

Em seu clássico artigo de 1994, Kumaravadivelu defende a adoção da condição pós-método como diretriz para a teoria e prática do processo de ensino de língua adicional. Segundo o autor, a condição pós-método é o estado em que nos urge reconfigurar a relação entre teóricos e praticantes de métodos. Para Kumaravadivelu (1994), a busca pelo método

perfeito nos tem feito andar em círculos, partindo de um extremo para outro, e repetindo esse ciclo continuamente. Essa busca nunca conseguiu eleger um único método como o mais apropriado ao ensino de línguas pelo simples fato de tal método não existir.

Diante desse quadro, alguns professores têm buscado basear suas práticas na experiência e na intuição. A esse respeito, Kumaravadivelu (1994) nos chama a atenção para a importante distinção entre ecletismo e pragmatismo a partir de princípios. Para o autor, ecletismo é a pura combinação de ideias e técnicas aparentemente harmoniosas que, eventualmente, levam a uma pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios. Por outro lado, seguindo essa linha de raciocínio, o pragmatismo a partir de princípios sustenta a visão de que a relação entre teoria e prática, ideias e concretização deve ser mediada pelo domínio da aplicabilidade. Em outras palavras, a aprendizagem deve ser o produto do ensino informado pela teoria construída a partir da prática de forma crítica.

Assim, somos convidados a refletir sobre a natureza dos métodos existentes, bem como sobre as implicações e visões neles embutidas. A condição Pós-método desconstrói a tradicional separação entre teoria e prática, na qual teóricos criam métodos que se configuram como verdadeiros modelos a serem seguidos, ignorando os diferentes fatores em interação nos mais diversos contextos locais. Ela também clama por profissionais que atuem em sala de aula assumindo, também, o papel de teóricos e passem a teorizar a sua prática, bem como praticar a sua teoria. Assim, a condição Pós-método está alinhada com a essência da Linguística Aplicada (LA). A LA tem princípios e práticas próprias, tratando de problemas colocados na prática, como uso da linguagem em contextos específicos. Como aponta Moita Lopes (2009), a LA alia-se a outros campos do saber para dar voz às minorias e entender contextos e problemas. Desse modo, ela clama por profissionais que se arrisquem, atravessando fronteiras na busca pelo entendimento de suas práticas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula.

A condição pós-método torna-se, assim, uma consciência que empodera os professores, uma vez que ela os convida a construir teorias baseadas nas práticas experienciadas em sala de aula. Em outras palavras, para Kumaravadivelu (1994), a condição pós-método significa a autonomia do professor. Os profissionais que atuam em sala de aula são capazes de desenvolver uma abordagem crítico-reflexiva do processo de ensino, uma atitude que constantemente analise e avalie a prática profissional, bem como as mudanças necessárias para a oportunização do processo de aprendizagem.

Kumaravadivelu (2006) amplia o quadro teórico da condição Pós-método e explora o que ele chama de pedagogia Pós-método. O autor apresenta três parâmetros pedagógicos –

particularidade, prática e possibilidade. O parâmetro da particularidade defende que a pedagogia deve ser baseada na compreensão de peculiaridades políticas, socioculturais e linguísticas locais. Como resultado, o ensino fundamentado na pedagogia da particularidade é sensível aos participantes, suas experiências e demais aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Essa sincronia com o contexto local é alcançada através do parâmetro da praticidade. O parâmetro da praticidade rompe com a tradicional dicotomia entre teoria e prática e enfoca a reflexão do professor sobre a prática. Esse parâmetro encoraja os professores a teorizarem sua prática e praticarem sua teoria. O parâmetro da possibilidade, por sua vez, reconhece a influência de grandes forças e instituições que estabelecem relações de poder e domínio na formação da identidade e na transformação social. Esse parâmetro destaca as questões sociopolíticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do aluno. Kumaravadivelu (2006) atribui a origem do parâmetro da possibilidade à filosofia educacional de Paulo Freire e seus seguidores.

A partir das observações de aula e das entrevistas que realizei com alunos e professoras, identifico os três parâmetros no contexto das aulas de inglês da UnATI/UERJ. Pensando no parâmetro da particularidade, as professoras reconhecem que o trabalho com a terceira idade é diferente das experiências que elas já tiveram com outras faixas etárias. A aprendizagem na terceira idade envolve fatores como dificuldades de memória, afetividade em grande escala, busca pela socialização e apreço pela tradução, por exemplo. Os alunos têm um perfil diferenciado, com outros desejos e necessidades e o ensino de inglês deve ser sensível a esses aspectos. Com relação ao parâmetro da praticidade, as professoras de inglês da UnATI/UERJ reconheceram a necessidade de conhecerem, por exemplo, teorias sobre o funcionamento da memória na terceira idade, de forma a otimizar o trabalho com os idosos. Elas também relataram que encaram a experiência com esse público alvo como um laboratório, reestruturando o curso constantemente a partir do *feedback* que recebem dos alunos. Em outras palavras, elas buscam teorizar a prática e praticar a teoria para construir conhecimento sobre ensino e aprendizagem de inglês na terceira idade. Considerando o parâmetro da possibilidade, as professoras (e também alguns alunos) pareceram ser conscientes do status do inglês e da condição do idoso na sociedade. As professoras reconhecem os interesses e os esforços dos alunos para frequentar o curso, considerando, também, o papel terapêutico das aulas (dadas as questões sobre memória e socialização).

Pensando no contexto das aulas de inglês da UnATI/UERJ, nas observações de aula e na entrevista com as professoras, tive a impressão de que as professoras têm consciência de como esses parâmetros são operados na prática, ainda que não tenham conhecimento da condição Pós-método. Elas me parecem ter atributos do que Kumaravadivelu (2006) categoriza como professor do Pós-método, como descrevo a seguir.

Segundo o autor (2006), os três parâmetros pedagógicos são a base conceptual da pedagogia Pós-método e se manifestam nos indicadores pedagógicos, a saber: o aprendiz, o professor e o educador do professor. Para Kumaravadivelu (2006), o aprendiz do Pós-método é autônomo, crítico e consciente do processo de aprendizagem e participa ativamente da escolha de aspectos pedagógicos. Ele conhece suas habilidades e fraquezas, busca oportunidades para praticar e trabalha em conjunto com outros aprendizes. O professor do pós-método é definido, segundo Kumaravadivelu (2006), como autônomo. Ele é capaz de valer-se de sua experiência para refletir sobre sua prática e promover mudanças, quando necessário. O professor do Pós-método deseja explorar novos campos e se engaja em pesquisas que o levem ao entendimento do contexto local. Por fim, o papel do educador do professor Pós-método é, na perspectiva de Kumaravadivelu (2006), desenvolver a autoridade e a autonomia necessárias ao professor por meio de um trabalho dialógico, para que ele possa agir critica e reflexivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo definido e defendido a adoção da condição pós-método, Kumaravadivelu (2006) nos apresenta dez macroestratégias que funcionam como princípios norteadores dessa condição. Segundo o autor, macroestratégias são planos genéricos, são orientações desenvolvidas a partir da teoria experienciada na prática e a partir das quais os professores podem criar suas microestratégias, ou técnicas, levando em consideração as necessidades e especificidades que configuram o contexto vivenciado. As dez macroestratégias são:

Macroestratégia 1: maximizar as oportunidades de aprendizagem

Macroestratégia 2: facilitar a interação negociada

Macroestratégia 3: minimizar desencontros perceptuais

Macroestratégia 4: ativar a heurística intuitiva

Macroestratégia 5: proporcionar consciência linguística

Macroestratégia 6: contextualizar o insumo linguístico

Macroestratégia 7: integrar as habilidades linguísticas

Macroestratégia 8: promover a autonomia do aprendiz

Macroestratégia 9: assegurar relevância social

Macroestratégia 10: iluminar a consciência sobre cultura

Apresento, a seguir, as dez macroestratégias da pedagogia Pós-método e o conceito de microestratégias. Elas constituem uma das categorias de análise desta pesquisa. Deve-se ressaltar que as macroestratégias são apenas princípios norteadores: se tomadas como uma receita, ela tornam-se métodos, fazendo com que a condição Pós-método deixe de fazer sentido.

1.2.1 O modelo das macroestratégias

Farei, a seguir, uma breve apresentação de cada uma das dez macroestratégias que fazem parte da pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu (2006), introduzida na seção 1.2. Quando possível, estabeleço a relação entre a proposta do autor com o contexto investigado neste estudo, apontando o que pude identificar, o que não pude e o que poderia ser explorado a contento. Em seguida, apresentarei o conceito de microestratégias na perspectiva do autor.

1.2.1.1 Macroestratégia 1: maximizar as oportunidades de aprendizagem

Essa macroestratégia considera a criação e a utilização de oportunidades de aprendizagem. O professor passa a ser visto como um facilitador, um mediador do processo de aprendizagem, uma vez que tanto cria oportunidades de aprendizagem para seus alunos quanto utiliza as oportunidades criadas pelos aprendizes. Para tanto, o professor deve encarar a sala de aula como um evento social. Além disso, o professor deve refletir continuamente sobre sua prática pedagógica e modificá-la, a partir do *feedback* recebido, quando necessário. Dessa forma, o currículo transforma-se em um pré-currículo, a ser constantemente reconfigurado para alcançar os desejos e necessidades dos aprendizes.

O contexto que investiguei parece ser caracterizado por essa macroestratégia. Em primeiro lugar, conceber a sala de aula como um evento social nos remete à questão da socialização: como outras pesquisas já demonstraram (Pizzolatto, 1995; Scopinho, 2009), há aprendizes que frequentam cursos de inglês para conviverem com pessoas da mesma faixa etária. Além disso, a inexistência de um material didático desenhado para a terceira idade leva as professoras a estruturar e reestruturar a prática pedagógica a partir do feedback recebido. As professoras buscam contemplar as necessidades e os desejos dos alunos em suas propostas.

1.2.1.2 Macroestratégia 2: facilitar a interação negociada

A segunda macroestratégia afirma a importância da negociação do sentido no processo de aquisição de L2. A interação entre o aprendiz e o professor e dos aprendizes entre si levam o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. A oportunidade de usar a língua de forma livre na interação com os pares pode acelerar o processo de aprendizagem.

Essa macroestratégia me faz recordar a experiência que tive como professor da terceira idade, nos anos de 2008 e 2009. Naquela época, propus aos alunos algumas vezes que trabalhassem em grupos para elaborar pequenos diálogos em cima de algum dos temas estudados e representá-los para a turma. Ainda que houvesse certa restrição, os aprendizes podiam selecionar o tema de que mais gostavam (o que de certo modo permitia que participassem ativamente do processo de aprendizagem e negociassem sentido ao preparar as apresentações).

No contexto atual, objeto desta pesquisa, uma das professoras relatou na entrevista realizada que procura fazer com que os alunos usem informações pessoais, por exemplo, para adaptar diálogos dos materiais didáticos e praticar entre si. Acredito que essa também seja uma estratégia que facilita a interação negociada.

1.2.1.3 Macroestratégia 3: minimizar desencontros perceptuais

A comunicação humana é caracterizada pelos possíveis desencontros entre a intenção de um interlocutor e a interpretação do outro. A sala de aula de L2 não é diferente: é possível que haja desencontros entre as expectativas do professor e do aluno. Segundo Kumaravadivelu (2006), esses desencontros podem ser de natureza:

1. Cognitiva: envolvendo o conhecimento de mundo e os processos mentais pelos quais os aprendizes interagem com o mundo;
2. Comunicativa: envolvendo habilidades e estratégias comunicativas do aprendiz;
3. Linguística: envolvendo o repertório linguístico necessário ao aprendiz para que ele participe das tarefas realizadas em sala de aula;
4. Pedagógica: envolvendo a consciência do professor e do aluno sobre os objetivos das práticas pedagógicas;
5. Estratégica: envolvendo as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno;
6. Cultural: envolvendo o conhecimento prévio sobre as normas da cultura alvo que se mostram importantes para o entendimento das práticas pedagógicas;
7. Avaliativa: envolvendo as formas de avaliação contínua utilizadas pelo aprendiz no monitoramento de seu desempenho;
8. Procedural: envolvendo os caminhos escolhidos pelo aprendiz para alcançar um objetivo e solucionar problemas;
9. Instrucional: envolvendo as orientações dadas pelo professor ou material didático para ajudar os aprendizes a alcançarem seus objetivos;
10. Atitudinal: envolvendo as atitudes dos participantes com relação à natureza do processo de ensino e aprendizagem de L2, da cultura de sala de aula e da relação entre os participantes.

A consciência sobre esses desencontros pode se mostrar útil na identificação dos problemas do aprendiz e na tomada de atitude com vistas à eliminação dos problemas.

1.2.1.4 Macroestratégia 4: ativar a heurística intuitiva

Essa macroestratégia refere-se à importância de o professor oferecer quantidades suficientes de insumo para que o aprendiz possa inferir regras de uso da língua sem que haja instrução explícita pelo professor. Um bom exemplo dessa prática em sala de aula é expor o aprendiz à inúmeros exemplos e encorajá-los a identificar os padrões linguísticos em ação.

Em nosso contexto, essa macroestratégia não foi observada. Aparentemente, as aulas costumam ser expositivas, sendo as regras gramaticais apresentadas pelas professoras de forma explícita, com o auxílio do quadro.

1.2.1.5 Macroestratégia 5: proporcionar consciência linguística

Essa macroestratégia refere-se ao esforço do professor em promover a percepção por parte do aprendiz. O professor guia a atenção do aluno para as propriedades formais da L2 que, sem a devida percepção, passariam despercebidas pelo aprendiz. Como pesquisas têm indicado, essa consciência aparentemente acelera o processo de aprendizagem.

Assumindo que as professoras valem-se da instrução explícita para apresentar os padrões de uso da língua, acredito que elas se esforçam para promover a atenção do aprendiz. A esse respeito, recordo-me da sexta aula que observei, na qual a professora chamou a atenção dos alunos para o uso dos artigos *a/an* enquanto explorava a temática das profissões: o conteúdo gramatical não constituiu um fim em si mesmo, mas foi explorado para alcançar um objetivo maior - falar sobre profissões.

1.2.1.6 Macroestratégia 6: contextualizar o insumo linguístico

Essa macroestratégia refere-se à responsabilidade de o professor expor o aprendiz à insumos contextualizados. A contextualização do insumo linguístico contribui para a aquisição dos componentes discursivos e pragmáticos.

Nas aulas observadas, o insumo linguístico nem sempre era contextualizado. Para ensinar regras gramaticais, as professoras usavam frases simples, curtas, isoladas e descontextualizadas. Insumo contextualizado costumava figurar nas atividades com leitura, música e vídeo.

1.2.1.7 Macroestratégia 7: integrar as habilidades linguísticas

Ao contrário do que preconizavam alguns métodos, a natureza da aprendizagem de uma L2 envolve tanto a integração dos componentes linguísticos quanto a integração das habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva). As habilidades linguísticas são inter-relacionadas e se reforçam. Fragmentá-las significa ignorar não apenas a natureza da língua, mas também a dinâmica da sala de aula, na qual os aprendizes usam as habilidades a partir de diferentes combinações.

De modo geral, não houve integração das habilidades linguísticas nas aulas observadas. Aparentemente, algumas aulas focavam quase que exclusivamente nos conhecimentos gramaticais, enquanto outras exploravam as habilidades leitoras e outras ainda as habilidades de compreensão e produção oral (especialmente quando havia música). Essa impressão foi reforçada durante a entrevista com as professoras.

1.2.1.8 Macroestratégia 8: promover a autonomia do aprendiz

Uma vez que o aprendiz do Pós-método deve ser autônomo, faz-se necessário ajudá-lo a aprender como aprender, conscientizando-o sobre as diferentes estratégias a serem utilizadas no processo de aprendizagem. Além disso, o professor deve auxiliar o aprendiz a ser responsável pela sua aprendizagem e deve, também, provocar mudanças de atitude no aluno quando necessário.

Esta é outra macroestratégia que caracteriza o contexto investigado. Durante as observações de aula, percebi que as professoras procuram promover a autonomia do aprendiz, como, por exemplo, em uma aula na qual a professora ensinou os alunos a baixar músicas da

internet. As entrevistas também reforçaram minha percepção. Uma das alunas participantes relatou que uma ex-professora havia orientado os alunos sobre como proceder com relação à tradução de palavras desconhecidas em um texto. As professoras do projeto buscam, de alguma maneira, ensinar estratégias de aprendizagem para os alunos.

1.2.1.9 Macroestratégia 9: assegurar relevância social

Essa macroestratégia refere-se à sensibilidade dos professores com relação aos aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais do contexto de aprendizagem. A educação de L2 está inserida em um panorama maior, sendo influenciada pelo contexto social no qual se insere. Entre os aspectos influenciados pelo contexto social estão a motivação e o objetivo do processo de aprendizagem e as funções esperadas da L2 no contexto local.

As professoras do projeto Inglês para Terceira Idade são conscientes dos aspectos socioculturais envolvidos no processo de aprendizagem. Durante a entrevista, elas se mostraram conscientes das dificuldades experienciadas pelos idosos em nossa sociedade. Elas sabem do esforço que eles fazem para comparecer às aulas; sabem do desejo de aprender que os alunos têm; sabem dos obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem; sabem que socialização, memória e afetividade são fatores característicos do público alvo em questão. Elas reconhecem o panorama maior no qual o contexto de aprendizagem está inserido.

1.2.1.10 Macroestratégia 10: iluminar a consciência sobre cultura

O ensino da cultura alvo normalmente tem sido atrelado ao ensino da língua alvo, de modo a motivar o aprendiz e criar nele empatia sobre o povo daquela cultura, através do entendimento de quem são os nativos da L2 em questão. Segundo Kumaravadivelu (2006), essa visão tradicional de cultura pode não atender aos propósitos do ensino da globalização cultural que acompanhamos hoje em dia. Faz-se necessário, assim, enxergar o aprendiz como possível informante da cultura da L2 em aprendizagem, de forma a engajá-lo no processo de aprendizagem.

À luz da minha experiência e do questionário socioeconômico e cultural, os alunos do projeto Inglês para Terceira Idade são vividos, experientes, escolarizados e cultivam o hábito da leitura. Além disso, parte desses aprendizes já viajou ao exterior e teve a oportunidade de interagir com nativos e/ou falantes de língua inglesa como língua estrangeira. Assim, os alunos do contexto UnATI/UERJ podem (e devem) ser vistos como fontes de conhecimento acerca da cultura da língua inglesa. Não observei, contudo, o uso dessa abordagem nas aulas assistidas.

1.2.1.11 Microestratégias

Segundo Kumaravadivelu (2006), microestratégias são técnicas ou procedimentos de sala de aula que materializam os objetivos de determinada macroestratégia. O autor afirma que não há um conjunto pré-definido de microestratégias, tampouco um limite de microestratégias para cada macroestratégia (o que iria contra às premissas da pedagogia Pós-método). As microestratégias são ações que devem acompanhar as necessidades, os desejos e o estágio de interlíngua do aprendiz.

Como exemplos de microestratégias que observei no contexto investigado, repito as duas que citei no item 1.2.1.8, quando falei da macroestratégia 8. Em uma aula, a professora Rita ensinou os alunos a baixar músicas da internet. Outro exemplo foi o relato de uma aluna, durante a entrevista, sobre as instruções de uma ex-professora para traduzir palavras desconhecidas.

A partir dos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade, o quadro das macroestratégias pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem de inglês para adultos da terceira idade, visto que o professor é encorajado a entender o contexto de sua prática profissional para propiciar um ensino sensível às realidades locais e globais nas quais a aprendizagem se insere.

Esse quadro também ilustra alguns dos diferentes fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de inglês por idosos. Na revisão da literatura em Aquisição de Segunda Língua e Pós-método, adiantei que fatores como memória, afetividade e socialização, por exemplo, são característicos do contexto desta pesquisa e relacionam-se

entre si. No caso de memória e afetividade, é possível que haja uma ligação estreita entre os dois fatores, como abordo no capítulo 3. Assim, dada a interrelação entre diferentes fatores no processo de aprendizagem, concebo o contexto investigado a partir da teoria da complexidade, que passo a descrever agora.

1.3 **Ensino e aprendizagem de línguas sob a ótica da complexidade**

Em *Language acquisition and language use from a chaos / complexity theory perspective*, Diane Larsen-Freeman (2002) faz um apanhado das duas perspectivas que têm se enfrentado na arena das investigações sobre o processo de aquisição de segunda língua (ASL). A partir das considerações de Firth & Wagner (1997), a autora reforça como a dimensão cognitiva individual, que encara a aquisição como um processo essencialmente mentalista, que ocorre na cognição do indivíduo, tem predominado nas pesquisas de ASL, em detrimento da dimensão social, que enxerga a interação, o contexto e o uso da língua como fatores determinantes desse processo. Sintetizando os principais preceitos de cada uma das duas dimensões, Larsen-Freeman (2002) não apenas contrapõe duas visões acerca do processo de aquisição de segunda língua: a autora vai além, abordando duas outras questões que subjazem a adoção de uma perspectiva cognitivista e social. Trata-se das definições de língua e de sucesso educacional.

Como aponta a autora, de um lado da balança, temos a visão de língua como um sistema a ser adquirido, em que a gramática é considerada um objeto estático e atemporal, um conjunto de regras predeterminadas indiferentes ao uso da língua. Por outro lado, existe a crença de que a língua é um processo dinâmico do qual participamos, um conjunto de experiências vividas e a gramática, portanto, é um fenômeno em constante renegociação à medida que interagimos. A partir dessas duas visões, são traçadas duas definições de sucesso educacional: a primeira, chamada de metáfora da aquisição, vê adquirir uma língua como dominar um sistema de regras. Nessa perspectiva, o objetivo do processo de aquisição é aproximar o desempenho (ou a interlíngua) do aprendiz o máximo possível do desempenho (ou da língua) do falante nativo. Em contrapartida, a outra definição de sucesso educacional, conhecida como metáfora da participação, prioriza a interação, o processo de construção e negociação do significado, bem como da identidade do falante diante de seus interlocutores.

Assumindo que nenhuma das duas dimensões tomada isoladamente é capaz de explicar como se dá a aquisição de segunda língua, Larsen-Freeman (2002) sugere a teoria do caos e da complexidade como ótica abrangente o suficiente para acomodar as dimensões cognitivista e social e assim explicar, com a vantagem de contar com múltiplos olhares, como adquirimos uma língua adicional. Entre as principais contribuições da teoria para a ASL, segundo a autora, está a visão de que o processo de aquisição de segunda língua é um sistema complexo, dinâmico, em constante mudança, não linear e com diferentes níveis, além da possibilidade de estudarmos as interações entre os componentes desse sistema.

Sade (2009) nos informa que a teoria do caos pode ser associada ao meteorologista Edward Lorenz, que verificou, a partir de testes, que pequenas alterações podem levar a grandes mudanças (princípio conhecido como efeito borboleta). Como sustenta Paiva (2009), caos é um termo técnico para se referir a sistemas aparentemente desordenados. O caos é inerente ao sistema, mas isso não significa desordem, já que há "uma ordem subjacente à aleatoriedade aparente" (p. 191). Relacionando a teoria do caos ao processo de aquisição de segunda língua, podemos pensar que os erros dos aprendizes são sistemáticos, apesar de aparentemente aleatórios, como apontado por Ellis (1997).

Augusto (2009), por sua vez, afirma que um sistema complexo "é constituído de diferentes tipos de elementos que geralmente, e não prioritariamente, se apresentam em grande número, se conectam e interagem através de um processo de modificação que acontece de diferentes maneiras" (p. 231). Para a autora, o termo "complexo" justifica-se pelo número (geralmente grande) de elementos que constituem os sistemas, denominados sistemas agregados, e pelo fato de o comportamento final do sistema emergir da interação entre seus componentes (daí a não linearidade), o que também lhe atribui dinamicidade.

A não linearidade inerente aos sistemas complexos faz com que não possamos explicar o comportamento final do sistema a partir do conjunto de comportamentos de cada sistema agregado. Com isso, como afirma Paiva (2009), "embora esses sistemas sejam deterministas, ou seja, previsíveis em curto prazo, seu comportamento de longo prazo é caótico e imprevisível" (p. 191). A imprevisibilidade advém das constantes mudanças das condições iniciais. Assim, no processo de aquisição de L2, o insumo linguístico ao qual o aprendiz é exposto pode desestabilizar todo o sistema, levando seus componentes a rearranjarem-se até que o limite do caos (ou beira do caos) seja alcançado. Na teoria do caos, o limite do caos é o ponto de equilíbrio entre a ordem e o caos. Segundo Paiva (2009), "os sistemas se movem para a beira do caos porque o equilíbrio significaria a sua morte" (p. 194).

Larsen-Freeman (2002) também aponta como vantagem da adoção da teoria do caos e da complexidade o abandono de uma visão reducionista da linguagem em função da adoção de uma perspectiva holística. Em uma perspectiva reducionista, tudo o que é complexo pode ser reduzido a partes a fim de ser explicado. Por outro lado, em uma visão holística, as propriedades de um sistema não podem ser explicadas apenas pela soma de seus componentes: o sistema como um todo determina como se comportam as partes interconectadas.

Assim como Larsen-Freeman (2002), acredito que devemos encontrar um meio termo entre duas perspectivas tão contrastantes como a cognitivista e a social. Isso se torna muito claro no meu contexto de pesquisa acerca da aprendizagem de inglês por adultos da terceira idade. Por isso, reúno-me às pesquisadoras citadas nessa seção para defender a adoção da teoria do caos e da complexidade para entender o processo de aquisição de segunda língua. Para os idosos, o contexto, a interação, a socialização são fatores importantes na aprendizagem de inglês. Ao mesmo tempo, porém, eles precisam lidar com certas questões de ordem cognitiva que dificultam em parte o processo de aprendizagem, como, por exemplo, a questão da perda de memória. Assim, tomando o contexto do curso de inglês para a terceira idade na UnATI/UERJ como um sistema complexo, composto por fatores interrelacionados (como memória, afetividade, socialização, práticas pedagógicas apreciadas, dedicação dos alunos ao estudo, heterogeneidade dos grupos, uso de novas tecnologias e materiais didáticos), acredito que as práticas pedagógicas desenhadas para esse grupo devem oscilar entre as dimensões cognitivista e social, buscando um equilíbrio que oportunize a aprendizagem de inglês como língua adicional.

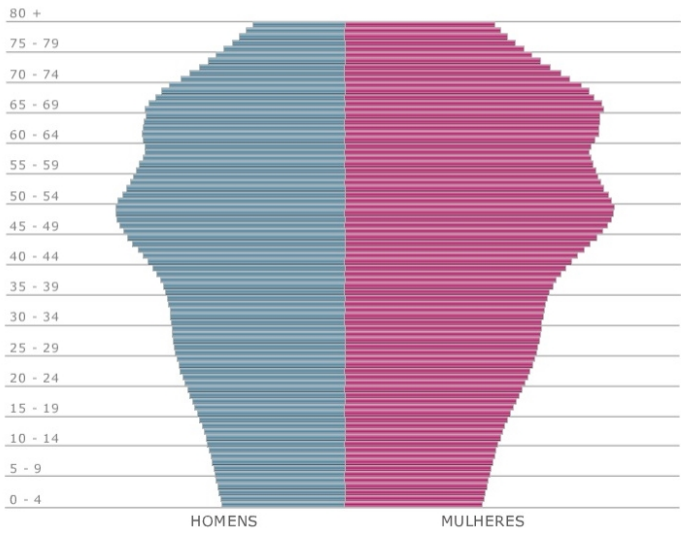
2 UM OLHAR ESPECÍFICO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA TERCEIRA IDADE

Entre os poucos trabalhos que abordam a temática da aprendizagem de inglês na terceira idade, descrevo quatro pesquisas que desbravam diferentes aspectos de um campo ainda não explorado completamente. São os trabalhos de Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Oliveira (2010) e Scopinho (2009).

Além de contribuírem para o preenchimento de uma lacuna na Linguística Aplicada, os quatro trabalhos refletem o desejo de pesquisadores que enfrentaram desafios em sua prática profissional ao se depararem com um público diferenciado que não era (e ainda não é) alvo de pesquisas e de produção de materiais didáticos. Com esses pesquisadores compartilho os mesmos desafios, dada minha experiência com adultos da terceira idade, como descrevo no capítulo 4 (sobre a metodologia deste trabalho).

De modo geral, os pesquisadores que buscam avançar conhecimento no campo de ensino e aprendizagem de inglês para adultos da terceira idade (e eu me incluo neste grupo) veem no crescente envelhecimento da população uma das principais motivações para o desenvolvimento de trabalhos na área. O perfil de nossa sociedade está mudando. Em algumas décadas, não seremos mais uma sociedade de jovens, mas uma sociedade de idosos, como nos mostra a projeção realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Gráfico 1 - Pirâmide etária absoluta ano 2050



Fonte: IBGE, 2008.

Os idosos de hoje já procuram qualidade de vida. Adultos nessa faixa etária engajam-se em atividades que propiciem o envelhecimento saudável. No rol de tais atividades está a aprendizagem de línguas estrangeiras. Como professores e pesquisadores, não podemos ignorar os interesses e as necessidades daquele que será o aluno do futuro: o adulto da terceira idade.

Além do envelhecimento da sociedade, os avanços tecnológicos e a globalização são fatores que têm diminuído fronteiras e possibilitado às pessoas de todas as idades o acesso ao conhecimento nas mais diversas áreas. Além de ser um fator motivador para a aprendizagem de inglês, a tecnologia pode ser utilizada também como um instrumento, servindo ao propósito pedagógico e possibilitando que os idosos sejam expostos à língua em uso.

São essas preocupações que tornam as pesquisas descritas nesta seção trabalhos inovadores e autênticos, que refletem aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade.

Para levantar as características do processo de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, Pizzolatto (1995) desenvolveu uma pesquisa interpretativa de caráter etnográfico em duas instituições de ensino. Em um desses contextos, o pesquisador também assumiu o papel de professor da turma. Os dados foram gerados por diferentes instrumentos de investigação, a saber: observações de aulas e gravações das aulas em áudio, anotações de campo, relatos escritos dos alunos, questionários sobre motivações e atitudes, de auto-avaliação e avaliação do curso e diário do pesquisador e iluminaram o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de inglês com o público alvo.

Partindo da hipótese de que é possível aprender inglês na terceira idade, desde que sejam encontradas condições favoráveis, Pizzolatto (1995) investigou a literatura sobre envelhecimento para levantar fatores relacionados à aquisição de língua estrangeira na idade adulta. A análise dos dados conta com contribuições de natureza neurobiológica, linguístico-cognitiva, afetiva e sociocultural.

O olhar para a neurobiologia contempla a hipótese do período crítico, elaborada por Penfield e Roberts (1959) e desenvolvida por Lenneberg (1964) e a hipótese da fossilização de Selinker (1972) e sua relação com a questão da pronúncia. Pizzolatto (1995) reconhece as dificuldades que o fator biológico traz ao adulto da terceira idade, mas não as toma por causas certas do fracasso na aprendizagem de L2.

Já na perspectiva linguístico-cognitiva, Pizzolatto (1995) aborda a hipótese da interlíngua, de Selinker (1972), trabalhos sobre o impacto da maturidade cognitiva dos alunos no processo de aprendizagem, a hipótese do modelo monitor, de Krashen (1973), a questão do input, partindo da Teoria de Aquisição de Línguas de Krashen (1985) e de estudos sobre a memória (como FRIEDAN, 1993 e NERI, 1993). Para Pizzolatto (1995), as dificuldades de memória dos alunos não prejudicam o processo de aprendizagem se o professor souber lidar com essa questão.

Com relação à questão do afeto, o pesquisador se debruça sobre estudos que abordam dois tipos de motivação do aprendiz (instrumental e integradora), e sobre as contribuições de Brown (1994) e outros autores sobre estados emocionais e tipos psicológicos. Para Pizzolatto (1995), fatores como autoestima, ansiedade e capacidade de correr riscos mostram-se importantes no trabalho com o público alvo em questão. Em minha empreitada, também observei como o fator afetividade se faz presente no trabalho com a terceira idade. Essa presença é tão marcante que ele tornou-se uma das categorias de análise dos dados, sendo discutido no item 5.2. Como relatam as professoras do projeto Inglês para Terceira Idade da UnATI/UERJ, os aprendizes são carinhosos, espontâneos, ansiosos e às vezes expressam medo, como quando são solicitados a participar de atividades de conversação.

No que diz respeito ao aspecto sociocultural, Pizzolatto (1995) discorre sobre estudos que enfocam a relação entre o adulto e o contexto de ensino e aprendizagem de L2, a cultura de aprender do aluno, que envolve não só o conceito de aprender, mas também os diferentes modos de aprendizagem e as características socioculturais da terceira idade (traços discursivos e gênero).

Segundo o autor, os participantes da pesquisa demonstraram grande empatia pela língua e cultura de língua inglesa. Os objetivos e motivações dos idosos para aprender inglês na maturidade foram, em geral, vencer o preconceito, manter a saúde mental, buscar socialização, concretizar o desejo de aprender, preencher o tempo livre, comunicar-se, viajar e diminuir a inibição. Também encontrei em meus dados objetivos e motivações similares. Os alunos da UnATI/UERJ frequentam o curso de inglês para concretizar o desejo de aprender, para adquirir ou atualizar conhecimentos, para exercitar a mente, para comunicar-se em viagens, para compreender músicas, filmes e mensagens no computador e também para adquirir novas responsabilidades e conviver com pessoas da mesma faixa etária.

Sobre esse último, Pizzolatto (1995) testemunhou o efeito terapêutico e socializador do curso, uma vez que os alunos engajavam-se em conversas paralelas em português durante a

aula, resultando em uma aparente indisciplina. Com isso, tornou-se evidente que a aprendizagem da língua adicional fica, em alguns momentos, em segundo plano. O pesquisador observou, também, que a memória social e a visão crítica do aluno da terceira idade são características marcantes desse público. Além disso, os dados evidenciaram o conflito entre objetivos e interesses declarados e aqueles realmente sustentados pelos alunos. Para o pesquisador, todas essas características resultam do fator afetividade. Deixo aqui minha concordância com o autor, pois também acredito que a afetividade possa desencadear outros comportamentos nos aprendizes da terceira idade: ansiedade, insegurança, medo, espontaneidade e até mesmo a aparente indisciplina. Essa questão é retomada na seção 3.2, quando faço uma breve revisão da literatura em afetividade.

