

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES

ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DO APLICATIVO QUIZLET



ARARAQUARA – S.P.
2018

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES

ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DO APLICATIVO QUIZLET

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2018

Moraes, Vivian Nadia Ribeiro de
Ensino de inglês para a terceira idade: Uma
proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet /
Vivian Nadia Ribeiro de Moraes – 2018
155 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko
Marques

1. Ensino e Aprendizagem. 2. material didático. 3.
Terceira Idade. 4. tecnologia . I. Título.

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES

ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: Uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

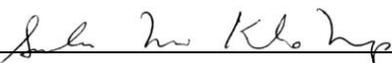
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

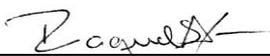
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 27/04/2018

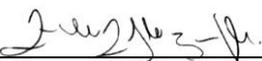
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.



Membro Titular: Profa. Dra. Raquel Albano Scopinho
Faculdades Claretianas de Rio Claro.



Membro Titular: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A Deus, por seu amor incondicional.

Ao meu amado “Vô Tonho” (*in memoriam*),
por ter sido, sempre, o meu maior admirador.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, por sua valiosa orientação, pelos ensinamentos e, sobretudo, por se envolver e se empolgar com o meu trabalho.

Aos meus pais, Cátia e Paulo, pelo amor sem medidas e por sempre acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso.

Ao Renato, meu companheiro dedicado, por todos os momentos que ficou ao meu lado enquanto eu escrevia, por todos os abraços e carinho dados nas horas em que eu mais precisava.

Aos meus sogros, Luzia e Luis, por todo apoio, amor e torcida.

Aos meus alunos da UNATI, por serem a inspiração para este trabalho e por terem me ensinado tanto.

À coordenação da UNATI e do CEL, pela oportunidade de trabalhar nesse contexto enriquecedor.

Aos meus amigos e colegas de Assis e Araraquara, por todos os momentos de descontração que me aliviaram nos momentos de ansiedade.

A Deus, por ter me dado a oportunidade de realizar o sonho de avançar na vida acadêmica, com saúde e discernimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

Change your thoughts and you change your world.

- Norman Vincent Peale –

RESUMO

Na realidade científica atual, poucos são os trabalhos que se dedicam ao uso de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de inglês para a terceira idade. Mais diminutas ainda, são as investigações sobre o uso de recursos digitais no contexto de ensino e aprendizagem do idioma para o público idoso. Diante desse quadro, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as necessidades e especificidades de aprendizes de inglês de uma Universidade Aberta à Terceira idade, parceira de um Centro de Línguas, de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo. Já como objetivo específico, buscamos apresentar e avaliar uma proposta didática, aliada ao uso de recursos digitais, que aborde as necessidades e especificidades identificadas no público alvo. Para tanto, esta investigação, considerada uma pesquisa-ação, adota os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário semiestruturado, entrevista, gravada em áudio, e diários reflexivos elaborados pela professora-pesquisadora. A partir das informações coletadas, uma proposta didática é apresentada e avaliada, bem como os recursos digitais incorporados à sua implementação. Espera-se que os resultados das discussões e reflexões possam servir como contribuição ao acervo científico sobre o tema e, sobretudo, a professores e alunos envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, material didático, Terceira Idade, tecnologia

ABSTRACT

In current scientific scenario, there are few papers on the usage of didactic materials to teach and learn English for learners in the old age. There are fewer investigation papers on the usage of digital resources in the context of teaching and learning the language for the senior public. Given that condition, this paper's main purpose is to reflect on the needs and specificities of students from a UNATI (*Universidade Aberta à Terceira Idade*), in partnership with a CEL (*Centro de Ensino de Línguas*), in a public university in the state of São Paulo. We also aim to present and evaluate a didactic proposal with the use of digital resources, which includes the needs and specificities identified on the target audience. Therefore, this investigation, which can be considered an action research, adopts the following instruments for collecting data: semi-structured questionnaire, audio recording interview and reflective journals, which were elaborated by the teacher-researcher. Based on the information collected, a didactic proposal is presented and evaluated, as well as the digital resources incorporated to its implementation. We hope the results emerged from the discussion and reflections on this paper can be a contribution to the scientific collection about the given subject, and above all, to teachers and students involved in this teaching and learning context.

Keywords: Teaching and learning, didactic material, elderly, technology

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Definições de Método, Abordagem e Técnicas, segundo Anthony (1963, p.63-7)..	29
QUADRO 2: Elementos constituintes do Método para Richards e Rodgers (1986, p.28)	32
QUADRO 3: Tipos de avaliação segundo Tomlinson e Masuhara (2005, p.5-8)	48
QUADRO 4: Técnicas de adaptação de materiais segundo Tomlinson e Masuhara (2005) e Richards (2012)	50
QUADRO 5: Conceitos de Letramento Emocional (BARCELOS, 2015)	65
QUADRO 6: Procedimentos de Análise de dados	79
QUADRO 7: Etapas da análise e discussão dos dados	81

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Médias etárias, Grupo 1	71
GRÁFICO 2: Médias etárias, Grupo 2	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Composição do Grupo 1.....	70
TABELA 2: Nível de escolaridade, Grupo 1	72
TABELA 3: Experiência anterior com a língua inglesa, Grupo1.....	72
TABELA 4: Ocupação, Grupo 1.....	73
TABELA 5: Composição do Grupo 2	73
TABELA 6: Nível de escolaridade, Grupo 2	75
TABELA 7: Experiência anterior com a língua inglesa, Grupo 2	75
TABELA 8: Ocupação, Grupo 2	75
TABELA 9: Habilidades que os alunos encontrariam dificuldade, Grupo 1.....	92
TABELA 10: Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação, Grupo 1	93
TABELA 11: Habilidades que os alunos encontrariam dificuldade, Grupo 1.....	94
TABELA 12: Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação, Grupo 1	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Relação hierárquica para Anthony (1963)	28
FIGURA 2: Esquema de elementos constituintes do Método por Richards e Rodgers (1986)...	31

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Página inicial Quizlet	55
IMAGEM 2: Atividade Quizlet.....	57
IMAGEM 3: UNS Experience, p.16	83
IMAGEM 4: UNS Experience, exemplo de exercício, p.19	84
IMAGEM 5: Mensagem <i>WhatsApp</i>	31
IMAGEM 6: Cartaz de aniversário	31
IMAGEM 7: American English File 1, Student book, p.4	97
IMAGEM 8: American English File 1, Student book, p.5.....	98
IMAGEM 9: American English File 1, Exercício “a” – 3 Pronunciation, p.5	100
IMAGEM 10: American English File 1, 1 Days of the week, p.148.....	101
IMAGEM 11: American English File 1, 1 Numbers 0-20, p.148.....	101
IMAGEM 12: American English File 1, Listening & Speaking, p.5.....	102
IMAGEM 13: Primeira proposta de adaptação	104
IMAGEM 14: American English File 1, Student Book, p.20	106
IMAGEM 15: American English File 1, Student Book, p.21.....	107
IMAGEM 16: Exemplo proposta didática, parte 1	111
IMAGEM 17: Exemplo proposta didática, parte 2	112
IMAGEM 18: American English File 1, Student Book, p.154	119
IMAGEM 19: Lista de exercícios Quizlet	121
IMAGEM 20: Exemplo cartão em inglês	121
IMAGEM 21: Exemplo cartão em português.....	121
IMAGEM 22: Exemplo 1 de atividade Quizlet.....	122
IMAGEM 23: Exemplo 2 de atividade Quizlet.....	122

SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS EM ÁUDIO

- . pausa curta
 - .. pausa média
 - ... pausa longa
 - : alongamento de vogais
 - ? mantido como sinal de interrogação.
 - ! mantido como sinal de exclamação.
 - interrupção da fala (no meio ou no final de palavra) feita pela pessoa que está falando.
- ((inint)) fala ininteligível.
- [] trecho em que os interlocutores apresentam falas simultâneas.
- (()) relatos de ocorrência não verbais, comentários/explicações do transcritor.
- PP professora-pesquisadora
- A1... Aluno 1 (Os alunos foram numerados aleatoriamente)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS E QUESTÃO DE PESQUISA.....	21
JUSTIFICATIVA.....	22
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	25
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	26
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
1.1 Organização da fundamentação teórica.....	27
1.2 Métodos e Abordagens no Ensino de Línguas	27
1.2.1 Terminologia: Método <i>versus</i> Abordagem.....	28
1.2.2 Breve histórico dos Métodos e Abordagens no Ensino de Línguas.....	34
1.2.3 Pedagogia Pós-Método.....	40
1.3 Material Didático.....	43
1.3.1 Livro Didático	45
1.3.2 Avaliação de MDs	47
1.3.3 Adaptação de MDs.....	49
1.3.4 O uso de tecnologia digital no ensino de línguas estrangeiras.....	51
1.3.5 Quizlet	54
1.4 Terceira Idade.....	57
1.4.1 UNATI	60
1.4.2 Questões afetivas.....	61
1.4.3 Letramento emocional	64
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA	68