Segundo o pesquisador, o uso da L2 pelos alunos estava aquém do esperado e os alunos ficaram tensos com avaliação. Para Pizzolatto (1995), o professor deve buscar na dimensão afetiva a motivação para interação na língua alvo. Ele crê que os alunos precisam receber quantidades menores de informação em relação a outras faixas etárias e que o professor deve privilegiar o uso da língua ao invés da forma. Uma variável encontrada foi a de que nem sempre existe uma relação proporcional entre escolaridade e desempenho. Em outras palavras, um nível maior de escolaridade não era garantia de melhor desempenho. O pesquisador observou que os alunos pediam tarefas para casa e gostavam do material didático elaborado. Eles também anotavam tudo o que era escrito e dito pelo professor, de modo que o caderno podia ser comparado a um computador da memória.

Anotar tudo o que é escrito e dito pelo professor também foi constatado por mim durante as observações de aula. Trata-se, na verdade, de uma estratégia de aprendizagem, como também identificou Conceição (1999) em sua pesquisa acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas por dezessete idosos aprendendo inglês. Em sua maioria, os participantes da pesquisa eram casados, com nível de escolaridade de Ensino Médio, aposentados e sem experiência prévia com a língua inglesa.

O eixo teórico da investigação de Conceição (1999) é formado por questões relativas à definição de terceira idade, à polêmica relação entre idade e aprendizagem de línguas (considerando as hipóteses do período crítico e do filtro afetivo, bem como a maturidade cognitiva do aprendiz). Além disso, fundamentam o trabalho o conceito de estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990) e sua classificação em estratégias diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais).

Para gerar dados, Conceição (1999) utilizou como instrumentos de pesquisa: diários escritos pelos alunos diariamente após as aulas, nos quais os idosos deveriam relatar as estratégias que utilizavam para estudar em sala de aula ou em casa; entrevistas semiestruturadas individuais com os alunos, que foram posteriormente transcritas e analisadas; análise dos cadernos e livros dos alunos, para identificar estratégias que pudessem ser manifestadas na escrita; questionário socioeconômico, para traçar o perfil dos participantes; questionário de estratégias de aprendizagem, adaptado do modelo de Oxford (1990), no qual os alunos responderam perguntas divididas em seis partes - (A) recordar melhor, (B) usar os processos mentais, (C) compensar falta de conhecimento, (D) organizar e avaliar a aprendizagem, (E) controlar as emoções e (F) aprender com os outros. O objetivo do questionário foi identificar as estratégias utilizadas pelos alunos.

A análise dos diários revelou que, entre as estratégias diretas, as estratégias de memória e cognitivas foram as mais utilizadas. No rol das estratégias de memória utilizadas pelos aprendizes estavam agrupar, associar/elaborar, colocar palavras novas em contexto, imagens, palavras chaves, representação de sons na memória e revisão estruturada. No grupo das estratégias cognitivas, foram identificadas repetir, praticar formalmente sons e ortografia, reconhecer/usar paradigmas, praticar de forma natural, usar recursos para captar e enviar mensagens, raciocinar dedutivamente, traduzir, tomar notas e focar a atenção. As estratégias mais usadas foram praticar formalmente sons e ortografia e usar recursos para captar e enviar mensagens.

A análise dos diários ainda mostrou que no grupo das estratégias indiretas, as metacognitivas foram as mais utilizadas. Nessa categoria foram incluídas aprender/relacionar material conhecido, prestar atenção, fazer descobertas sobre a aprendizagem, estabelecer metas e objetivos, procurar oportunidades para praticar, auto-monitoração e auto-avaliação. Além das estratégias metacognitivas, Conceição (1999) também identificou estratégias afetivas (relaxar progressivamente, rir, fazer afirmações positivas, correr riscos de forma inteligente e ouvir seu corpo) e sociais - pedir esclarecimentos e cooperação entre pares. As estratégias mais utilizadas foram auto-avaliação, fazer afirmações positivas, ouvir seu corpo e estabelecer metas e objetivos.

Segundo a autora, na entrevista com os alunos, foram mencionadas as mesmas estratégias diretas de memória e cognitivas identificadas na análise dos diários, tendo apenas uma estratégia de memória (uso de técnicas mecânicas) sido incluída na categoria. Também foram elencadas estratégias de compensação: usar pistas linguísticas, recorrer à língua

materna e usar mímicas e gestos. As estratégias preferidas foram traduzir, tomar notas e praticar formalmente sons e ortografia. Entre as estratégias indiretas, algumas das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais identificadas na análise de diários foram mencionadas, sendo as estratégias auto-avaliação e fazer afirmações positivas as mais usadas.

A análise dos livros revelou que as estratégias imagens e tradução (diretas) e auto-avaliação (indireta) foram as mais utilizadas pelos idosos. A análise dos cadernos mostrou que os participantes preferiam praticar formalmente sons e ortografia, traduzir e tomar notas (diretas).

O questionário sobre estratégias de aprendizagem revelou que os grupos de estratégias com maior índice de uso foram organizar e avaliar a aprendizagem e aprender com outros. Isso significa que os aprendizes utilizaram mais as estratégias metacognitivas (organizar e avaliar a aprendizagem) e as sociais (aprender com outros). As estratégias menos utilizadas foram as de compensação (compensar a falta de conhecimento).

Conceição (1999) também nos relata que identificou estratégias que não se enquadraram no modelo de Oxford. Entre esses achados estão o que a pesquisadora categorizou como uso de sensação física e técnica mecânica, ensinar outros, gravar aulas, *pacing* (que reflete a tolerância dos alunos no sentido de entender que a aprendizagem leva um certo tempo) e planejar o tempo de aula. A pesquisadora também propõe a criação do grupo estratégias sócio afetivas, visto que o público alvo em questão não procura apenas comunicar-se na língua estrangeira (estratégias sociais), mas busca contato social, dada a comum marginalização e preconceito sofridos por adultos da terceira idade. Nesse grupo, a pesquisadora propõe a criação da estratégia cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva - que retrata uma cena relativamente comum: a interação entre o idoso e um filho ou neto que domine a língua alvo.

Conceição (1999) conclui seu trabalho reforçando a importância das estratégias sociais e afetivas para o público em questão e a necessidade de se repensar a nova categoria proposta, de estratégias sócio afetivas. A pesquisadora também abre espaço para pensarmos de que forma essas estratégias podem oportunizar ou não o processo de aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade.

Como já mencionei, em meu trabalho, também observei que o fator afetividade se mostra muito importante no contexto UnATI/UERJ. Apesar de o tema estratégias de aprendizagem não ter sido focalizado neste estudo, os instrumentos de geração de dados que adotei permitiram a identificação de algumas estratégias utilizadas pelos aprendizes. De modo

geral, os alunos do projeto Inglês para Terceira Idade apreciam a prática da tradução. Eles afirmam que, para estudar em casa, reveem as lições trabalhadas em aula e fazem as tarefas de casa. Quatro participantes mencionaram contar com a ajuda de outras pessoas (possivelmente membros da família). Cerca de 25% dos alunos que responderam o questionário relataram estudar com o auxílio de novas tecnologias, algo não contemplado na pesquisa de Conceição (1999), realizada quando computadores e internet ainda não eram tão populares, acessíveis e avançados em nosso país como são atualmente.

Em outra frente, há trabalhos que desvendam as crenças de aprendizes idosos acerca da aprendizagem de línguas, como o estudo de caso desenvolvido por Oliveira (2010). A partir da abordagem contextual proposta por Barcelos (2001), que postula a investigação das ações, observações de ações e contexto, com a premissa de que as crenças são dependentes do contexto e de caráter contínuo, o pesquisador faz um levantamento das crenças e experiências de quatro idosas entre 62 e 65 anos, alunas de uma turma do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do interior de Goiás. Para tanto, utiliza como instrumentos de pesquisa: um questionário socioeconômico, para traçar o perfil das participantes; narrativas orais, para inferir crenças por meio das falas (o autor observa que indivíduos nessa idade geralmente gostam de contar fatos de suas vidas e podem ter certa dificuldade de lidar com instrumentos de escrita); e observação de aulas com anotações de campo, de modo a documentar sistematicamente ações e ocorrências em sala de aula e mapear o conjunto de crenças das alunas. No total, o pesquisador observou nove aulas.

Dados também foram gerados por meio de diários do pesquisador, que registraram percepções de Oliveira sobre os eventos ocorridos em sala de aula e também por meio de narrativas visuais, que são representações das concepções sobre idade e aprendizagem de LE por meio de desenhos. Segundo o pesquisador, as narrativas visuais podem expressar emoções difíceis de serem descritas verbalmente. Para realizá-las, as alunas fizeram um desenho e depois descreveram o que elas desenharam. O áudio foi transcrito e posteriormente analisado. Oliveira (2010) também realizou entrevistas semiestruturadas, com perguntas elaboradas a partir das ocorrências de sala de aula com o objetivo de evidenciar crenças entre o dizer e o fazer dos alunos.

O arcabouço teórico da pesquisa de Oliveira (2010) foi constituído por uma revisitação dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade e considerações sobre o conceito de velhice e suas implicações socioculturais. Além desses, o pesquisador traçou um percurso bastante similar ao de Pizzolatto (1995), discorrendo sobre a

influência de fatores físicos e biológicos, cognitivos, psicológicos e afetivos, socioculturais e contextuais no processo de envelhecimento humano e de aquisição de línguas. Uma abordagem de trabalhos desenvolvidos na área de crenças e experiências de aprendizagem de línguas, objeto principal do estudo, também foi realizada.

Os dados foram analisados e categorizados duas vezes (*regrounding*, critério sugerido por SELIGER & SHOHAMY, 1995). A análise revelou que, das quatro participantes da pesquisa, duas eram aposentadas e as outras duas ainda trabalhavam. A renda declarada foi de um a três salários mínimos. Duas participantes eram viúvas, uma solteira e a outra casada. Três delas nunca haviam estudado inglês anteriormente ao passo que a outra fazia um curso no momento da pesquisa.

As crenças identificadas por Oliveira (2010) foram divididas em duas categorias: crenças sobre a aprendizagem de inglês e crenças sobre a língua inglesa. Na primeira categoria, estão incluídas as crenças de que (a) aprender inglês é saber a gramática da língua, que revela a supervalorização do enfoque gramatical em detrimento das habilidades comunicativas; (b) não se aprende inglês na escola pública, em especial pelo fato de não haver mais destaque para o estudo de línguas estrangeiras nas escolas, além de restrições à infraestrutura das instituições de ensino; (c) aprender inglês significa tirar nota para passar de ano, que demonstra que a preocupação de cumprir etapas muitas vezes se sobrepõe ao processo de aprendizagem; e (d) o professor é quem promove a aprendizagem de inglês, que revela uma transferência de responsabilidade do aluno para o professor, em detrimento da autonomia do aprendiz.

No segundo grupo, crenças sobre a língua inglesa, Oliveira (2010) elencou duas crenças: (a) inglês é difícil e (b) inglês é a língua da globalização. A primeira é sustentada por dificuldades apontadas pelas participantes, como a ausência de contato com nativos e a falta de um curso de idiomas (já que não se aprende inglês na escola). A segunda é reforçada principalmente pelos constantes avanços tecnológicos.

Em minha pesquisa, duas crenças identificadas por Oliveira (2010) também emergiram: oito participantes (de um total de 68) acreditam que o inglês é a língua da globalização. No questionário socioeconômico e cultural, eles atribuíram a esse *status* da língua inglesa a motivação para frequentar o curso. Além disso, três participantes revelaram na entrevista a crença de que não se aprende inglês em escola. Eles contrastam a aprendizagem de inglês na escola com aquela ocorrida em um curso de idiomas.

Com relação às experiências das participantes, nove tipos de experiências foram identificados por Oliveira (2010): (a) aprendizagem com resquícios da abordagem tradicional de ensino de LE, que evidencia o conflito vivenciado por alunos da terceira idade que, na idade escolar, aprenderam de uma forma e agora aprendem de outra; (b) tempo reduzido de aulas, que contribui para a desmotivação dos aprendizes; (c) o uso do quadro negro e giz, que sustenta a crença de que copiar tudo o que está escrito no quadro e saber regras são garantias de sucesso na aprendizagem; (d) aulas de inglês com uso exclusivo de português, nas quais não há incentivo à comunicação em língua inglesa; (e) atividades em grupos e pares, que reforça o caráter social do evento aula, algo aparentemente apreciado pelas participantes; (f) uso de apostilas, que serviam como guia tanto para a professora quanto para os alunos; (g) comparações entre épocas e entre formas de ensinar-aprender, que permitem aos idosos contar suas memórias e geralmente apresentam o passado como uma referência positiva; (h) aprendizagem consciente e crítica, revelada pela atitude crítica das participantes e (i) ritmos diferentes e contestáveis na aprendizagem, observados pelos diferentes desempenhos das idosas ao realizarem as tarefas propostas em sala de aula.

Mesmo não tendo me debruçado sobre as experiências de aprendizagem dos participantes de minha pesquisa (n=68), consigo reconhecer, a partir dos instrumentos de geração de dados e de minha própria experiência prévia na UnATI/UERJ, todos os nove tipos de experiência elencados por Oliveira (2010). A única ressalva a ser feita refere-se ao item (d) aulas de inglês com uso exclusivo de português, visto que, no contexto que investiguei, os aprendizes são incentivados a usar a língua inglesa. Essas experiências são identificadas no fazer e no dizer dos alunos e costumam ser acompanhadas das crenças que eles têm sobre o idioma e a aprendizagem.

Por fim, o trabalho que mais se aproxima do caminho que decidi trilhar é o estudo diagnóstico (voltado para a investigação do processo) feito por Scopinho (2009). Ao elencar fatores neurológicos, emocionais, cognitivos, socioculturais e afetivo-culturais do idoso para identificar e analisar aspectos constitutivos de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira, a pesquisadora realizou um trabalho interdisciplinar com subsídios teóricos na gerontologia, na fonoaudiologia e na neurologia, entre outras áreas.

O pano de fundo da investigação conduzida por Scopinho (2009) é a caracterização do processo de envelhecimento e dos termos utilizados para fazer referência aos adultos dessa faixa etária, bem como considerações sobre alterações da memória, da audição, da visão e do controle motor da caligrafia. A pesquisadora também discorre sobre a linguagem dos idosos,

perspectivando tanto aspectos biológicos quanto discursivos dessa faixa etária. Como nos demais trabalhos, a revisão de literatura sobre ensino e aprendizagem na terceira idade traz considerações sobre a hipótese do período crítico, da aquisição-aprendizagem e do filtro afetivo e a questão do insumo compreensível. Mais especificamente sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Scopinho (2009) se vale de trabalhos que focalizam o aluno idoso para discutir as características do processo de aprendizagem de LE pelo público em questão. Entre os tópicos abordados, vale destacar o comportamento questionador, a maturidade cognitiva e a aparente indisciplina dos adultos da terceira idade, como apontado por Pizzolatto (1995). A pesquisadora também aborda o papel do professor no trabalho com esses alunos e traz um panorama sobre a avaliação, a forma e a utilização de materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras.

Para gerar os dados de sua investigação, Scopinho (2009) fez uso de observação não participante durante seis meses. Também foram utilizados questionários, notas de campo, gravações de áudio, entrevistas individuais com alunos, professores e coordenadores das Universidades Abertas da Terceira Idade (UATIs) pesquisadas, além de uma reflexão por escrito sobre os materiais utilizados, um questionário sociocultural e outro sobre materiais didáticos.

Scopinho (2009) investigou dois contextos: a UATI 1 e a UATI 2. O primeiro contexto é um programa de extensão gratuito de uma universidade do interior de São Paulo, que tem como objetivo possibilitar ao idoso o aprofundamento de seus conhecimentos em alguma área de interesse e também trocar informações e experiências com os jovens. A idade mínima para ingresso é 60 anos e para o curso de inglês básico, não há pré-requisito. O objetivo do curso de inglês é transmitir conhecimentos estruturais básicos e estimular a fala e a escrita, proporcionando ao aluno a oportunidade de ter acesso aos rudimentos da língua inglesa. Nessa instituição, um livro didático foi adotado. A pesquisadora observou que o conteúdo trabalhado era de base estrutural, com tendência audiolingual e a ação docente era baseada nos preceitos da abordagem comunicativa.

A UATI 2, por sua vez, é um programa institucional de uma fundação municipal de ensino e divulgação científica, técnica e cultural localizada no interior de São Paulo. O objetivo do programa é promover a educação de jovens e adultos em sua função qualificadora ou permanente, objetivando assegurar o exercício da cidadania e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Nessa instituição, o curso é pago, com um valor muito abaixo do mercado e a idade mínima para ingresso é de

40 anos. O material utilizado havia sido desenvolvido por uma escola de idiomas e contava com o livro utilizado em sala de aula, um livro de exercícios e um CD. Segundo a pesquisadora, A professora da turma não acreditava que os alunos pudessem aprender, apresentando uma postura preconceituosa. O ensino também era de base estrutural com foco na forma.

Scopinho (2009) contou com vinte e quatro participantes em sua pesquisa, sendo a idade média deles 60,36 anos. A maioria dos alunos é casada, aposentada, com formação superior, familiaridade com a internet e hábito de leitura, ainda que ocasionalmente. Entre as motivações declaradas para aprender um idioma estão viajar, manter a mente ativa, socializar, aumentar conhecimentos e comunicar-se com contatos no exterior, além do gosto pelo estudo da língua inglesa.

A pesquisadora elegeu cinco critérios de análise que geralmente não contemplam o perfil do público da terceira idade: etarismo, contextualização do tema para a terceira idade, apresentação e sistematização da gramática, utilização de recursos audiovisuais e apresentação do *design* e do *layout*. Com relação ao etarismo, Scopinho (2009) identificou visões estereotipadas da velhice. Essas visões associam o idoso a imagens negativas, como "uma pessoa menos produtiva, resistente a mudanças, amarga, assexuada, com muitas restrições intelectuais e físicas e fora do modelo de beleza e saúde *imposto* pela sociedade" (p. 109). Além disso, a análise de materiais didáticos revelou que aos idosos sempre é reservado o papel de avós, sendo a temática sobre namoro e relacionamentos associada exclusivamente aos jovens.

No que diz respeito à contextualização do tema para a terceira idade, os dados revelaram que os materiais didáticos utilizados nos contextos de investigação são destinados ao público adulto em geral, especialmente ao público jovem. Esse fato torna-se evidente ao nos depararmos, por exemplo, com perguntas como "quantos anos tem o seu avô?", que já não faz mais sentido para um adulto da terceira idade. Os participantes da pesquisa de Scopinho (2009) reconheceram a inadequação dos materiais utilizados, que levam o professor a adaptar constantemente as tarefas propostas e também relataram até mesmo alguns constrangimentos sofridos pelo modo como os livros apresentam os conteúdos.

Sobre a apresentação e sistematização da gramática, os participantes da pesquisa afirmaram, de diferentes maneiras, o desejo de trabalhar os tópicos gramaticais de modo mais claro, mais explícito e até mesmo mais lúdico. Com relação à utilização de recursos audiovisuais, os alunos relataram dificuldades para ouvir e entender as interações verbais

reproduzidas nos aparelhos de som e DVD. Scopinho (2009) chama nossa atenção para a sensibilidade do professor em perceber quais alunos apresentam tais dificuldades para melhor poder ajudá-los. Dificuldades visuais também são inseridas nessa categoria.

Por fim, sobre a apresentação do *design* e do *layout*, os participantes acreditam que os livros didáticos têm textos longos. A análise de materiais revelou que o tamanho, o estilo e a cor das letras e planos de fundo podem dificultar, gerar incômodos e até mesmo desmotivar a participação dos alunos idosos nas tarefas propostas. Além disso, os espaços destinados à escrita (como as linhas para respondermos perguntas) são muito pequenos, forçando o aprendiz a reduzir a grafia para conseguir encaixar a resposta no espaço determinado. Outro fator observado foi o excesso de informação visual, que também pode desmotivar o aprendiz. Scopinho (2009) acredita que esses recursos devem ser utilizados com cautela e oferece orientações para simplificar o *layout* do material didático, deixando-o mais atraente e adequado para o público da terceira idade.

A análise que faço não contempla as categorias observadas por Scopinho (2009). Isso não quer dizer, contudo, que não concordo com as orientações que a pesquisadora dá acerca da elaboração e da utilização de materiais didáticos para a terceira idade, que, como já adiantei, possuem particularidades (como as questões da memória, afetividade e socialização) que não são contempladas nos materiais desenhados para o público jovem e adulto. Acredito que autores de livros devem atentar para esses aspectos, independente do público alvo, mas especialmente quando se trabalha com adultos da terceira idade. Assim, faço coro com Scopinho (2009) no sentido de criarmos materiais didáticos alinhados com o contexto de alunos idosos.

Em minha análise, discuto a representação das professoras e dos alunos que participaram da entrevista do que seriam materiais didáticos adequados ao ensino de inglês para a terceira idade. Para eles, esses materiais devem explorar o gosto pela música que os alunos do LETI têm, o desejo pela conversação, o apreço pela tradução, o prazer da leitura (de textos não muito longos) e o uso de jogos e outras atividades lúdicas. Ainda segundo as professoras, os materiais também devem permitir ao professor criar a sua própria prática, bem como abrir espaço para os alunos produzirem em língua inglesa.

Considero os trabalhos aqui resenhados seminais na área de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, pois eles foram pioneiros ao investigarem algumas faces de um contexto ainda pouco explorado. Pizzolatto (1995) abriu o caminho para outros

pesquisadores ao identificar as características neurobiológicas, lingüístico-cognitivas e socioculturais do processo de ensino e aprendizagem de inglês com idosos. O panorama geral construído pelo autor possibilitou que os demais trabalhos fossem desenvolvidos na tentativa de avançar conhecimento sobre diferentes aspectos do processo de aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade.

As estratégias identificadas por Conceição (1999) nos permitem compreender de que maneira os idosos podem lidar com o processo de aprendizagem de inglês, de que maneiras podem estudar e que estratégias podem utilizar para alcançar resultados positivos. De modo similar, o trabalho de Oliveira (2010) revela crenças e experiências sobre a língua inglesa e sobre a aprendizagem que podem ser compartilhadas com idosos em diferentes contextos. Conhecer as crenças e as experiências desse público pode nos mostrar muito mais sobre ele do que imaginamos.

Creio que conhecer as características do processo de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e as crenças e experiências de adultos da terceira idade pode nos levar à criação e utilização de materiais didáticos alinhados com as necessidades desse público. Nesse sentido, o trabalho de Scopinho (2009) torna-se ímpar, à medida que identifica aspectos que devem ser levados em consideração ao avaliarmos e produzirmos materiais didáticos: o cuidado com o conteúdo e com o *layout* pode nos levar a um caminho que nos aproxime cada vez mais da criação de um material desenhado para o idoso aprendiz de inglês como língua adicional.

Ressalto, também, que, tal como os autores aqui resenhados, adoto uma abordagem qualitativa-interpretativista em minha pesquisa, usando como instrumentos questionário socioeconômico e cultural, entrevistas baseadas no modelo de grupos focais e observações de aula com notas de campo. Para concluir o capítulo, comparo os trabalhos aqui abordados com os instrumentos de pesquisa que adotei: penso que eles se integram para revelar um cristal multifacetado, multiperspectivado e jamais esgotado.

3 OLHAR FOCADO EM OUTRAS VARIÁVEIS: MEMÓRIA, AFETIVIDADE E POSICIONAMENTOS

Nesse capítulo, apresento as outras três categorias de análise que emergiram abdutivamente dos dados (as macroestratégias da condição Pós-método já foram abordadas na seção 1.2). Primeiramente, teço algumas considerações sobre a questão da memória e sua relação com a aprendizagem de L2. Em seguida, faço um breve panorama dos estudos sobre afetividade na aquisição de L2. Por fim, introduzo a teoria dos posicionamentos.

3.1 Memória e aprendizagem de inglês

Em uma definição ampla, memória é a capacidade do cérebro de armazenar, processar e recuperar informações. Constitui uma área ainda razoavelmente polêmica e, por isso, nas últimas décadas, tem sido alvo de pesquisas em diferentes campos, com destaque para neurociência e áreas afins.

Comumente, a memória é classificada em dois tipos básicos: a memória de trabalho e a memória de longo prazo. A primeira se refere ao processamento de dados utilizados de forma imediata para responder aos problemas que nos são apresentados. A memória de trabalho, como definem Martin & Ellis (2012) a partir de Baddeley (1998, 2003), é a habilidade de armazenar e manipular mentalmente informações relevantes para uma tarefa.

A memória de longo prazo, por sua vez, é responsável pelo armazenamento de percepções, sentimentos e ações do passado. Como aponta Pizzolatto (1995), ao lembrarmos de algo, recuperamos dados armazenados em nossa memória de longo prazo. Esses dados são transferidos para a memória de trabalho para serem utilizados. Essa recuperação se dá através da recordação ou do reconhecimento, sendo o primeiro processo, de acordo com Pizzolatto (1995), mais automático, enquanto o último é mais trabalhoso.

A memória de longo prazo pode ser dividida em memória procedural e memória declarativa. A procedural, também chamada de implícita, processa informações relativas às atividades que fazemos de modo mais automatizado, como tocar um instrumento. A declarativa ou explícita é "responsável pelos dados processados conscientemente"

(SCOPINHO, 2009, p. 34). Ela subdivide-se em memória episódica e memória semântica. A primeira refere-se a fatos e experiências pessoais localizados no tempo e no espaço, como as lembranças; a segunda é responsável por nosso conhecimento enciclopédico, organizando o mundo ao nosso redor em nossa mente: é onde se dão os processos de categorização.

A comparação entre as memórias de curto e longo e as memórias do computador mostram-se oportunas para o melhor entendimento da função de cada uma delas: enquanto a memória de curto prazo pode ser entendida como a memória RAM (que armazena, processa e recupera informações enquanto o computador está ativo), a memória de longo prazo possui propriedades semelhantes às de um disco rígido (HD), já que em ambas as informações são guardadas, processadas e recuperadas inúmeras vezes até serem eliminadas (esquecidas) de modo a liberar espaço para novas informações. Da mesma forma que a memória RAM faz uso dos dados salvos no disco rígido, a memória de curto prazo trabalha com as informações recuperadas da memória de longo prazo. Outro paralelo que pode ser estabelecido refere-se à capacidade de armazenamento: assim como o HD de um computador armazena uma quantidade maior de informações que a memória RAM, a memória de longo prazo tem capacidade de armazenamento maior do que a memória de curto prazo.

Assim, se memória é a capacidade de armazenar, processar e recuperar informações, memória e aprendizagem estão intimamente ligadas, uma vez que o processo de aprendizagem exige do aluno o armazenamento e a recuperação de informações, dentre outros. À memória tem sido atribuído papel importante no processo de aprendizagem. Okano, Hirano & Balaban (2000) afirmam que "a memória é um processo mental fundamental e sem ela não somos capazes de coisa alguma, a não ser simples reflexos e comportamentos estereotipados" (p. 12.403). Como aponta Scopinho (2009, p. 36 e 37), o conhecimento sobre o funcionamento da memória (metamemória) também pode otimizar o processo de aprendizagem. "Quanto mais elevada for a metamemória do indivíduo, melhor será o seu desempenho nas tarefas relacionadas à memória" (p. 37).

No campo da aquisição de segunda língua, a memória geralmente tem sido explorada como estratégia de aprendizagem. Como exemplo dessa prática podemos citar Oxford (1990), eixo do trabalho de Conceição (1999), apresentado no capítulo 2. Segundo Conceição (1999), o modelo de Oxford (1990) considera as estratégias de memória como diretamente envolvidas na aprendizagem da língua alvo (estratégias diretas). Entre as estratégias de memória encontram-se a criação de elos mentais (agrupar, associar/elaborar e colocar palavras novas em contexto), a utilização de imagens e sons (imagens, mapa semântico, palavras chaves e

representação de sons na memória), revisão efetiva (revisão estruturada) e emprego de ação (uso de sensações e respostas físicas e uso de técnicas mecânicas).

Para esses autores, a memória, enquanto estratégia de aprendizagem, constitui o grupo de variáveis individuais do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, essas variáveis identificam os diferentes tipos de aprendizes e podem explicar os diferentes níveis de sucesso no processo de aprendizagem.

Especificamente sobre a terceira idade, Pizzolatto (1995) utiliza o conceito de memória social (BOSI, 1994) para abordar as características socioculturais da terceira idade. Segundo o autor, a memória "é um dos trunfos para a auto-preservação do idoso" (p. 61). Fazendo da linguagem um instrumento socializador, o idoso resgata suas lembranças, por vezes valorizando o ontem.

Há, ainda, pesquisadores que atribuem à memória maior destaque no processo de aprendizagem, indo ao encontro de Okano, Hirano & Balaban (2000). Outros consideram, ainda, mais um fator no estudo da memória: a afetividade. Esses pesquisadores procuram entender, à luz da neurobiologia, de que forma a memória é condicionada e afetada por questões de ordem afetiva. Um desses pesquisadores é Iván Izquierdo, que afirma que "os sentimentos, as emoções e os estados de ânimo têm uma intensa influência sobre a memória, em muitos casos já bem delimitada e biologicamente previsível" (2004, p. 1).

Essa constatação me parece ter o potencial de destrinchar as implicações do fator memória no processo de aprendizagem de inglês por adultos da terceira idade. Uma vez que considero esse processo um sistema caótico e complexo (como discutido na seção 1.3), assumo que os componentes que dele fazem parte (sistemas agregados) interagem entre si, fazendo emergir os comportamentos do sistema. Dessa forma, memória e afetividade estariam interligadas. Tomando o princípio da não linearidade dos sistemas complexos, não podemos descrever o comportamento do sistema a partir de seus componentes isoladamente. Assim, para melhor entendermos o papel da memória na aprendizagem de inglês por idosos, proponho que deveríamos também olhar para a questão da afetividade. Esse é um dos vieses que pretendo explorar em meus dados.

3.2 **Afetividade na aprendizagem de inglês**

A afetividade é entendida, de modo geral, como aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e relacionam-se com a aprendizagem. Assim como a memória, a afetividade tem sido amplamente explorada na ASL como uma das diferenças individuais do aprendiz que têm relação com o sucesso da aprendizagem (ARAGÃO, 2011). Como exemplos dessa abordagem, podemos citar as propostas do filtro afetivo e da aculturação, presentes na literatura em ASL (cf. ELLIS, 1997).

Em 1985, ao propor a hipótese do insumo (*input*), Krashen abordou a questão da afetividade por meio da hipótese do filtro afetivo, segundo a qual a aquisição de L2 só é possível se as pessoas são expostas à insumo compreensível e se o filtro afetivo delas estiver baixo, permitindo a transformação do insumo em conhecimento automatizado (*intake*). De acordo com a hipótese, quando o filtro está alto, por motivos de insegurança ou desmotivação, por exemplo, o conhecimento não é adquirido. A hipótese de Krashen (1985) tem sido criticada por não explorar, dentre outros aspectos, de que forma as emoções do aprendiz se relacionam com a aprendizagem de L2.

Welp (2009) nos conta que pesquisadores como Schumann (1994) encaram a cognição e a emoção como duas faces da mesma moeda, sendo inseparáveis (apesar de distinguíveis). Para esses pesquisadores, não há cognição sem emoção, de modo que a aquisição de línguas é um processo orientado pelas emoções. A esse respeito, recordemos que é de autoria de Schumman uma proposta comentada na seção 1.1 para explicar, a partir da integração ou da distância social ou psicológica do aprendiz, o sucesso ou não na aculturação ao grupo da língua alvo: trata-se do modelo da aculturação.

Outra forma de entender a relação dos fatores afetivos no processo de aprendizagem tem sido a concepção dos estados emocionais. Como aponta Pizzolatto (1995), auto estima, inibição, ansiedade, capacidade de correr riscos, introversão/extroversão e empatia têm sido concebidos por autores como Brown (1994) como características individuais dos aprendizes, constituindo variáveis que podem determinar os diferentes níveis de sucesso observados nos aprendizes.

Como nos mostra Conceição (1999), assim como a memória, a afetividade também é vista por Oxford (1990) como uma estratégia de aprendizagem. As estratégias afetivas não envolvem o uso direto da língua (estratégias indiretas) e compreendem: diminuir a ansiedade

(relaxar progressivamente, usar música e rir); encorajar-se (fazer afirmações positivas, correr riscos de forma inteligente e gratificar-se) e medir temperatura emocional (ouvir seu corpo, usar *checklists*, escrever um diário e discutir sentimentos com alguém). Em sua pesquisa, Conceição (1999) observou que os fatores afetivos e sociais se mostraram relevantes, tendo a pesquisadora sugerido a criação das estratégias sócio afetivas para melhor descrever as estratégias utilizadas pelos participantes do estudo.

Embora a afetividade seja um termo amplo que inclui sentimentos como medo, insegurança, ansiedade, atitudes positivas, entre outros, a ansiedade tem ganhado maior destaque na área, talvez por ser, também, um conceito amplo o suficiente para abarcar os mesmos sentimentos (medo, insegurança, incompetência, etc.). Como nos mostra Welp (2009), diferentes estudos têm sido desenvolvidos nas últimas décadas com o objetivo de entender a relação da ansiedade com a aprendizagem de línguas. Entre esses estudos, a autora cita o de Horwitz, Horwitz & Cope (1986), que sugerem um tipo específico de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira. "De acordo com eles, essa ansiedade provém, além de outros fatores, da falta de habilidade comunicativa na língua estrangeira" (Welp, 2009, p. 72). Ainda segundo a autora, em meio as críticas a essa hipótese está o fato de que a ansiedade tem se mostrado de formas similares em diferentes contextos, sendo uma fonte de interferência em todos os tipos de aprendizagem e não se restringindo apenas à aprendizagem de LE.

Segundo Welp (2009), a ansiedade é responsável por "pensamentos persistentes de inadequação ou incapacidade de executar adequadamente tarefas (p. 71). Talvez seja por essa razão que a ansiedade seja mais associada a situações em que o aluno (incluindo os nossos participantes da terceira idade) tem de se expressar na língua estrangeira, seja oralmente ou por escrito, embora os estudos na área tenham se concentrado na ansiedade relacionada à produção oral. Como aponta a autora, o que alguns estudos questionam é se "a ansiedade é causa ou resultado do mau desempenho na aprendizagem de línguas" (p. 73).

Ainda segundo Welp (2009), a baixa concentração e o esquecimento podem, também, ser gerados por ansiedade. Assim, quer nos parecer, novamente, que memória e afetividade são componentes que interagem entre si e com outros fatores, formando o sistema complexo aprendizagem de inglês na terceira idade. Nesse sentido, concordo com Mastrella (2011) que

> apesar de os sentimentos de tensão e nervosismo serem algo que ocorre no aprendiz, internamente, uma análise do contexto e das interações que constituem o processo de aprendizagem pode mostrar que esses sentimentos se relacionam de forma

> bastante próxima com a maneira como os sujeitos se posicionam e são posicionados no ambiente de aprendizagem (p. 35).

Nessa perspectiva, considera-se, portanto, que as práticas e situações de sala de aula estão intimamente associadas com as emoções dos aprendizes e também do professor. Desse modo, a dimensão afetiva pode não só deixar de ser uma simples diferença individual entre aprendizes, como também pode ser a variável de maior impacto no processo de aprendizagem. As emoções modulam os espaços nos quais nos movimentamos (ARAGÃO, 2011) e por isso é comum para o professor de língua estrangeira ouvir seus alunos dizerem que

> não conseguem falar a língua ou mesmo participar de atividades de sala de aula por vergonha, timidez, inibição, raiva da cultura da língua alvo, ansiedade, temor de se expressar frente aos colegas, medo de ser criticado, estresse, dentre outros sentimentos (ARAGÃO, 2011, p. 173).

Essas reações e verbalizações foram identificadas no contexto investigado nesta dissertação. Na entrevista, os aprendizes afirmaram que sentem medo de falar inglês. A vergonha e a inibição também foram mencionadas. As professoras reconheceram que os alunos se sentem ansiosos com a ideia de participarem de atividades de conversação, porém, quando são solicitados a efetivamente produzir oralmente em inglês, eles sentem medo, e alguns até pânico, como exploro na seção 5.2, ao implementar a análise dos dados.

O discurso e as atitudes dos alunos da terceira idade sinalizam as perspectivas que eles têm acerca do projeto LETI. Trata-se dos pontos de vantagem ou posicionamentos assumidos pelos participantes.

3.3 **Teoria dos posicionamentos**

A teoria dos posicionamentos também emergiu como categoria a partir da análise abdutiva dos dados. Para introduzi-la, apoio-me nos trabalhos de Langenhove & Harré (1999) e Davies & Harré (1990).

Langenhove & Harré (1999) introduzem posicionamento como um conceito metafórico de lugar: trata-se "do modo pelo qual as pessoas dinamicamente produzem e

explicam o comportamento cotidiano próprio e dos outros" (p. 29). O conceito de posicionamento tem origem em diferentes áreas, como no campo do marketing e na área militar. Segundo os autores, a utilização da teoria dos posicionamentos nas ciências sociais é creditada a Hollway (1984) na realização de uma pesquisa sobre a construção discursiva da subjetividade. Posicionamento é, assim, na visão de Langenhove & Harré (1999), "a construção discursiva de histórias pessoais que tornam as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro das quais os membros de uma conversa têm locais específicos" (p. 16).

Desse modo, o conceito de posicionamento encontra espaço entre estudos que se propõem a analisar a fala em interação. O dinamismo do discurso se reflete no dinamismo do conceito de posicionamento. Como apontam Langenhove & Harré (1999), em contraste com o conceito de papel, considerado menos fluído, a teoria dos posicionamentos assume que as posições e identidades são fluídas, não rígidas, passíveis de mudanças. Assim, a teoria dos posicionamentos tem interesse em investigar como os posicionamentos emergem na conversa, colaborando para a construção do sentimento de *self*, da identidade e da subjetividade. Segundo Langenhove & Harré (1999), os posicionamentos que emergem na interação têm relação com o enredo da conversa, de modo que uma pessoa pode posicionar-se ou ser posicionada como boa ou má, por exemplo, ou ainda como confiante ou insegura.

Davies & Harré (1990) distinguem dois tipos de posicionamentos a partir da dinâmica do processo discursivo: posicionamento interativo e posicionamento reflexivo. No primeiro, o que uma pessoa diz posiciona a outra; no segundo, há um autoposicionamento ou posicionamento de *self*.

Langenhove & Harré (1999) ampliam o quadro da teoria dos posicionamentos e identificam cinco pares de posicionamentos: (a) o de primeira ordem e o de segunda ordem; (b) o performativo e o avaliativo; (c) o moral e o pessoal; (d) o de *self* e do outro; e (e) o tácito e o intencional.

Os posicionamentos de primeira ordem referem-se aos modos como as pessoas se situam e situam os outros na interação. O posicionamento de segunda ordem "ocorre quando o posicionamento de primeira ordem não é aceito por um dos participantes engajados na interação" (p. 20), ou seja, na forma de contestação e negociação.

O posicionamento performativo refere-se ao tipo de ato performativo executado a partir do efeito perlocucionário (como um questionamento ou uma negociação). O

posicionamento avaliativo refere-se a uma discordância ou concordância sobre o que foi proferido.

O posicionamento moral refere-se às posições que as pessoas assumem dentro de uma ordem moral na qual suas ações são levadas a cabo. O posicionamento pessoal, por sua vez, considera a possibilidade de as pessoas serem posicionadas a partir de seus atributos e particularidades.

O posicionamento de *self* coaduna-se com o posicionamento reflexivo ou autoposicionamento, na proposta de Davies & Harré (1990). Da mesma forma, o posicionamento do outro pode ser tomado como sinônimo de posicionamento interativo. De acordo com os autores, admitindo que o posicionamento é uma prática discursiva, devemos considerar que, quando um participante se posiciona, ele automaticamente posiciona o(s) outro(s). Da mesma forma, quando alguém é posicionado, o próprio falante se posiciona.

Por fim, o último par refere-se aos graus de intencionalidade e consciência envolvidos no ato de posicionar-se ou posicionar outros em uma interação. O posicionamento tácito é aquele em que os participantes da interação não se posicionam ou posicionam outros de forma consciente e intencional, em oposição ao posicionamento intencional.

A teoria dos posicionamentos tem sido utilizada na análise de narrativas orais para identificar os modos pelos quais as pessoas constroem suas identidades e a dos outros. Davies & Harré (1990) caracterizam o posicionamento como um fenômeno conversacional, um produto social originado na interação social. Assim, o significado social do que é dito depende dos posicionamentos assumidos pelos interlocutores. Esses posicionamentos são indexados por práticas discursivas que sinalizam as realidades sociais e psicológicas produzidas na interação. Assim, sendo, segundo os autores, a visão de mundo dos participantes nunca é fixa, mas sim fluída, já que depende dos inúmeros pontos de vantagem criados pelos posicionamentos assumidos.

Na análise dos dados, identifico os posicionamentos que emergiram da organização do discurso dos participantes. Como discuto no capítulo 5, alunos e professoras posicionam a si mesmos e aos demais participantes basicamente a partir de contrastes. Entre os contrastes identificados estão: diferentes momentos no tempo (“antigamente” x “agora”); atitudes de homens e mulheres (“clube do bolinha” x “clube da luluzinha”) e os desejos e as atitudes dos alunos (“Eles querem falar, mas eles têm medo”), entre outros. Os índices variam entre nomes, marcadores discursivos e orações, como discuto na análise.

4 UM OLHAR SISTEMATIZADO: METODOLOGIA DE PESQUISA

Tendo discutido os principais aspectos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e introduzido elementos que contextualizam a presente pesquisa, passo a descrever como a implementei. Começo pela caracterização do estudo, seguida pela descrição dos procedimentos para geração e análise dos dados. Mais adiante, descrevo o ambiente e os participantes. O capítulo tece as tramas do contexto observado e a trajetória seguida, visando à análise e discussão dos dados.

4.1 A pesquisa como um trabalho em Linguística Aplicada

Em *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*, Moita Lopes (2009) faz um apanhado cronológico das diferentes concepções de LA no meio acadêmico desde o seu surgimento, na década de 1940. Concebida, em seu primeiro momento, como uma área de aplicação de teorias linguísticas ao campo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente ao desenvolvimento de materiais didáticos durante a Segunda Guerra Mundial, a LA tem passado por uma constante evolução, tendo sido utilizada como aplicação da Linguística para a descrição de línguas e, em um estágio mais recente, perpassado diferentes áreas do conhecimento e contextos de investigação, o que tem levado alguns pesquisadores a se referir ao caráter mediador da LA como Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), antidisciplinar ou transgressivo (PENNYCOOK, 2006) e de desaprendizagem (FABRICIO, 2006).

Segundo Moita Lopes (2009), esses teóricos compartilham a visão de que a LA deve ser uma ciência que atravessa fronteiras, que busca pensar de forma diferente, que procura ouvir as vozes das minorias, que objetiva compreender questões e não mais solucionar problemas e que cria suas próprias teorias a partir de "entrecruzamentos disciplinares" (p. 20). Essas características trazem novos desafios às pesquisas em LA, que devem considerar, de acordo com Moita Lopes, quem é o sujeito da LA e em que práticas discursivas ele foi construído; o que é a produção de conhecimento e que aspectos políticos e éticos estão

envolvidos nesse processo; e, por fim, quais são os riscos de desenvolver um trabalho em Linguística Aplicada.

Assim, situo o presente trabalho como uma pesquisa em LA por partir do uso, ser multidisciplinar, atravessando fronteiras, e por desbravar campos desconhecidos ou pouco explorados, como o de ensino de línguas para idosos.

4.2 **Abordagem adotada**

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), "a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais". Foi exatamente esse o meu objetivo ao empreender uma investigação acerca do processo de aprendizagem de inglês pelos adultos da terceira idade que frequentam as aulas do curso *Inglês para Terceira Idade* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Queria estudar aspectos desse processo em contexto natural, levando em consideração fatores socioculturais que singularizam os indivíduos no tempo e no espaço. Como apontado por Flick (2009), a pesquisa qualitativa possibilita esse tipo de investigação, uma vez que "dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (p. 37).

Assim, a presente pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativista, já que, além de buscar compreender como se dá o processo de aprendizagem de um público específico sem padronizar o contexto de pesquisa, concebe os significados como construídos pelo homem ao interpretar o mundo. Segundo Burns (2000, p. 3), "a realidade social é considerada como uma criação da consciência individual, com o significado e a avaliação dos eventos vistos como uma construção pessoal e subjetiva". A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006) postulam que "não existe uma única verdade interpretativa (...), o que existem são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação" (p.37). Pretendo, então, com a presente pesquisa, capturar, sob a minha ótica, a essência do que "as pessoas dizem e fazem como um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo; entender os eventos a partir do ponto de vista dos participantes"

(BURNS, 2000, p. 11). Em meu trabalho, busco ouvir as vozes dos alunos da terceira idade sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ.

Meu estudo apresenta, em alguns momentos, nuances quantitativas. Um desses momentos foi a tabulação dos dados do questionário socioeconômico e cultural. Pude, assim, identificar possíveis padrões no perfil dos alunos participantes. A associação das abordagens qualitativa e quantitativa contribuiu para a cristalização dos dados (RICHARDSON, 1994), possibilitada pelo uso de diferentes instrumentos de pesquisa, como descreverei no item 4.3.

Devo ressaltar que essa pesquisa, assim como todo e qualquer trabalho inserido no paradigma qualitativo, não pretende generalizar achados. Tenho plena consciência de que o contexto que investigo difere, em variados graus, de outros contextos que, à primeira vista, pareçam ser iguais. Com isso, quero dizer que este estudo não constitui uma "receita de bolo" que garante os mesmos resultados com a aplicação dos mesmos procedimentos em contextos diferentes. Os achados deste trabalho refletem a singularidade de nosso contexto de pesquisa, conforme apresento no item 4.4.

4.3 **Geração dos dados**

Para gerar dados que refletissem as diferentes faces do contexto pesquisado, utilizei como instrumentos de pesquisa: um questionário, duas entrevistas inspiradas no modelo de grupos focais (uma com as professoras do curso e outra com cinco alunos) e observações de aula com notas de campo. A utilização de diferentes instrumentos de pesquisa objetivou gerar dados de naturezas diferentes, como forma de considerar, pelo menos, três perspectivas acerca do tema sob análise: a dos alunos, a das professoras e a do pesquisador.

Inserido no paradigma qualitativo pós-modernista, adoto o conceito de cristalização de Richardson (1994) para entender as diferentes perspectivas do processo de aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Segundo a autora (1994, p.522), nós não triangulamos, nós cristalizamos: "nós reconhecemos que há mais do que 'três lados' dos quais lidamos com o mundo". A ideia de algo fixo, rígido e imutável não consegue dar conta das multidimensionalidades e constantes mudanças inerentes ao tipo de pesquisa que fazemos em nossa área. Além disso, o paradigma qualitativo reforça que não somos detentores de uma única verdade. Estamos sempre fazendo recortes e perspectivando o mundo. Assim também

são os cristais: "o que nós vemos depende de nosso ângulo de visão" (RICHARDSON, 1994, p. 522).

Desenvolvendo o conceito de cristalização proposto por Richardson, Ellingson (2009) afirma que a cristalização consegue abarcar e combinar uma gama de métodos e formas de análise e múltiplas formas de representação em um produto coerente, que "problematiza sua própria construção, destaca a vulnerabilidade e posicionamento dos pesquisadores e questiona significados socialmente construídos" (p. 4).

Assim, parto do pressuposto de que os métodos utilizados neste trabalho geraram dados que refletem perspectivas, representações construídas na interação e não verdades absolutas. Em alguns casos, essas representações evidenciam discrepâncias entre o dizer e o fazer dos participantes, como veremos na discussão dos dados. Com essas preocupações em mente, adotei os quatro instrumentos de pesquisa mencionados anteriormente. Nas próximas subseções, os descrevo, destacando o objetivo e o impacto de cada um deles na investigação.

4.3.1 Questionário socioeconômico e cultural

Considerando a organização metodológica desta pesquisa, o questionário socioeconômico e cultural foi concebido como estratégia tanto para caracterizar o perfil dos alunos que frequentam o curso de inglês na UnATI/UERJ (apresentado no item 4.4.2.2) quanto para guiar a escolha dos participantes que comporiam os grupos focais. Segundo Gil (1989), questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 124). Composto por vinte e cinco perguntas, o questionário foi estruturado de forma a permitir a identificação de aspectos sociais, econômicos e culturais da vida dos alunos que pudessem revelar padrões na formação do corpo discente do curso *Inglês para Terceira Idade*.

Segundo Gil (1989), há três tipos de perguntas que constituem o questionário: as abertas, “em que o interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição” (p. 126); as fechadas, “para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão” (idem); e as duplas, “que reúnem uma pergunta aberta e outra fechada” (idem). O questionário

elaborado foi estruturado a partir de perguntas abertas e fechadas. Entre os itens que compuseram o questionário, destacam-se sexo, idade, estado civil, ocupação atual, formação escolar, razão de estar estudando inglês, utilização de recursos tecnológicos e *hobbies*. O questionário completo encontra-se no apêndice B.

4.3.2 Entrevistas como grupos focais

Em minha investigação, fiz uso de grupos focais (ou entrevistas focalizadas) para gerar dados junto às professoras e aos alunos do projeto Inglês para Terceira Idade. De acordo com Gil (1989), a entrevista focalizada é tão livre quanto à entrevista informal, na medida em que "o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada" (p. 116). Durante as entrevistas com os alunos, busquei deixá-los confortáveis para responder as perguntas da maneira que eles desejassem, ao mesmo tempo em que me certifiquei de que todos os participantes tivessem espaço para expressar suas visões acerca dos tópicos levantados.

Com as duas professoras, realizei uma entrevista no dia 23 de setembro de 2013 na sala de reunião do Instituto de Letras da UERJ. A entrevista durou cerca de uma hora e vinte minutos. Nesse encontro, conversei com as professoras acerca de suas experiências no magistério, de suas visões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, mais especificamente, da aprendizagem de inglês pelos alunos da terceira idade. O objetivo desse encontro foi encarar o contexto de investigação a partir do ponto de vista das professoras, uma das vantagens da entrevista focalizada, conforme apontado por Flick (2009, p. 148). Além de contribuir para a entendimento das diferentes faces do contexto sob investigação, o encontro realizado me permitiu levantar o perfil das professoras, descrito no item 4.4.2.1.

Após a aplicação do questionário socioeconômico e cultural, foram selecionados dezesseis alunos de três turmas para participar de encontros inspirados na técnica dos grupos focais, segundo instrumento de geração de dados. A escolha desses alunos foi de responsabilidade de diferentes participantes e teve como critérios o bom relacionamento entre pesquisador e alunos e o perfil dos alunos.

Infelizmente, não foi possível realizar as entrevistas com alunos das quatro turmas por questões de incompatibilidade de horários dos alunos e do pesquisador. Pelo mesmo motivo, também não foi possível agendar um encontro com alunos do nível um. No nível dois, pedi à representante de turma, uma senhora muito extrovertida e solícita, que reunisse cinco pessoas que fossem tão extrovertidas quanto ela. Ao término de uma aula, ao reunir os outros quatro alunos, conversei com eles sobre o meu propósito em realizar o encontro e eles concordaram em participar. Com esses alunos, houve duas tentativas de encontro, mas imprevistos impossibilitaram a realização dos dois.

No nível três, dos cinco alunos selecionados pela professora com base no mesmo critério adotado para a escolha dos alunos do nível dois, apenas dois compareceram ao encontro no horário agendado. A entrevista foi realizada no dia 10 de outubro de 2013 na sala de reunião do Instituto de Letras da UERJ e durou aproximadamente uma hora e vinte minutos. Devido a algumas falhas na captação do áudio, não transcrevi essa entrevista, de modo que ela não faz parte do conjunto de dados analisados.

No nível quatro, convidei seis alunos para participar da conversa acerca do curso. Esses alunos já me conheciam, pois já tinham sido meus alunos nos anos de 2008 e 2009, nunca tendo deixado o curso. Decidi convidá-los porque acreditei que o bom relacionamento que temos os deixaria mais à vontade durante a conversa. Como eles já me conheciam, pensei que estariam mais confortáveis em participar da entrevista. Além disso, como já eram alunos do curso há anos (pelo menos, desde 2008), penso que eles têm muito a dizer sobre o curso, sobre a aprendizagem na terceira idade e sobre como eles acreditam que o curso deveria ser organizado. A entrevista foi realizada no dia 11 de outubro na sala de reunião do Instituto de Letras da UERJ e durou uma hora. Uma das alunas convidadas não compareceu, de modo que o grupo foi formado por cinco alunos mais o pesquisador. Essa entrevista foi transcrita segundo o modelo de Jefferson (1984).

Para conduzir as entrevistas com as professoras e os alunos, inspirei-me na técnica dos grupos focais, conforme definida por Gaskell (2002). Segundo o autor (p. 79), o grupo focal é "um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum (...) é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências". Para Morgan (1997), grupos focais constituem uma técnica de pesquisa que gera dados na interação do grupo acerca de um tópico nomeado pelo pesquisador. O autor postula que ao pesquisador cabe o papel de moderador, que conduz a participação dos membros do grupo e o foco da discussão enquanto os dados são gerados na interação. Tradicionalmente, grupos focais são definidos como método de

geração de dados que envolve a reunião de um grupo de, no mínimo, seis pessoas na discussão de temas específicos por um período de tempo entre uma e duas horas. Uma vez que os grupos formados em minha pesquisa não apresentaram exatamente a configuração difundida na literatura em grupo focal, refiro-me aos encontros que promovi como entrevistas inspiradas na técnica dos grupos focais.

Durante a realização dos encontros, observei a economia e a rapidez na geração de um grande número de dados oportunizados pela técnica do grupo focal; pelo reconhecimento do ambiente como socialmente orientado; e pela obtenção de respostas espontâneas, facilitadas, em parte, pelo ambiente informal que acredito ter sido instaurado.

Nos encontros, procurei instaurar um estado de conversa. Senti-me à vontade e acredito que os participantes também. Deixei-os falar, defender seus pontos de vista e narrar suas experiências, tentando interferir o mínimo possível na interação em curso e incentivando a participação de todos nas discussões levantadas. Como a entrevista com as professoras foi a minha primeira experiência com grupos focais, nesse encontro posso ter me pronunciado e expressado minhas opiniões em momentos inoportunos. De certo modo, o fato de que éramos apenas três (as duas professoras e eu) pode ter me levado a participar mais ativamente da conversa. Na entrevista com os alunos, minha participação foi mais restrita, dada a minha experiência na entrevista com as professoras e também o número maior de participantes (cinco alunos e eu).

4.3.3 Observações de aula com registro de notas de campo

As observações de aulas constituíram o primeiro instrumento de coleta de dados a ser utilizado em minha pesquisa. A adoção desse procedimento em meu trabalho reflete minha crença de que, conforme defendido por Flick (2009),

> as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em contexto de pesquisa ou em protocolos de contexto (p. 25).

No total, 10 aulas foram observadas em diferentes períodos. Em abril de 2012, realizei as duas primeiras e no mês seguinte, mais duas. Essas observações tiveram por objetivo principal o reconhecimento do espaço e da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem

do curso *Inglês para Terceira Idade*. Uma vez que estava afastado do projeto desde dezembro de 2009, fez-se necessário revisitar o espaço antes de iniciar qualquer etapa da presente pesquisa para traçar objetivos que estivessem em conformidade com o contexto em questão. É importante mencionar que no período entre a minha saída do projeto (2009) e o meu retorno como pesquisador (2012), pelo menos cinco professores bolsistas fizeram parte do projeto.

Além disso, já no final de minha experiência como professor, houve mudanças na coordenação do Projeto *Línguas Estrangeiras para Terceira Idade* (LETI) e em algumas normas e procedimentos de distribuição de vagas e controle de frequência dos alunos. Essas mudanças apontaram a necessidade de retomar o contato com o projeto antes de estabelecer as metas de nossa empreitada. Assim, com as observações realizadas em abril de 2012, reforcei minha intenção de desenvolver um trabalho sobre planejamento e elaboração de materiais didáticos de língua inglesa para a terceira idade. Nessas observações, percebi que o foco das aulas ainda recaia sobre estruturas gramaticais.

Por questões de incompatibilidade de meus horários livres com os horários das aulas do curso de inglês do LETI, não consegui realizar outras observações no ano de 2012. As demais observações foram realizadas no ano de 2013: duas no mês de maio, duas em setembro e duas em dezembro. As observações realizadas em maio de 2013 me permitiram acompanhar possíveis mudanças no cenário de pesquisa. As aulas que observei no segundo semestre de 2013 foram dedicadas ao ensaio para uma apresentação no Encontro das Línguas Estrangeiras da UnATI, evento anual que, em 2013, aconteceria em dezembro. Por imprevistos de última hora o evento não pôde ser realizado na data marcada, tendo sido adiado para o primeiro semestre de 2014. Nessas aulas, acompanhei e auxiliei o trabalho das professoras no ensaio das duas músicas que os alunos cantariam no evento. De modo geral, as observações me permitiram corroborar informações obtidas no questionário e nas entrevistas, bem como acompanhar a dinâmica de sala de aula.

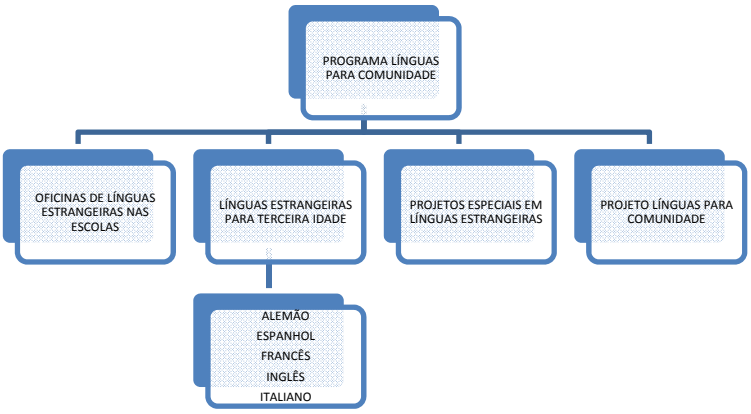
É importante mencionar que durante as observações foi impossível estabelecer uma distância dos alunos, em busca de neutralidade. Apesar de eu ter procurado sentar no fundo da sala para influenciar o mínimo possível o decorrer da aula, parte dos alunos já me conhecia e isso influenciou minha condição de observador das aulas. Ao entrar na sala de aula, os alunos sempre me cumprimentavam, mesmo quando eu procurava ser o mais discreto possível. Em algumas observações, as professoras interagiram comigo, convidando-me até mesmo a participar das aulas, me pedindo ajuda para sanar dúvidas dos alunos ou fazendo outras perguntas, inclusive sobre minha pesquisa. Em outros momentos, os próprios alunos me

pediram ajuda com alguma dúvida que tinham. O clima receptivo que encontrei nas aulas observadas revelou a naturalidade dos alunos com a minha presença em sala, a ponto de ter sido possível ouvir comentários do tipo "Ih, não vamos falar besteira porque o professor está ali atrás", apenas para chamar a minha atenção.

4.4 **O contexto da pesquisa**

Para o empreendimento desta pesquisa, usei como espaço de observação e coleta de dados as aulas do curso *Inglês para Terceira Idade*, resultado de uma parceria entre o Instituto de Letras da UERJ e a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ). O curso faz parte do Projeto *Línguas Estrangeiras para Terceira Idade* (LETI), que reúne outros quatro cursos: alemão, espanhol, francês e italiano, todos específicos para terceira idade. O projeto LETI foi instituído em 2009, com a criação do Programa Línguas para Comunidade (LICOM), através de um Ato Executivo da Reitoria da UERJ, a AEDA-034/REITORIA/2009. O LETI é apenas um dos quatro projetos que constituem o Programa LICOM, como podemos ver no organograma a seguir:

Figura 1 - Programa Licom e seus projetos



Fonte: O autor, 2014.

Apesar de o projeto LETI ter sido instituído em 2009, os cursos de língua estrangeira para terceira idade têm sido oferecidos desde a primeira metade da década de 1990. Na verdade, o papel da AEDA-034/REITORIA/2009 foi criar o Programa Licom e vincular a ele projetos que já existiam há aproximadamente quinze anos. O primeiro idioma a ser oferecido

à adultos da terceira idade na UERJ foi o italiano, em 1994 ao passo que o último foi o inglês, em 1996.

O ensino de línguas estrangeiras para terceira idade acompanhou o surgimento da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ), que teve o início de suas atividades em agosto de 1993. Idealizada pelo professor Américo Piquet Carneiro, a UnATI/UERJ procura, desde a sua criação, desenvolver atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão e que objetivam, basicamente, a promoção de cursos e oficinas para pessoas idosas, visando atualizar seus conhecimentos e integrá-los à sociedade; a capacitação de profissionais de várias áreas do conhecimento a lidar com as questões do envelhecimento humano e com os problemas da população idosa; e o assessoramento de órgãos governamentais na formulação de políticas públicas específicas para o grupo etário de mais de sessenta anos (VERAS & CALDAS, 2004).

Atualmente, a UnATI/UERJ oferece cursos e oficinas nas áreas de educação para saúde, arte e cultura, conhecimentos gerais e línguas estrangeiras e conhecimentos específicos sobre a terceira idade. Na área de educação para saúde são oferecidas atividades sobre alimentação e nutrição, psicomotricidade, pilates, yoga, orientação postural e prevenção de quedas, entre outras. No eixo arte e cultura, os alunos têm várias oficinas de dança, música, artesanato, cinema, teatro, poesia e produção de TV e rádio. Na área de conhecimentos específicos sobre a terceira idade, há atividades que relacionam a faixa etária dos alunos a diferentes questões, como família, cidadania, gênero e etnia, memória, psicologia, envelhecimento humano e educação gerontológica. Por fim, no eixo conhecimentos gerais e línguas estrangeiras estão incluídas atividades que atualizam os idosos sobre ciência, meio ambiente, cinema e literatura, leitura e escrita, jornalismo, informática, fotografia e xadrez, entre outras, além dos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Os cursos de línguas estrangeiras têm duração de 4 anos e são ministrados por graduandos do Instituto de Letras da universidade, orientados por professores efetivos do instituto, que assumem a coordenação dos cursos. O projeto LETI tem por objetivo integrar o adulto da terceira idade à comunidade acadêmica, e consequentemente, à sociedade, através da criação de um espaço de aprendizagem que seja prazeroso para ele. Aliado a este objetivo, há, também, a oportunidade de os graduandos desenvolverem estratégias e habilidades da prática docente com um público bastante diferenciado.

Cabe aqui dizer que a escolha desse espaço como contexto de pesquisa deve-se, em grande parte, à experiência prévia que tive nesse projeto como bolsista de iniciação à docência

durante a graduação em Inglês/Literaturas de Língua Inglesa. Tendo conhecido e me interessado pelo projeto LETI, sempre considerei a possibilidade de iniciar algum trabalho relacionado a ele. Com o ingresso no mestrado, senti que era o momento adequado de fazer desse desejo uma realidade. Uma vez que conhecia a estrutura do projeto e as pessoas envolvidas nele, não houve dúvidas quanto à escolha de um tema e um contexto de pesquisa. Para contextualizar a motivação deste trabalho, descrevo a seguir a experiência que tive como professor de adultos da terceira idade, quando ainda era aluno de graduação.

4.4.1 Viagem ao passado: contexto pré-investigativo e motivação da pesquisa

Assim como Lima (2007), penso ser importante a descrição do que ela categoriza como contexto pré-investigativo. Para investigar as crenças de alunos da terceira idade acerca da aprendizagem de francês, a autora relata as experiências vividas antes do início de sua pesquisa, quando conheceu a instituição de ensino que se tornaria seu contexto de estudo, época em que teve a oportunidade de ministrar aulas de língua e cultura francesas para adultos da terceira idade (p.109). De forma similar à experiência de Lima, retomar o contexto pré-investigativo deste estudo significa retornar ao primeiro contato que tive como professor de inglês para terceira idade, como narrarei a seguir.

Nos anos de 2008 e 2009, fui estagiário de iniciação à docência no curso *Inglês para a Terceira Idade* da UnATI/UERJ. Na época, o curso chamava-se *Inglês Através de Jogos, Dramatizações e Outras Atividades Lúdicas*, e eu não possuía experiência no ensino da língua. A experiência foi muito importante para mim, pois pude iniciar minha carreira no magistério com um público bastante receptivo. Os alunos tinham um grande desejo de aprender o idioma e, mais do que isso, de sentirem-se vivos, mostrarem-se ativos, produtivos, úteis. Trabalhar com esse público foi prazeroso e acrescentou não só em meu desenvolvimento profissional, através das reflexões que fazia a respeito de ensino e aprendizagem de línguas, mas também em meu modo de ver a vida. A experiência e a sabedoria que os idosos nos transmitem nos permitem crescer e amadurecer.

Durante o período em que trabalhei com o grupo da terceira idade, apesar de não haver um conteúdo programático determinado, a orientação metodológica do curso foi configurada a partir da combinação das abordagens sociointeracional e instrumental do ensino de línguas.

Era orientado a priorizar a interação entre os alunos como forma de facilitar a aprendizagem e promover o bem estar deles em sala de aula, respeitando seus interesses, necessidades e ritmo de trabalho. A abertura de um canal de comunicação entre os alunos, o professor e a coordenação possibilitou a troca de experiências, que configurou a base de todo o trabalho desenvolvido. Uma vez estabelecido o canal de comunicação entre os participantes da prática sociocultural em questão, teve início o processo de identificação das necessidades e desejos dos alunos. O conhecimento das motivações e expectativas dos alunos me levou à escolha de certos aspectos do curso como, por exemplo, planejamento, conteúdos, avaliação e materiais didáticos, sendo esse último o mais complexo de todos, dada a inexistência de material específico para o grupo em enfoque.

Diferentemente de outros cursos com público-alvo específico, como por exemplo crianças, adolescentes, profissionais da área petrolífera, empresarial e da aviação, entre outros, que possuem materiais desenhados a partir das necessidades e desejos do grupo, os cursos de inglês para a terceira idade enfrentam o grande desafio de não disporem de um material didático desenhado para eles. Durante minha permanência no curso de inglês da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ), não encontrei material que satisfizesse os anseios do grupo da terceira idade através do diálogo com a sua realidade. Os materiais utilizados seguiam a orientação da abordagem comunicativa e por isso priorizavam, entre as quatro principais habilidades, a produção oral, ao mesmo tempo em que não se aprofundavam nos tópicos gramaticais. Embora os alunos desejassem falar inglês (e essa fosse provavelmente a habilidade que mais procuravam desenvolver), eles também esperavam um estudo sistemático da gramática, e chegavam até a pedir mais exercícios que focassem a estrutura da língua, uma vez que os exercícios dessa natureza presentes no livro didático utilizado no curso nunca eram considerados suficientes.

Percebi, então, que eles tinham, ainda que inconscientemente, a expectativa de ter aulas de língua inglesa que apresentassem resquícios do modo como estudaram o idioma em décadas anteriores, quando eram jovens e quando a abordagem comunicativa ainda não era amplamente difundida. Além disso, os materiais utilizados no curso eram importados e não refletiam a realidade desses alunos. Em diversos momentos quando fazia planejamento de aula, via-me obrigado a fazer adaptações que possibilitassem a inclusão das experiências dos alunos e que prestigiassem diversos aspectos de suas vidas. Era necessário, ainda, apresentar os traços culturais dos países de língua inglesa, evitando um sentimento de inferioridade em

relação à cultura pátria. Os livros didáticos importados não davam e ainda não dão conta do perfil do aluno em questão. Para ministrar aulas de inglês para a terceira, considerava o indivíduo social inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, questões afetivas e tantos outros fatores físicos e socioculturais que poderiam intervir no processo de aprendizagem. Assim ensinei inglês para a terceira idade nos anos de 2008 e 2009. Assim nasceu o desejo de realizar algum trabalho nessa área.

4.4.2 De volta ao presente: participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa, além do pesquisador, foram as duas professoras bolsistas do curso *Inglês para Terceira Idade* e 68 alunos participantes que frequentam as aulas das quatro turmas do curso. A seguir, faremos uma breve apresentação das professoras que ministram as aulas de inglês do projeto LETI para, em seguida, descrevermos o perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ. Os nomes utilizados são fictícios, como forma de assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa.

4.4.2.1 As professoras de inglês

O perfil das professoras foi levantado a partir da entrevista que realizei com as duas e também a partir de conversas informais após as aulas observadas. Laura e Rita iniciaram suas atividades no projeto LETI na metade do segundo semestre de 2012, quando a universidade retomou suas atividades acadêmicas após uma longa greve. Elas substituíram as duas bolsistas que ministravam aulas antes da interrupção das atividades por conta da paralisação. Além de concluir as atividades letivas previstas para o ano de 2012, as professoras se encantaram com o projeto e decidiram continuar no ano de 2013. Por questões pessoais, Laura não poderá continuar no projeto no ano de 2014, mas Rita afirmou seu grande desejo de continuar.