2.1 Natureza da Pesquisa.....	68
2.2 Contexto de Pesquisa.....	68
2.3 Perfil dos participantes	70
2.3.1 Grupo 1.....	70
2.3.2 Grupo 2.....	73
2.3.3 A professora-pesquisadora.....	76
2.4 Instrumentos de Pesquisa.....	76
2.4.1 Questionário/entrevista.....	76
2.4.2 Diários reflexivos.....	77
2.5 Procedimentos de análise de Dados.....	78
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
3.1. Material didático de inglês para a terceira idade: <i>UNS Experience</i>	81
3.2 O aluno de inglês da UNATI.....	85
3.3 Obstáculos na aprendizagem.....	92
3.4 Percepção dos alunos quanto ao uso do livro American English File 1.....	95
3.5 Elaboração da proposta didática.....	110
3.6 Avaliação da proposta didática.....	115
3.7 Material de apoio: Quizlet.....	117
3.8 Avaliação dos alunos em relação ao Quizlet.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135
Anexo 1: American English file 1, Student book, p.54.....	135
Anexo 2: American English file 1, Student book, p128.....	136

APÊNDICES.....	137
Apêndice 1: TCLE.....	137
Apêndice 2: Questionário Semiestruturado	139
Apêndice 3: Roteiro de Entrevista	140
Apêndice 4: Contato via e-mail.....	141
Apêndice 5: Diário Reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 1)	143
Apêndice 6: Diário Reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 2)	144
Apêndice 7: Diário Reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 3)	145
Apêndice 8: Trechos da transcrição da entrevista em áudio.....	146
Apêndice 9: Diário reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 1).....	148
Apêndice 10: Diário Reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 2).....	149
Apêndice 11: Diário Reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 3).....	151
Apêndice 12: Diário reflexivo, Grupo 1 (Proposta didática).....	152
Apêndice 13: Exemplos de atividades do Quizlet.....	154
Apêndice 14: Grupos WhatsApp.....	155

Introdução

A falta de materiais didáticos (MDs) para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira ¹(LE) para alunos da terceira idade é uma realidade certamente enfrentada por professores que trabalham com esse público. Nesse contexto, os professores se utilizam, muitas vezes, de materiais originalmente destinados ao público jovem ou adulto, não dispondo, pois, de atividades que levem em consideração as necessidades cognitivas e motoras tão particulares aos idosos, relacionadas, por exemplo, à visão, memória e audição. (SCOPINHO, 2009)

Esses professores precisam, então, realizar um trabalho de adaptação dos MDs selecionados ao uso, processo que é frequentemente apoiado apenas em “sua intuição, experiência e convicção pessoal sobre adaptação de materiais.” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p.20).

Primeiramente, a fim de comprovar a falta de MDs para o ensino e aprendizagem de inglês no contexto da terceira idade, realizamos um levantamento documental dos MDs e cursos de idiomas disponíveis no mercado para este público alvo.

De acordo com o objetivo geral desta investigação, o trabalho em sala de aula, por sua vez, se deu no sentido de se coletar informações sobre as necessidades e especificidades dos alunos por meio de um curso de inglês de uma Universidade Aberta à Terceira Idade, em parceria com um Centro de Ensino de Línguas de uma universidade pública paulista, quando do uso do livro *American English File 1*, da editora *Oxford University Press*.

A escolha desse MD foi baseada na experiência da professora-pesquisadora com o uso do MD em questão, bem como a facilidade de acesso ao material disponibilizado nos canais virtuais da própria editora.

A partir das informações coletadas, apresentou-se uma proposta didática ² que se preocupa em abordar as necessidades e especificidades desses aprendizes, seguindo alguns critérios de avaliação e adaptação de MDs apontados por Tomlinson e Masuhara (2005) e Richards (2012), em consonância com o objetivo específico desta pesquisa.

¹ Neste trabalho não será feita a distinção entre língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, etc.

² Entendemos como proposta didática, o conjunto de atividades sistematizadas que se relacionam entre si e o conteúdo estudado.

A metodologia empregada nesta investigação pode ser caracterizada como qualitativa e considerada uma pesquisa-ação. Dentre seus instrumentos e procedimentos, foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas entrevistas, gravadas em áudio, para o levantamento do perfil e das necessidades dos participantes, bem como os apontamentos nos diários reflexivos da professora-pesquisadora, já que “os diários como instrumentos de coleta de dados vêm sendo utilizados em pesquisas em diferentes áreas de conhecimento” (KANEKOMARQUES, 2007, p.42), neste contexto, os diários foram usados para o apontamento de questões relevantes com relação às práticas realizadas em sala de aula.

Como produto da pesquisa, a proposta didática elaborada também trouxe informações relevantes a contribuir positivamente com o processo de ensino e aprendizagem de inglês para a terceira idade, não apenas nesse contexto de pesquisa, mas também em outros contextos.

Na proposta didática, foi utilizado, como material de apoio pedagógico, um aplicativo³ voltado para o ensino e aprendizagem, em nosso caso, de língua inglesa. Buscamos obter informações relevantes em relação ao uso de tecnologia no ensino de inglês para a terceira idade, bem como aumentar o interesse para a discussão sobre seu uso nesse contexto, uma vez que, na área da Linguística Aplicada, não temos conhecimento de trabalhos que abordem tal temática.

Esperamos que, a partir da reflexão e dos resultados apresentados por este trabalho em relação às questões teórico-práticas que envolvem MDs e às práticas em sala de aula, sobretudo sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem de inglês para a terceira idade, possamos contribuir para a otimização do ensino de Inglês como LE para a Terceira Idade.

Objetivos e Questão de Pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é o de identificar e refletir sobre as necessidades e especificidades de aprendizes idosos de inglês como LE no contexto UNATI/CEL.

O objetivo específico é o de organizar e implementar uma proposta didática que leve em consideração as necessidades e especificidades previamente identificadas no grupo de

³ Disponível em <https://quizlet.com/>
[Digite aqui]

alunos da terceira idade do contexto de pesquisa em questão. Tal proposta didática preconiza a utilização de ferramentas de tecnologia digital, com destaque ao aplicativo de ensino e aprendizagem *Quizlet*.

Tendo em mente tais objetivos, a seguinte questão de pesquisa norteia nossa reflexão e discussão neste estudo:

Como organizar uma proposta didática que reflita as necessidades e especificidades do público alvo em uma sala de aula de inglês para a terceira idade?

Justificativa

A crescente procura de brasileiros, com os mais diversos objetivos, por cursos de língua inglesa, fez com que aumentasse, proporcionalmente, o interesse de escolas de idiomas em apresentar o melhor método para o ensino da língua, uma vez que “a busca por uma escola de idioma é a principal forma de suprir a necessidade do inglês fora da formação básica” (Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council⁴ (2014)).

Com isso, é possível observar cotidianamente uma competição entre instituições franqueadas e editoras de livros didáticos para captar cada vez mais alunos e compradores de seus métodos. Porém, o interesse de escolas e editoras em atrair aprendizes do idioma se direcionou especificamente a crianças, adolescentes e jovens adultos, deixando idosos interessados em aprender inglês como LE, às margens dos mercados editorial e educacional, que não têm acompanhado o crescimento desse público.

Realizamos um trabalho de investigação documental com intuito de se fazer um levantamento sobre os MDs de inglês para a terceira idade existentes no mercado editorial ou oferecidos por cursos em escolas de idiomas.

⁴ **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil.** Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf
[Digite aqui]

Inicialmente, utilizando-se de uma ferramenta de busca virtual⁵, foram utilizadas as expressões “inglês para a terceira idade”, “material didático de inglês para terceira idade”, “livro didático de inglês para a terceira idade”, “material de inglês para a terceira idade”, a fim de se fazer uma listagem preliminar dos resultados.

Contudo, nenhum material foi encontrado, e apenas dois cursos comerciais⁶ de inglês para a terceira idade foram identificados, sendo eles oferecidos pela escola franqueada *UNS Idiomas* e pela *Neo Mídia idiomas e informática*.