Na UERJ, graduandos formalmente vinculados a projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e estágio interno complementar recebem uma bolsa, um auxílio para custear seus estudos. Laura e Rita, alunas da universidade, eram bolsistas de

iniciação à docência. Elas relataram que ingressaram no projeto por acaso. Na verdade, participaram da seleção para o *Escritório Modelo de Tradução* do Instituto de Letras da UERJ. Apesar de não terem conseguido o melhor resultado para assumir a vaga na área de tradução, elas contaram que tiveram ótima colocação e, por isso, foram indicadas para Renata, professora efetiva do Instituto de Letras que coordenava o Projeto LETI na época. Laura e Rita reforçaram a grande surpresa que tiveram ao trabalhar com os idosos, apaixonando-se pelo projeto.

Laura, de 33 anos, ingressou no curso de Inglês/Literaturas da UERJ no segundo semestre de 2009. Na época da entrevista, já havia concluído o bacharelado e acreditava conseguir concluir a licenciatura no ano de 2014. Em 2013, trabalhou com as turmas dos níveis 2 e 4 no projeto LETI. Antes dessa experiência, ela tinha trabalhado em um curso de idiomas nos anos de 2002 e 2003, ou seja, foram dez anos sem lecionar o idioma. Em sua experiência prévia, trabalhou com crianças, adolescentes e adultos. Demonstrou grande satisfação com a nova empreitada, tanto pelo carinho que recebeu dos alunos quanto pela liberdade na maneira de trabalhar que encontrou no projeto LETI, que, segundo ela, é um verdadeiro laboratório. Em sua fala, revelou a preocupação que tem com o recorte, o sequenciamento, o encadeamento de tópicos, de forma a deixar a sucessão de conteúdos o menos artificial quanto possível. Segundo Laura, o que a motivou a participar do projeto LETI foi, inicialmente, o fato de ela não ter participado de qualquer outro projeto de pesquisa ou docência antes de entrar no LETI. Ela também afirmou que pensa em continuar seus estudos no mestrado e acredita que ser bolsista na graduação é um diferencial muito importante.

Rita, de 22 anos, ingressou no curso de Inglês/Literaturas no primeiro semestre de 2010. No período da entrevista, ainda não havia concluído o curso de bacharelado (o que deve acontecer em 2014) e, posteriormente, em conversa informal, revelou não ter certeza de que faria o curso de licenciatura, pois estava considerando a possibilidade de mudar de carreira. No ano de 2013, trabalhou com as turmas dos níveis 1 e 3 do projeto LETI. Antes de participar do projeto, Rita fez o curso de formação de professores em uma escola de idiomas entre os anos de 2009 e 2011. No ano seguinte, começou a dar aulas de inglês para níveis básicos e trabalhou algumas vezes com níveis intermediários. Participou de treinamentos oferecidos pela instituição e também deu aulas em uma escola, através do mesmo curso. Rita revelou grande descontentamento com a falta de liberdade do professor que existia na escola de idiomas. Em sua fala, mostrou certa preocupação com a maneira como os alunos reagem

aos aspectos fonológicos da língua inglesa. Nas aulas que acompanhei, percebi essa preocupação: Rita frequentemente escrevia no quadro a maneira como as palavras deveriam ser pronunciadas. Quando questionada sobre o que ela espera da experiência vivida no projeto LETI, Rita ecoou a resposta de Laura, fazendo referência ao diferencial que elas acreditam fazer parte de sua formação profissional.

4.4.2.2 Os alunos

O perfil demográfico dos alunos do curso *Inglês para Terceira Idade* emergiu a partir da análise dos dados obtidos no questionário socioeconômico cultural. Dos cento e sete alunos regularmente matriculados no curso, sessenta e oito alunos, distribuídos nas quatro turmas do curso, preencheram o questionário. Os números apresentados pelo Quadro 1 não indicam necessariamente o quantitativo de alunos que normalmente frequentam o curso, mas aqueles que estavam presentes nos dias em que visitei as turmas para aplicar o questionários.

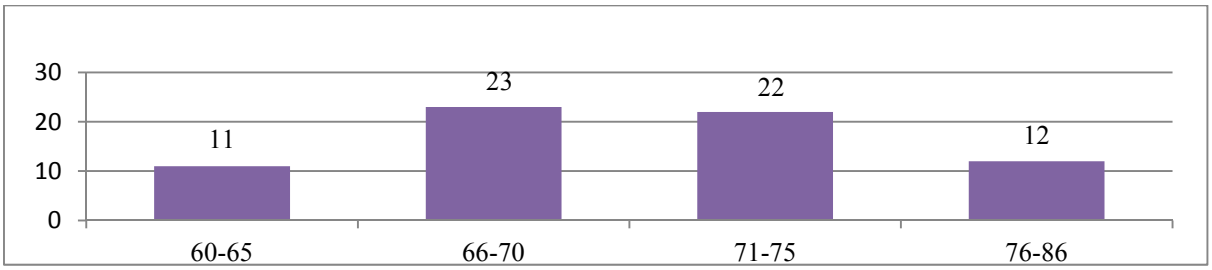
Quadro 1 - Quadro de alunos participantes

Níveis	Alunos matriculados	Questionários preenchidos
Nível 1	18	14
Nível 2	21	15
Nível 3	38	18
Nível 4	30	21
Total	**107**	**68**

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Os dados indicam que a grande maioria dos alunos são mulheres (78%) e que a faixa etária predominante é aquela que compreende os 66-75 anos, como podemos ver no gráfico 2. Com relação ao estado civil, aproximadamente um terço dos participantes é casada, sendo os demais viúvos, separados/divorciados ou solteiros.

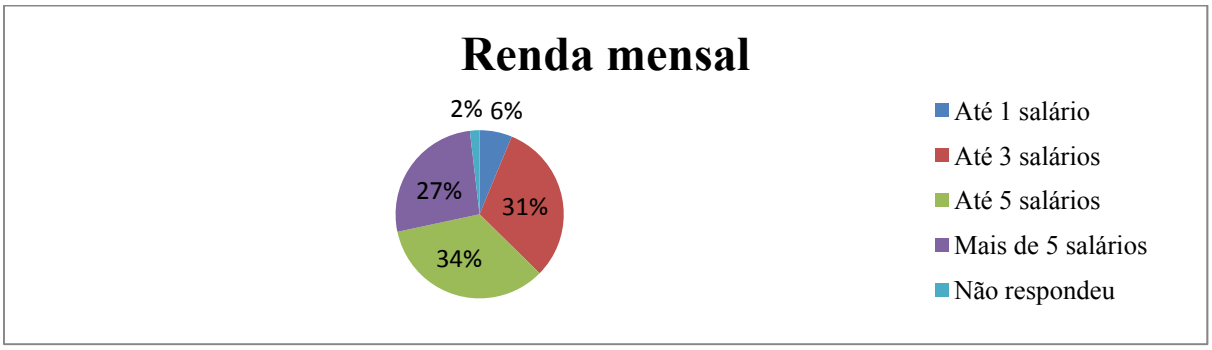
Gráfico 2 - Faixa etária dos aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Dos 68 alunos que responderam o questionário, 08 moram sozinhos enquanto 58 moram em uma casa com 2 e 5 pessoas. Apenas 02 alunos não informaram quantas pessoas moram em suas casas. No que diz respeito à renda familiar, a maioria dos alunos tem um orçamento mensal de até 5 salários (34%). Apenas 6% dos participantes têm renda mensal de até um salário mínimo.

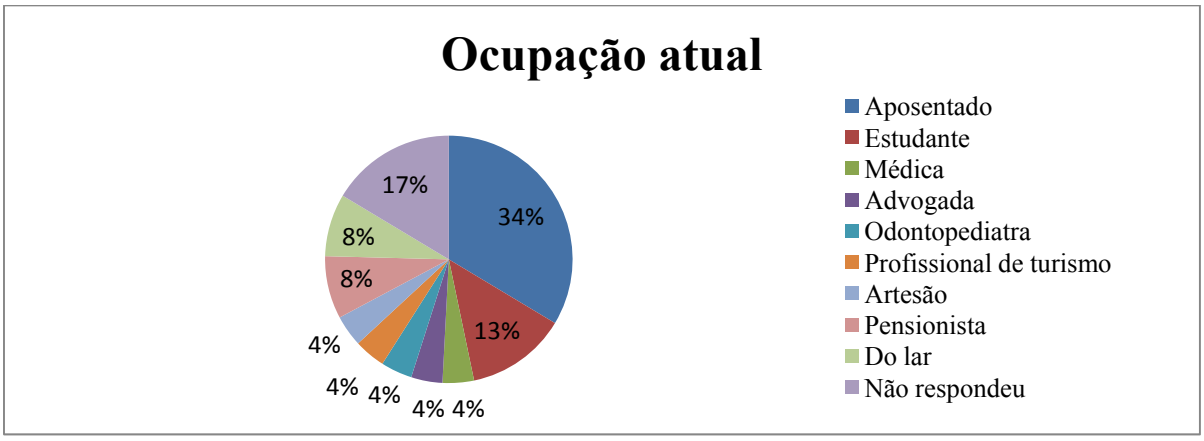
Gráfico 3 - Renda mensal dos aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Quase metade dos alunos matriculados no curso residem em bairros próximos à universidade, enquanto apenas 4% deslocam-se de outros municípios para frequentar as aulas. Quanto à formação escolar dos participantes, a maioria teve acesso ao Ensino Superior. Apesar de a maior parte dos alunos se identificar como aposentada (34%), alguns participantes ainda exercem sua profissão, fazendo emergir em nossos dados as identidades de estudante, médica, advogada e artesão, por exemplo.

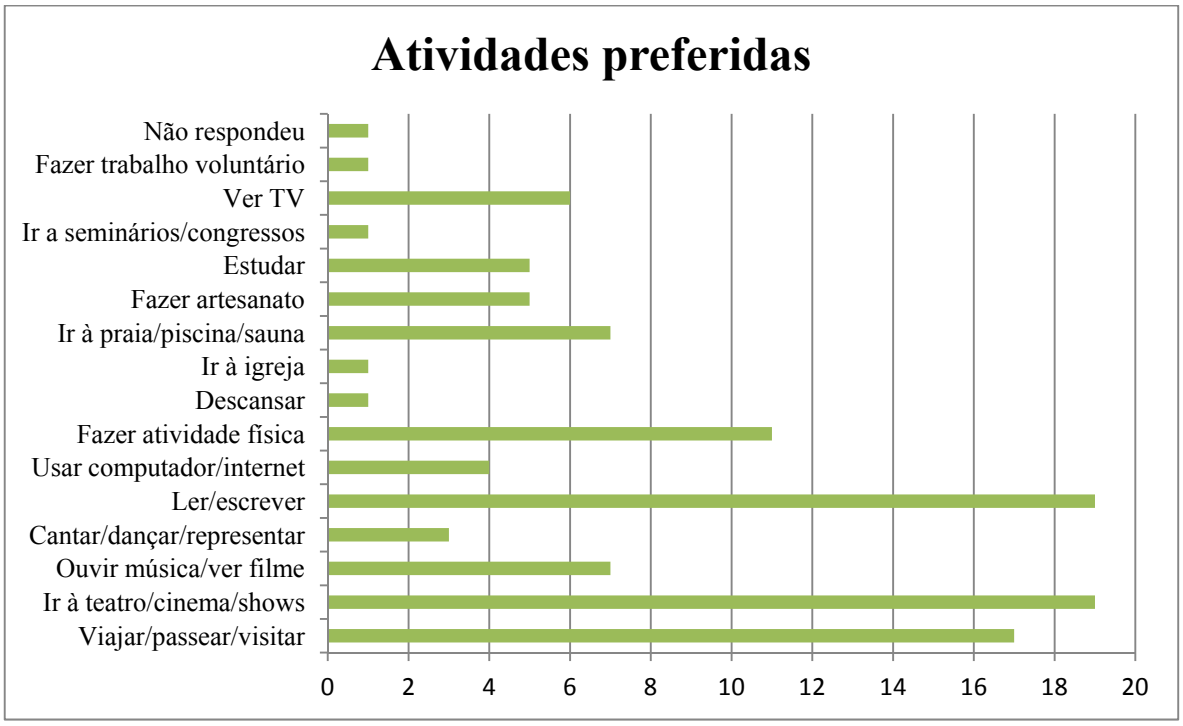
Gráfico 4 - Ocupação atual dos aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Com exceção de um aluno, todos mantém o hábito da leitura, interessando-se pelos mais diversos gêneros, como religião, literatura, jornais, revistas, política e economia e atualidades, entre outros. Entre as atividades preferidas dos alunos, destacam-se ir a shows, cinema e teatro, ler e escrever e viajar/passear, como podemos ver no gráfico 5. Com relação a experiências de viagem, 65% declarou já ter viajado para o exterior.

Gráfico 5 - Atividades preferidas dos aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Com relação ao uso de novas tecnologias, 63 alunos afirmaram que usam o computador, ainda que ocasionalmente. A navegação na internet tem como objetivo principal a realização de estudos e pesquisas, seguida por envio e recebimento de emails e acesso às redes sociais.

Especificamente sobre o curso, 94% dos alunos afirmaram estudar em casa, fazendo as lições de casa, utilizando livros, novas tecnologias e outros recursos audiovisuais e também pedindo ajuda a outras pessoas. Esse fato não foi sustentado na entrevista pelas professoras, que revelaram que poucos alunos se dedicam ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula. Entre os motivos que levaram os aprendizes a frequentar o curso de inglês, os de maior destaque são o gosto pelo idioma e o exercício da mente:

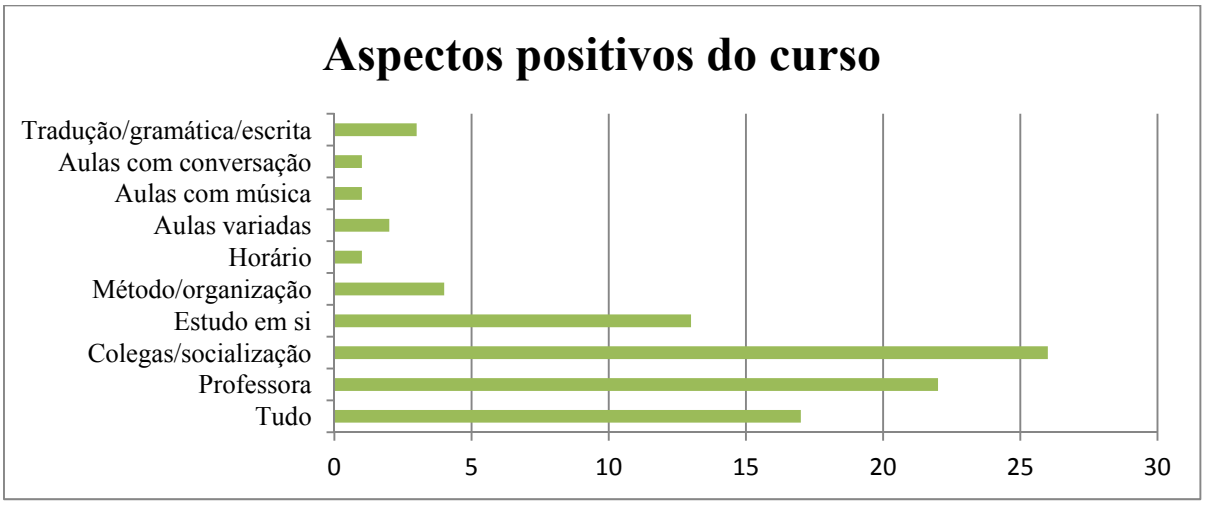
Gráfico 6 - Motivação dos aprendizes

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Apenas 22% dos aprendizes não haviam tido qualquer experiência com a língua inglesa antes de ingressarem no Projeto LETI. Os 78% que estudaram o idioma anteriormente informaram que tiveram contato com a língua na escola, na escola de idiomas e/ou no vestibular/universidade. Alguns alunos relataram que também se interessam por outros idiomas, como alemão, espanhol, francês e italiano.

Entre os aspectos do curso apontados como positivos, destacam-se a convivência com os colegas e o desempenho da professora, como podemos ver no gráfico 7. Não houve nenhum aspecto do curso que tenha sido salientemente apontado como negativo. Alguns alunos indicaram o pouco tempo de aula e os poucos momentos de conversação e música como fatores negativos, mas eles não foram itens recorrentes nas respostas dos alunos. De modo geral, parece que os aprendizes estão satisfeitos com o curso.

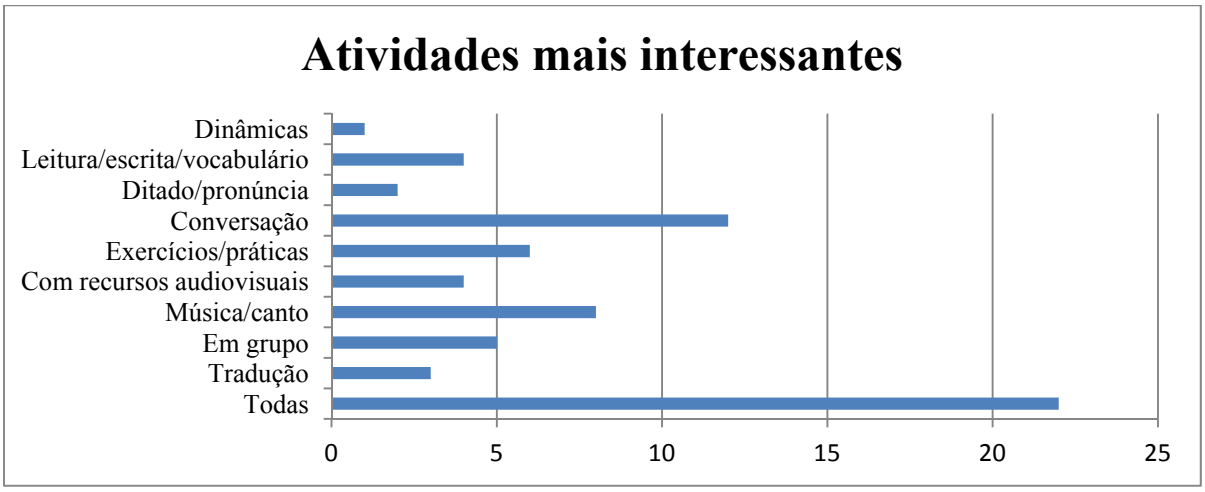
Gráfico 7 - Aspectos positivos do curso para os aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Ao serem questionados sobre possíveis mudanças para a melhoria do curso, boa parte dos alunos não deu sugestões. As respostas mais recorrentes foram mais tempo de aula e mais atividades de conversação. Alguns alunos também sugeriram mais atividades com música e a adoção de um livro didático. Complementando as sugestões oferecidas, os alunos apontaram como mais interessantes as atividades que envolvem música e conversação, como podemos ver no gráfico 8. Quando questionados sobre as atividades menos interessantes, os alunos não indicaram, de modo expressivo, qualquer atividade realizada em sala. Aparentemente, eles estão satisfeitos com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Gráfico 8 - Atividades mais interessantes para os aprendizes



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

4.4.2.3 Os participantes da entrevista

Os cinco alunos que participaram da entrevista foram Julio, Silvia, Jairo, Lana e Alan. Na época da entrevista, eles cursavam o nível 4, com a professora Laura. Todos são alunos antigos do curso, tendo vínculo com o projeto LETI pelo menos desde o ano de 2008. Com exceção de Jairo, todos foram meus alunos nos anos de 2008 e 2009, quando fui bolsista do projeto. Apesar de não ter sido meu aluno, Jairo já me conhecia naquela época, pois seu professor (o outro bolsista) era meu amigo e sempre trabalhávamos juntos. Farei agora uma breve descrição de cada um desses alunos para, em seguida, narrar como os dados foram analisados.

Julio é um aposentado de 75 anos que mora em um bairro próximo à universidade. Possui ensino superior completo, é casado e tem renda mensal de até cinco salários mínimos. Costuma ler jornal, já viajou ao exterior várias vezes (foi oficial da Marinha Mercante) e utiliza o computador apenas para pesquisas. Julio afirma que procurou o curso de inglês por duas razões: relembrar os conhecimentos adquiridos quando mais jovem e estar junto dos colegas. Demonstrou gostar bastante do curso e sugeriu que houvesse mais tempos de aula.

Silvia também é aposentada e tem 74 anos. Assim como Julio, mora em um bairro próximo à universidade. Tem ensino superior completo, é viúva e tem renda de até cinco salários. Gosta de ler jornais, ir ao teatro, cinema e shows. Já viajou ao exterior e afirma acessar a internet quando pode. A motivação de Silvia para frequentar as aulas de inglês é "ativar o cérebro" e atualizar os conhecimentos que ela tem da língua. Durante a entrevista, Silvia demonstrou grande paixão pela língua inglesa.

Jairo, de 72 anos, é aposentado e reside em um bairro da zona norte do Rio. É separado e tem o Ensino Médio completo. Mora sozinho e tem renda mensal de até três salários. Gosta de ler a Bíblia e jornais e tem interesse pela música. Já viajou ao exterior e usa pouco o computador. Estuda inglês para atualizar seus conhecimentos e demonstrou grande interesse pelo idioma.

Lana tem 73 anos, é pensionista e mora bem próximo à universidade. Tem Ensino Médio completo e é viúva. Possui renda mensal acima de cinco salários. Afirma gostar de ler, mas não mantém o hábito com a mesma facilidade de antes, pois tem glaucoma. Gosta de

navegar na internet, assistir televisão e ir ao cinema. Assim como os outros, já viajou ao exterior. Sua motivação para estudar inglês veio da paixão pela música americana (em especial por sua admiração por Frank Sinatra) e pela crença de que o inglês é a língua universal. Já havia estudado inglês - há 50 anos atrás - e ficou muito feliz ao perceber que ainda lembrava de muitas coisas que havia aprendido na juventude.

Alan, de 79 anos, tem formação superior e reside na Zona Sul do Rio de Janeiro. É aposentado, solteiro e tem renda de até 3 salários. Gosta de ler ficção, romances e biografias e prefere ir à praia e ao cinema quando tem tempo livre. Já viajou ao exterior e usa o computador para ler e pesquisar. Ingressou no curso porque gosta do idioma e também para atualizar seus conhecimentos. Assim como Silvia, Jairo e Lana, Alan sugeriu que o curso enfoque mais as habilidades comunicativas (mais conversação).

Durante a entrevista, Silvia, Lana e Alan admitiram não se dedicar aos estudos da língua inglesa em casa. Lana chegou a revelar que se culpa por isso. Silvia afirmou não ter tempo de se dedicar mais. Alan admitiu que poderia estudar mais. Por outro lado, Julio e Jairo afirmaram estudar em casa. Julio disse que normalmente estuda cerca de quinze minutos por dia. Jairo fez questão de mostrar o caderno organizado, resultado de sua grande dedicação ao estudo do inglês. Jairo foi o que mais relatou ter dificuldades com o idioma.

4.5 **Procedimentos de análise**

Os instrumentos de pesquisa reuniram um conjunto de dados que foram integrados, possibilitando a descrição e a análise do contexto investigado.

As respostas do questionário foram tabuladas de forma a possibilitar o mapeamento do perfil dos alunos do projeto Inglês para Terceira Idade. Antes de partir para as entrevistas, era fundamental conhecer o público alvo de minha investigação. Com o questionário, pude identificar padrões, como faixas etárias, formação escolar, interesses gerais, experiências, necessidades e desejos em relação à aprendizagem de língua inglesa.

As entrevistas com as professoras e com os grupos de discussão foram transcritas a partir do modelo de Gail Jefferson (1984). Orientado por Rocha, Sant'Anna e Daher (2004), encaro a entrevista não apenas "como uma simples ferramenta que permitiria o acesso a 'verdades reveladas' pelo entrevistado" (p. 178), mas como um local no qual são construídas

possíveis versões de realidade. Assim, as entrevistas foram analisadas e interpretadas com o objetivo de identificar temas recorrentes a partir da interação nos encontros. Ao elaborar a entrevista, intentei levar os participantes a narrarem, a exporem suas visões e experiências acerca da temática discutida, pois considerei que essa estratégia facilitaria o surgimento de posicionamentos e outras práticas de linguagem com potencial de responder as perguntas de pesquisa desta dissertação.

Segundo Santos (2013), a narrativa é o instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais. (p. 27).

Por fim, as notas de campo a partir das observações realizadas me deram a oportunidade de verificar, sob a perspectiva do pesquisador, um *outsider* do contexto imediato de investigação com elementos de *insider*, a dinâmica da sala de aula e a relação entre os participantes, fatores que não haviam sido contemplados pelos outros métodos.

Busco, em minha interpretação dos dados, entender como as categorias de análise interagem com os elementos do contexto investigado, ao mesmo tempo em que se relacionam entre si, formando o entendimento que me permitisse responder as perguntas de pesquisa, a saber:

1) Como professoras, alunos e pesquisador entendem o projeto LETI e o processo de aprendizagem de inglês na terceira idade?
2) Que práticas pedagógicas são mais apreciadas pelos alunos?
3) De que forma os materiais existentes se relacionam com as preferências dos alunos?

O objetivo deste trabalho é investigar a aprendizagem de inglês por idosos na UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos. Intento entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem de inglês no projeto LETI da UERJ a partir de três perspectivas: a das professoras bolsistas, a dos alunos e a minha, enquanto pesquisador-participante. Em conformidade com o conceito de cristalização proposto por Richardson (1994), busco compreender as diferentes faces e vozes do contexto de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ.

Para cumprir tais objetivos, conversei com os dados e abdutivamente cheguei às seguintes categorias de análise: memória e afetividade na aprendizagem de inglês, teoria dos posicionamentos e macroestratégias da condição Pós-método. Essas categorias encontram-se na seção 1.2 (macroestratégias) e no capítulo 3 (demais categorias).

Para representar textualmente a análise, organizei os dados na forma de cenas, que incluem, da esquerda para a direita, o número do turno (fala da vez), o nome do participante, o número da linha e a própria fala, além de serem numeradas e nomeadas, como vemos no exemplo:

Cena 1 - Uso do dicionário

618	Lana	1047	Se tiver uma palavra assim **muito difícil**, você vai lá e vê no
		1048	dicionário.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nesse exemplo, a fala de Lana consiste no turno 618 e nas linhas 1047 e 1048 da transcrição da entrevista com as professoras. Essa numeração assegura a fácil referência a determinados trechos da transcrição. Os índices linguísticos para as interpretações que desenvolvo encontram-se em negrito. Discuto os fios temáticos a partir de 39 recortes das entrevistas, os que melhor ilustram as categorias de análise identificadas abdutivamente. Outras cenas representativas de tais categorias encontram-se no apêndice A. No capítulo 5, empreendo a análise dos dados.

5 UM OLHAR DENSO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discuto sete dos oito fios temáticos que emergiram das entrevistas realizadas com as duas professoras e os cinco alunos: (1) memória, (2) afeto e emoções, (3) socialização, (4) conversação, música e tradução, (5) dedicação ao estudo, (6) heterogeneidade dos grupos e (7) uso de novas tecnologias. Esses fios temáticos são analisados à luz das categorias apresentadas na seção 1.2 (macroestratégias) e no capítulo 3 (memória e afetividade na aprendizagem de inglês e teoria dos posicionamentos). O entendimento e as representações dos participantes acerca de materiais didáticos são discutidos no capítulo 6.

5.1 O papel da memória no processo de aprendizagem

A memória constituiu um dos temas mais recorrentes nos dados. Nas práticas discursivas desta pesquisa (questionário, aulas e entrevistas), esse tema emerge sob diferentes formas, como "ativar o nosso cérebro", "desenvolver (...) a memória", "esquecer", "fixar melhor" e "mexer com teu cérebro". Nos dados, memória, mente e cérebro são tomados pelos participantes como sinônimos.

5.1.1 "Nós precisamos ativar o nosso cérebro": o papel da memória na perspectiva dos alunos

No questionário socioeconômico e cultural, quando perguntados sobre os motivos que os levaram a estudar inglês, 24 aprendizes, de um total de 68, afirmaram que estudam inglês para adquirir conhecimento e/ou exercitar a mente. Esse quantitativo ficou atrás apenas do desejo de aprender o idioma, apontado por 25 participantes como a razão que os levou a frequentar o curso. Entre os outros motivos citados, estão: comunicar-se (em viagens), entender o uso da língua em músicas, filmes e no computador e socializar.

Quadro 2 - Memória como elemento motivador

Nível 1 - Vania	"**para manter os neurônios conectados** e porque no computador os programas são em inglês"
Nível 2 - Nilza	"primeiro **para minha saúde mental** e pq gosto da língua"
Nível 2 - Andrea	"**esforçar minha capacidade** que é mínima"
Nível 4 - Celia	"na 3a idade é muito bom aprender um idioma (**dizem os médicos**)"

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Enquanto Vania e Nilza são categóricas ao utilizar os termos "neurônios" e "saúde mental", as afirmações de Andrea e Celia são menos precisas, apesar de Celia utilizar a pista "médicos". A capacidade a que se refere Andrea pode ser de memória, mas também pode ser de aprendizagem, por exemplo. O fato é que a afirmação de Andrea é carregada de afetividade, à medida que identificamos uma auto avaliação negativa. Com essa avaliação, Andrea se posiciona como incapaz, como inferior aos demais participantes ao mesmo tempo em que afirma sua agência[3]: Andrea tem o poder de escolha e opta por "esforçar sua capacidade".

A mesma motivação também levou Jairo a frequentar as aulas de inglês, pois ele acredita que entre os benefícios de se engajar nesse tipo de atividade está o trabalho com a memória:

Cena 2 - Motivação de Jairo

19	Jairo	41	Então, pra mi:::m foi um prazer, entendeu. Foi o::: como é que
		42	diz, desenvolver mais o, o::, a minha memória porque ajuda
		43	principalmente na memória da pessoa e:: **adquirir mais**
		44	**responsabilidade** porque já tem aqui:: na memória, porque
		45	tem que acordar (.) pensando no inglês, estudar =
20	Pesq	46	((risos))
21	Jairo	47	= **antigamente**, nem pensava nisso, aí tava, **mas agora tem**
		48	**outra coisa pra me preocupar**, línguas. Pra mim foi muito bom.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Além de exercitar a memória, Jairo vê no curso a possibilidade de adquirir mais responsabilidades (linha 44) e ao expressar sua crença posiciona os adultos da terceira idade como pessoas com bastante tempo livre e sem preocupações (linha 48). Esse posicionamento

[3] Segundo Giddens (2003, p. 10-11)," agência diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpretador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequencia de conduta, ter atuado de modo diferente".

não é sustentando, contudo, por Silvia e Lana, que, em outro momento da entrevista, afirmaram não ter tempo para estudar, como veremos na seção 5.5.

No quadro de tipos de posicionamentos de Langenhove & Harré (1999), Jairo faz um posicionamento de primeira ordem, ao situar-se na interação. Esse posicionamento também é performativo (com efeito perlocucionário), pessoal (uma vez que Jairo posiciona-se a partir de suas particularidades), de *self* - pois ele mesmo posiciona-se - e intencional, já que foi levado adiante conscientemente. O eixo do posicionamento é um contraste entre diferentes épocas e comportamentos, indexado linguisticamente pelas construções "antigamente" e "mas agora" (linha 47).

Nessa cena, também observamos a crença de Jairo de que memória e aprendizagem estão intimamente associadas, de forma que a aprendizagem desenvolve a capacidade de armazenamento, processamento e recuperação de dados em nossa mente.

Outra crença identificada na entrevista com os alunos foi a de Silvia acerca da diminuição da capacidade de memória à medida que a idade avança. Nesse momento da conversa, Silvia conta que já fez um curso sobre memória na UnATI e que aprendeu que nossa memória é como um computador: como se fossem arquivos virtuais, as informações ficam lá (na memória), à disposição, ainda que não as visualizemos, prontas para serem acessadas. No entanto, Silvia ressalva que isso ocorre apenas com o que foi aprendido na juventude:

Cena 3 - Dificuldades atuais da memória

312	Silvia	569	[**Mas é sempre o contrário**. Eu acho que justamente o que
		570	**você aprendeu lá fora**, **você** tava com, lá na, na realidade,
		571	mais jovem, **você** fixa, aquilo fica na memória, **fica mais**
		572	[**do que eu aprendo hoje** =
313	Pesq	573	[Sempre fica alguma coisa.
314	Silvia	574	= se passar talvez uma semana, dois dias, eu sei que a tradução
		575	daquela palavra em português eu esqueço.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Para Silvia, o conhecimento adquirido na terceira idade dificilmente é internalizado, pois a memória do idoso não retém da mesma forma que a memória de um jovem. Valendo-se de experiências pessoais, Silvia nos conta, durante a entrevista, sobre sua dificuldade de memorização, razão principal de sua desistência do curso de dança. A aprendiz adora tangos e boleros e relatou que na juventude era capaz de memorizar a letra de tangos enormes, algo

que já não consegue fazer atualmente. A fala de Silvia posiciona o idoso como um individuo com capacidade de memória reduzida, com dificuldade de armazenar novas informações.

O posicionamento levado a cabo por Silvia é de segunda ordem, pois ela parece contestar o que foi dito por outro participante (na linha 569, "Mas é sempre o contrário"). Consequentemente, trata-se de um posicionamento avaliativo, já que reelabora o que foi dito anteriormente. É, também, um posicionamento pessoal, já que se desvela a partir dos atributos dos indivíduos envolvidos na interação. Para posicionar a si mesma e os demais ao mesmo tempo, Silvia utiliza os pronomes "você" (linhas 569, 570 e 571) e "eu" (linha 572): eis uma instância de posicionamento de *self* e de outro, organizado, intencionalmente, a partir de um contraste entre diferentes épocas. Na linha 570, o tempo verbal passado e a e o advérbio de lugar "aprendeu lá fora" opõem-se ao presente "aprendo hoje" (linha 572).

Na linha 574, a aprendiz também relaciona a memória à aprendizagem de inglês, informando as dificuldades que ela sente na aquisição de vocabulário. Aparentemente, esse é um obstáculo enfrentado pelos alunos da terceira idade no processo de aprendizagem de inglês: a disposição da memória para a aquisição de vocabulário e regras gramaticais. À luz da literatura em memória e aprendizagem, quer nos parecer que Silvia especula a facilidade com que o jovem adulto consegue armazenar conhecimento na memória de longo prazo, em oposição à dificuldade enfrentada pelo adulto da terceira idade (linhas 574 e 575).

A consciência de Silvia e Jairo sobre o papel e o funcionamento da memória no processo de aprendizagem de inglês sugere que ambos os alunos têm atributos do que Kumaravadivelu (2006) classifica como aprendiz do Pós-método: eles são críticos e reconhecem, ainda que minimamente, suas fraquezas e habilidades de memória no estudo de inglês. A esse respeito, resgato Scopinho (2009) e sua defesa de que o conhecimento sobre o funcionamento da memória pode auxiliar a aprendizagem de língua estrangeira de modo a sugerir que a memória seja um tema explorado no curso de inglês para idosos. A consciência do aprendiz sobre o funcionamento da memória e de estratégias de aprendizagem que minimizem as dificuldades de armazenamento de informações pode otimizar o processo de aprendizagem. No entanto, conscientizar os alunos significa, antes de tudo, refletir, pensar com o docente: a memória é um fator que precisa ser considerado na formação do professor de línguas, como relatam as professoras na próxima seção.

5.1.2 "Eu não li nenhum livro sobre isso": a questão da memória na perspectiva das professoras

Laura e Rita são professoras sensíveis às necessidades e motivações dos aprendizes do curso *Inglês para Terceira Idade*. As professoras mostraram-se cientes das dificuldades de memória dos aprendizes. Quando comentaram os motivos pelos quais os idosos frequentavam as aulas de inglês, houve menção ao exercício da mente ("Quer manter o cérebro funcionando"), além do desejo que eles têm de aprender o idioma e entender as músicas de que gostam.

Uma das estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades de memória dos alunos é revisar o conteúdo ensinado. Na cena 4, Laura afirma que essa revisão contínua faz com que a aula tenha um ritmo lento:

Cena 4 - Ritmo da aula

663	Laura	1400	**como eles são idosos né** e têm mais dificuldade de (.) memorizar
		1401	né, internalizar o:: conteúdo, é muita *repetition*. É por isso que a
		1402	gente demora muito na matéria porque eles esquecem muito
		1403	rápido. Então, às vezes, **hoje na aula** ele foi maravilhoso. **Aí na**
		1404	**aula seguinte**, ele tem uma certa dificuldade em relembrar
		1405	aquilo. =
664	Rita	1406	Uhum.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

A fala de Laura posiciona os idosos como indivíduos que necessitam de constante repetição (“como eles são idosos né”). Ao mesmo tempo em que posiciona os alunos, Laura busca confirmação dos interlocutores ao usar a palavra "né". O posicionamento feito por Laura é desenvolvido no mesmo turno e é desenvolvido a partir de um contraste nas linhas 1403-1405: para justificar o fato de revisar os conteúdos frequentemente, Laura contrapõe o desempenho dos idosos em uma aula ("hoje na aula") com outra "("aí na aula seguinte"). À luz da classificação proposta por Langenhove & Harré (1999), identificamos um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional.

A estratégia utilizada pela professora ecoa a visão de Pizzolatto (1995) de que poucos conteúdos devem ser trabalhados com adultos da terceira idade. A atitude da professora parece ir ao encontro da macroestratégia 3, proposta por Kumaravadivelu (2006) em sua pedagogia do Pós-método: reconhecendo as dificuldades de memória dos aprendizes, Laura

adapta sua prática pedagógica para minimizar os desencontros perceptuais de ordem cognitiva por ela observados.

Em observação de aula, constatei que Laura possui outra estratégia para lidar com as dificuldades de memória dos alunos. A professora inicia a aula pedindo aos alunos que reconstruam, na forma de revisão, os conteúdos abordados na aula anterior:

Nota 1 - em 03/05/2013

A professora começa a aula perguntando aos alunos **se eles lembram o que foi feito na última aula**. A professora escreve algumas palavras no quadro, palavras que foram dadas pelos alunos em forma de revisão. Uma aluna levanta e para diante do quadro para copiar as palavras mais de perto.

Fonte: Nota de campo do autor, 2014.

Além dessa estratégia, Laura também afirma propor tarefas que trabalhem os aspectos cognitivos dos aprendizes. A professora aparentemente não se preocupa com o tempo de execução que uma atividade demanda, mas com o tipo de trabalho que os alunos estão fazendo. Mas elaborar atividades que possam trabalhar os aspectos cognitivos dos idosos, em especial a memória, não é tarefa fácil. Isso se torna muito mais difícil para os professores que ministram aulas no projeto LETI, uma vez que eles são bolsistas graduandos da universidade e têm pouca experiência (ou mesmo nenhuma) no ensino de inglês. Nesse sentido, o conhecimento do funcionamento da memória mostra-se necessário, pois pode ajudar o professor a otimizar o processo de aprendizagem. É exatamente isso o que Laura aponta no turno 339 da cena 5:

Cena 5 - Leitura sobre memória

339	Laura	722	Porque:: eu acho que é um, deveria
		723	ser um dos objetivos nossos. **Eu não li** nenhum livro sobre isso,
		724	né, sobre a memória e a terceira idade, acho que **deveria ser**
		725	**obrigatório** [pra gente, né.
340	Pesq	726	[Pois é. Você sente falta
		727	disso?
341	Laura	728	Eu sinto, eu sinto. Nada assim, altamente: complicado,
		729	[entendeu?
342	Rita	730	[Uhum.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Compartilho a visão de Laura de que leituras introdutórias sobre o funcionamento da memória na terceira idade deveriam ser obrigatórias. Quando fui professor dos idosos, não tive qualquer instrução sobre esse tema, apesar de ter tido orientação para ensinar inglês. Leituras sobre o tema contribuiriam para a sensibilidade do professor para com os aspectos sociais, afetivos, culturais e biológicos dos aprendizes, reforçando a consciência sobre as especificidades locais do contexto de aprendizagem (parâmetro da particularidade), o que se alinha com a pedagogia Pós-método.

Considerando a teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), Laura vale-se de um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional. Assim como nos posicionamentos discutidos anteriormente, temos aqui um caso de posicionamento construído a partir de um contraste, dessa vez entre o que seria ideal e o que ocorre na realidade. O uso do verbo "deveria" no condicional (linha 724) contrasta uma situação hipotética à situação experienciada por Laura, sinalizada, discursivamente, pelo aspecto verbal perfeito em "não li" (linha 723). Dessa forma, Laura se posiciona como profissional em desvantagem, sem conhecimento, mas ao mesmo tempo consciente de seus desafios.

Penso que esse excerto exige reflexão mais alentada. Se desejamos um curso desenhado para a terceira idade, com materiais didáticos e práticas pedagógicas voltadas para tal público, precisamos repensar a formação do professor que trabalha com esse público alvo. Como os professores do projeto LETI são bolsistas, temos o espaço para que essa formação aconteça: a graduação, em sua estrutura curricular e de estágios. Não me debruçarei sobre esse tema, pois ele não constitui o foco desta dissertação. No entanto, não poderia deixar de mencionar que há, sim, a necessidade de se reconsiderar a preparação do bolsista que atua no curso *Inglês para Terceira Idade* da UnATI-UERJ, assim como da formação do professor de línguas em geral, já que a memória é um fator no ensino-aprendizagem de línguas (OKANO, HIRANO & BALABAN, 2000).

5.2 **Afeto e emoções**

Os estudos de Pizzolatto (1995) e Conceição (1999) já salientaram que o grau de afetividade do adulto da terceira idade é maior do que em outras faixas etárias. No contexto

investigado nesta dissertação, essa afetividade pode ser percebida no carinho que os alunos têm com as professoras, nas diferentes emoções que eles expressam em suas atitudes e no ambiente acolhedor que encontrei enquanto pesquisador. Conversando com os aprendizes, percebi a força da afetividade principalmente sob a forma de medo de errar. As professoras, por sua vez, reforçaram o perfil diferenciado do público em questão.

5.2.1 "Porque eu tô assim, é, medo de errar": a perspectiva dos alunos

O medo de errar constituiu uma prática discursiva na entrevista com os alunos. Como reporta a literatura em ansiedade na aprendizagem de L2 (WELP, 2009; ARAGÃO, 2011), o medo é uma das manifestações da ansiedade dos alunos. Os aprendizes do contexto investigado também sentem os efeitos da ansiedade, principalmente na forma de medo e insegurança para usar a língua inglesa. Uma vez que Jairo abriu espaço para essa confissão, Lana e Silvia sentiram-se à vontade para expressar seus pontos de vista, como retrata a cena 6:

Cena 6 - Medo e vergonha no uso da língua

661	Lana	1120	O grande problema da língua é que, é o medo de errar.
662	Jairo	1121	De errar.
663	Lana	1122	De errar.
664	Jairo	1123	**Eu tenho medo de errar**, o problema é esse.
665	Silvia	1124	**Não é isso não**, que atualmente **eu tenho mais vergonha**,
		1125	depois de cinquenta anos eu (perdi a vergonha).
666	Pesq	1126	Vergonha e medo?
667	Lana	1127	**Eu tenho vergonha também**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Enquanto Lana afirma que a maior dificuldade do processo de aprendizagem é a insegurança do aprendiz, Silvia introduz outro sentimento que pode ser um obstáculo para o idoso: a vergonha (linha 1124). Ao relatar seus medos e inseguranças, os aprendizes novamente posicionam-se como incapazes, como usuários não legítimos da L2. No turno 664, ao admitir que tem medo de errar, Jairo leva a cabo um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional. No turno seguinte, Silvia implementa um posicionamento de segunda ordem, já que discorda da opinião de Jairo ("Não é isso não"). Esse posicionamento também é avaliativo (incide sobre o posicionamento de Jairo), pessoal,

de *self* e intencional. No turno 667, Lana também se posiciona, levando a cabo um posicionamento de segunda ordem, avaliativo, pessoal, de *self* e intencional.

Quando fui professor de inglês para a terceira idade, ouvi de alguns alunos a justificativa da vergonha para não participar das atividades que demandavam produção oral. Idosos que sempre foram tímidos ou que se tornaram mais retraídos com o avançar da idade sentem-se bastante constrangidos em participar de algumas dinâmicas de sala de aula, principalmente das atividades que exploram a produção oral.

Na entrevista, os aprendizes da terceira idade relataram que, na juventude, tiveram uma experiência de aprendizagem muito diferente daquela que eles têm atualmente. No passado, com a abordagem tradicional, os alunos costumavam ser punidos na frente de toda a turma, o que pode ter gerado em alguns o medo de errar, a insegurança que eles levam para a sala de aula hoje. Parece necessário, então, que o professor da terceira idade trabalhe esse sentimento com os alunos, preparando-os para os desafios que eles encontrarão durante a aprendizagem de inglês.

Para dizer que o importante no processo de aprendizagem é ter coragem, Lana narra brevemente a experiência de seu neto no uso da língua alemã, na cena 7. Para ela, a falta de coragem vem do medo de errar (linha 1141). Em sua fala, Lana contrasta a terceira idade com a juventude, como se eles representassem diferentes graus da escala "coragem". Dessa forma, Lana posiciona os idosos no extremo "medo", enquanto aos jovens é atribuída a posição de corajosos:

Cena 7 - Coragem do jovem aprendiz

675	Lana	1141	**Tem que ser cara de pau**. **O meu neto não tem medo.**
676	Pesq	1142	Ele fala tudo?
677	Lana	1143	Ele fala. Eles saíram, minha filha, meu genro ficou admirado.
		1144	A melhor aluna do colégio não falou o tempo todo com o
		1145	alemão e ele falava o tempo todo e **ele não é o melhor aluno**
		1146	**do colégio, mas ele é cara de pau**. Ele não tem medo de errar.
		1147	((risos))

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Analisando o posicionamento feito por Lana na perspectiva de Langenhove & Harré (1999), temos um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* (e também de outro) e intencional. É oportuno observar ainda o contraste que a aprendiz faz entre perfeição e coragem, nas linhas 1145 e 1146: de acordo com Lana, mesmo não sendo o melhor aluno do colégio, seu neto tem coragem para usar a língua estrangeira que está

aprendendo. Na entrevista com os alunos, Silvia mencionou que o medo de errar também é gerado pela ansiedade de utilizar a língua corretamente, sem a menor falha.

Medo é apenas uma das formas pelas quais a dimensão afetiva se faz presente nas aulas de inglês. Como visto na revisão de literatura em afetividade (seção 3.2), outras emoções podem ser percebidas pelo professor em sala de aula: vergonha, timidez, inibição, raiva e estresse, por exemplo (ARAGÃO, 2011). Alegria, espontaneidade e carinho também são manifestações do alto grau de afetividade dos idosos, como já perceberam as professoras da UnATI/UERJ.

5.2.2 "Eles são uns fofos, gente!": a perspectiva das professoras

Apesar de a ansiedade dos alunos se manifestar majoritariamente no medo, na insegurança, na inibição e na auto avaliação negativa dos aprendizes, os traços de afetividade nem sempre se materializam de forma negativa. Eles também são percebidos em sala de aula quando os alunos avaliam o próprio desempenho nas práticas pedagógicas e verbalizam suas reações com espontaneidade e alegria, como Rita ilustra na cena 8, na sua escolha lexical ("acertei") e entoação animada:

Cena 8 - Espontaneidade dos alunos

532	Rita	1134	**E eles ficam feliz ((animando a voz))** "ah, eu **acertei**! Agora eu
		1135	**errei**! Ah, você **acertou**!" ((risos))

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nessa cena, Rita parece posicionar os alunos como aprendizes carregados de espontaneidade, o que pode remeter a uma possível comparação com um público marcado por essa característica: as crianças. A professora faz um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional, implementado pelo índice "E eles ficam feliz".

Também pude observar esse tipo de reação em uma das aulas observadas. Na nota 2, registro a interação de uma aula com uma ex-professora do projeto. Na cena, a aprendiz atribui seu erro ao esquecimento, como percebemos pelo uso de "Ih, é mesmo Gisele!":

Nota 2 - em 18/05/2012

É interessante observar a reação dos alunos quando eles erram ("**Ih, é mesmo, Gisele**! Vou escrever aqui pra não esquecer!")

Fonte: Nota de campo do autor, 2014

Observe-se que a estratégia da aluna para amenizar os problemas de memória é anotar tudo o que é falado pela professora, estratégia comum aos aprendizes do projeto e também de outros contextos, como nos mostram Pizzolatto (1995) e Conceição (1999).

Não é só a ansiedade e a alegria, tomadas isoladamente, que caracterizam o aluno da terceira idade. Para as professoras, os alunos dessa faixa etária formam um grupo com um perfil bastante diferenciado. A receptividade e o carinho dos alunos são traços marcantes, que os distinguem de alunos de outras idades, como elas relatam na cena 9:

Cena 9 - Carinho dos alunos

104	Laura	241	=**Eles são uns fofos, gente**!Não tem como não se **apaixonar** por
		242	eles. Eu assisti algumas aulas no Curso X, no estágio (.) =
105	Pesq	243	[Que a gente faz.]
106	Laura	244	[= dois, né] e:: no Curso X eles têm aula para terceira idade.
107	Rita	245	Têm?
108	Laura	246	Tem. E todos os professores falam a mesma coisa. Que eles, eles
		247	**pegam a gente no colo né**, eles são todos =
109	Rita	248	[É uma outra relação.]
110	Laura	249	[= **amo<u>ro</u>::sos**.] É completamente diferente.Eles estão ali porque
		250	**eles querem**, **não é por causa do trabalho**, **não é porque:: tem**
		251	**que aprender na escola**, **porque o pai mandou**, eles já são, já
		252	tão, **passaram disso né**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

O carinho dos alunos da terceira idade é percebido por professores de diferentes instituições de ensino. No turno 104, Laura posiciona os aprendizes como pessoas carinhosas e amorosas ("Eles são uns fofos, gente!"). Esse posicionamento é retomado no turno 110 ("amoro::sos"). No turno 108, ao afirmar que os alunos "pegam a gente no colo", Laura os posiciona como protetores. Nas linhas 249-252, os aprendizes são posicionados como interessados a partir do contraste entre seus desejos ("porque eles querem") e suas necessidades e obrigações - "não é por causa do trabalho (...) porque o pai mandou". Trazendo Langenhove & Harré (1999) para a análise, trata-se de posicionamentos de primeira ordem, performativos, pessoais, de outro e intencionais.

No turno 108, podemos perceber na fala de Laura uma remissão à figura de avós. Os aprendizes da terceira idade são posicionados como avós, que nos pegam no colo e nos fazem carinho. Aproveito a oportunidade para acrescentar que, desde que fui professor de inglês na UnATI/UERJ, algumas idosas me "adotaram" como neto. Até hoje quando nos encontramos na universidade ou mesmo nos falamos por telefone, elas referem-se a mim como "meu netinho". O afeto é claro. Eles são amorosos, como afirma Laura na linha 249.

Essa ligação pode ser resultado, na perspectiva de Laura, de seu instinto maternal. O elo desenvolvido entre o professor jovem e aluno idoso pode ser muito parecido com os laços criados entre membros de uma mesma família. O afeto do aluno da terceira idade geralmente é acompanhado de generosidade: em datas como dia dos professores, aniversário do professor e último dia de aula, os alunos costumam dar presentes aos mestres por quem eles têm muito carinho. Laura já teve essa experiência e deseja mantê-la. Quando questionada se pretende desenvolver algum trabalho na área de inglês para terceira idade, Laura conta que gostaria de continuar trabalhando com esse público alvo na condição de professora particular. Além do pagamento pelas aulas, a professora também estima os presentes recebidos e, principalmente, o afeto dos aprendizes, algo que aparentemente eles têm muito a oferecer.

Conforme aponta Mastrella-de-Andrade (2011), os sentimentos dos aprendizes podem revelar a forma como os participantes do processo de aprendizagem se posicionam e são posicionados nesse processo. Em concordância com a autora, acredito que o medo, a vergonha, a inibição, o carinho, a alegria e a espontaneidade dos alunos da UNATI/UERJ refletem o modo como eles estão inseridos no contexto de aprendizagem. Para entendermos melhor o que isso significa, devemos levar em consideração que o público alvo do contexto investigado são idosos que, depois de muitos anos, decidiram retornar à sala de aula. Parece-me razoável considerar que as emoções que dificultam a participação dos alunos em algumas das atividades propostas advêm, pelo menos, (a) da longa falta de contato com o contexto genérico de aprendizagem; (b) da expectativa criada tanto por eles quanto pelas professoras sobre o desempenho tido na nova empreitada, dado o longo tempo sem estudar especificamente a língua inglesa; (c) da situação criada pelo próprio processo de aprendizagem, uma vez que os aprendizes são adultos, mas têm de aprender o bê-á-bá de uma língua como se fossem crianças; e, por fim, (d) do modelo sociocultural do idoso como um ser sábio, que nos dá conselhos e, consequentemente, de quem não se espera erros.

Assim, acredito que o ensino de inglês para a terceira idade deve levar em consideração esses fatores, objetivando suavizar o impacto da dimensão afetiva no processo

de aprendizagem. Conscientizar os aprendizes do que está envolvido na aprendizagem de inglês e ensiná-los estratégias para lidar com suas emoções podem ser um caminho para atingir esse objetivo.

5.3 **Socialização**

Pizzolatto (1995) já havia apontado a socialização como um aspecto que distingue a aprendizagem de inglês por adultos da terceira idade daquela empreendida por outras faixas etárias. Em conformidade com o autor, os dados desta pesquisa evidenciaram que a socialização caracteriza o processo de ensino e aprendizagem com adultos da terceira idade, configurando-se, inclusive, como fator motivador para o ingresso de dois alunos no curso. No entanto, a socialização não é sinônimo de integração. Conforme relatam as professoras, ainda que alguns alunos façam parte de grupos, existe uma dificuldade de cooperação, de trabalho em grupo em sala de aula.

5.3.1 "O curso era só pra socializar": socialização na perspectiva dos alunos

Dos sessenta e oito alunos que responderam ao questionário, apenas dois afirmaram que o objetivo de frequentar as aulas do projeto LETI é socializar-se. Um deles, uma aluna do nível um, informou que frequenta o curso "para ter uma atividade fora de casa e visando viajar". O outro foi Julio, que atribuiu ao "convívio com os colegas (social)" a razão de participar das aulas. A interação com os colegas também foi apontada no questionário como fatores apreciados pelos alunos (05 indicações, de um total de 68 alunos).

Na entrevista, Julio reforçou a mesma preocupação. Para ele, conviver com pessoas da mesma idade e relembrar os conhecimentos adquiridos na juventude constituíram as motivações para sua entrada no curso de inglês, como retrata a cena 10. Em sua fala, Julio posiciona-se como um indivíduo que não tem contato social, um contraste com outra época de sua vida, quando o aprendiz costumava viajar a trabalho:

Cena 10 - Motivação de Julio

23	Julio	50	Eu hh, eu acho que:: é: **socialização** e::: e::: e::: (.) e:::
		51	reaprender que eu tava esquecendo mesmo porque eu aprendi
		52	mais inglês quando mais jovem. Eu necessitei viajar.
24	Pesq	53	Uhum.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Julio leva a cabo um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional. a falta de contato social é partilhada por aprendizes da terceira idade de outros contextos, como nos informam as pesquisas sobre aprendizagem de inglês na terceira idade resenhadas nesta dissertação. A fala de Julio também ilustra bem a realidade de parte dos alunos do projeto *Inglês para Terceira Idade*, que aprenderam inglês quando eram mais jovens, utilizaram a língua em viagens ou no trabalho e depois perderam o contato com o idioma, deixando de usá-lo e estudá-lo.

No entanto, a grande maioria dos alunos não menciona em momento algum a questão da socialização. Há alunos que chegam até mesmo a rejeitar a ideia de socialização, reforçando que a motivação deles para fazer o curso é aprender inglês, como Rita recorda em um momento da entrevista:

Cena 11 - Socialização é o objetivo?

693	Rita	1455	Tô me lembrando de uma aluna da turma um. Que:: eles estavam
		1456	brigando no começo do curso porque uma aluna falou pra ela,
		1457	uma outra aluna, que o curso era só pra socializar, só pra::, pra
		1458	fazer o cérebro funcionar. Ela falou ((animando a voz)) "**Não**!
		1459	**Eu não estou aqui**, olha aqui, **eu não tenho sessenta e cinco**
		1460	**anos,eu ainda pago passagem**!" ( )

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Na cena 11, a aluna reportada por Rita recusa-se a se posicionar como alguém que precisa exercitar a memória e que precisa ter contato social. Na linha 1458, o uso do advérbio "Não!" bem como a entoação utilizada (reproduzida na voz de Rita com a animação de uma voz exaltada) sinalizam a rejeição da ideia de socialização. A aprendiz esforça-se por manter sua posição de estudante, uma vez que ela entende que aprender ou "fazer o cérebro funcionar" e socializar não podem ser integrados. É oportuno observar, também, a estratégia de posicionamento da aluna: primeiro, ela posiciona-se a partir de duas negativas ("Eu não estou aqui", "eu não tenho sessenta e cinco anos" para em seguida reafirmar seu desejo de aprender com uma afirmativa ("eu ainda pago passagem"). Dessa forma, o posicionamento é

organizado a partir do contraste que evidencia os atributos mais prototípicos da categoria terceira idade: quem tem sessenta e cinco anos e não paga passagem (de transporte público) frequenta o curso para socializar e esse não é o caso da aluna em questão.

À luz de Langenhove & Harré (1999), a aluna posiciona-se (posicionamento pessoal e de *self*) intencionalmente a partir de uma contestação (posicionamento de segunda ordem), uma vez que discorda (posicionamento avaliativo) de que o curso tem como objetivo a socialização. Nessa cena, vemos também, por meio da ansiedade da aluna (prosodicamente representada pela animação de voz de Rita), como as emoções perpassam todas as nossas ações, como apontado por Aragão (2011).

Ainda que os alunos não tenham relatado, tanto no questionário como na entrevista, que a socialização foi o principal objetivo para ingressarem no curso, não podemos negar que ela se faz bastante presente no contexto investigado. Em sala de aula, a socialização é aparente nas conversas entre os alunos, como observei em uma das aulas.

Nota de campo 3 - em 03/05/2013

Os alunos conversam bastante. Quando a professora tira a dúvida de um alunos, os demais conversam entre si.

Fonte: Nota de campo do autor, 2014.

As conversas paralelas levam ao que Pizzolatto (1995) chamou de aparente indisciplina. Geralmente, o final da aula costuma ser o momento de maior agitação, pois é quando os alunos interagem entre si, abordando diferentes temas à medida que guardam seus materiais e preparam-se para ir embora.

5.3.2 "A socialização é difícil": socialização na perspectiva das professoras

Se, por um lado, os alunos aparentemente relacionam-se bem, por outro, as professoras observam uma dificuldade na realização de tarefas em grupo. Quando são solicitados a trabalhar em grupo, alguns alunos preferem realizar as tarefas individualmente (linha 457):

Cena 12 - Resistência ao trabalho em grupo

210	Rita	453	Assim, continuando o que Laura falou, por exemplo, na turma de
		454	nível três eu passei um trabalho de férias. Que fosse feito em
		455	grupos de até acho que quatro pessoas. E foram, foi muito
		456	pequeno o número de pessoas que fizeram em grupo. Realmente,
		457	**a maioria preferiu fazer individual apesar de eu ter falado que** -

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Essa cena nos sugere que talvez os aprendizes da terceira idade esforçam-se para afirmar a posição de independentes, já que eles recusam-se a trabalhar em grupo ("a maioria preferiu fazer individual", na linha 457). Outra possibilidade é a dificuldade de encontrar os colegas fora da sala de aula. De qualquer modo, os alunos optam por não seguir as orientações da professora, sendo posicionados como desobedientes ("apesar de eu ter falado que -"). Na fala de Rita, o contraste entre a ordem da professora e a atitude dos alunos estrutura um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional. É oportuno notar que ao mesmo tempo em que posiciona os alunos como desobedientes, Rita posiciona-se como professora que não tem controle sobre os alunos.

Na turma de nível quatro, Laura observou que os alunos formam grupos menores, com quem trabalham em sala de aula e socializam fora dela, como comentado na cena 13:

Cena 13 - Grupos de alunos

249	Laura	536	Rita falou que a turma três são **grupinhos** né, vindos de, de anos
		537	diferentes, né, acontece isso também na, na: turma quatro. E aí a
		538	socialização é difícil.Então,você tem lá o **clube do bolinha** (1.0)
		539	que todo dia eles se encontram depois, vão tomar um café, toda
		540	aula é assim, eles vão tomar um café depois da aula. Eles tão
		541	bem integrados. Aí tem o **clube da luluzinha**, tem dois ou três
		542	clubes da luluzinha, mulher então é mais complicado, =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nessa cena, Laura descreve a turma de nível quatro como uma coleção de pequenos grupos (linhas 536-537). A partir das categorias "clube do bolinha", na linha 538 e "clube da luluzinha" na linha 541, os alunos são posicionados como colegas de turma não integrados, que não interagem. Assim, a turma assume a posição de desunida, uma vez que possui o grupo dos homens e alguns grupos de mulheres. À luz de Langenhove & Harré (1999), o posicionamento levado a cabo por Laura é de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional. Uma vez que não há interação entre a maior parte dos alunos, a socialização

torna-se quase impossível, mesmo nas atividades de conversação, música e tradução, apontadas pelos instrumentos de pesquisa como as mais apreciadas pelos alunos.

5.4 **Conversação, música e tradução**

Conversação, música e tradução foram representadas pelos participantes, tanto no questionário quanto na entrevista, como as atividades mais apreciadas nas aulas. No questionário, os alunos expressam abertamente seu desejo de comunicar-se oralmente em inglês. No entanto, as professoras observam que esse desejo é acompanhado de medo e insegurança. A música, por sua vez, motiva a participação dos alunos no curso e é aproveitada pelas professoras para introduzir e reforçar pontos gramaticais. A tradução ainda é um assunto polêmico, que divide opiniões. Apesar de a maioria dos alunos apreciarem as atividades de tradução, há alguns que afirmam categoricamente não usar tal estratégia. As professoras reconhecem a popularidade da tradução, mas Laura apresenta algumas ressalvas em sua atitude para com o tema.

5.4.1 "Ajuda muito": conversação, música e tradução na perspectiva dos alunos

Quando solicitados a identificar, no questionário, as atividades de que mais gostam no curso, 22 alunos (de um total de 68) responderam que apreciam todas as atividades propostas pelas professoras. Levando em consideração apenas as respostas que discriminam essas atividades, a conversação foi a primeira da lista, tendo 12 menções. Quando perguntados sobre o que poderia ser melhor no curso, 22 alunos (total= 68) responderam que gostariam de ter mais conversação nas aulas: foi, disparado, o item mais mencionado. Esses números traduzem o intenso desejo dos aprendizes de falar inglês.

Na entrevista, o discurso dos aprendizes não foi diferente: quando questionados sobre o que mais gostam no curso, Alan e Silvia defenderam o desejo de participar de atividades de conversação, como mostra a cena 14:

Cena 14 - Anseio por conversação

425	Alan	742	Na sala de aula eu **gostaria** que **houvesse** conversação. Isso é
		743	que eu **gostaria** que **houvesse**. É uma coisa que eu **sinto falta**,
		744	conversação.
426	Silvia	745	É, eu cheguei a falar.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Enquanto no questionário, os aprendizes responderam que gostariam de ter mais conversação, na cena 14, Alan é enfático ao dizer que no curso não há conversação. A utilização dos verbos "gostaria" e "houvesse" evidenciam o contraste entre o desejo do aprendiz e a realidade experienciada. Esse contraste é reforçado na linha 743 ("sinto falta"). Com isso, Alan implementa um posicionamento de primeira ordem, performativo, moral (pois questiona a organização do curso) e intencional, posicionando o curso como incompleto.

Em outro momento da entrevista, Alan recorda que, apesar de ter viajado para os Estados Unidos e ter comunicado-se em inglês sem maiores problemas, na sala de aula não há atividades que enfoquem a produção oral. Com isso, o aluno evidencia um desejo que configura-se, na realidade, uma das motivações dos alunos para frequentar as aulas de inglês da UnATI/UERJ: 16 aprendizes (total = 68) responderam no questionário que ingressaram no curso para poder comunicar-se (em viagens).

Assim como a conversação, a música constituiu um dos objetivos de 04 aprendizes para estudar inglês. Quando perguntados sobre as atividades de que mais gostam, 08 (de 68) alunos indicaram as práticas pedagógicas com música como as preferidas: a música é o segundo atrativo do curso, atrás apenas da conversação. Uma das idosas que revelaram a paixão pela música foi Lana, como mostra a cena 15 (linha 506):

Cena 15 - Música como motivação

286	Lana	505	Porque o inglês, eu era, quando criança e quando adolescente,
		506	**eu era apaixonada por música**, principalmente música
		507	americana. Eu decorava todas, entendeu? Até hoje ainda sei
		508	algumas de cor.E:::,quando eu fiz dezesseis, **eu quis aprender**
		509	**inglês**. **Aí aprendi inglês** durante três anos.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Na cena, além de afirmar sua paixão pela música americana, Lana também afirma seu desejo de estudar inglês - "eu quis aprender" (linha 508). Com isso, a aluna faz um

posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional, posicionando-se como uma pessoa decidida, que concretiza seus desejos ("Aí aprendi inglês").

Para os alunos, as atividades com música representam a possibilidade de aprender com prazer. Essas atividades geralmente constituem-se os momentos de maior dinamicidade das aulas, nos quais os alunos cantam e divertem-se.

Se conversação e música são tomados pelos idosos como elementos motivadores do estudo, a tradução, por sua vez, é considerada por alguns alunos uma estratégia de aprendizagem. No questionário, três alunos (total = 68) apontaram a tradução como uma das atividades mais apreciadas no curso. Na entrevista, essa questão dividiu opiniões. De um lado, Alan e Silvia afirmaram categoricamente não fazer uso de tradução. Eles acreditam que a prática não traz benefícios à aprendizagem de inglês. De outro lado, Jairo, Lana e Julio revelaram que recorrem à tradução para estudar o idioma.

Na cena 16, Julio confere destaque à prática da tradução ("é muito bom", linha 389). Com isso, ele atribui à tradução a posição de facilitadora da aprendizagem ("ajuda muito", linha 391). Com base em Langenhove & Harré (1999), o aluno implementa um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional:

Cena 16 - Tradução na aprendizagem de Julio

202	Julio	389	A letra. Traduzir eu acho que **é muito bom**.
203	Pesq	390	Também ajuda?
204	Julio	391	**Ajuda muito**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Em minhas observações de aula, também percebi o impulso que os alunos têm de traduzir o que escutam ou leem, como exemplifico na nota de campo 4. Esse impulso pode ser um resquício da abordagem tradicional de línguas, com a qual os idosos tiveram contato quando eram mais jovens.

Nota 4 - em 03/05/2013

Conforme a professora explica a matéria, alguns alunos **traduzem** o que ela diz em voz alta.

Fonte: Nota de campo do autor, 2014.

Ainda que Alan e Silvia oponham-se à prática da tradução nas aulas, é inegável que a maior parte dos alunos recorre a ela como uma possível estratégia de aprendizagem. As

professoras revelaram na entrevista que têm consciência disso, ressaltando que, durante as aulas, estão atentas para o fato de que os alunos estão fazendo traduções a todo o tempo. Isso não significa, contudo, que elas aprovam a utilização da tradução indistintamente.

5.4.2 "Eles entram em pânico": conversação, música e tradução na perspectiva das professoras

Durante a entrevista, as professoras reconheceram o desejo que os alunos têm de falar inglês. Quando conversamos sobre as atividades mais apreciadas pelos alunos, Laura afirmou que o anseio por atividades de conversação é acompanhado do medo de falar inglês, como retrata a cena 17 (linha 1093):

Cena 17 - Medo de falar inglês

517	Laura	1092	Conversação, só que o que que acontece? Quando você dá
		1093	conversação, eles entram em **pânico**. (.) Eles têm **medo** de falar.
		1094	**Eles querem falar, mas eles têm medo**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Ao comentar a reação dos alunos, Laura faz um contraste entre o que eles desejam e o que eles fazem, como vemos na linha 1094 ("Eles querem falar, mas eles têm medo"). Esse contraste alavanca um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional, no qual os aprendizes são posicionados como inconsistentes, à medida que suas (re)ações não fazem jus ao discurso por eles sustentados.

Na perspectiva de Laura, o medo dos alunos é tão grande que torna-se pânico. A professora acredita que a reação emotiva dos alunos possa trazer à tona resquícios de um ensino tradicional, que eles conheceram quando eram mais jovens. Acredito que essa possa ser uma das razões que expliquem a atitude dos aprendizes. Na entrevista com os alunos, Jairo, por exemplo, mencionou que em sua infância teve contato com a prática da palmatória. O medo pode ser, assim, resultado da ansiedade, fator que caracteriza a dimensão afetiva desse público alvo, conforme visto na seção 5.2.