A primeira instituição citada não se referia, em seu site oficial⁷, ao uso de algum material específico, dando destaque, sobretudo, às aulas extraclases, focadas na interação social dos estudantes. O contato via telefone foi realizado, através do atendimento 0800 fornecido pela escola e as informações dadas pelo atendente foram de que o material utilizado nas aulas de inglês para a terceira idade são de cunho comunicativo e as configurações específicas do MD são: possuir letras maiores (design⁸) e abordar temas condizentes com a faixa etária do público alvo (temática). Tivemos acesso a um *Sample* do MD descrito para análise de suas configurações ora descritas pelo representante da escola.

A segunda instituição, por sua vez, utiliza o livro *New Interchange*, da editora *Cambridge University Press*, nas aulas com os alunos idosos, de acordo com as informações divulgadas, também, em sua página eletrônica oficial⁹. Vale salientar que tal material é destinado ao público jovem e adulto, segundo a descrição na página da editora¹⁰.

O segundo passo do processo de levantamento, então, foi recorrer aos catálogos das principais editoras de MDs de ensino de inglês como LE utilizados no Brasil, sendo elas: Oxford University Press¹¹, MacMillan¹², Cambridge University Press¹³ e Pearson.¹⁴ Novamente, nenhum material para o público em questão foi encontrado.

⁵ www.google.com.br

⁶ Desconsideramos aulas e/ou cursos particulares ministrados por professores independentes.

⁷ Disponível em <http://www.unsidiomas.com.br/ingles-para-terceira-idade/>

⁸ “Plano geral que rege a aparência e a função dos materiais. Envolve decisões gerais sobre a utilização de cor, ícones, fontes, caixas, músicas, etc. para se tornar o material mais atraente e fácil de usar.” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p.60)

⁹ Disponível em <https://www.neomidiacursos.com.br/cursos/14-ingles-para-terceira-idade>

¹⁰ Disponível em <http://www.cambridge.org/it/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/new-interchange>

¹¹ Disponível em <https://elt.oup.com/cat/?cc=global&selLanguage=en>

¹² Disponível em <http://www.macmillanenglish.com/print-catalogue/>

¹³ Disponível em <http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog>

¹⁴ Disponível em <http://www.pearsonelt.com.ar/catalogue-2017.html>

Por fim, em mais uma tentativa de busca, realizamos o contato via e-mail com os representantes de venda das editoras supracitadas e também de uma grande franquia de escola de idiomas. O contexto de ensino foi descrito para os representantes e foi pedida a sugestão de um material para a faixa etária desejada, acima dos 60 anos. Três representantes responderam ao contato, também via e-mail, porém nenhum deles soube indicar, com certeza, a opção mais adequada para esse público alvo, sugerindo, por fim, livros de suas séries para jovens e adultos¹⁵. A escola franqueada, por sua vez, entrou em contato via telefone, mas ainda assim não sugeriu nenhum curso ou material específico para alunos idosos.

Com o resultado dessa busca, podemos perceber que a falta de MDs de inglês para a terceira idade é uma realidade no contexto de ensino e aprendizagem da língua em nosso país.

No âmbito nacional, idosos a partir dos 60 anos de idade somam 23,5 milhões dos brasileiros¹⁶, segundo uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2011, representando um crescimento de 55% em relação ao ano de 2001.

Na realidade acadêmica, o ensino de inglês para idosos é objeto de um número reduzido de estudos na área da Linguística Aplicada, evidenciando, então, a necessidade de trazer à investigação e reflexão, questões que envolvam o processo de ensino e aprendizagem neste contexto, cercado de particularidades.

A partir do levantamento realizado, pudemos reunir informações que contemplam a reflexão sobre as necessidades dos idosos como aprendizes de uma LE, em paralelo ao perfil dos alunos, traçado pela professora-pesquisadora. Tanto o perfil dos alunos, quanto às necessidades identificadas, serviram de base para a elaboração de uma unidade didática, que foi utilizada no decorrer do curso. Consideramos, também, a relevância de se trazer à reflexão, o uso de recurso digital neste contexto de aprendizagem, uma vez que a utilização de aplicativos no ensino de inglês para a terceira idade é algo que não tem grande espaço nas discussões sobre o público alvo.

Com os resultados dos apontamentos e do estudo aos quais este trabalho se propôs, será possível alimentar o acervo acerca do tema, beneficiando professores e alunos desconsiderados por escolas e editoras, apresentando, ainda, uma proposta de unidade didática que abarque as

¹⁵ Conferir apêndice 4 para visualizar o contato via e-mail.

¹⁶ Dados sobre o envelhecimento no Brasil. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadossobreoenvelhecimentonoBrasil.pdf>

informações obtidas através da investigação sobre o perfil e necessidades/objetivos dos alunos do projeto UNATI.

Motivação para a pesquisa

Uma vez que a pesquisadora desempenhou, também, o papel de professora durante o estudo, é importante apontar sua experiência prévia com o contexto escolhido para o desenvolvimento deste trabalho. Tendo sua primeira experiência de ensino como professora de LE em uma sala de aula do projeto de extensão UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) de outra instituição pública, durante a graduação, permanecendo aproximadamente dois anos na função de coordenadora da oficina de inglês para idosos, a motivação para a escolha deste tema de pesquisa nasce dessa vivência e das dificuldades pedagógicas enfrentadas nesse período.

Considerando-se inexperiente, uma vez que estava ainda no período de indução¹⁷, a pesquisadora realizava o trabalho de seleção e adaptação de atividades de forma intuitiva, o que gerava certo descontentamento com suas práticas pedagógicas.

Com seu ingresso no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, a pesquisadora se deparou com a oportunidade oferecida por sua orientadora de voltar à sala de aula de inglês para a terceira idade.

A professora doutora, coordenadora do Centro de Ensino de Línguas da instituição acabara de firmar parceria entre o CEL e a UNATI, o que resultou na abertura de uma turma de inglês como LE que viria a ser o contexto desse trabalho de investigação.

A partir das lembranças acerca do desconforto vivido na graduação e a oportunidade que se apresentava no momento, o projeto de pesquisa foi elaborado e posteriormente aprovado, e podemos, agora, ver seu desenvolvimento e resultados.

¹⁷ Período “durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão.” (FLORES, 1999, p. 171)

Organização da dissertação

Esta investigação está dividida em três capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, referente à fundamentação teórica, resgatamos os conceitos de *método* e *abordagem* traçando, em paralelo, o percurso histórico dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas, através dos textos de diversos autores, dos quais destacamos: Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) e Brown (1994) até a chegada da era pós-método quando retomamos os parâmetros pedagógicos de Kumaravadivelu (2006). Em seguida, apresentamos nossa perspectiva sobre *Material Didático*, com destaque ao *Livro Didático*, retomando questões referentes à avaliação e adaptação de MDs. Adotamos como referência, os trabalhos de Nunan (1991), Tomlinson e Masuhara (2005) e Richards (2012).

Apresentamos, ainda, uma seção sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, na qual destacamos o uso de aplicativos, sobretudo o aplicativo utilizado em nosso contexto de pesquisa, o *Quizlet*. Para tanto, apoiamo-nos em Leffa (2006), Paiva (2008), Kenski (2008) e Moran (2015).

Encerramos o primeiro capítulo com a imprescindível reflexão sobre a Terceira Idade apoiando-nos em autores como, Neri (2003), Palacios (2004), Cachioni (2005), Yassuda (2005), Pizzolatto (2008) e Silva (2008). Abrimos espaço ainda, para reflexões sobre questões afetivas no ensino e aprendizagem de LE, passando pelo conceito de *filtro afetivo* em Krashen (1987) e o conceito de *letramento emocional* em Steiner (2003), Arnold (2009, 2011) e Barcelos (2015).

O segundo capítulo se refere à metodologia de pesquisa adotada, no qual apresentamos: a natureza e o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes (alunos e professora-pesquisadora), os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados da qual destacamos a análise do MD *UNS Experience*, os apontamentos dos alunos em relação ao MD e unidade didática utilizados em sala de aula e avaliação dos participantes sobre a unidade didática a ferramenta *Quizlet*.

Por fim, nossas considerações finais são apresentadas, bem como as limitações deste trabalho de investigação, encerrando com a reflexão sobre seus possíveis encaminhamentos futuros.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Organização da Fundamentação Teórica

Este capítulo está organizado de forma a retomar questões teóricas fundamentais para o entendimento e contextualização deste trabalho. Inicialmente, apresentamos a distinção entre os conceitos de *Método* e *Abordagem*, revelando o conflito terminológico que orbita os contextos de pesquisa e práticas no ensino de línguas. Por meio de um breve histórico, propomos uma descrição cronológica dos diversos métodos e abordagens existentes até chegarmos na Era Pós-Método, quando promovemos a reflexão sobre tal período e suas circunstâncias.