As professoras também reconheceram, durante a entrevista, que a música é um elemento motivador para os alunos. Para elas, há alunos que frequentam o curso porque

querem entender as músicas. Ao comentar o conteúdo programático dos níveis, Laura também pontuou que as músicas trazem o desafio de trabalhar conteúdos que não estavam previstos na relação de tópicos a serem desenvolvidos. É o que mostra a cena 18 (linhas 701-703):

Cena 18 - Ensino através da música

331	Laura	701	= às vezes, então, por exemplo, você pega uma música pra
		702	desenvolver certo tópico. **Só que a música**, **ela nunca é sobre**
		703	**só aquilo**.
332	Rita	704	Uhum.
333	Laura	705	Então **você acaba tendo que trabalhar uma porção de outras**
		706	**coisas**, entendeu, em cima daquela música.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Ao contrapor os objetivos de determinada prática pedagógica à necessidade de contextualização de outros tópicos abordados pela música, Laura posiciona a música como um desafio, um mar de infinitas possibilidades, que inevitavelmente muda o curso da prática pedagógica ("você acaba tendo que trabalhar uma porção de outras coisas"). À luz da teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), esse posicionamento é de primeira ordem, performativo e intencional.

Para Laura, a desvantagem de se trabalhar com música é a necessidade de abordar vários tópicos que não constam do conteúdo programático, o que pode provocar um atraso no cumprimento das etapas predeterminadas. Similarmente não vantajoso, na opinião da professora, é a presença da tradução em livros didáticos. Na linha 1262 da cena 19, Laura claramente desaprova a utilização desse recurso (em negrito):

Cena 19 - Tradução em livros didáticos

582	Laura	1261	Porque tem alguns livros que você tem inglês e a tradução
		1262	embaixo, né? Eu acho que **isso não é legal**. Mas, durante as
		1263	aulas, né, a comunicação é muito difícil de ser só em inglês. =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

O trecho em destaque revela um contraste entre o real e o ideal: para Laura, livros didáticos não deveriam trazer a tradução do conteúdo. A partir desse contraste, Laura posiciona esse tipo de material como inapropriado, implementando um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional. Apesar de reconhecer a dificuldade de usar

somente inglês em sala de aula com os idosos, a professora acredita que a prática da tradução nos materiais didáticos não oportuniza o processo de aprendizagem.

Assim, com relação às práticas pedagógicas apreciadas pelos alunos da UnATI/UERJ, temos o seguinte panorama: para os alunos, conversação e música são elementos motivadores, sendo frequentemente solicitados pelos alunos no decorrer do curso, e a tradução constitui uma estratégia de aprendizagem utilizada em larga escala. Para as professoras, os alunos não conseguem se engajar nas atividades de conversação devido à ansiedade que eles têm, materializada principalmente na forma de medo e vergonha de errar. Além disso, Laura aponta que o trabalho com músicas pode desviar o foco do conteúdo programático do curso, uma vez que elas abordam vários tópicos, e que a presença da tradução em materiais didáticos não é oportuna ao processo de aprendizagem.

Por fim, vemos, mais uma vez, a importância do fator afetividade no contexto investigado: ele perpassa outros fatores do processo de aprendizagem, reforçando meu entendimento do curso *Inglês para Terceira Idade* como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2002).

5.5 **Dedicação ao estudo**

Outro fio temático que emergiu das práticas discursivas dos participantes foi a questão da dedicação ao estudo. A contraposição das visões dos alunos e das professoras revelou uma discrepância entre o discurso dos aprendizes e suas ações. Enquanto no questionário os alunos afirmaram estudar inglês em casa, na entrevista apenas Jairo e Julio disseram que se dedicam à aprendizagem da língua. As professoras, por sua vez, revelaram uma insatisfação com a postura dos alunos, o que levou Laura a mudar sua prática pedagógica.

5.5.1 "Mas eu não tenho tempo": dedicação ao estudo na perspectiva dos alunos

No questionário, 64 (total = 68) participantes afirmaram estudar inglês em casa. Os quatro participantes que responderam não estudar em casa pertencem à turma de nível um.

Entre as estratégias de estudo mencionadas por eles estão o uso de livros, apostilas, internet, celular, dicionário e recursos audiovisuais. Além desses, também foram mencionados a realização das tarefas de casa e leituras e a revisitação das lições trabalhadas em sala de aula.

Na entrevista, contudo, Alan, Silvia e Lana revelaram que não se dedicam à aprendizagem da língua inglesa fora da sala de aula. Assim, o discurso dos aprendizes na entrevista se opõe as suas vozes no questionário, onde relataram estudar em casa. De acordo com os três idosos, a falta de compromisso com o curso de inglês é resultado da falta de tempo, como ilustra a cena 20. Segundo os alunos, eles não têm tempo para estudar em casa porque participam de outras atividades e têm outros compromissos. Silvia, por exemplo, informou que além do curso de inglês, ela faz ginástica mais de uma vez por semana, além de ter a responsabilidade de cuidar do neto e da casa.

Cena 20 - Falta de tempo para estudar

595	Silvia	1012	[**Mas eu**
		1013	**não tenho tempo**.
596	Lana	1014	**Eu me culpo** porque **eu quero aprender** informática mais,
		1015	*Facebook*, porque eu sei muito pouco.E que **eu não me dedico**
		1016	**porque não dá tempo**, [a vida tá muito corrida.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Na cena, ao dizer que não tem tempo para se dedicar aos estudos (linha 1012), Silvia posiciona-se como um uma pessoa ativa, cheia de compromissos e atividades. O posicionamento feito pela aluna é pessoal, de *self* e intencional, além de ser avaliativo e de segunda ordem: a conjunção "mas" abre o turno 595 sinalizando que a aprendiz reformulará o que foi dito anteriormente. Em seu último turno antes desse retratado na cena 20, Silvia revela que faz as tarefas de casa quando é "obrigada a fazer". Silvia, então, reposiciona-se na conversa, desconstruindo o estereótipo do idoso como um indivíduo que tem bastante tempo livre. Esse posicionamento é retomado quando a aluna fala sobre o uso de novas tecnologias (na seção 5.7.1).

A mesma posição de idoso ativo é assumida por Lana, no turno seguinte. Ao assumir que não se dedica ao estudo da língua inglesa (linhas 1015-1016), Lana implementa, à luz de Langenhove & Harré (1999), um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional. Esse posicionamento é alavancado pelo contraste entre o que a aprendiz sabe e o que ela quer aprender (linhas 1414-1415).

Ainda que a maioria dos aprendizes não estude em casa, há alunos que esforçam-se na empreitada de aprender a língua inglesa. Um desses alunos é Jairo, que afirma estudar com o auxílio de recursos audiovisuais e relendo e refazendo as lições trabalhadas em aula. Na entrevista, o aprendiz insistiu em me mostrar seu caderno, para que eu pudesse ver que ele é um aluno aplicado. Na cena 21, Jairo contrapõe a dedicação ao inglês à dedicação à informática:

Cena 21 - Dedicação de Jairo

609	Jairo	1029	**Não, eu estudo**.Tenho DVD, boto lá o (DVD,leio), **eu estudo**,
		1030	**estudo**, pego o, ó,o computador que **eu não pego**, essa semana
		1031	**não peguei** nem um pouquinho.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Na cena, ao discordar do que foi dito anteriormente ("Não, eu estudo", linha 1029), Jairo faz um posicionamento de segunda ordem, avaliativo e intencional. À medida que se posiciona como um aprendiz esforçado, que busca alternativas para complementar o estudo fora da sala de aula, o aluno leva a cabo um posicionamento pessoal e de *self*. O contraste entre estudar inglês e estudar informática evidencia um padrão de escolha lexical: para afirmar sua dedicação, Jairo utiliza o verbo "estudo" (linhas 1029 e 1030); por outro lado, para admitir sua falta de compromisso com a aprendizagem de informática, o aluno usa formas negativas do verbo pegar ('não pego", "não peguei").

Jairo e Julio fazem parte de um pequeno número de alunos que são aplicados ao estudo de inglês. Como a maioria dos aprendizes não tem o mesmo comprometimento, a prática das professoras já sofreu o impacto da resistência dos alunos às tarefas de casa, como vemos na seção 5.5.2.

5.5.2 "Eles não estão muito abertos para deveres de casa": dedicação ao estudo na perspectiva das professoras

A falta de dedicação por parte dos alunos já foi percebida pelas professoras. Na entrevista, Laura e Rita relataram que poucos alunos fazem as tarefas de casa. Segundo as professoras, os idosos do curso *Inglês para Terceira Idade* não gostam muito da ideia de

estudar em casa. Na cena 22, Rita nos conta que os alunos costumam apresentar justificativas para não fazer as tarefas de casa. De acordo com a professora, apenas a turma de iniciantes (nível um) costuma fazer os exercícios de casa. Esse fato despertou minha curiosidade, uma vez que, dos 68 participantes que responderam o questionário socioeconômico e cultural, apenas 04 admitiram não estudar em casa e todos eles eram do nível um. A expectativa gerada na tabulação dos questionários de que a turma de nível um era a menos dedicada de todas (visto que todos os demais participantes afirmaram estudar em casa) foi quebrada durante a entrevista com as professoras, no momento retratado pela cena 21. A fala das professoras foi confirmada na entrevista com os alunos do nível quatro, quando a maioria deles revelou não estudar fora da sala de aula, como visto na seção anterior.

Cena 22 - Aprendizes não dedicados

683	Rita	1431	= "Ah, porque isso, aquilo e aquilo." Mil **desculpas** para não
		1432	poder fazer o exercício de casa. Pelo menos a turma três, assim,
		1433	eu vejo que **eles não estão muito abertos para deveres de casa**.
		1434	**A turma um, sim, mas a turma três, não**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nessa cena, Rita leva a cabo um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional. Esse posicionamento é estruturado a partir do contraste entre a turma de nível um e a turma de nível três: enquanto os aprendizes do primeiro grupo são dedicados e apreciam as oportunidades de estudo da língua fora do ambiente de aprendizagem (linha 1434), os alunos do nível três são posicionados como aprendizes não dedicados, difíceis de se lidar ("eles não estão muito abertos para deveres de casa").

É oportuno, também, observar a escolha lexical da professora na linha 1431: os alunos apresentam "desculpas' para não fazer as tarefas propostas, o que pode sugerir que a professora minimiza ou não acredita nas razões expostas pelos alunos. A utilização do termo "justificativas", por exemplo, traria outro sentido à afirmação de Rita, ao sugerir que a professora compreende as atitudes dos alunos.

Compreendendo ou não as atitudes dos alunos, Laura decidiu mudar seu modo de trabalho. Na cena 23, a professora diz que não propõe tarefas para casa com bastante frequência, uma vez que os alunos não se preocupam em fazê-las (linha 1438):

Cena 23 - Mudança de atitude

685	Laura	1437	Eu não passo muito dever de casa; Eu não passo muito dever de
		1438	casa por causa disso. Porque **muitos não fazem**, entendeu. Aí eu
		1439	acho que per, **pra mim perde um pouco o sentido**. Eu tô
		1440	fazendo um trabalho =
686	Rita	1441	(Que eles não fazem.)

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Ao contrastar a dedicação do professor com a dedicação dos alunos, Laura faz um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal e intencional. O posicionamento também é de *self*, à medida que a professora assume a posição de profissional frustrada, desacreditada ("pra mim perde um pouco o sentido", linha 1439), e de outro, já que os alunos são posicionados como aprendizes desinteressados ("muitos não fazem").

Analisando a questão da falta de dedicação dos alunos à luz da condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), observamos que a maior parte dos aprendizes não busca autonomia no processo de aprendizagem (macroestratégia 8), uma vez que não realizam as tarefas propostas pelas professoras. Segundo Kumaravadivelu (2006), é necessário que o professor auxilie o aluno a ser responsável pela sua aprendizagem e provoque mudanças na atitude dele quando necessário. Desse modo, acredito que Laura e Rita precisam buscar alternativas para conscientizar os idosos sobre a importância de eles se aplicarem aos estudos e sobre as estratégias que podem otimizar a aprendizagem de inglês, de modo a provocar alguma mudança na atitude dos alunos. Considerando a teoria da complexidade, as professoras precisam desequilibrar o sistema, para que ele se mova para a beira do caos, evitando, assim, a sua morte (PAIVA, 2009).

A atitude de Laura de reduzir consideravelmente a quantidade de tarefas de casa tem impacto em outra macroestratégia: maximizar as oportunidades de aprendizagem (macroestratégia 1). Com sua decisão, Laura minimiza as chances de os alunos avançarem na aprendizagem de inglês, uma vez que eles não são incentivados pela professora a estudar em casa. Consequentemente, as oportunidades de tornar os aprendizes autônomos, responsáveis por sua aprendizagem diminuem, dificultando a emergência de atributos do aprendiz do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) no contexto investigado.

A falta de compromisso dos alunos para com o estudo e suas implicações no processo de aprendizagem, conforme foram expostas nessa seção, também caracterizam o contexto de aprendizagem de inglês na UNATI/UERJ como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2002). A partir dos discursos dos participantes, observamos que esse fator

interage com outros fatores para determinar e modificar o comportamento do sistema. De modo similar, a heterogeneidade que caracteriza as turmas de inglês da UnATI/UERJ também impactam o processo de aprendizagem, como discuto na seção 5.6

5.6 **Heterogeneidade dos grupos**

Os diferentes níveis de proficiência dos alunos do curso *Inglês para Terceira Idade* já foram percebidos tanto pelos aprendizes quanto pelas professoras. Para os idosos participantes da entrevista, a heterogeneidade das turmas é responsável pela dificuldade de realização de atividades de conversação. Para as professoras, o desnível nas turmas é criado pelo foco excessivo na ideia de que a socialização é o principal objetivo dos idosos que se interessam pelos cursos da UnATI/UERJ. Vemos, assim, que a variedade de níveis de proficiência torna-se um obstáculo na sala de aula. Esse obstáculo parece estar relacionado com outros fatores do processo de aprendizagem. Enquanto os alunos veem no desnível das turmas o motivo da falta de conversação no curso, as professoras revelam que, apesar de desejarem falar inglês, eles têm medo de se expor e errar (como visto na seção 5.2). Por outro lado, o desnível nas turmas pode ser consequência do foco na socialização, já que acredita-se que os alunos frequentam as aulas apenas para realizar alguma atividade fora de casa com pessoas da mesma faixa etária.

5.6.1 "O nível das pessoas também tem que ser o mesmo": heterogeneidade dos grupos na perspectiva dos alunos

Na entrevista, Silvia e Alan revelaram um sentimento de frustração por não haver atividades de conversação em sala de aula. Esses participantes estudam inglês por muito tempo, já tendo realizado cursos em instituições particulares quando eram mais jovens, além de terem tido contato com o idioma na escola. Eles acreditam que a falta de conversação no curso é uma consequência direta do desnível de desempenho dos alunos que pode ser identificado nas turmas, como ilustra a cena 24:

Cena 24 - Heterogeneidade e conversação

442	Silvia	767	Então, aí você já vai tomando —, **o grupo é homogêneo e nós**
		768	**aqui na terceira idade é heterogêneo**.
443	Julio	769	Ah é, com certeza.
444	Silvia	770	Então, fica difícil pra, pra o professor manter uma
		771	conversação.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

No turno 442, Silvia faz um contraste entre o que ela acredita ser o público de um curso particular e o corpo discente de inglês da UnATI/UERJ. Esse contraste estrutura um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro (e de *self*, também, uma vez que ela se inclui no grupo - "nós aqui da terceira idade") e intencional. Desse modo, Silvia posiciona os aprendizes idosos como um grupo em desvantagem, já que é "heterogêneo". Para a aprendiz, a aprendizagem em um curso particular é mais oportuna, pois os alunos têm o mesmo desempenho, facilitando a realização de atividades de conversação.

Em minhas observações de aula, pude perceber dois tipos de atitude em relação ao uso da língua inglesa em sala de aula pelas professoras. No primeiro semestre de 2012, Laura e Rita ainda não faziam parte do curso *Inglês para Terceira Idade*. A professora Gisele costumava falar inglês durante toda a aula, tanto nos momentos de explicação da matéria, quanto na correção de exercícios e realização de jogos. O uso do português pela professora era bastante restrito, como ilustra a nota de campo 5:

Nota 5 - em 20/04/2012

A professora usa inglês praticamente a aula toda. O português só é usado em alguns momentos para reforçar instruções mais complexas.

Fonte: Nota de campo do autor, 2014

Isso não foi observado, contudo, no ano de 2013. Nas observações realizadas nesse ano, constatei que o inglês não era usado em sala de aula na mesma frequência com que é utilizado, por exemplo, em cursos particulares. Falar inglês nas aulas da UnATI/UERJ geralmente significava repetir frases e cantar músicas. As instruções dadas por Laura e Rita também costumavam ser em português, sendo o inglês utilizado apenas na repetição das instruções.

Ao especular a origem da heterogeneidade das turmas, os participantes da entrevista constatam que os aprendizes possuem diferentes experiências com a língua inglesa. Enquanto

uma parte dos alunos já havia estudado inglês antes de ingressar no curso da UnATI/UERJ, outra parte, ainda que em menor quantidade, nunca havia feito curso de inglês, como afirma Silvia na linha 815 da cena 25:

Cena 25 - Mesmo nível

473	Silvia	814	**Mas o nível das pessoas também tem que ser o mesmo** e é
		815	difícil porque muitas pessoas aqui têm o inglês da UnATI.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Para Silvia, não é possível desenvolver atividades de conversação se o nível de conhecimento de inglês varia entre os alunos. Segundo a aprendiz, quem teve o seu primeiro contato com o idioma na terceira idade não tem condições de falar inglês com desenvoltura, diferentemente daqueles que estudaram inglês quando eram mais jovens. A partir do contraste entre o ideal ("o nível das pessoas também tem que ser o mesmo") e o real ("muitas pessoas aqui têm o inglês da UnATI"), Silvia implementa um posicionamento de segunda ordem (a conjunção "mas" indica que ela vai reformular o que foi dito anteriormente), avaliativo (pois ela reconstrói sua fala anterior), moral (já que considera a organização do curso) e intencional.

A constatação de que os diferentes níveis de conhecimento de inglês torna as turmas heterogêneas não foi feita exclusivamente pelos aprendizes. As professoras também chegaram à mesma conclusão, porém Laura foi além em suas considerações, como discuto agora.

5.6.2 "Eu já sei qual é o problema da UnATI": heterogeneidade dos grupos na perspectiva das professoras

Quando questionada sobre o que mudaria na estrutura do curso, Laura aborda uma questão polêmica: a heterogeneidade das turmas. Segundo a professora, o desnível que existe nas turmas de inglês do projeto LETI (linha 406) é resultado de um problema maior. Em sua fala, Laura posiciona a heterogeneidade das turmas como o problema que existe na UnATI (linha 399):

Cena 26 - Problema da UnATI

195	Laura	398	Não. É porque a turma, ela nunca é uniforme. Acho que o
		399	problema, eu já sei qual é **o problema da UnATI**. **O problema**
		400	**da UnATI é que (.) o:: foco é na socialização**, [certo?
196	Pesq	401	[*Ok*.
197	Laura	402	Então, os alunos não têm prova e eu acho que não, nem precisa,
		403	a avaliação não precisa ser com prova né. Acho que cada
		404	professor conhece o aluno que tem. É:::, mas o aluno que não tá,
		405	que não tem bom desenvolvimento, **ele passa de nível assim**
		406	**mesmo**. =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

A visão de que a UnATI tem, pelo menos, uma grande falha é construída a partir de um posicionamento de primeira ordem, performativo, moral (pois questiona a organização da UnATI), de outro e intencional. Para a professora, o fato de os alunos não serem avaliados permite que o aprendiz que não tenha o rendimento mínimo que se acredita ser necessário para continuar os estudos no próximo nível seja aprovado (linhas 404-406). Laura ressalta que a avaliação dos alunos não deve ser feita com provas, sugerindo que o rendimento do aluno nas atividades realizadas em sala de aula funcione como um dos possíveis indicadores para essa avaliação.

As observações de aula e o questionário socioeconômico e cultural permitiram-me constatar que o corpo discente do curso *Inglês para Terceira Idade* é bem variado. Apesar de a maioria dos alunos ter formação superior, há aprendizes que possuem apenas o Ensino Médio ou mesmo o Fundamental. Com relação à experiência com a língua inglesa, 53 aprendizes (total = 68) já haviam estudado o idioma anteriormente, enquanto os outros 15 não tinham tido contato com a língua antes de frequentar o curso da UnATI/UERJ. Os diferentes níveis de formação escolar e experiência com a língua inglesa fazem com que as turmas sejam diversificadas, heterogêneas.

Os diferentes níveis de conhecimento dos alunos têm um impacto direto no ritmo das aulas. Como explica Laura na cena 27, os alunos que têm mais conhecimento da língua desejam que a aula tenha um ritmo mais acelerado (linhas 508-509), enquanto os aprendizes que sabem menos precisam avançar em um ritmo mais devagar. As professoras seguem a orientação da coordenação de que todos devem que chegar no mesmo ponto sem que ninguém tenha "ficado para trás":

Cena 27 - Diferentes ritmos

241	Laura	508	Entendeu?E **eles querem** que a aula siga um, siga um ritmo mais
		509	puxado porque eles já sabem mais, entendeu? Aí quando eu
		510	tento, **é difícil você conseguir abarcar** né a turma inteira **se as**
		511	**necessidades são tão diferentes.**

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nessa cena, Laura implementa um posicionamento de primeira ordem, performativo, moral (já que as ações dos participantes são consideradas dentro do contexto de aprendizagem), de outro e intencional. Esse posicionamento é estruturado pelo contraste entre os desejos - "eles querem que a aula siga um (...) ritmo mais puxado" - e as necessidades dos alunos - "as necessidades são tão diferentes".

Em minhas observações, também testemunhei os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Os aprendizes que sabem mais por vezes expressam o descontentamento com a forma como a aula avança, como ilustra a nota de campo 6. Normalmente, ao terminar a tarefa antes dos colegas, esses alunos costumam conversar sobre outros assuntos.

Nota 6 - em 03/05/2013

Alguns alunos que sabem mais ficam **enfadados** com o progresso da aula

Fonte: Nota de campo do autor, 2014.

É oportuno observar, mais uma vez, como as práticas discursivas dos participantes da pesquisa evidenciam a inter-relação dos fatores envolvidos no contexto. Se para os alunos a heterogeneidade dos grupos contribui para a falta de atividades de conversação, para as professoras ela advém do foco excessivo na socialização e impacta o ritmo das aulas. Reforço, novamente, meu entendimento do contexto como um sistema complexo e dinâmico (LARSEN-FREEMAN, 2002), de modo que não é possível explicar o "funcionamento" desses fatores no processo de aprendizagem isoladamente, sem levar em consideração as interconexões existentes entre eles.

Na seção 5.7, discuto mais um fio temático que emergiu como prática discursiva dos participantes na entrevista e que também é um fator no processo de aprendizagem: a questão das novas tecnologias.

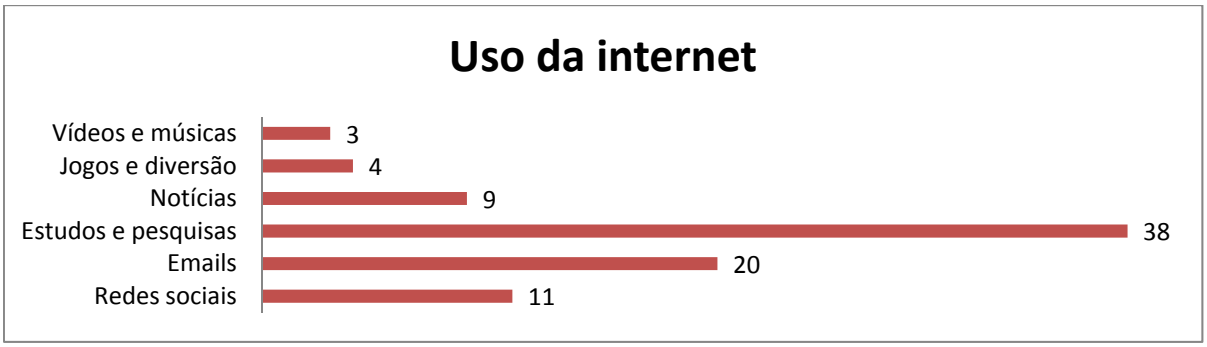
5.7 **Uso de novas tecnologias**

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas e isso não é diferente com o aluno da terceira idade. A maioria desses aprendizes utiliza ou já utilizou o computador e tem ou já teve acesso à internet. Como os alunos informaram no questionário, a internet é usada para auxiliar nos estudos da língua inglesa. As professoras, por sua vez, acessam a internet para pesquisar materiais que possam ser utilizados em sala. Além disso, utilizam outras tecnologias, como projetor e CD-ROM, por exemplo, para enriquecer suas práticas pedagógicas.

5.7.1 "Eu uso a internet, mas eu não tenho tempo pra fazer isso": a voz dos alunos

No questionário aplicado, de um total de sessenta e oito aprendizes, apenas cinco informaram não utilizar o computador. A maioria afirmou que costuma acessar a internet para enviar e receber emails, estudar e fazer pesquisas, acessar redes sociais, entre outras. Alguns alunos apontaram que não usam a internet com bastante frequência, como é o caso dos participantes da entrevista.

Gráfico 9 - Uso da internet



Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2014.

Entre os motivos que os levam a acessar a internet poucas vezes, estão a falta de tempo (que, como foi discutida na seção 5.5, é a justificativa apresentada pelos alunos para

não se dedicarem ao estudo) e a falta de interesse pela tecnologia. O fato de alguns aprendizes não se identificarem com o computador e a internet é perfeitamente compreensível se levamos em consideração que esses recursos tecnológicos são novos para eles. Na cena 28, Silvia atribui à falta de tempo o pouco contato que tem com a tecnologia enquanto Jairo admite não gostar de internet:

Cena 28 - Relação com a internet

224	Silvia	424	[**Só coisas que eu quero assim, mas eu não tenho tempo**. Eu
		425	sou, **eu sou aposentada, mas eu sou dona de casa**. Não sou
		426	totalmente aposentada.
225	Jairo	427	[**Eu pesquiso, mas também não gosto de internet**. Só
		428	pesquiso. É muito tempo.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Nessa cena, dois posicionamentos podem ser identificados. Em primeiro momento, na linha 424, Silvia contrapõe vontade à disponibilidade (querer x poder) para posicionar-se como uma pessoa decidida, que sabe o que quer, mas que vive ocupada. Esse posicionamento é reforçado na linha 425, quando a aluna afirma sua identidade de idosa ativa à medida que desconstrói o estereótipo do aposentado como uma pessoa que não tem compromissos e tem bastante tempo livre. O contraste estabelecido por Silvia alavanca um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional.

Jairo, por sua vez, faz um posicionamento de segunda ordem, já que complementa a fala de outro participante ("mas **também** não gosto de internet"). O posicionamento levado a cabo por Jairo também é: avaliativo, uma vez que o aluno concorda com o que outro participante disse; pessoal e de *self*, pois o aprendiz posiciona-se a partir de seus atributos pessoais; e intencional, já que é feito conscientemente. Jairo também vale-se de um contraste para fazer seu posicionamento. O aluno contrapõe dedicação à prazer, à medida que afirma fazer pesquisas, embora não goste de internet. Na linha 427, ao dizer "só pesquiso", o aprendiz reforça sua falta de interesse internet, acrescentando, em seguida, outro fator responsável pela distância que ele mantém da tecnologia: o tempo necessário para utilizá-la.

De qualquer modo, todos reconhecem a importância da internet na educação. Ela não só diminuiu fronteiras como facilitou bastante o acesso ao conhecimento. A realização de pesquisas parece ser o objetivo principal para os alunos acessarem a internet, como é o caso de Julio, que pesquisa letras e traduções de música, como retrata a cena 29:

Cena 29 - Estudo e pesquisa na internet

221	Julio	420	Mas você também tem isso, né. Você entra no Google, **você**
		421	**pede** uma música, **pede** a tradução **e ele te dá**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Na cena, Julio posiciona a página de pesquisas Google como uma ferramenta bastante oportuna para o estudo da língua inglesa. Ao utilizar a construção "você pede... pede... e ele te dá", Julio faz um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal (já que o Google é considerado a partir de seus atributos, como eficiência, por exemplo), de outro e intencional. Observe-se, também, que ao posicionar o site Google, Julio também posiciona-se como aprendiz autônomo, que é consciente das estratégias de aprendizagem.

Essa cena parece reforçar a ideia de que Julio e os demais participantes da entrevista possuem, em diferentes graus, atributos do que Kumaravadivelu (2006) chama de aprendiz do Pós-método. Eles mostram-se conscientes de processo de aprendizagem e são autônomos, à medida que buscam alternativas para estudar, mesmo que eventualmente. Ainda que não utilizem a internet, alguns alunos estudam em casa com o auxílio de CDs e DVDs, como é o caso de Jairo, retratado na cena 21. Esses materiais têm a vantagem de serem de fácil utilização, além de serem acessíveis: é possível encontrar, em bancas de jornal, revistas que abordam tópicos de diferentes idiomas acompanhadas de CD ou DVD.

Se parte dos alunos utiliza as novas tecnologias para estudar, as professoras também as utilizam para preparar aulas e planejar materiais didáticos e práticas pedagógicas, como vemos na seção 5.7.2.

5.7.2 "Fica bem mais fácil pra eles visualizarem": a voz das professoras

As professoras afirmaram usar novas tecnologias para ministrar algumas aulas. O uso do Laboratório de Idiomas (LIDIL) do Instituto de Letras é priorizado quando a aula envolve o trabalho com música e vídeo. Por serem bem mais potentes que os rádios portáteis utilizados na sala de aula comum, as caixas de som do laboratório conseguem diminuir o impacto das dificuldades de audição que alguns alunos possuem. As professoras também contaram que o uso do projetor ao invés da lousa traz a vantagem de resolver os problemas relacionados à dificuldade que alguns alunos têm para enxergar o que o professor escreve na

lousa. Ao utilizarem programas de edição de texto no computador, as professoras têm a possibilidade de alterar o tamanho, o estilo e a cor da fonte, de modo que todos os alunos possam enxergar o que está escrito:

Cena 30 - Diminuição das dificuldades visuais

665	Laura	939	= Então, em determinados períodos, toda a sexta-feira eu tô lá no
		940	LIDIL, entendeu. Seja trabalhando com música ou outra coisa.
		941	Porque, às vezes, até quando você copia, copia não, você digita=
666	Rita	942	= Fica grande.
667	Laura	943	= **Fica bem mais fácil** pra **eles** visualizarem, entendeu? **No**
		944	**quadro é sempre assim** ((animando a voz))**"que letra é**
		945	**aquela?" "ai, que a luz—"** Como ela ((referindo-se à Rita))
		946	disse, "essa luz num sei o quê" né. Alguns, alguns têm essa
		947	dificuldade né de [enxergar!

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

No turno 667, Laura contrapõe o desenvolvimento da aula em dois espaços distintos: no LIDIL ("Fica bem mais fácil") e na sala de aula comum ("No quadro é sempre assim"). Ao fazer esse contraste, Laura faz um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional. A animação da voz nas linhas 944 e 945 posiciona os alunos como aprendizes críticos, que reclamam das dificuldades de enxergar o que está escrito no quadro quando estão na sala de aula comum. Ao enfatizar o pronome "eles", na linha 943, Laura posiciona-se como professora preocupada, sensível às dificuldades dos alunos e compromissada com o atendimento das necessidades deles.

Assim, Laura leva a cabo dois posicionamentos: de *self* e de outro. Aparentemente, ambos os posicionamentos são de natureza pessoal e moral. Pessoal, uma vez que são alavancados a partir de atributos dos participantes (os alunos têm dificuldade de enxergar e a professora tem consciência disso); e moral porque as ações dos participantes são avaliadas (os alunos reclamam constantemente e a professora busca alternativas para lidar com o problema).

Laura reconhece a dificuldade de alguns alunos no uso do computador e da internet. Sua estratégia para lidar com essa dificuldade é adaptar as atividades que utilizam novas tecnologias, como é o caso do CD-ROM, mencionado na cena 31. A adaptação de materiais é rotina no contexto investigado, dada a inexistência de materiais desenhados para os idosos:

Cena 31 - Dificuldades com o CD-ROM

372	Laura	827	Embora muitos tenham acesso à internet, tenham email, pápápá,
		828	né, não funciona. Então, que que eu faço? Eu pego os exercícios
		829	do CD, digito tudo (.) né, que aquela ((animando a voz)) "*check*
		830	*on the right answer or click on the right answer"* não pode ser
		831	isso né. Então, eu faço uma::, uma adaptação né pra papel e
		832	passo pra eles. Eu acho que pra eles **deveria ser assim e não no**
		833	**CD-ROM**.(.)**Embora alguns queiram** aula de informática e tal,
		834	**muitos não têm**::, **não conseguem**, entendeu.**E nem têm interesse**.
373	Rita	835	Nem, **não têm acesso**.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

O relato de Laura exemplifica o contraste entre o dizer e o fazer dos alunos. No questionário, os alunos posicionaram-se como interessados no uso da tecnologia. Na prática, porém, seja por falta de habilidade, de manejo das ferramentas tecnológicas ou pela influência negativa do fator afetividade, manifestado por meio da ansiedade e do medo, esse interesse nem sempre é sustentado.

Nas linhas 832-835, Laura e Rita posicionam os alunos como incapazes, desinteressados e impossibilitados de usar novas tecnologias. Na linha 832, Laura contrasta o que ela credita ser ideal ("deveria ser assim") com o que acontece na realidade (uso do CD-ROM). Na linha 833, ela abre um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de outro e intencional. Esse posicionamento é fechado por Rita, na linha 835, quando a professora faz referência à impossibilidade de alguns alunos usarem novas tecnologias.

As cenas discutidas nessa seção levantam, pelo menos, duas considerações oportunas sobre a aprendizagem de inglês no contexto observado. A primeira delas é o entendimento do processo de aprendizagem como um sistema complexo. Ao analisar a relação que os alunos e as professoras têm com as novas tecnologias, percebo que fatores de ordem biológica, afetiva e sociocultural são sistemas agregados que estão inter-relacionados e que formam o sistema ensino-aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ. Desse modo, a utilização de novas tecnologias perpassa a falta de acuidade visual de alguns alunos, bem como a motivação, a disponibilidade e a familiaridade que eles têm para utilizá-las. Entender a relação entre esses fatores no processo de aprendizagem é tomar o contexto como um sistema complexo.

Essa cena também nos leva a refletir sobre o papel da informática no ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Uma vez que alguns alunos não têm manejo das inovações tecnológicas, as aulas de inglês podem contribuir para a aproximação

entre idoso e tecnologia. É possível que a falta de interesse dos alunos seja motivada pelo medo de usar a internet, por exemplo. Nesse sentido, acredito que seja oportuno considerar a abordagem, tanto teórica quanto prática, de novas tecnologias na aprendizagem de inglês. Elas poderiam estar presentes nos materiais didáticos, em meio aos outros aspectos considerados no capítulo 6.