Em seguida, discorreremos sobre o tema *Material Didático*, resgatando o conceito de livro didático e os processos de avaliação e adaptação de materiais didáticos. Então, nosso foco se volta para o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, enfatizando as configurações e o uso de aplicativo *Quizlet*, utilizado em nosso contexto de pesquisa.

Logo após, voltamos a atenção para as questões acerca da *Terceira Idade* e a UNATI. E, finalmente, encerramos nossa fundamentação teórica com a discussão sobre questões afetivas, perpassando pelos temas motivação e *Letramento emocional*.

1.2 Métodos e Abordagens no Ensino de línguas

Admitimos que os termos *Método* e *Abordagem*, muito recorrentes na história do ensino de línguas estrangeiras, ao longo dos séculos, podem ser compreendidos de formas diferentes a depender de leituras de autores de épocas e linhas de pensamentos distintos. Devido à ampla utilização do conceito de *Método* no passado, encaramos, ainda no presente, certos problemas em relação à terminologia ambígua da palavra em questão. (LEFFA, 1988)

Considerando possíveis circunstâncias evasivas, para o melhor entendimento dos conceitos de *Método* e *Abordagem*, apresentaremos a definição dos mesmos resgatando os
[Digite aqui]

trabalhos de estudiosos que abordaram o assunto, como o já referenciado Leffa (1988), além de Richards e Rodgers (1986), Nunan (1991), Brown (1994; 2000; 2002), Kumaravadivelu (2006), Vilaça (2008) e Vieira-Abrahão (2015).

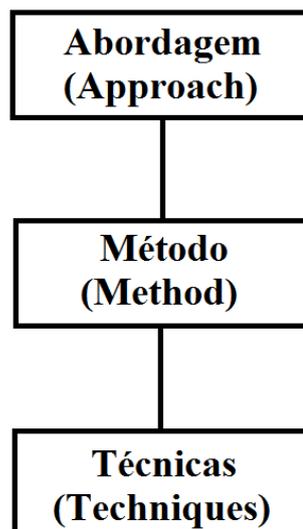
Após a retomada conceitual proposta, apresentaremos um breve histórico dos principais *Métodos* e *Abordagens* utilizados por professores e defendidos por estudiosos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2.1 Terminologia: Método *versus* Abordagem

O linguista aplicado Edward Anthony (1963) foi, talvez, um dos primeiros estudiosos na modernidade a estruturar um pensamento sobre os componentes do *Método*. (KUMARAVADIVELU, 2006)

Juntamente com o termo *Técnicas*, os conceitos de *Método* e *Abordagem* fariam parte de um trio de elementos hierárquicos (BROWN, 1994), o qual apresentamos esquematizado na figura a seguir:

Figura 1: Relação hierárquica para Anthony (1963).



Fonte: Elaboração própria

Para o melhor entendimento da conceptualização dos constituintes apresentados na hierarquia de Anthony, fornecemos a seguir um quadro com as definições do trio de termos (ANTHONY, 1963, p. 63-7 apud RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 15, tradução nossa):

Quadro 1: Definições de *Método*, *Abordagem* e *Técnicas*, segundo Anthony (1963, p.63-7)

<i>Abordagem (Approach)</i>	“Conjunto de suposições correlativas acerca da natureza do ensino e aprendizagem da língua. Uma abordagem é axiomática ¹⁸ . Descreve a natureza do assunto a ser ensinado.” ¹⁹
<i>Método (Method)</i>	“Plano geral para apresentação ordenada do material da língua, nenhuma parte dele se contradiz, tudo dele é baseado na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual” ²⁰
<i>Técnica (Technique)</i>	“Uma técnica é implementacional – o que realmente acontece em uma sala de aula. É um artifício, um estratagema, uma ideia específica usada para alcançar um objetivo imediato. Técnicas devem ser consistentes com o método, e portanto, em harmonia com a abordagem também.” ²¹

Fonte: Elaboração própria

Em nosso entendimento, Anthony coloca a *Abordagem* como aquilo que se acredita sobre a língua e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, seria pois, o conjunto de crenças que se tem sobre a linguagem e o que a envolve. O *Método*, por sua vez, seria a forma como o conteúdo e a programação de um curso seriam organizados em consonância com

¹⁸ Axiomático – Que diz respeito ao axioma. Incontestável. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/axiomatico>>. Acesso em 07 de janeiro 2018

¹⁹ No original: “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught”

²⁰ No original: “According to Anthony’s model, approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning ate specified; method is the level at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order the content will be taught; technique is the level at which the classroom procedures are described.”

²¹No original: “A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.”

abordagem proclamada. Por fim, *Técnicas* seriam os mecanismos práticos para a implementação de um método em sala de aula.

Notamos nosso entendimento refletido nas palavras de Richards e Rodgers (1986, p.15, tradução nossa)²², que colocam que:

De acordo com o modelo de Anthony, abordagem é o nível no qual as suposições e crenças sobre a língua e aprendizagem da língua são especificadas; Método é o nível no qual a teoria é colocada em prática e no qual escolhas são feitas sobre habilidades particulares a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado, e a ordem na qual o conteúdo será apresentado; técnica é o nível no qual os procedimentos de sala de aula são descritos.

Embora as definições de Anthony tenham sido bem recebidas e utilizadas por um longo tempo, houve, também, certo descontentamento em relação a elas. (KUMARAVADIVELU, 2006)

Kumaravadivelu (2006, p. 85, tradução nossa) explica que:

[...] uma falta de formulação precisa da estruturação resultou em uma insatisfação generalizada com ela. O próprio Anthony sentiu que modificações e refinamentos em sua estruturação são “possíveis” e até “desejáveis” basicamente porque a distinção entre abordagem e método por um lado, e método e técnica pelo outro, não foi claramente delineada.²³

Anos depois, Richards e Rodgers (1982;1986) propuseram uma remodelação da estruturação de Anthony. (BROWN, 1994; KUMARAVADIVELU, 2006). A principal crítica de Richards e Rodgers ao modelo de Anthony foi a atenção defasada à natureza do *Método* (RICHARDS e RODGERS, 1986), como podemos observar na colocação a seguir, na qual ambos os autores afirmam que:

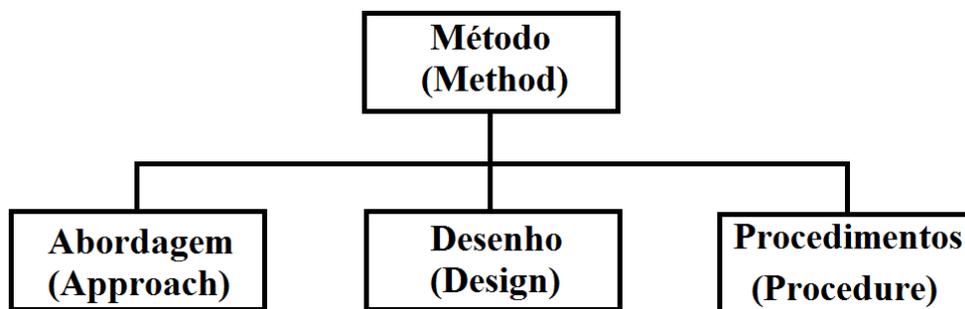
²² No original: “According to Anthony’s model, approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and which choices are made about the particular skills to be taught, the context to be taught, and the order in which the content will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described.”

²³ No original: “[...] a lack of precise formulation of the framework resulted in a widespread dissatisfaction with it. Antony himself felt that modifications and refinements of his framework are “possible” and even “desirable” primarily because the distinction between approach and method on one hand, and method and technique on the other hand, was not clearly delineated.”

Embora a proposta original de Anthony tenha a vantagem da simplicidade e da compreensibilidade e sirva como um modo fácil de distinguir a relação entre princípios teóricos subjacentes e as práticas que derivam deles, ela falha em dar atenção suficiente à natureza de um próprio método. Nada é dito sobre os papéis de professores e aprendizes adotados em um método, por exemplo, nem sobre o papel de materiais instrucionais ou a forma como se espera que eles sejam. Ela falha em explicar como uma abordagem pode ser realizada em um método, ou como método e técnicas se relacionam. (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 16, tradução nossa)²⁴

Apresentamos, na figura a seguir, a esquematização não hierárquica da proposta de Richards e Rodgers (1986):

Figura 2: Esquema de elementos constituintes do Método por Richards e Rodgers (1986).