6 UM OLHAR CRÍTICO: A QUESTÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Diferentemente das práticas discursivas discutidas até agora, apresentadas, em primeiro momento, na perspectiva dos alunos e, em seguida, sob a ótica das professoras, optei por organizar a discussão sobre materiais didáticos de outra forma. Os demais fios temáticos, analisados nas seções anteriores, permitiram o entendimento da construção do contexto pelos participantes e, para que fossem explorados a contento, foram trabalhados de forma contrastiva, o que evidenciou os posicionamentos de si e do outro e também as discrepâncias entre o dizer e o fazer dos participantes.

Com relação à visão dos participantes sobre o que são materiais didáticos adequados ao adulto da terceira idade, acredito que uma análise contrastiva geraria uma visão fragmentada do que os participantes vivenciam e desejam para o contexto de ensino e aprendizagem. Assim, para abordar a temática do material didático, as perspectivas dos alunos e das professoras não serão separadas, mas integradas com o intuito de traçar um panorama que permita ao leitor entender de que forma os materiais didáticos existentes relacionam-se com o contexto investigado e o que os participantes pensam que pode ser feito sobre essa questão para otimizar o processo de aprendizagem.

6.1 "Não é nosso perfil, entendeu": a utilização de materiais didáticos existentes

O curso *Inglês para Terceira Idade* da UnATI/UERJ não adota, atualmente, um livro didático. Para a realização das aulas, as professoras têm total liberdade para escolher os materiais que servirão aos propósitos pedagógicos estabelecidos. Assim, elas fazem uso de lições de diferentes livros didáticos disponíveis no mercado, assim como de materiais disponíveis na internet, para ministrar as aulas do projeto. Contudo, em sua prática profissional, as professoras já perceberam a inadequação dos materiais existentes ao público da terceira idade, como Laura afirma categoricamente na linha 795 da cena 32:

Cena 32 - Inadequação dos materiais existentes

361	Laura	795	**Não é nosso perfil**, entendeu. Eu acho que isso falta, peca um
		796	pouco nisso. Quer dizer, pra eles né, porque esse livro aqui acho
		797	que **ele não é direcionado pra terceira idade** até porque, por
		798	exemplo, *names and occupations, ok,* só que **eles já tão *retired*,**
		799	né. (.) A maioria. (.) Então, é interessante para eles terem do que
		800	falar, sobre até o passado deles, sobre a his[tória deles.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Como a professora comenta, a inadequação dos materiais já pode ser percebida no modo como os temas são apresentados. No material ao qual Laura faz referência, por exemplo, a temática das profissões é associada à escolha das profissões, sendo, portanto, destinada ao público jovem em geral. Como Laura indica, explorar a questão das profissões com os adultos da terceira idade significa assumir que os alunos falarão de passado, já que a maioria deles é aposentada. Outros tipos de inadequação dos materiais didáticos ao público da terceira idade foram explorados no capítulo 2 desta dissertação, quando revisei o estudo de Scopinho (2009).

Ao expressar sua opinião sobre o livro didático mencionado na cena 32, Laura contrasta o perfil do livro ao perfil do aluno. Com isso, à luz de Langenhove & Harré (1999), a professora leva a cabo um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal (levando em conta os atributos do livro e dos alunos), de outro e intencional. O livro é posicionado como inadequado ao curso, já que "não é direcionado pra terceira idade", pois os alunos "já tão *retired*".

A inadequação dos materiais existentes ao contexto de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ leva à necessidade de adaptá-los, como Laura afirma na cena 33:

Cena 33 - Adaptação de materiais

77	Laura	198	Se a gente traz um determinado material que, do, da maneira que
		199	nós planejamos **não tá fluindo**, a gente tem que mudar aquilo né
		200	**para eles**, **para os alunos** e eu acho que isso também é legal

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Em sua fala, Laura contrasta a intenção, os objetivos do professor à reação dos alunos. A partir desse contraste, a professora posiciona os alunos como termômetro do aproveitamento do material utilizado: os alunos são indicadores do que funciona em sala de aula, sendo posicionado como o centro do processo de aprendizagem. O posicionamento

levado a cabo por Laura é de primeira ordem, performativo, de outro e intencional. Ele é, também, moral, já que leva em consideração a posição dos alunos dentro da ordem moral sala de aula.

Além da adaptação, a falta de um material específico também leva as professoras a criarem seus próprios materiais. Essa prática traz dificuldades para o professor que tem pouca experiência, como, por exemplo, a necessidade de se elaborar materiais autênticos e a preocupação com o sequenciamento dos conteúdos, citadas na entrevista por Rita e Laura, respectivamente. No entanto, por maior que seja a preocupação e o esforço das professoras, adaptar materiais didáticos nem sempre consegue dar conta de suprir os desejos e as expectativas dos alunos. Talvez porque tenham estudado por meio da abordagem tradicional quando eram mais jovens, os aprendizes da terceira idade demonstram apreciar a utilização de um livro didático, como retrata a cena 34:

Cena 34 - Falta do livro

912	Pesq	1510	é::: Vocês atualmente não tão usando livro né?
913	Todos	1511	Não.
914	Pesq	1512	Faz falta?
915	Lana	1513	**Faz.**
916	Jairo	1514	**Faz.**
917	Julio	1515	**Faz sim.**
918	Lana	1516	**Muita falta!**

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Os alunos de inglês do projeto LETI, principalmente os mais antigos, como os participantes da entrevista, expressam um certo tom de saudosismo ao falar do livro utilizado no curso há alguns anos atrás. Não há dúvidas de que eles sentem falta de um livro didático, como vemos nos turnos 915-918, especialmente na ênfase dada por Lana, na linha 1516. O livro didático assume a posição de elemento essencial para a aprendizagem de inglês, através de um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional, levado a cabo por quatro dos cinco participantes da entrevista. Ao fazer esse posicionamento, os participantes assumem a posição de dependentes de um livro didático.

Para os participantes da entrevista, o livro também assume a posição de guia. É essa vantagem que Lana aponta na cena 35, a partir de um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional. Na cena, a aprendiz contrapõe a falta de um livro à utilização de um único material que reúna todos os conteúdos a serem trabalhados durante determinado período letivo:

Cena 35 - Livro como guia

945	Lana	1554	E tendo um livro **não**. **É aquilo** que você vai dar aquele ano
		1555	inteiro, eu acho muito interessante, [né?

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Além de limitar o acúmulo de inúmeros papéis "soltos", oriundos de diferentes livros (ou criados pelas professoras), o livro didático centraliza os principais conteúdos a serem abordados e expressam, de certo modo, a totalidade do trabalho a ser desenvolvido, algo apreciado pelos alunos, da mesma forma que a necessidade que eles têm de visualizar o quadro todo preenchido, como relatam as professoras na cena 65 (apêndice A, página 157).

Os recortes apresentados aqui ilustram bem a posição de professoras e alunos com relação aos materiais didáticos existentes. Para os participantes da pesquisa, e nesse grupo eu estou incluído, os materiais disponíveis no mercado não são adequados às realidades do contexto em questão. Adaptar constantemente os materiais disponíveis hoje para ensinar inglês para o adulto da terceira idade significa tão somente buscar um paliativo, quando, na verdade, o que precisa ser feito, em meu ponto de vista, é planejar materiais que atendam aos desejos e necessidades do contexto local, em conformidade com os parâmetros da condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). É o que professoras e alunos fizeram nas entrevistas.

6.2 **"Espaço pra você criar sua própria aula": elaboração e utilização de materiais didáticos desenhados para a terceira idade**

Durante a entrevista, as professoras especularam como seria a utilização de um livro no curso. Uma das considerações de Rita foi a utilização do livro em conformidade com o programa do curso. Uma vez que o curso de inglês oferecido na UnATI/UERJ tem um ritmo menos acelerado, com um número reduzido de conteúdos por nível, Rita acredita que o livro pode esgotar rapidamente os tópicos a serem trabalhados. Além de estar em conformidade com o programa do curso, Laura também acredita que o livro possa funcionar como um guia, assim como acreditam os alunos, como retrata a cena 35, discutida na seção 6.1. O

direcionamento das aulas, criado, na visão de Laura, pela utilização de um livro, facilitaria o trabalho das professoras, tornando-se, assim, outra vantagem a ser considerada.

Partindo para uma representação mais concreta de como deveria ser o livro de inglês para a terceira idade, Rita afirma a importância das oportunidades de prática no processo de aprendizagem. Essa prática é propiciada por atividades que explorem as diferentes habilidades do aprendiz. Ao especular como deveria ser o livro na prática, Rita imagina um material:

Cena 36 - Atividades para o material didático

367	Rita	813	com **mais** atividades e **mais** trabalhos e **mais** músicas, **talvez**
		814	trabalhos com, com tirinhas **talvez** ou pequenas histórias

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Em sua fala, Rita posiciona os materiais existentes como incompletos e não satisfatórios. Para ela, um material desenhado para o público da terceira idade deve ter "mais atividades", "mais trabalhos" e "mais músicas". O contraste entre o ideal e o real sustenta um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional, no qual o desejado livro para a terceira idade assume a posição de material diferenciado.

O livro, no entanto, nunca deve ser uma receita a ser seguida cegamente. A liberdade de trabalho encontrada no projeto LETI pelas professoras constituiu um dos diferenciais do contexto de ensino e aprendizagem de L2 no qual elas estão inseridas. Para elas, o espaço para o professor deve ser sempre garantido nos materiais didáticos, como explicita Rita na cena 37:

Cena 37 - Espaço para o professor

367	Rita	818	**fosse** um livro que **tivesse** espaço pra **você criar** sua própria aula,
		819	**você surgir** como a Laura faz, **você surgir** a partir daí, **começar**
		820	alguma coisa a partir daí, acho que **ajudaria** muito.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

A utilização dos verbos no condicional/hipotético ("fosse" e "tivesse", na linha 818 e "ajudaria" na linha 820) evidencia o contraste entre o livro ideal e a situação real experienciada pelas professoras. Esse contraste alavanca um posicionamento de segunda ordem e avaliativo (a professora reformula o que ela disse nas linhas anteriores - cena 36) e intencional. A preocupação com o espaço para a criação do professor é evidenciada nas linhas 818 e 819, com o uso das construções "você criar", "você surgir" e "começar", que remetem à possibilidade de agência do professor. O material idealizado por Rita é posicionado, então,

como uma ferramenta, uma possibilidade e não um guia a ser seguido fielmente. O cuidado de preservar o espaço para o professor criar sua prática pode ser entendida como a consciência do professor da pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006): um professor autônomo, que explore novos campos e reflita sobre sua prática.

A mesma possibilidade de criação deve contemplar, além da prática docente, a produção dos alunos. Como vemos na cena 38, Laura acredita na importância do aprendiz afirmar sua subjetividade no processo de aprendizagem de L2. Essa afirmação é propiciada pelo espaço para criação própria que os materiais didáticos para a terceira idade devem contemplar:

Cena 38 - Criação dos alunos

344	Laura	739	( ), entendeu? **Eu acho intere, legal** quando eles fazem o
		740	próprio diálogo, às vezes **eu faço isso**. Esse livro, né, tem essas
		741	conversaçõezinhas, por exemplo, é:: ((lendo o livro)) "*what do*
		742	*you do?*" "*I'm an artist and you?*" Aí eles repetem essa aqui e
		743	depois eles têm que construir o diálogo deles =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Para Laura, a produção dos alunos é um fator importante no processo de aprendizagem, como ela revela ao usar o adjetivo "legal" (linha 739). A professora, então, reforça essa importância na linha 740, ao dizer que costuma propor tal tipo de atividade. Considerando a teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), a professora assume a posição de profissional consciente, através de um posicionamento de primeira ordem, performativo, pessoal, de *self* e intencional.

Construir o seu próprio diálogo pode motivar o aprendiz. Além dessa, há outras formas pelas quais o material didático pode motivar o aluno. Entre elas, podemos destacar a exploração de aspectos de interesse dos participantes. Na visão das professoras, isso significa, por exemplo, priorizar a utilização da música no processo de aprendizagem. Como Laura sugeriu na entrevista, incluir uma música ao final de cada unidade pode motivar os aprendizes não só pela contemplação de seus interesses, mas também pela maior dinamicidade que o curso pode ganhar. Assim como a música é apreciada pelos aprendizes e deveria, portanto, ter maior destaque na elaboração de materiais didáticos de inglês para os idosos, para Jairo, a leitura também deve ser explorada a contento nos materiais:

Cena 39 - Leitura no materiais

218	Jairo	410	= um livro eu acho que é **essencial** e outra coisa, **uma leitura**
		411	**de um livro**, no começo, não assim uma coisa muito longa.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

A fala de Jairo ecoa a discussão feita nas cenas 34 e 35 sobre a posição de elemento importante no processo de aprendizagem assumida pelo livro didático: na linha 410, o aprendiz afirma que adotar um livro é "essencial". Da mesma maneira, a leitura é posicionada como essencial, a partir de um posicionamento de primeira ordem, performativo e intencional.

Ler é o *hobbie* preferido de quase todos os alunos que responderam o questionário socioeconômico e cultural. Como vimos no perfil dos alunos (seção 4.4.2.2), os participantes são estudados, tendo a maioria cursado Ensino Superior. Quando têm tempo livre, eles costumam ler jornais, revistas e livros das mais diversas áreas. O curso de inglês pode explorar esse hábito, trazendo leituras pequenas e simples sobre diferentes assuntos.

Assim, temos agora uma visão mais precisa do que os participantes entendem por materiais alinhados ao ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Trata-se de materiais que explorem as mais diversas possibilidades de prática e criação, como forma de gerar propiciamentos. Tais materiais também devem abrir espaço para a prática do professor, nunca sendo tomados como guias imutáveis. Por fim, esses materiais devem contemplar os desejos e necessidades do aprendiz. Uma forma de como fazer isso é explorar as motivações dos alunos na elaboração dos materiais. No contexto UnATI/UERJ, por exemplo, música e leitura são fatores apreciados por quase todos os alunos e que devem ser explorados a contento no planejamento de materiais didáticos para a terceira idade.

O ÚLTIMO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo entender o processo de ensino e aprendizagem de inglês do projeto *Línguas Estrangeiras para Terceira Idade* (LETI) da Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ) a partir das perspectivas das professoras, dos alunos e do pesquisador. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de geração de dados um questionário socioeconômico e cultural, duas entrevistas inspiradas no modelo de grupos focais (GASKELL, 2002), uma com as professoras e outra com cinco alunos, além de observações de aula com notas de campo.

Os dados gerados foram analisados abdutivamente e evidenciaram oito fios temáticos nas práticas discursivas dos participantes, a saber: (1) memória, (2) afeto e emoções, (3) socialização, (4) conversação, música e tradução, (5) dedicação ao estudo, (6) heterogeneidade dos grupos, (7) uso de novas tecnologias e (8) material didático. Esses fios temáticos foram analisados a partir das categorias memória (MARTIN & ELLIS, 2012; OKANO, HIRANO & BALABAN, 2000), afetividade (ARAGÃO, 2011; WELP, 2009), teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; DAVIES & HARRÉ, 1990) e macroestratégias da pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2006), criando entendimentos interpretados à luz da literatura em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e parte das Ciência Sociais. Na ASL, foram visitados estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas (ELLIS, 1997; LIGHTBOWN, 2000), teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2002; PAIVA, 2009; AUGUSTO, 2009; SADE, 2009), ensino-aprendizagem de inglês na terceira idade (PIZZOLATTO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; SCOPINHO, 2009 e OLIVEIRA, 2010) e condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2006). Nas Ciências Sociais, busquei respaldo na teoria dos posicionamentos (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; DAVIES & HARRÉ, 1990).

A análise realizada neste trabalho, desenvolvido no mestrado em Linguística da UERJ, assemelha-se à análise de trabalhos em Análise do Discurso. O produto final aqui gerado atravessa fronteiras, dá voz a minorias, teoriza a prática e sugere a prática da teoria, configurando-se como um trabalho em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009) que concebe o contexto investigado como um cristal com inúmeras faces, multiperspectivado, flexível e em constante mudança (RICHARDSON, 1994).

Sistematização dos entendimentos gerados

A análise revelou que o exercício da memória constituiu uma das motivações para os alunos ingressarem no curso. Aproximadamente um terço dos idosos participantes frequenta as aulas para adquirir mais conhecimentos e/ou exercitar a mente. Alguns alunos acreditam que o trabalho com a memória do aprendiz constitui um dos principais objetivos da UnATI/UERJ. Esses aprendizes têm consciência das dificuldades de memória comuns na faixa etária na qual se encontram. Uma estratégia utilizada pelos alunos para lidar com os problemas de memória é anotar tudo o que é escrito e/ou dito pelas professoras, como já haviam apontado Pizzolatto (1995) e Conceição (1999). As professoras, por sua vez, reconhecem as dificuldades de memória enfrentadas pelos alunos. Laura, em particular, mostrou-se preocupada com esse aspecto, relatando elaborar práticas pedagógicas que trabalhem aspectos cognitivos do aprendiz. Além disso, a professora apontou a necessidade de realizar leituras sobre o funcionamento da memória na terceira idade, de forma a entender como o processo de aprendizagem pode auxiliar o exercício da memória.

A afetividade foi identificada como uma das marcas do público em questão. Ela é materializada no comportamento dos alunos por meio do medo de errar e da insegurança em participar de atividades de produção oral, mais especificamente de conversação, apesar de os próprios aprendizes solicitarem, com frequência, esse tipo de atividade. Como nos mostra a literatura em afetividade (WELP, 2009; ARAGÃO, 2011), medo e vergonha são manifestações da ansiedade. Além do medo e da insegurança, a afetividade também é concretizada na alegria, no carinho e no comportamento espontâneo dos alunos, algo frequentemente comparado ao comportamento infantil. Diferentemente de estudos que apontam a afetividade como uma estratégia de aprendizagem (como OXFORD, 1990), no contexto investigado por esta dissertação, a afetividade se entrecruza com outros fatores, como memória, conversação e música. Aparentemente, ela se configura como o fator mais característico do contexto e pode ser atribuída: (a) à distância que o aprendiz manteve durante anos do contexto de aprendizagem; (b) às expectativas que os participantes criam sobre o desempenho do aprendiz; (c) à posição que os alunos ocupam no processo de aprendizagem, à medida que aprendem os fundamentos da língua como crianças; e (d) ao modelo socioculturalmente difundido do idoso como sábio e conselheiro que não comete erros.

A socialização também constituiu fator importante no processo de ensino e aprendizagem, tendo sido apontada, inclusive, como motivação para dois aprendizes, sendo Julio um deles. Esses aprendizes afirmaram que frequentam o curso para manter contato com pessoas da mesma idade. Outros cinco alunos afirmaram aprecia a convivência com os colegas do curso. Nem todos os alunos, contudo, mencionam a socialização como objetivo ou ponto positivo do curso. De acordo com as professoras, a socialização em sala de aula não é tão fácil quanto poderia se imaginar: em sala de aula, a socialização é visível na formação de grupos de alunos que se identificam e interagem antes, durante e depois da aula, mas que nem sempre estão dispostos a trabalhar juntos durante a aula. A busca pela socialização também pode ter impacto sobre o comportamento dos aprendizes em sala: alguns alunos costumam conversar durante a aula, criando uma aparente indisciplina, como observado por Pizzolatto (1995).

A conversação mostrou-se um dos grandes desejos dos alunos do curso *Inglês para Terceira Idade*. Nos questionários e nas entrevistas, esse desejo ficou claro. Os alunos querem falar inglês e cobram atividades com foco na produção oral das professoras. Contudo, o dizer não é acompanhado do fazer dos alunos. Segundo as professoras, quando são convidados a se engajar em atividades de conversação, os aprendizes sentem-se incapazes, revelando o medo que têm de falar inglês. Esse medo, gerado pela ansiedade, é confirmado pelos participantes durante a entrevista. Assim, faz-se necessário refletir de que modo o professor da terceira idade pode amenizar os efeitos da ansiedade, oportunizando o processo de aprendizagem.

A música constitui um dos aspectos mais apreciados pelos alunos. Foi apontada como motivação para alguns aprendizes frequentarem o curso, ao mesmo tempo em que é considerada elemento chave a ser explorado na criação de um material alinhado aos interesses e necessidades do público em questão. Trabalhar a língua a partir de músicas pode motivar os alunos cada vez mais.

A tradução é um tema ainda polêmico. Enquanto a maioria dos alunos aprecia as práticas pedagógicas que envolvem tradução, os aprendizes Silvia e Alan e a professora Laura desaprovam abertamente a presença da tradução em materiais didáticos. Na elaboração de materiais para idosos, acredito que a tradução deva ser explorada cautelosamente, pois em excesso pode prejudicar o processo de aprendizagem à medida que os alunos se acostumam a usar a transferência da L1 como único recurso disponível.

A temática da dedicação ao estudo também evidenciou uma discrepância entre o dizer e o fazer dos alunos. Se, por um lado, eles afirmam dedicar-se aos estudos, utilizando,

inclusive novas tecnologias, por outro não é o que Silvia, Lana e Alan revelaram durante a entrevista. Jairo e Julio fazem parte de um grupo restrito de alunos que se dedicam ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula. Segundo as professoras, a maioria dos alunos não se dedica aos estudos. Para elas, os aprendizes não fazem as tarefas de casa, justificando essa atitude com a falta de tempo que eles alegam ter. A dificuldade de fazer com que os alunos façam as tarefas de casa levou a uma mudança na prática profissional de Laura: a professora revelou que passa poucos exercícios para casa, preferindo fazê-los em sala. É oportuno observar que a atitude da professora diminui as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

A heterogeneidade dos grupos também foi um tema emergente na entrevista. Enquanto as professoras veem na dimensão afetiva a causa única para o problema da conversação (os alunos têm medo de falar inglês), os aprendizes também atribuem a dificuldade de se realizar atividades de conversação em sala de aula ao desnível que existe entre os alunos. Para eles, o fato de em uma mesma turma haver pessoas com diferentes níveis de conhecimento de inglês dificulta a exploração de atividades com foco na interação negociada. Para Laura, a heterogeneidade das turmas é resultado do intenso foco na socialização (e consequente apagamento dos outros fatores) sustentado pela UnATI/UERJ. As professoras pontuam que o desnível nas turmas tem impacto direto no ritmo das aulas: enquanto aprendizes mais proficientes desejam uma aula com um ritmo mais acelerado, os menos proficientes desejam que a aula tenha um ritmo menos rápido. Esse desencontro de interesses, níveis de proficiência e ritmos de aprendizagem gera agitação em sala de aula, já que os alunos que sabem mais ficam entediados com o desenvolvimento das aulas.

Com relação à utilização de novas tecnologias, os dados evidenciaram uma possível dissonância entre o que alguns alunos dizem e o que eles realmente fazem. Apesar de a maioria ter afirmado, no questionário, usar a tecnologia com certa frequência, inclusive para o estudo de inglês, na prática as professoras percebem as dificuldades dos alunos na utilização de aparato tecnológico. Especulo que essa dificuldade pode ter relação com a falta de manejo dos alunos com as novas tecnologias: na entrevista, eles disseram que não utilizam as novas tecnologias com frequência porque não têm tempo ou mesmo porque não gostam. Na entrevista, as professoras afirmaram que a utilização de tecnologia nas aulas minimiza os problemas de acuidade visual e auditiva dos alunos. Elas também chamaram a atenção para o fato de que a falta de familiaridade dos alunos com as novas tecnologias exige cuidados na utilização de recursos como CD-ROM, que, segundo elas, precisam ser adaptados para o papel. Refletir sobre o modo pelo qual as aulas de inglês podem familiarizar o aprendiz da

terceira idade com as novas tecnologias pode contribuir para a criação de um material didático alinhado aos interesses e necessidades desse público alvo.

No que diz respeito à questão dos materiais didáticos, alunos e professoras têm consciência de que os materiais existentes atualmente não contemplam o perfil do adulto da terceira idade. A criação de tal material pode pôr fim à contínua e necessária adaptação que as professoras fazem de materiais existentes. Por maior que seja o esforço das professoras, utilizar materiais adaptados não contempla totalmente os desejos dos alunos, que veem no livro didático um verdadeiro guia dos conteúdos a serem trabalhados durante o curso. Os alunos sentem falta de um livro. Além disso, eles parecem ter a necessidade de ter uma visão panorâmica do que será trabalhado, algo que pode ser oferecido pelo livro didático, mas não pela utilização de materiais de diferentes fontes, aos quais o aluno não tem acesso. Na visão dos participantes, o material didático desenhado para o público em questão deve priorizar a prática e a criação tanto pelos alunos quanto pelas professoras bem como explorar os desejos, as necessidades e as motivações dos alunos, como é o caso da inclusão de músicas e leituras no livro didático.

O corpo de dados analisado nos permite retornar às perguntas que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo para que, além de termos uma visão fragmentada do contexto, alcançada com a discussão das cenas, possamos compreender como diferentes aspectos do contexto investigado, representados no trabalho como fios temáticos ou práticas discursivas dos participantes, interagem entre si para formar um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2002), no caso, o curso *Inglês para Terceira Idade* da UnATI/UERJ. Retomando as perguntas de pesquisa à luz da análise, passo agora a avançar o quadro que emergiu dos dados.

1) **Como professoras, alunos e pesquisador entendem o projeto LETI e o processo de aprendizagem de inglês na terceira idade?**

Para alguns alunos, o projeto LETI é um espaço para exercitar a memória e resgatar ou atualizar conhecimentos. Nos dados, esse é o caso de Silvia, Julio e Lana, por exemplo. Alguns aprendizes relataram não ter tido contato com a língua inglesa anteriormente e, por isso, buscam aprender o idioma na UnATI/UERJ. A maioria, porém, já havia estudado inglês quando era mais jovem, frequentando o curso para relembrar os conhecimentos linguísticos já adquiridos.

Além disso, a socialização mostrou-se um aspecto característico do grupo em questão, assumindo a posição de motivação para alguns alunos e fator positivo do curso para outros. É o caso de Julio, por exemplo, que afirmou abertamente que a socialização foi uma das razões pelas quais ele ingressou no curso. Alguns alunos buscam contato com outros aprendizes da mesma idade e aparentam gostar, também, do contato com pessoas mais jovens.

Há, também, aprendizes que encaram o curso de inglês como mais uma atividade, mais uma responsabilidade. Foi o que Jairo e Alan afirmaram ao serem questionados sobre o motivo de frequentarem o curso de inglês. Com a aposentadoria, os adultos da terceira idade tendem a dispor de mais tempo livre e procuram ocupar esse tempo com diferentes atividades.

De modo geral, apesar das diferentes motivações citadas, os aprendizes compartilham um desejo, uma admiração e um prazer no estudo da língua inglesa. Seja porque já estudaram inglês anteriormente ou porque nunca tiveram tal oportunidade, os participantes da pesquisa afirmaram gostar do idioma.

Eles também demonstram, tanto no discurso quanto nas atitudes, ter atributos do que Kumaravadivelu (2006) chama de aprendiz do Pós-método. Os aprendizes são críticos e aparentam ser conscientes do processo de aprendizagem, conhecendo suas habilidades e fraquezas. Alguns alunos buscam oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula (estudando em casa, por exemplo), desenvolvendo sua autonomia. No entanto, deve-se ressaltar que, aparentemente, a maioria dos alunos não se dedica da mesma forma.

Para as professoras, o contexto é um espaço marcado pela liberdade de trabalho. Em contraste com as experiências vivenciadas antes de participarem do projeto, elas encontraram no LETI a oportunidade de elaborar materiais didáticos e práticas pedagógicas e orquestrar o processo de aprendizagem a partir do *feedback* recebido. Essa característica evidenciou a autonomia das professoras, um dos princípios defendidos pela condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006). Rita e Laura valem-se da experiência com o público idoso para refletir sobre suas práticas e promover mudanças. Laura, especificamente, apontou o desejo de se engajar em pesquisas sobre o funcionamento da memória na terceira idade com o intuito de entender melhor o contexto local.

À luz da pedagogia Pós-método, as professoras articulam os parâmetros descritos por Kumaravadivelu (2006) em suas práticas. Elas reconhecem a singularidade do contexto pela busca pela socialização e, principalmente, pela afetividade dos alunos e enxergam o aprendiz da terceira idade como um ser capaz, acreditando que ele tem sucesso no processo de aquisição (parâmetro da particularidade). Elas também reconhecem os desafios que os alunos

enfrentam, especialmente aqueles relacionados à perda da memória e da acuidade visual e auditiva, e buscam alternativas para minimizar o impacto desses obstáculos na aprendizagem a partir da teorização da prática e da prática da teoria (parâmetro da praticidade). Elas demonstram ter consciência sobre os objetivos e os esforços dos alunos na aprendizagem, sobre o papel terapêutico da aula, bem como sobre a condição do idoso na sociedade (parâmetro da possibilidade).

Como pesquisador, pude perceber que a socialização e a afetividade constituem marcas do público da terceira idade. Além disso, o desejo de aprender dos alunos torna-se evidente através da motivação e da participação deles em sala de aula. Também acompanhei alguns dos desafios relatados pelas professoras, sendo a inexistência de um material desenhado para os idosos o maior deles. Penso que as professoras acreditam no trabalho que realizam e que têm consciência sobre a necessidade de alinhar o processo de ensino e aprendizagem de inglês aos desejos e expectativas de seus alunos.

Considerando a pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), além de reconhecer nos participantes da pesquisa atributos do professor e do aprendiz do Pós-método, identifiquei de que forma se dá a utilização de macro e microestratégias no contexto investigado (conforme discutido na seção 1.2). Entre as macroestratégias que melhor caracterizam a aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ estão: a maximização de oportunidades de aprendizagem (macroestratégia 1), uma vez que os alunos ingressaram no curso para adquirir mais conhecimentos e exercitar a memória e já que as professoras constantemente reformulam suas práticas a fim de oportunizar a aprendizagem; a promoção da autonomia do aprendiz (macroestratégia 8), uma vez que as professoras tentam ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos, como por exemplo, o uso comedido da tradução; e a garantia da relevância social (macroestratégia 9), pois na entrevista, as professoras demonstraram ser conscientes dos aspectos socioculturais envolvidos no processo de aprendizagem. Não observei no contexto investigado a articulação das macroestratégias 4 (ativação da heurística intuitiva), 6 (contextualização do insumo linguístico) e 7 (integração das habilidades linguísticas).

Com um breve olhar para a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), percebo que o curso de inglês da UnATI/UERJ é caracterizado pela recorrência à transferência da L1, dada a popularidade da tradução como estratégia de aprendizagem. Vemos, também, que as professoras valem-se da instrução com foco na forma para trabalhar os conteúdos previstos no programa do curso e que o insumo linguístico não é contextualizado. A opção por essa

abordagem faz com que atividades de conversação sejam frequentemente solicitadas pelos alunos, apesar de eles terem medo de falar inglês. Por fim, se a literatura em ASL sugere que a instrução explícita pode gerar percepção no aprendiz, aponto que, no contexto de aprendizagem de inglês na terceira idade, os limites entre falta de percepção e falhas de memória (esquecimento) nem sempre são tão evidentes.

A análise dos posicionamentos implementados (à luz de LANGENHOVE & HARRÉ, 1999) revelou que os idosos são posicionados, basicamente, de três maneiras: a partir de atributos das dimensões afetiva e cognitiva (carinhosos, amorosos, espontâneos, protetores, desobedientes, decididos, com capacidade reduzida de memória); a partir das posições assumidas na esfera sociocultural (estudantes, desunidos, críticos, difíceis, sem contato social, independentes, ativos); e, mais especificamente, a partir de seu desempenho no processo de aprendizagem (desinteressados, autônomos, conscientes, usuários não legítimos da L2, dependentes do livro didático).

As professoras, por sua vez, assumiram posições que revelaram frustração, preocupação, falta de controle, compromisso, consciência e sensibilidade ao contexto de ensino-aprendizagem. Entre os demais posicionamentos feitos na entrevista, destaco: a tradução facilita a aprendizagem (assim como as novas tecnologias), a música pode ser um desafio para o professor, o livro didático é essencial, os materiais existentes são incompletos e leitura é essencial.

Considerando os cinco pares de posicionamentos apresentados por Langenhove & Harré (1999), foram mais frequentes nos dados os do tipo: de primeira ordem (contra 21% de de segunda ordem), performativo (em oposição aos pouco mais de 25% de avaliativos), pessoal (contra apenas 9,5% do tipo moral) e intencional (não tendo nenhum posicionamento do tipo tácito sido identificado). Esses números sugerem a interpretação de que os participantes parecem ter uma visão relativamente homogênea do contexto investigado, uma vez que pouco contestaram e/ou reformularam os posicionamentos implementados. Além disso, a realização de posicionamentos a partir de atributos e particularidades de alunos e professoras pode sugerir que a agência dos participantes é entendida como fator mais impactante do que a ordem moral do contexto de aprendizagem. A marca de 100% de posicionamentos intencionais reforçam o aparente estado de consciência dos aprendizes durante as entrevistas.

Entre os posicionamentos *de self* e de outro, não houve uma diferença expressiva: foram registrados 51,5% de posicionamentos do tipo *de self* contra 48,5% do tipo de outro.

Esse equilíbrio corrobora a visão difundida na literatura em posicionamentos (DAVIES & HARRÉ, 1990; LANGENHOVE & HARRÉ, 1999) de que quando um participante se posiciona, ele automaticamente posiciona o(s) outro(s).

Os índices que evidenciaram os posicionamentos levados a cabo pelos participantes variaram entre: (a) qualificações e rótulos, sinalizados discursivamente por adjetivos como **obrigatório**, **feliz**, **fofos**, **amorosos**, **apaixonada (por música)**, **homogêneo**, **heterogêneo**, **legal** e **essencial**, e também por substantivos, como **idosos** e **problema (da UnATI)**, **socialização**, **grupinhos**, **clube do bolinha**, **clube da luluzinha**, **medo**, **pânico**, **(mais) atividades**, **(mais) trabalhos** e **(mais) músicas**; (b) menções a situações idealizadas, marcadas linguisticamente por verbos no futuro do pretérito do indicativo (**gostaria**, **deveria** e **ajudaria**) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (**houvesse** e **fosse**); e (c) declarações, sinalizadas linguisticamente por sentenças afirmativas - como **eu tenho medo de errar** - e por sentenças negativas - como **não é nosso perfil**.

A análise ainda revelou que uma estratégia utilizada na construção da maioria dos posicionamentos é o contraste entre dois elementos ou situações. Entre as contraposições identificadas nos dados estão os contrastes entre: o ideal (ou o desejo do participante) e o real (8 instâncias); diferentes épocas ou momentos no tempo (4 ocorrências); diferentes faixas etárias (2 ocorrências); os desejos e as necessidades dos participantes (2 instâncias); e a intenção (ou ordem) das professoras e a reação dos alunos (2 ocorrências).