Fonte: Elaboração própria

Apresentamos um quadro com as definições dos elementos e subelementos constituintes do *Método*, segundo de Richards e Rodgers (1986, p.28, tradução nossa)²⁵:

²⁴ No original: “Although Anthony’s original proposal has the advantage of simplicity and comprehensiveness and serves as a useful way of distinguishing the relationship between underlying theoretical principles and the practices derived from them, it fails to give sufficient attention to the nature of a method itself. Nothing is said about the roles of teachers and learners, for examples, nor the role of instructional materials or the form they are expected to take. It fails to account for how an approach may be realized in a method, or for how a method and technique are related.”

²⁵ Para quadro original, ver em RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis. Cambridge University Press. 1986, p.28

[Digite aqui]

Quadro 2: Elementos constituintes do Método para Richards e Rodgers (1986, p.28)

<p><i>Abordagem (Approach)</i></p>	<p>a) Uma teoria sobre a natureza da língua - uma explicação sobre a natureza da proficiência da língua - uma explicação sobre as unidades básicas da estrutura da língua</p> <p>b) Uma teoria sobre a natureza da aprendizagem de línguas - uma explicação dos processos cognitivos e psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem de línguas - uma explicação sobre as condições que permitem o uso bem sucedido desses processos</p>
<p><i>Desenho (Design)</i></p> <p><i>Desenho (Design)</i></p>	<p>a) Os objetivos gerais e específicos do método b) Um modelo do programa de estudos - critérios para seleção e organização de conteúdo linguístico e/ou temático</p> <p>c) Tipos de atividades de ensino e aprendizagem - tipos de tarefas e atividades práticas a serem empregadas na sala de aula e nos materiais</p> <p>d) Papéis do aprendiz - tipos de atividades de aprendizagem definidas para os aprendizes - grau de controle que os aprendizes têm sobre o conteúdo de aprendizagem - padrões de agrupamento de aprendizes recomendados ou aplicados - grau de influência dos aprendizes na aprendizagem dos outros - visão do aprendiz como processador, executante, iniciador, resolver de problemas, etc.</p> <p>e) Papéis do professor - tipos de funções que o professor cumpre - grau de influência do professor na aprendizagem - grau em que o professor determina o conteúdo da aprendizagem - tipos de interação entre professores e aprendizes</p> <p>f) O papel dos materiais instrucionais - função primária dos materiais - a forma como os materiais são (ex. Livros didáticos, audiovisual) - relação dos materiais com outros <i>input</i> - suposições feitas sobre professores e aprendizes</p>
<p><i>Procedimentos (Procedure)</i></p>	<p>a) Técnicas de sala de aula, práticas e comportamentos observados quando o método é usado - recursos em termos de tempo, espaço e equipamentos usados pelo professor - padrões interacionais observados nas lições - Táticas e estratégias usadas por professores e aprendizes quando o método está sendo usado</p>

Fonte: RICHARD e RODGERS (1986)

[Digite aqui]

Kumaravadivelu (2006), apesar de reconhecer o caráter mais abrangente e detalhado do esquema de Richards e Rodgers quando comparado com o de Anthony, aponta que “uma análise cuidadosa indica que seu sistema é igualmente redundante e sobreposto.” (p.86, tradução nossa)²⁶

O autor, que defende a divisão de *Método* em dois termos distintos, a saber: o que seria proposto por teóricos (*Método*) e o que seria de fato praticado por professores em sala de aula (*Metodologia*), assume, ainda, que o esquema de Richards e Rodgers poderia ser utilizado somente para a descrição de métodos conceitualizados por teóricos, e apresentados em trabalhos científicos, o que não se daria da mesma forma para a avaliação de efetividade de uma metodologia, na perspectiva de uso prático em sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 2006).

Para Brown (1994, p. 51, tradução nossa²⁷), *Metodologia* seria “o estudo de práticas pedagógicas em geral (incluindo fundamentos teóricos e pesquisas relacionadas). Quaisquer considerações que envolvam ‘como ensinar’ são metodológicas”.

Em concordância com Kumaravadivelu, Vieira-Abrahão (2015, p.25) salienta que “o termo método, tal como usado na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores desenvolvem em sala de aula, mas sim, ao métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras.”

Por fim, concordamos com Kumaravadivelu sobre o termo *Método* como o que é estabelecido por teóricos e estudiosos e que é, conseqüentemente, descontextualizado da sala de aula.

Em relação à *Abordagem*, concordamos com Vieira-Abrahão (2015, p.26-27) que, retomando a definição de abordagem de Almeida Filho²⁸, afirma que:

Diferentemente do método, que impõe conteúdos, procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica a construção do processo de ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público alvo.

²⁶ No original: [...] a careful analysis indicates that their system is equally redundant and overlapping.”

²⁷ No original: “The study of pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research). Whatever considerations are involved in ‘how to teach’ are methodological.”

²⁸ “[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino e aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.26)

Em uma subseção sobre a pedagogia Pós-Método resgataremos essa discussão sobre a dicotomia entre a teoria e a prática para Kumaravadivelu (2006). Na subseção seguinte, apresentaremos um breve histórico dos métodos e abordagens mais relevantes no ensino de línguas.

1.2.2 Breve histórico dos *Métodos e Abordagens* no Ensino de Línguas

Apresentamos a seguir, um breve histórico dos métodos e abordagens no ensino de línguas.

A princípio, com as mudanças no cenário político da Europa, a partir do século XVI, as línguas modernas como o inglês, francês e italiano, passaram a ganhar mais importância, substituindo línguas clássicas, sobretudo o latim, como idioma de comunicação escrita e oral. (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Assim, o ensino do Latim passou a ter como finalidade, a leitura de textos e autores clássicos. Segundo Richards e Rodgers (op. cit, p. 1, tradução nossa), “o estudo do Latim clássico (...) e uma análise de sua gramática e retórica tornou-se modelo para o estudo de línguas estrangeiras do século XVII ao século XIX.”²⁹

Seguindo esse modelo de estudo, no século XVIII, quando as línguas modernas passaram a incorporar os currículos das escolas na Europa, foram usados os mesmos procedimentos que outrora eram utilizados no ensino de Latim. Segundo Richards e Rodgers (1986, p.2, tradução nossa):

Os livros didáticos consistiam em afirmações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário, e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral era limitada aos alunos lerem em voz alta as frases que haviam traduzido. Essas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e consequentemente não tinham relação com a linguagem de comunicação real.³⁰

²⁹ No original: “*The study of classical Latin (the Latin in which the classical works of Virgil, Ovid and Cicero were written) and an analysis of its grammar and rhetoric became the model for foreign language study from the seventeenth centuries to the nineteenth centuries.*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 1)

³⁰ No original: “*Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication.*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.2)

O que na época ficou conhecido como *Método Clássico*, “no século XIX passou a ser conhecido como *Método da Gramática e Tradução*.” (BROWN, 1994, p.52). Nesse desse método, a língua materna era a referência para a explicação de informações necessárias para entender as regras gramaticais, vocabulário e textos, o que envolvia, como descrito anteriormente por Richards e Rodgers, em relação ao *Método Clássico*, a memorização de listas de palavras, exercícios de tradução e conhecimento de regras gramaticais para a formação de frases. (LEFFA, 1988).

Em relação à postura do professor, Brown (1994, p.53, tradução nossa) aponta que esse modelo de ensino demandava “poucas habilidades especializadas por parte dos professores. Testes de regras gramaticais e tradução são fáceis de se construir e podem ser pontuadas objetivamente.”³¹ Brown reflete, ainda, que essa seria a possível razão desse método ter sido tão popular.

Na década de 1980, quando Richards e Rodgers publicaram o livro *Approaches and Methods in language teaching*, os autores pontuaram que o *Método da Gramática e Tradução*, que havia dominado o ensino de línguas europeias e estrangeiras dos anos de 1840 a 1940, ainda era amplamente utilizado. Brown (1994) também resgata e destaca que, o *Método da Gramática e Tradução* nasceu sem uma teoria linguística, psicológica ou educacional por detrás de sua formulação e justificativa (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Em direção à metade do século XIX, o questionamento e a rejeição ao *Método da Gramática e Tradução* aumentaram devido a diversos fatores (RICHARDS e RODGERS, op. cit.), ainda que, segundo Brown (op. cit.) tal método tenha suportado as tentativas de reformas da metodologia de ensino de línguas, sobre as quais discorreremos adiante.

Em relação aos fatores que contribuíram para o questionamento e rejeição do *Método da Gramática e Tradução*, Richards e Rodgers (op. cit, p.5, tradução nossa), colocam que:

Crescentes oportunidades para comunicação entre europeus criou uma demanda por proficiência oral em línguas estrangeiras. Inicialmente, isso criou um mercado para livros de conversação e livros de frases planejados para o estudo privado, mas especialistas no ensino de línguas também voltaram sua atenção para o modo como as línguas modernas estavam sendo ensinadas nas escolas secundárias. Cada vez mais o sistema público de educação era visto falhando em suas responsabilidades.³²

³¹ No original: “It requires few specialized skills on the part of the teachers. Tests of grammar rules and of translations are easy to construct and can be objectively scored” (BROWN, 1994, p.53)

³² No original: “Increased opportunities for communication among Europeans created a demand for oral proficiency in foreign language. Initially this created a market for conversation books and phrases books intended to private study, but language teaching specialists also turned their attention to the way modern language were [Digite aqui]

Movimentos reformistas em resposta ao *Método da Gramática e Tradução* começaram a surgir na metade do século XIX e com eles o desenvolvimento de novas formas de ensinar línguas e controvérsias que perdurariam por muitos anos (RICHARDS; RODGERS, op. cit.).

Segundo tais autores (Op. cit., p. 8, tradução nossa) os reformistas acreditavam, no geral, que:

1. A língua falada é primária e isso deve estar refletido em uma metodologia baseada na oralidade;
2. As descobertas da Fonética serviriam para ser aplicadas ao ensino e a formação do professor;
3. Aprendizes deveria ouvir a língua primeiro, antes de vê-la na forma escrita;
4. Palavras deveriam ser apresentadas em frases, e frases deveriam ser praticadas em contextos significativos e não ensinadas isoladamente, como elementos desconectados;
5. As regras de gramática deveriam ser ensinadas apenas depois de os alunos terem praticado os pontos gramaticais em contexto – ou seja, a gramática deveria ser ensinada dedutivamente;
6. Tradução deveria ser evitada, embora a língua materna pudesse ser usada para explicar novas palavras ou para checar a compreensão³³.

Dentre outros especialistas de países como Inglaterra e Alemanha, destacamos as contribuições do professor francês de Latim, François Gouin³⁴, “talvez o mais conhecido dos reformistas do meio do século XIX” (RICHARDS e RODGERS, Op.cit, p.5). Gouin fez observações sobre modo natural por meio do qual as crianças aprendiam a primeira língua comparado à aprendizagem de uma língua estrangeira resultaram na criação do *Método Séries*. As contribuições de Gouin foram, no entanto, ofuscadas, na época, pela criação do *Método Direto* e sua popularização através das escolas do alemão Charles Berlitz. (BROWN, 1994, p. 54).

Ao contrário do *Método da Gramática e Tradução*, que sofreu muitas críticas e não tinha estudiosos defensores do modelo, o *Método Direto*, batizado de *Método Científico* por

being taught in secondary schools. Increasingly the public education system was seen to be failing in its responsibilities.”(RICHARSD e RODGERS, 1986, p. 5)

³³ No original: “1. The spoken language is primary aim that this should be reflected in a oral-based methodology; 2. the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training; 3. learner should hear the language first, before seeing it in written form 4. words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful contexts and not be taught as isolated, disconnected elements; 6. “Translation should be avoided, although the mother tongue could be used in order to explain new words or check the comprehension.”

³⁴ Mais informações sobre Gouin e seu *Método Séries* em BROWN, H. D. Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall regents, 1994. p. 54-55.

Harold Palmer, na Inglaterra, tinha nomes como Otto Jespersen e Emile de Sauzé entre seus apoiadores (LEFFA, 1988). Para Brown (1994, p. 55, tradução nossa):

A premissa básica do Método Direto era similar ao **Método Séries** de Gouin, isto é, que a aprendizagem da segunda língua deveria ser mais parecida com a aprendizagem da primeira língua – muita interação oral, uso espontâneo da língua, sem tradução entre a primeira e segunda línguas, e pouca ou nenhuma das regras gramaticais³⁵.

Notamos que, o foco era o uso contínuo da língua alvo, pressupondo que a aprendizagem devesse se assemelhar ao processo de aquisição da língua materna, rejeitando a tradução como recurso pedagógico. O aluno do *Método Direto* devia aprender a pensar na língua estrangeira. (LEFFA, 1988)

Krashen (1987, p.135, tradução nossa) apresenta as seguintes características para o *Método Direto*, ao qual ele se refere como um termo “utilizado para se referir a várias abordagens distintas no ensino de uma segunda línguas”:³⁶

Primeiro, toda discussão, toda linguagem de sala de aula, é a língua alvo. Isso inclui a linguagem dos exercícios e a fala do professor usada para a administração da sala de aula. O método foca no ensino indutivo da gramática. O objetivo da instrução é de que os alunos adivinhem ou trabalhem as regras da língua. Para auxiliar na indução, o professor faz perguntas que esperançosamente sejam interessantes e significativas, e então a resposta dos alunos são usadas para fornecer um exemplo da estrutura alvo. Se bem feita, pode-se dar ao método direto o clima de aula de conversação.³⁷

O *Método Direto* teve sucesso em escolas particulares, como por exemplo, nas escolas Berlitz, “onde clientes pagantes tinham alta motivação e o uso de professores falantes nativos era a norma” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.10, tradução nossa), o que não aconteceu nas escolas públicas, uma vez que “as limitações de orçamento, tamanho da sala de aula, tempo e

³⁵ No original: “The basic premise of the Direct Method was similar to that of Gouin’s Series Method, namely, that second language learning should be more like first language learning – lots of oral communication, spontaneous use of the language, no translation in between first and second languages, a little or no analysis of grammatical rules”

³⁶ No original: “(...) has been used to refer to many different approaches to second language teaching.”

³⁷ No original: “First, all discussion, all classroom language, is the target language. This includes the language of the exercises and the teacher talk used for classroom management. The method focuses on inductive teaching of grammar. The goal of the instruction is for the students to guess, or work out, the rules of the language. To aid the induction, the teacher asks questions that are hopefully interesting and meaningful, and the students’ response is then used to provide an example of the target structure. If this is well done, it can give a direct method the mood of a conversation class.

experiência do professor, fez com que o método fosse difícil de ser aplicado.” (BROWN, 1994, p. 56, tradução nossa).

Os Estados Unidos foram um dos poucos países que não apoiaram oficialmente o *Método Direto* (LEFFA, 1988). Isso porque, “enquanto era facilmente possível encontrar falantes nativos de línguas modernas estrangeiras na Europa, não era o caso nos Estados Unidos” (BROWN, 1994, p.56, tradução nossa).³⁸

Além disso, uma comissão de autoridades educacionais, conhecida como “Comissão dos Doze”, concluiu em 1892, depois de examinar o *Método Direto*, que nas escolas secundárias americanas, o ensino baseado na língua oral não deveria ser o foco (LEFFA, 1988). Devido ao isolamento dos Estados Unidos, as instituições educacionais americanas “se tornaram firmemente convencidas de que uma abordagem de leitura para línguas estrangeiras era mais útil do que uma abordagem oral” (BROWN, Op. cit., tradução nossa).

Assim, as escolas americanas retornaram ao *Método da Gramática e Tradução*, até que, no final da década de 30, a Segunda Guerra Mundial fez com que os americanos precisassem de proficiência nas línguas estrangeiras de seus aliados e inimigos (BROWN, Op. cit.). O que ficou conhecido informalmente como *Método do Exército* era, na verdade, uma nova edição do *Método Direto* (LEFFA, 1988) e com seu sucesso, depois de diversas adaptações e variações, o *Método do Exército* tornou-se como o *Método Audiolingual*, na década de 50 (BROWN, Op. cit.).

Krashen (1987, p. 129-130, tradução nossa) resume as características de uma aula do *Método Audiolingual*:

Novamente, poderia haver variação na prática. A lição tipicamente começa como um diálogo que contém as estruturas e o vocabulário da lição. Espera-se que o aluno *imite* o diálogo e eventualmente *memoriza-lo* [...]. Frequentemente, a sala pratica o diálogo como um grupo e então em grupos menores. O diálogo é seguido por repetição de padrões das estruturas introduzidas no diálogo. O objetivo da repetição é o de “fortalecer hábitos”, fazer o padrão “automático”.³⁹

³⁸ No original: “While one could easily find native-speaking teachers of modern foreign languages in Europe, such was not the case in the United States.”