Com a exposição dos entendimentos gerados pelos participantes acerca do contexto, avanço para a segunda pergunta de pesquisa desta dissertação.

2) **Que práticas pedagógicas são mais apreciadas pelos alunos?**

É consenso entre alunos, professoras e pesquisador que as atividades que envolvem música e leitura mostram-se oportunas ao processo de aquisição. A música constitui uma das motivações para o ingresso dos alunos no curso, como é o caso de Lana, que, quando mais jovem, era apaixonada por Frank Sinatra. A apreciação da leitura é reflexo de um importante atributo do corpo discente do curso *Inglês para Terceira Idade*: trata-se de um público leitor, escolarizado, que aprecia a prática da leitura.

Enquanto música e leitura são facilmente apontados como aspectos motivadores, a tradução constitui uma área polêmica, que divide opiniões. De um lado, parte dos alunos (possivelmente, a maioria deles) gosta de atividades que envolvam tradução. Julio, por

exemplo, narrou que faz uso da tradução como estratégia de aprendizagem, enquanto Alan e Silvia repudiaram a prática categoricamente. Do outro lado, Laura, uma das professoras, afirmou que não aprova a presença da tradução em materiais didáticos. Rita reconhece a popularidade da tradução em sala de aula, mas não explicitou sua posição a esse respeito. Assim como as professoras, reconheço o desejo dos alunos de utilizar a tradução em sala de aula, mas acredito que ele deva ser aproveitada com cautela.

A discussão sobre o papel da conversação revelou uma discrepância entre o dizer e o fazer dos alunos. Por um lado, eles pedem às professoras a realização de atividades com foco na fala em interação. Por outro lado, como apontaram as professoras e confirmaram os próprios alunos, os aprendizes têm medo e insegurança em participar dessas atividades. Laura relatou que tenta contornar essa situação por meio do diálogo, explicando aos alunos que eles não estão sendo avaliados e que não há razão para que eles sintam-se amedrontados.

Por fim, as professoras afirmaram que, apesar da busca pela socialização, as atividades em grupo nem sempre são apreciadas pelos aprendizes, já que alguns alunos preferem trabalhar individualmente. Na análise, considerei a possibilidade de os aprendizes buscarem afirmar sua independência, mas sugiro que outras pesquisas investiguem as razões desse comportamento de forma mais pontual.

3) **De que forma os materiais existentes se relacionam com as preferências dos alunos?**

Os materiais didáticos existentes estão muito distantes dos desejos e necessidades dos alunos da terceira idade, o que leva as professoras a adaptá-los ou mesmo a criar materiais. A constante adaptação de materiais, por mais dedicado que seja o professor, não resolve um dos maiores problemas de se trabalhar com esse público: a inexistência de materiais desenhados para essa faixa etária. Os aprendizes mostraram-se saudosos para com o livro didático que já utilizaram há alguns anos atrás no curso. Eles afirmaram abertamente que sentem falta de um livro. Para eles, o livro não só reduz significativamente o número de cópias e apostilas isoladas como também funciona como um guia a ser fielmente seguido pelo professor.

Com base nos dados gerados nesta pesquisa, os materiais devem explorar os interesses, as necessidades e as realidades dos alunos. Para os participantes, os materiais didáticos elaborados para o ensino de inglês para a terceira idade devem explorar, a contento, música, tradução, leitura, jogos e simulações e outras atividades lúdicas. As professoras

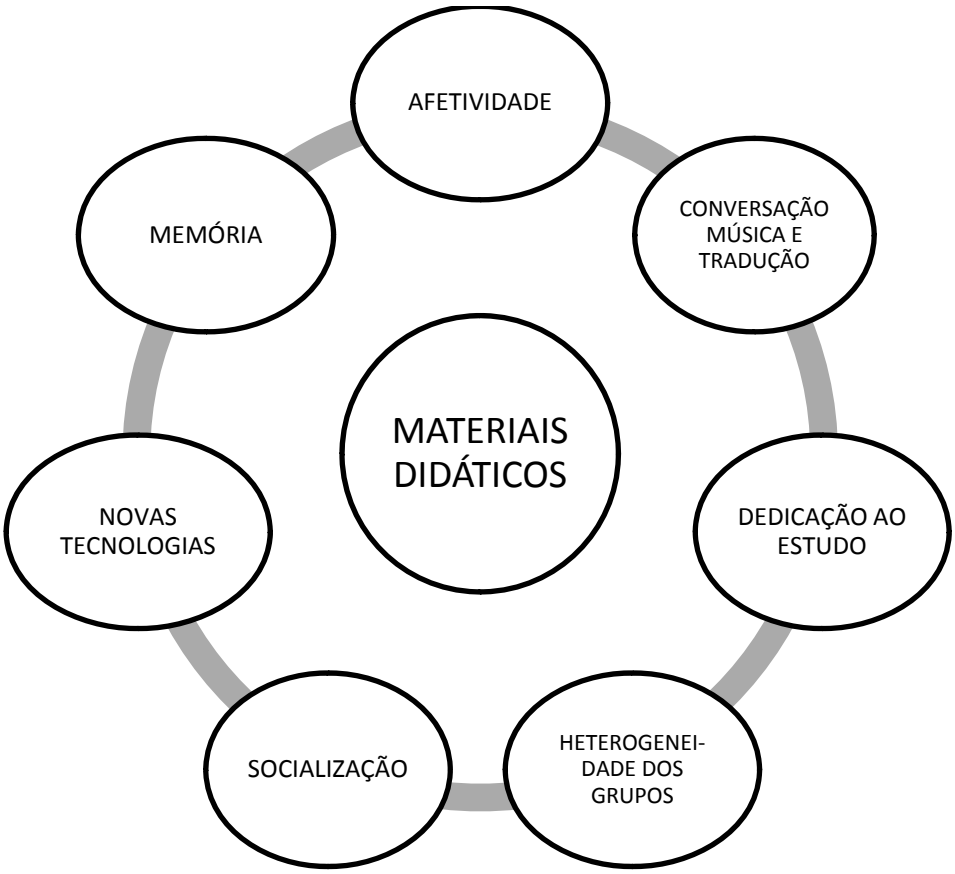
reconhecem a importância da música na motivação e na aprendizagem dos alunos, sugerindo, inclusive, que o livro didático para a terceira idade deveria incluir uma música ao final de cada lição.

Além das atividades que devem compor o material didático, na perspectiva de alunos e professoras, devemos, também, nos ater à forma como o material é elaborado e apresentado. Como mostrou Scopinho (2009), os temas, o *layout* e a forma como os aspectos linguísticos são apresentados não contemplam as realidades biológicas, cognitivas e sociais do adulto da terceira idade. Os materiais existentes no mercado são desenhados para o público jovem, incluindo adolescentes e jovens adultos. Assim, assumindo os subsídios para elaboração de materiais didáticos propostos por Scopinho (2009), proponho que sejam desenhados materiais didáticos específicos para o ensino de inglês para a terceira idade.

Para concluir este trabalho, devo ressaltar que, a partir de todas as discussões feitas na análise, entendo o processo de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2002), composto por um grande número de fatores (sistemas agregados). Os fios temáticos discutidos nesta dissertação (memória, afetividade, socialização, conversação, música e tradução, dedicação ao estudo, heterogeneidade dos grupos, uso de novas tecnologias e materiais didáticos) são apenas alguns desses fatores. Como nos aponta o parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2006), a aprendizagem está inserida em um contexto maior, no qual questões de natureza político-econômica e sociocultural são fatores a ser considerados.

Ao longo deste trabalho, a integração desses fatores tornou-se evidente à medida que a discussão de um fio temático por vezes levou à consideração de outro(s). Ao falar de memória, por exemplo, atentei para uma possível relação estreita desse fator com a dimensão afetiva. Da mesma maneira, na análise, abordar as temáticas da conversação e da música exige considerar os impactos da afetividade. A heterogeneidade das turmas é apontada, de um lado, como causa da falta de conversação no curso e, de outro, como consequência do foco na socialização. A elaboração de materiais didáticos alinhados ao perfil do público idoso, por sua vez, requer a consideração de todos os fatores discutidos na análise, de modo que a relação entre eles pode ser representada diagramaticamente da seguinte forma:

Figura 2 - Fatores no contexto de aprendizagem



Fonte: O Autor, 2014.

A análise dos fios temáticos também nos mostrou que o sistema é caótico e imprevisível: a interação dos sistemas agregados provoca constantes mudanças no comportamento do sistema. Um exemplo disso é a questão da falta de dedicação dos alunos. Quando fui professor da terceira idade nos anos de 2008 e 2009, os alunos, em sua maioria, costumavam fazer os exercícios de casa, o que contrasta com o panorama encontrado atualmente, no qual os alunos não apreciam a realização de tarefas em casa, alegando falta de tempo. Vemos, assim, que o contexto UnATI/UERJ, como um sistema complexo, está movendo-se para a beira do caos (PAIVA, 2009), sendo constantemente desequilibrado por diferentes circunstâncias. Nesse pequeno intervalo de cinco anos, o mundo mudou, e também mudaram os participantes: o processo de aprendizagem tinha de mudar também.

Contribuições do estudo e possíveis desdobramentos

Acredito que o caminho percorrido neste trabalho possa iluminar um pouco mais os entendimentos sobre aquisição de segunda língua na terceira idade. Como apontado na introdução desta dissertação, a Linguística Aplicada tem desenvolvido vários trabalhos na área de ASL por públicos de outras faixas etárias, criando uma lacuna no campo da aprendizagem de línguas por idosos. A compreensão do contexto a partir de diferentes perspectivas com vistas à elaboração de material didático reforça a necessidade de o ensino-aprendizagem contemplar o perfil, os objetivos e as realidades do aprendiz da terceira idade. Nesse sentido, a compreensão do contexto de aprendizagem como um sistema complexo pode aumentar nossa consciência de que o processo de ensino-aprendizagem é uma prática socioculturalmente situada, levando à criação de práticas pedagógicas e materiais didáticos que abordem aspectos do mundo real de forma prazerosa e também funcional, à medida que trabalhem fatores envolvidos no próprio processo de aprendizagem, como, por exemplo, a otimização da capacidade de memória.

Pretendo, futuramente, materializar esses entendimentos na produção de material didático que possa ser utilizado no curso *Inglês para Terceira Idade* da UnATI/UERJ. Deixo aqui meu encorajamento ao desenvolvimento de novos projetos de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade. Entre os fatores que podem ser investigados com mais atenção, destaco a memória, a afetividade e a relação entre os dois. Acredito que entender as implicações da dimensão afetiva na terceira idade pode nos levar à otimização do processo de ensino-aprendizagem de línguas nessa faixa etária. A socialização também se mostrou um fator influente no contexto investigado, merecendo atenção especial. A investigação de modos pelos quais as novas tecnologias podem ser integradas à vida do idoso via aprendizagem de inglês também me parece ser um tema promissor. Reforço, também, a importância da elaboração de materiais que conjuguem os desejos e as necessidades do público idoso, de forma a otimizar o processo de aprendizagem.

Nesta empreitada, não explorei um viés que contribuiria para um entendimento mais apurado do contexto investigado: a perspectiva da UnATI/UERJ. Isso não significa, contudo, que não reconheço a importância de ouvir a voz institucional a respeito da aprendizagem de inglês no projeto LETI. Pelo contrário, compreender como a UnATI e talvez até a própria universidade posicionam-se a respeito da aprendizagem de línguas na terceira idade

iluminaria melhor os entendimentos gerados nesta pesquisa. Contudo, não foi possível conjugar o olhar institucional aos demais na realização deste trabalho. É certo que a UnATI desenvolve trabalhos sobre questões envolvidas no processo de aprendizagem na terceira idade. Entre esses trabalhos estão cursos e oficinas (como a oficina da memória) e publicações sobre saúde na terceira idade. Além disso, a UnATI/UERJ busca documentar os trabalhos que desenvolve há quase vinte anos (como VERAS & CALDAS, 2004). Acredito ser necessária a realização de outros trabalhos que investiguem a relação entre a perspectiva da UnATI/UERJ e a dos outros participantes do projeto LETI acerca da aprendizagem de línguas na terceira idade.

Espero que outros colegas se interessem cada vez mais por essa área ainda pouco explorada. Pensar nisso hoje é cuidar do amanhã, pois todos nós queremos não somente chegar à terceira idade, mas também experienciá-la com qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas*: múltiplos olhares. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 18, p. 163-189.

AUGUSTO, R. C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*: lingua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes, 2009. p. 227-247.

BADDELEY, A. D. *Working memory* . C.R. Académie des sciences Paris, Sciences de la Vie / Life Sciences, 321, 1998. p.167 – 173.

BADDELEY, A. D. Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, v.36, p. 189 – 208, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARDOVI-HARLIG, K.; REYNOLDS, D. The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, v. 29, p. 107-131, 1995.

BEEBE, L.; GILES, H. Speech accommodation theories: a discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, v.46, p. 5-32, 1984. Disponível em <http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.1984.issue-46/ijsl.1984.46.5/ijsl.1984.46.5.xml>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BLEY-VROMAN, R. The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of sistematicity. *Language learning,* v. 33, p. 1-17, 1983.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. 3rd. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

BURNS, R. *Introduction to Research Methods*. London: Sage Publications, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CORDER, S. P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, 1981.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: the social construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 20, p. 43-63, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. (1 Introdução).

ELLINGSON, L. L. Introduction to Crystallization. In: ELLINGSON, L. L**.** *Engaging crystallization in qualitative research:* an introduction. [S.l.]: Sage Publications, 2009.

ELLIS, R. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second language acquisition*, v. 11, p. 305-328, 1989.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern language journal,* v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa***.** Tradução por Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDAN, B. *The fountain of age*. New York: Simon & Schuster, 1993.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

GASS, S.; VARONIS, E. Input, interaction and second language production. *Studies in second language acquisition,* v. 16, p. 283-302, 1994.

GIDDENS, A. Elementos da teoria da estruturação. In: GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 1-46.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HATCH, E. *Second language acquisition*. [S.l.]: Newbury House, 1978.

HOLLWAY, W. Gender difference and the production of subjectivity. In: HENRIQUES, J. et al (Ed.). *Changing the Subject*: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. London: Methuen, 1984.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, n. 70, p. 125-132, 1986.

IBGE. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050*: revisão 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

IZQUIERDO, I. A mente humana. In: MULTICIÊNCIA. Campinas: p. EPub, 2004.

JEFFERSON, G. Transcription Notation. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Ed.). *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press, 1984.

KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning,* v. 23, p. 63-74, 1973.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. *The input hypothesis*: issues and implications. New York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994.

_____. *Understanding language teaching*: from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANGENHOVE, L. V; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L. V.. HARRÉ, R. (Ed.). *Positioning Theory*: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. *Language acquistion and language socialization*: ecological perspectives. New York: Continuum, 2002.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language***.** NovaIorque: John Wiley, 1967.

LENNEBERG, E. The capacity for language acquisition. In: FODOR; KATZ (Ed.) *The Structure of Language*: Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.

LIGHTBOWN, P. M. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In: PHILLIPSON, R. et al (Ed.)**.** *Foreign /Second language pedagogy research*: A commemorative volume for Claus Faerch. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics,* v. 4, n. 21, p. 431-462, 2000. Disponível em <http://applij.oxfordjournals.org>. Acesso em: 13 jan. 2013.

LIMA, A. H**.** *Investigando crenças e motivação: suas relações e aplicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.

LONG, M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 126-141, 1983.

LONG, M.; PORTER, P. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly,* v. 19, p. 207-228, 1985.

MARTIN, K.; ELLIS, N. The roles of phonological Short-term Memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 34, p. 379-413, 2012.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas*: Múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 18, p. 17-48.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997.

NERI, A. (Org.) *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning,* v. 50, 2000.

OKANO, H.; HIRANO, T.; BALABAN, E. Learning and memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. v. 97, n. 23, p. 12.403-12.404, 2000.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*: lingua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes, 2009. p. 187-203.

PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, v.9, n.1, p. 9-31, 1995.

PENFIELD; ROBERTS. *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics,* v. 8, p. 3-21, 1987.

PIZZOLATTO, C.E. *Característica da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com Adultos da Terceira Idade*. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1995.

RICHARDSON, L. Writing: a method of Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia* (UFMT), Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.

SADE, L. A. identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos*: lingua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes, 2009. p. 205-226.

SANTOS, W. S.; BASTOS, L. C. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*: perspectivas em análise da narrativa e da interação. 1. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet, 2013. p. 21-35.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics,* v. 11, p. 17-46, 1990.

SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: HULSTIJN, J. H.; SCHMIDT, R. (Ed.). Consciousness in second language learning. *AILA review,* v. 11, p. 11-26, 1994.

SCHUMMAN, J. H. Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *SSLA*. USA, n. 16, p. 231-242, 1994.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics,* v. 10, p. 209-231, 1972.

SCHUMMAN, J. *The pidginization process*: a model for second language acquisition. Rowley: Newbury House, 1978.

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2009.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TARONE, E. On the variability of language system. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 143-163, 1983.

VERAS, R.; CALDAS, C. *UNATI-UERJ - 10 anos*: um modelo de cuidado integral para a população que envelhece. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Interaction between learning and development*: mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

WELP, A. K S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de hoje*, v. 44, p. 70-77, 2009.

YULE, G.; MACDONALD, D. Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role. *Language Learning,* v. 40, p. 557-99, 1990.

APÊNDICE A - CENAS SELECIONADAS

Cena 40 - Motivação de Silvia

5	Silvia	11	Bom, eu, eu creio que seja porque nós precisamos ativar o
		12	nosso cérebro, né, porque nessa idade há uma tendência
		13	normal, pelo desgaste ((rindo)) físico, mental, de nós
		14	perdermos um pouco a memória e tudo mais. Então, eu creio
		15	que isso é o, é fundamental. Estudar uma língua pra — =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 41 - Memorização como estratégia de estudo

105	Jairo	218	Aí estudo, estudo e estudo. Às vezes tem, é, coloco na, é,
		219	decoro alguma coisa, mas =
106	Silvia	220	Esquece.
107	Jairo	221	= a, a, aí esquece porque —

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 42 - Lembranças de Lana

308	Lana	556	E quando ele falava algumas coisas, eu já sabia. Ele
		557	((animando a voz)) "Once! Twice!" Eu digo prim—, entendeu,
		558	uma vez, duas vezes. Ele falava e eu dizia "Ih, eu me lembro."
		559	E fui.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 43 - Memória do jovem e do idoso

108	Silvia	222	[Porque a nossa idade =
109	Julio	223	[Falta contato.
110	Jairo	224	Falta contato!
111	Silvia	225	= já não permite fixar igual a sua. ((referindo-se ao
		226	pesquisador))

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 44 - Memória dos professores

114	Jairo	229	[Agora eu fico pensando como é que eles, os
		230	professores, eles conseguem, é::, colocar, fixar melhor? É
		231	porque eles batem, bate, bate muito naquilo, né?

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 45 - Memória e idade

115	Silvia	232	Não, e aprende muito mais jovem!
116	Julio	233	A juventude, é claro.
117	Silvia	234	A juventude, há uma diferença mental [da juventude pra
		235	terceira idade.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 46 - Memória e dança

127	Silvia	256	Eu não estudo nada em casa. Eu não tenho tempo. Mas se eu
		257	pegar assim, ficar assim, gravar pra mim é difícil, gravar uma
		258	coreografia de uma dança é difícil. Entendeu? Eu desisti de
		259	fazer o curso de dança por isso. Porque pra gravar a dança não
		260	quero ficar dando trabalho pra professor de ficar toda hora me
		261	explicando aquilo. E eu dancei pra caramba quando eu era
		262	jovem. Mas tudo que eu aprendi lá [ficou, mas =
128	Jairo	263	[Mas, não esquece né.
129	Silvia	264	= o da agora fica difícil fixar.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 47 - Memória e pronúncia

49	Rita	124	Outra coisa que eu
		125	senti bastante dificuldade é na pronuncia. Não que eles não
		126	consigam pronun, pronunciar corretamente, eles pronunciam
		127	muito bem. O problema é que em fração de dois minutos eles já
		128	esqueceram como se pronunciava. =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 48 - Revisão de conteúdos

668	Laura	1407	= Tem que dar um, tipo um, (2.0) um *warm up*, sabe?
		1408	Tá sempre relembrando, relembrando, relembrando.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 49 - Cérebro ativo

344	Laura	732	Então, eu tento trazer algumas atividades que façam com que
		733	eles se esforcem, entendeu. Eles estão demorando tempo nesse,
		734	nessa atividade, mas eu sei que eles estão, sabe, fazendo o
		735	cérebro funcionar mesmo. Então, por esse lado, eu acho que
		736	cumpre a função, entendeu, de, de, que, de, de uma das funções
		737	que eles estão, pelas quais eles estão aqui, que é justamente isso
		738	né, manter o cérebro ativo, não é só ficar recebendo, recebendo

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 50 - Treinamento dos professores

130	Silvia	265	Por que que os professores, ((para Julio)) você já notou, =
131	Julio	266	Que trabalham com a gente?
132	Silvia	267	= esmiúçam as coisas, as coisas pra gente?
133	Pesq	268	((risos))
134	Silvia	269	Por quê? Você não acha que eles não têm algum treinamento,
		270	alguma orientação pra isso?
135	Jairo	271	Eu acho que sim.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 51 - Medo de errar

668	Jairo	1128	Aí que é o erro, que a pessoa tem medo de errar. Eu tenho
		1129	medo de errar porque o::, o estrangeiro vem aqui e fala de
		1130	qualquer maneira e tal e fica falando o português e a gente
		1131	não, fica com medo de errar, falar errado e tal e não fala, a
		1132	gente tem que falar.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 52 - Segurança de Júlio

669	Silvia	1133	[Não é que eu tenha vergonha, é não conseguir mesmo. Eu
		1134	confesso. É não conseguir mesmo, com aquela =
670	Julio	1135	[Ah, qualquer coisa é *I forgot*!" ((risos)) "*I forgot*!"
671	Silvia	1136	= desenvoltura.
672	Pesq	1137	Não tem medo?
673	Julio	1138	É.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 53 - Sentimentos de ontem e hoje

755	Silvia	1274	sempre fui inibida demais. Hoje eu sou completamente o
		1275	inverso, entendeu? Por isso que eu digo, depois dos cinquenta
		1276	anos eu completamente fiquei sem vergonha. Ih, no italiano, a
		1277	mulher botava lá, tinha gente com oitenta anos de idade, uma
		1278	senhora que morria de vergonha quando ela mandava falar lá
		1279	na frente. Eu não tenho mais isso de jeito algum, [ficava ali.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 54 - Criança da terceira idade

474	Laura	1005	Então, é como criança né, que, né, se atém muito ao que já tá
		1006	combinado. Então, você muda o combinado, é: complicado pra
		1007	eles.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 55 - Relacionamento com os alunos

185	Laura	375	o outro é o relacionamento com eles que é assim, pra mim é
		376	maravilhoso. Eu não sei se é porque eu já tenho filho e tal aí eu,
		377	eu acho sabe, não sei eu, eu crio uma ligação com eles muito::
		378	estreita.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 56 - Solidão

220	Rita	472	Tem um pouco, assim, de solidão =
221	Laura	473	Tem.
222	Rita	474	= dentro da turma. Apesar de eles talvez considerem-se colegas,
		475	mas não, não tem uma cumplicidade, assim, =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 57 - Falta de conversação na aula

459	Alan	789	Eu já falei, sozinho, nos Estados Unidos, sozinho, me virei,
		790	falei, todo mundo me entendeu, não perdi nada, não perdi
		791	nada, ninguém deixou de me entender, tá? Só que:: chega aqui,
		792	eu não falo coisa nenhuma.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 58 - Ansiedade dos alunos

519	Laura	1096	Então, normalmente no início da atividade até a meta, do início
		1097	até o meio da atividade, eles ficam <tensos>, reclamando,
		1098	perguntam tudo. Só que se você não dá, eles reclamam muito
		1099	que não teve conversação. ((animando a voz)) “Ah, tô sentindo
		1100	falta de conversação, pápápápápápá.” Aí que que eu tento fazer?
		1101	É aquilo que você ((referindo-se ao pesquisador)) até tinha me
		1102	falado da outra vez né, de <dizer que eles estão ali pra aprender,
		1103	nãnãnã, que não é uma avaliação.> =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014..

Cena 59 - Desaprovação da tradução

619	Alan	1049	[Eu, eu peco porque eu não
		1050	traduzo. [Eu, eu, eu não faço tradução, não.
620	Silvia	1051	[Também não faço tradução, não. E é ruim ( ).
621	Lana	1052	A professora Gisele deu uma aula sobre isso muito
		1053	interessante. Ela falou assim "você não vai direto no
		1054	dicionário, você procura entender a frase."

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 60 - Popularidade da tradução

51	Rita	130	E::, realmente, assim, a
		131	tradução é ((rindo)) quase que fundamental.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 61 - Turma de música

267	Rita	590	(3.0) Bom, acho que a criação da turma de música seria
		591	fundamental, né. ((risos))

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 62 - Condição de estudo

591	Lana	1007	[Quando o professor passa muito dever, a gente faz.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 63 - Filme sem legenda

646	Alan	1092	Eu tiro a legenda e quando eu deixo legenda, é sempre a
		1093	legenda em inglês, tá. Eventualmente, lógico, eu vou rever o
		1094	filme e aí eu boto legenda que é pra ver se eu entendi direito.
647	Silvia	1095	Você, então, vê o filme em inglês sem legenda?
648	Alan	1096	[Vejo, quase sempre sem legenda.
649	Lana	1097	[Isso é muito bom. Meu marido fazia isso.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 64 - Estudo no banheiro

634	Julio	1077	[Eu estudo muito pouco. É como eu tava dizendo, eu
		1078	mantenho o livro no banheiro.
635	Pesq	1079	No banheiro?
636	Julio	1080	É. Quinze minutos no banheiro. Às vezes eu tô demorando
		1081	"Ei::: e::: é:::" [Eu tô lendo.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 65 - Visualização do todo

487	Rita	1034	= porque o problema é você tá em uma parte do exercício e você
		1035	quer seguir para a próxima e você precisa descer a página e
		1036	quem queria, eu não sei porque, eles precisam sempre ver o que
		1037	você fez. Como deixar o quadro todo preenchido. Eles querem
		1038	olhar de volta naquele pedaço e no computador já não
		1039	[tem como =
488	Pesq	1040	[Olha, que interessante!
489	Rita	1041	= porque tá rolado pra baixo, não dá mais pra ver. E tem gente
		1042	que ainda tava lá! Ainda tá perdida ali e quer saber o que que tá
		1043	em cima e aí tem que voltar! =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 66 – Dificuldades ao enxergar o quadro

172	Rita	347	Só tem um problema, né, que algumas pessoas não enxergam.
		348	Eu sei porque minha turma é muito grande né e tem gente que
		349	não consegue sentar na frente, aí senta atrás aí reclama que a luz
		350	bate no quadro. =
173	Laura	351	[Ah, também tem isso.
174	Rita	352	= [Aí não dá pra enxergar.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 67 - Dificuldades ao enxergar o papel

413	Rita	896	[Ás vezes, eu desenho no quadro.
		897	O problema é que, às vezes, eu imprimo os desenhos e posso
		898	imprimir enorme na folha de papel, mas como tá em preto e
		899	branco, eu não sei porque eles reclamam =
414	Laura	900	[É uma dificuldade.
415	Rita	901	= [que aquilo se torna invisível só porque está preto e branco.
416	Laura	902	É uma dificuldade muito grande. [Eles não conseguem enxergar.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 68 - Uso de CD

376	Laura	840	[É::, um CD de áudio. E CD de áudio é legal.
		841	Tem que ser bem claro né porque uma, uma, uma das
		842	dificuldades que eu tenho é essa. Quando a gente tá no LIDIL
		843	((Laboratório de Idiomas)) eu consigo usar o CD. Quando é,
		844	aquele aparelhinho, acho que setenta por cento consegue
		845	entender e o resto =
377	Rita	846	= Não.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 69 - Acústica da sala

380	Laura	849	= Exatamente! A acústica da sala não é essas coisas. Aí você tem
		850	que desligar o ventilador, eles reclamam que você desligou o
		851	ventilador. =
381	Rita	852	= Tá calor. =
382	Laura	853	= Entendeu? E ao mesmo tempo eles querem esse tipo de
		854	exercício, entendeu. Então, ou você vai pro LIDIL ou você, seja
		855	o que Deus quiser dentro da sala!

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 70 - Estratégia de Laura

504	Laura	1070	que eu fi—, eu faço? Eu fico prestando atenção naquele que tá
		1071	atrasado, né. Quando (4.0) tá, tá demais, né, porque aquele que
		1072	tá atrasado, tá atrasado demais, eu tento levantar um tópico. Aí
		1073	eu pergunto "alguém tem pergunta e tal" e aí, às vezes, eu to
		1074	respondendo perguntas de outras pessoas enquanto aquele =
505	Pesq	1075	Tá lá.
506	Laura	1076	= tá ainda na cópia ou enfim.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 71 – LETI como um laboratório

19	Laura	52	= então, é como se fosse um laboratório. Então, a gente, já fiz
		53	de:: tudo >quer dizer, de tudo não, mas já fiz várias coisas.< A

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 72 – LETI vs outros contextos

47	Rita	119	= E assim, não tem muito o que fazer, mas você, você é um
		120	instrumento, reproduzir. E aqui a gente tem liberdade, né, de
		121	criar coisas. Eu acho mais interessante você experimentar coisas
		122	do que você seguir sempre aquelas regras. =

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 73 – Jogos e outras atividades lúdicas

592	Rita	1281	Além da conversação e da música. Acho que se tivessem jogos e
		1282	algumas atividades mais lúdicas, [tipo jogos =
593	Pesq	1283	[Hum:::! Jogos!
594	Rita	1284	= seria interessante.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

Cena 74 – Experiência com jogos em sala de aula

598	Rita	1290	Você já experimentou né, jogos?
599	Laura	1291	Eu já fiz forca. Eles amam *hangman*. Só que tem um limite, né.
		1292	Tem um limite. Às vezes, eu fazia, eu fiz muito na outra turma,
		1293	que agora é nível três, é::, *drawing*, né, e eles têm que adivinhar
		1294	o que que é. Eles fizeram mímica quando tinha *occupations*.
		1295	*Occupations* dá pra fazer mímica né.

Fonte: Entrevista realizada pelo autor, 2014.

APÊNDICE B - Questionário socioeconômico e cultural

Prezado(a) aluno(a),

o presente questionário constitui um instrumento de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Pedimos a gentileza de preencher o questionário com suas informações. Sua colaboração será muito importante para conhecermos o perfil, as necessidades e os interesses dos alunos do Projeto Inglês para Terceira Idade da UnATI-UERJ, um dos objetivos principais de nossa pesquisa. Agradecemos a sua participação!

1. NOME: _____

2. IDADE: _____

3. BAIRRO ONDE MORA: _____

4. FORMAÇÃO ESCOLAR: _____

5. OCUPAÇÃO ATUAL: _____

6. ESTADO CIVIL: ( ) SOLTEIRO(A) ( ) CASADO(A) ( ) VIÚVO(A)

7. ( ) SEPARADO(A) JUDICIALMENTE / DIVORCIADO(A) ( ) OUTROS:

_____

8. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA: _____

9. RENDA MENSAL: ( ) ATÉ 1 SALÁRIO ( ) ATÉ 3 SALÁRIOS
( ) ATÉ 5 SALÁRIOS ( ) ACIMA DE 5 SALÁRIOS

10. VOCÊ GOSTA DE LER? O QUE VOCÊ COSTUMA LER?

_____

11. O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER QUANDO TEM TEMPO LIVRE?

_____

12. VOCÊ JÁ VIAJOU AO EXTERIOR?

_____

13. VOCÊ USA COMPUTADOR? PARA QUÊ?

_____

14. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET? O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA INTERNET?

_____

15. POR QUE VOCÊ ESTUDA INGLÊS?

_____

_____

16. VOCÊ ESTUDA INGLÊS EM CASA?

_____

_____

17. JÁ TINHA ESTUDADO INGLÊS ANTERIORMENTE? ONDE? POR QUANTO TEMPO?

_____

_____

18. VOCÊ JÁ ESTUDOU OU GOSTA DE OUTRAS LÍNGUAS?

_____

_____

19. COMO VOCÊ CONHECEU ESTE CURSO?

_____

_____

20. O QUE VOCÊ GOSTA NO CURSO?

_____

_____

21. O QUE VOCÊ NÃO GOSTA NO CURSO?

_____

_____

22. O QUE PODERIA SER MELHOR NO CURSO?

_____

_____

23. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE ESTUDAR NO CURSO?

_____

_____

24. DE QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ MAIS GOSTA NAS AULAS?

_____

_____

25. DE QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ MENOS GOSTA NAS AULAS?

_____

_____

APÊNDICE C - Roteiro semi-estruturado da entrevista com os alunos

1. Por que vocês estão estudando?
2. Por que escolheram inglês?
3. O que vocês querem deste curso?
4. Do que vocês mais gostam nas aulas?
5. Do que vocês menos gostam nas aulas?
6. O que poderia ser melhor no curso?
7. O que deixa vocês mais confiantes nas aulas de inglês?
8. O que vocês acham dos materiais utilizados no curso?
9. O que sustenta o interesse de vocês pelo material didático na sala de aula?
10. Como vocês aprendem melhor? Que atividades são mais eficientes na opinião de vocês?
11. Vocês estudam em casa? Como vocês estudam?
12. Vocês utilizam novas tecnologias? Quais?
13. Vocês gostariam de aprender inglês usando novas tecnologias?

APÊNDICE D - Roteiro semi-estruturado da entrevista com as professoras

1. Vocês trabalham e/ou já trabalharam em outros cursos?
2. Por que vocês decidiram fazer parte do projeto LETI?
3. O que vocês esperam desta experiência?
4. Vocês já observaram alguma mudança na prática profissional de vocês por causa do LETI?
5. Do que vocês mais gostam no curso?
6. Do que vocês menos gostam?
7. O que vocês mudariam no curso?
8. Que tipos de materiais didáticos são utilizados no curso? O que vocês acham deles?
9. De que tipo de materiais e atividades os alunos costumam gostar?
10. De que tipo de materiais e atividades os alunos costumam não gostar?
11. O que sustenta o interesse dos alunos pelo material didático na sala de aula?
12. Como os alunos aprendem melhor? Que atividades são mais eficientes na sua opinião?
13. Vocês utilizam novas tecnologias nas aulas que vocês ministram? Quais?
14. Vocês acham que os alunos gostariam de aprender inglês usando novas tecnologias?