³⁹ No original: “Again, there may be substantial variation in practice. The lesson typically begins with a dialogue, which contains the structures and vocabulary of the lesson. The student is expected to mimic the dialogue and eventually memorize it [...]. Often, the class practices the dialogue as a group, and then in smaller groups. The dialogue is followed by pattern drill on the structures introduced in the dialogue. The aim of the drill is to ‘strengthen habits’, to make pattern ‘automatic’”.

Segundo Nunan (1991, p. 229, tradução nossa), o “audiolingualismo provavelmente teve impacto no ensino de segunda língua ou língua estrangeira maior do que qualquer outro método.”⁴⁰ Porém, apesar do sucesso experimentado pelo *Método Audiolingual*, a sua popularidade não se eternizou. De acordo com Brown (1994, nossa tradução):

Liderado pelas críticas eloquente de Wilga Rivers (1964) ao conceitos errôneos do Método Audiolingual e por seu derradeiro fracasso em ensinar proficiência comunicativa a longo prazo, sua popularidade diminuiu. Descobrimos que a língua não era de fato adquirida através do processo de formação de hábitos e hiperaprendizagem, que os erros não deviam ser necessariamente evitados a todo custo e que linguistas estruturais não nos disseram tudo que precisamos saber sobre a língua.⁴¹

Após o *Método Audiolingual*, o ecletismo de métodos e até mesmo outros métodos menos convencionais foram surgindo, (LEFFA, 1988), como, por exemplo, *Suggestopedia*, *The Silent Way*, *Total Physical Response* e *The Natural Approach*.⁴² “Aproximadamente ao mesmo tempo do desenvolvimento da *Abordagem Natural*, emergiu um novo movimento bem mais durável conhecido como *Abordagem Comunicativa*” (COOK, 2003, p. 36).

O conceito de *Competência Comunicativa* de Hymes (1971)⁴³, que se contrapunha deliberadamente ao conceito de *Competência Linguística* de Chomsky (1965)⁴⁴ na aquisição de língua materna, serviu como inspiração para a *Abordagem Comunicativa* no ensino de línguas estrangeiras. (COOK, 2003)

Segundo Canale e Swain (1980, p.2, tradução nossa):

Uma abordagem comunicativa [...] é organizada com bases nas funções comunicativas (por exemplo, desculpar-se, descrever, convidar, prometer) que um dado aprendiz ou

⁴⁰ No original: “Audio-linguism has probably had a greater impact on second language and foreign language teaching than any other method.”

⁴¹ No original: “Led by Wilga Rivers’ (1964) eloquent criticism of misconceptions of the ALM and but its ultimate failure to teach long-term communicative proficiency, its popularity waned. We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and the structural linguistics did not tell us everything about the language we need to know.”

⁴² Para mais informações sobre tais métodos, consultar BROWN, D. H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents. 1994 e LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

⁴³ Ver mais em HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 1971.

⁴⁴ Ver mais em CHOMSKY, M. *Aspects of the theory syntax*. Cambridge, Massachussets: The M.I.T Press, 1965.

grupo de aprendizes precisa saber e enfatiza as maneiras nas quais certas formas gramaticais podem ser usadas para expressar essas funções apropriadamente.⁴⁵

A *Abordagem Comunicativa* poderia ser compreendida em duas versões distintas: a versão fraca e a forte. Vieira-Abrahão (2015, p.28), ao retomar a divisão salientada por Hall (2011)⁴⁶, exemplifica ambas as versões, colocando que:

Na versão forte da abordagem comunicativa, entende-se que a língua é aprendida a partir do seu uso, na comunicação, sem a interferência e o controle do professor. Já na versão fraca, os aprendizes aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação. [...] Em nosso país, pode-se encontrar a primeira versão em escolas de idiomas ou centro de línguas, enquanto que a segunda parece predominar o ensino de línguas nos cursos de Letras nas universidades, em decorrência da preocupação não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também com o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor.

A autora ainda chama atenção para cinco interpretações diferentes da *Abordagem Comunicativa*, sendo elas a *comunicativizada*, *funcionalizada*, *inocente*, *ultra-comunicativos/espontaneístas* e *crítica*. Com esta última, Vieira-Abrahão traça um paralelo com a pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu, paralelo este que será retomado na subseção sobre a pedagogia Pós-método.

A partir do histórico que traçamos, foi possível vislumbrar um pouco sobre os *Métodos e Abordagens* que tanto representaram a preocupação de professores e estudiosos por muitos anos. Vale lembrar que embora tivessem tido seus períodos de glória há muito tempo, alguns dos métodos e abordagens apresentados ainda se encontram em uso em alguns contextos atuais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015.)

Apresentamos a seguir a subseção referente à era Pós-método, na qual discutiremos brevemente os parâmetros pedagógicos de Kumaravadivelu (2006) sobre os quais apoiamos nossa postura em relação ao nosso contexto de pesquisa.

1.2.3 A pedagogia Pós-método

⁴⁵ No original: “A communicative approach [...] is organized on the basis of communicative functions (e.g. apologizing, describing, inviting, promising) that a given learner or a group of learners needs to know and emphasizes the ways in which particular forms may be used to express these functions appropriately.”

⁴⁶ HALL, G. Exploring English Language Teaching: Language in Action. New York: Rutledge, 2011.

Como vimos na subseção anterior, vários métodos foram apresentados, defendidos, criticados e substituídos ao longo dos anos. Como colocado por Brown (2002, p.9), a busca “era por um método único e ideal, generalizável entre públicos amplamente variados, que ensinaria a alunos, de forma bem sucedida, uma língua estrangeira em sala de aula”.

Ao assumir que um determinado método seria o ideal para todos os tipos de contextos de ensino e aprendizagem, muitas informações sobre elementos que compõem todo e qualquer contexto são deixados de lado. Concordamos, assim, com Kumaravadivelu (2006) que afirma que:

Ao se concentrar excessivamente no método, nós ignoramos outros fatores que governam os processos e práticas em sala de aula – fatores como a cognição de professores, percepção dos alunos, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais, todos eles são inextricavelmente ligados.” (Kumaravadivelu, 2006, p.165, tradução nossa)⁴⁷

Se no passado a busca por um método ideal se apresentava como uma obsessão, na atualidade, “todo o conceito de métodos separados não é mais uma questão central na prática do ensino de línguas” (BROWN, 2002, p.10). Vivemos hoje, a Era Pós-método, advinda da “desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais” (VIEIRA ABRAHÃO, 2015, p.26). Não podemos considerar a pedagogia do pós-método, porém, como uma negação ao método, mas, à “imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico”. (LEFFA e IRALA, 2014. p.30)

Apresentamos a seguir, os parâmetros pedagógicos que são a base da pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu (2006) e seus pontos de encontro com a *Abordagem Comunicativa crítica*, segundo Vieira-Abrahão (2015).⁴⁸

Iniciando pelo parâmetro da particularidade, considerado “o aspecto mais importante da pedagogia do pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.171), destaca-se a visão holística

⁴⁷ No original: “By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices – factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together.”

⁴⁸ Vieira Abrahão (2015) traçou um paralelo entre a Abordagem Comunicativa Crítica e a Pedagogia Pós-método, pois se deparou com diversas dúvidas de alunos e de professores de graduação e pós-graduação com relação ao assunto.

de situações particulares. Nesse sentido, os participantes e o cenário desta pesquisa serão observados em suas particularidades e, pensando nelas, o trabalho a ser desenvolvido seguirá a linha hermenêutica⁴⁹, característica do parâmetro apresentado.

Para Vieira Abrahão (Op. cit. p.32), o parâmetro apresentado “vai ao encontro de uma das orientações da abordagem comunicativa que sugere que o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve buscar atender aos interesses e necessidades dos alunos, que são particulares, assim como são os diferentes contextos onde esse processo ocorre”.

O parâmetro da praticidade, por sua vez, tenta romper com a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Considera a experiência de educadores através da prática em sala de aula, “foca na reflexão e ação do professor” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.173). O intuito deste trabalho é partir da prática para a teorização de subsídios que, por sua vez, sejam testados na prática novamente, cerne deste segundo parâmetro discutido.

Vieira-Arahão (Op.cit. p.32) relata que tanto na abordagem comunicativa quanto na pedagogia Pós-método, o professor tem mais liberdade e produz conhecimento a partir da sua própria prática em sala de aula, “ambas sugerem a análise da prática da sala de aula pelo docente, de maneira a buscar formas mais adequadas e eficientes de ensinar um determinado grupo”.

Finalmente, o parâmetro da possibilidade é aquele que leva em consideração as questões socioculturais de alunos e professores, ponderando em relação à identidade de ambos e a ideologia por detrás da língua. Apoiado em alguns pensamentos do filósofo educacional Paulo Freire, Kumaravadivelu aponta que “professores de línguas não podem ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da identidade na sala de aula, ou separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.175). O paralelo entre esse parâmetro se dá pela “interpretação crítica da abordagem comunicativa, que se caracteriza por promover o processo de ensino e aprendizagem por meio de um discurso histórico e crítico [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2015, p.32).

Dessa maneira, concordamos com os autores que, pensando no contexto específico de ensino de língua inglesa para a terceira idade, devemos compreender as especificidades e necessidades desse público-alvo para analisar, adaptar e elaborar atividades condizentes com tal realidade. Além disso, como a pesquisadora também atua como professora dos participantes, esperamos também poder construir os subsídios necessários para teorizar a partir da própria

⁴⁹ No sentido de Kumaravadivelu, entendemos a linha hermenêutica como aquela que interpreta as particularidades do contexto de ensino.

prática e praticar o que se teorizou por meio desta investigação, afinal “a atuação do professor como pesquisador em seu contexto de ensino, especialmente em sua própria sala de aula, também pode ser considerada como outra possível consequência da Era Pós-Método” (VILAÇA, 2008, p.84).

Por fim, vale salientar que ainda que este estudo vise apresentar uma proposta didática, ele não se pauta no que Kumaravadivelu (2006) colocou como *mito sobre o método*, o qual discute a crença em um método perfeito que esteja pronto, esperando, apenas, ser descoberto por algum estudioso/teórico. Na verdade, esta pesquisa se pauta, antes, nos parâmetros pedagógicos apresentados sobre a perspectiva do Pós-Método, os quais foram apresentados nesta subseção.

1.3 Material didático

Vilaça (2009) chama a atenção à dificuldade de muitos professores em definir o que seja material didático. Talvez pelas genéricas e convergentes definições apresentadas por estudiosos como Tomlinson (2001)⁵⁰ e Salas (2004)⁵¹ que, em suma, salvo algumas diferenças, defendem que qualquer coisa que desempenhe o papel de facilitador no processo de aprendizagem em sala de aula pode ser considerado material didático.

As diferenças entre as proposta de definição dos estudiosos supracitados foram resumidas por Vilaça (Op. cit. p.5) ao colocar que “na definição de Tomlinson ([2001] 2004f), os materiais seriam instrumentos mais diretamente dos professores, ao passo que a definição proposta por Salas (2004) indicaria os materiais a serviço tanto de professores e dos alunos”.

Para este trabalho de pesquisa, consideramos, em consonância com as definições dos autores, que material didático é aquilo de auxilia professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, porém, limitamos esse conceito a materiais que tenham relação com o mundo escolar, discordando de Ferro e Bergmann (2008) de que qualquer coisa, até mesmo uma chave

⁵⁰ Definição de material didático para Tomlinson: “Qualquer coisa que possa facilitar a aprendizagem da língua.” (TOMLINSON, 2001 apud VILAÇA, 2009, p.4)

⁵¹ Definição de material didático para Salas: “Qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem.” (SALAS, 2004 apud VILAÇA, 2009, p. 5)
[Digite aqui]

ou uma maçã poderia ser considerado recurso didático, a depender da forma como é apresentado e usado em sala de aula.

Admitimos sim, que objetos da vida comum possam desempenhar papéis de facilitadores no processo de ensino e aprendizagem e que isso iria ao encontro das definições de Tomlinson e Salas, porém em nosso entendimento, tais objetos não deveriam ser considerados materiais didáticos, podendo ser considerados, antes, materiais de apoio pedagógico.

Nossa definição para MD se resume, portanto, a materiais que tenham sido planejados e desenvolvidos com a finalidade de serem utilizados em contextos de ensino, como a sala de aula. Esses materiais devem, ainda, de acordo com a nossa definição, contribuir para o desenvolvimento de práticas didáticas que auxiliem professores e alunos.

Já materiais de apoio pedagógico, definimos como materiais que não tiveram em sua idealização e desenvolvimento, a sala de aula como contexto final de uso, mas que, a partir da sua utilização por professores e alunos, acabam por desempenhar papel de facilitador no processo de ensino de aprendizagem.

Consideramos, por fim, que materiais didáticos e materiais de apoio pedagógico se aproximam, a depender da forma como são utilizados, no papel que desempenham em sala de aula, mas que o principal ponto a diferenciá-los seja, inegavelmente, a finalidade original para o qual foram desenvolvidos.

Em relação ao uso de materiais didáticos, a dúvida entre a adoção de um material comercial ou a criação de um próprio material é recorrente a professores que se preocupam em utilizar recursos que melhor atendam às necessidades de seus alunos.

Para Nunan (1991, p.209, tradução nossa)⁵²:

Do lado positivo, os melhores materiais comerciais preenchem uma importante função educacional do professor, e removem muito da carga e do tempo envolvido na criação de material desde o início. A criação de materiais pode ser particularmente pesada em contextos de língua estrangeira (em oposição à segunda língua), onde fontes autênticas e materiais estimulantes podem não ser prontamente encontrados. (NUNAN, 1991, p.209, tradução nossa)

⁵² No original: “*On the positive side, the best commercial materials fulfill an important teacher educational function, and remove much of the burden and time involved in creating materials from scratch. The creation of materials can be particularly burdensome in foreign (as opposed to second language) language contexts, where authentic source and stimulus material may not be readily available.*”

[Digite aqui]

É notável que ao adotar um material didático comercial, o professor é dispensado do árduo trabalho de criação, porém inicia-se o processo criterioso de seleção do material a ser utilizado em sua prática pedagógica. Também para Nunan (Op. cit. tradução nossa)⁵³

Ao selecionar materiais comerciais é importante que se combine os materiais com as metas e objetivos do programa, para garantir que eles sejam consistentes com as crenças que se tem sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, assim como as atitudes, crenças e preferências de seus alunos. (NUNAN, 1991, p.209, tradução nossa)

É sabido, porém, que nem sempre a adoção de um material comercial ou institucional é passível da escolha do professor, outros vários fatores, além das necessidades e a expectativas dos alunos são considerados para a sua escolha, como por exemplo, “abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho de professores, convênios com autor/editora, etc. As necessidades e realidade do aprendiz não ocupam, muitas vezes, as posições prioritárias.” (TILIO, 2008, p.121).

Uma opção para a adequação do material didático ao contexto de uso é o trabalho de adaptação de atividades e ou mesmo de um livro em sua integralidade. A adaptação de um livro didático, por exemplo, deve ser realizada a partir de um processo de avaliação de suas configurações e reflexão sobre os elementos que envolvem o contexto de ensino.

Na próxima subseção, discutimos o conceito de livro didático e em seguida apresentamos as subseções referentes à avaliação e adaptação de materiais didáticos.

1.3.1 Livro Didático

Reconhecemos a centralização histórica do *livro didático* no processo de ensino e aprendizagem. É indiscutível sua forte presença em escolas públicas e privadas, afinal, “apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês”

⁵³ No original: “*When selecting commercial material it is important to match the materials with the goals and objectives of the program, and to ensure that they are consistent with one’s beliefs about the nature of language and learning, as well as with one’s learner’s attitudes, beliefs and preferences.*”

(TILIO, 2008, p.118). Além disso, na área acadêmica, ele é a modalidade de material didático mais analisado e discutido (VILAÇA, 2009).

É necessário, primeiramente, que busquemos definições para o conceito de livro didático para o melhor entendimento de suas configurações e dos papéis que desempenha nos contextos educacionais.

Assim como o material didático pressupõe seu uso em contexto de aprendizagem, como a sala de aula, o livro didático para receber esse título deve ser, segundo Lajolo (1996, p.4), “o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.”⁵⁴ A autora ainda complementa que:

“Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.” (LAJOLO, 1996, p. 4)

Podemos observar, na colocação de Lajolo, a importância dada ao livro didático em relação à qualidade dos resultados alcançados por alunos e professores ainda que haja o reconhecimento do uso de outros recursos didáticos, além do próprio livro.

Se remetendo à Kramsch (1988), Tilio (2008, p.118) aponta para a identificação de quatro características dos livros didáticos de língua estrangeira:

(1) São orientados por princípios: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria adotado; (2) são metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; (3) são autoritários: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

É muito comum a visão do item número (3) em relação à autoridade do livro didático de língua estrangeira, sobretudo, no tocante à preferência de livros escritos por autores falantes nativos da língua em detrimento de autores nacionais. Os primeiros “possuem maior autoridade e legitimidade no ensino do idioma nativo do que um falante não-nativo” (TILIO, Op. cit. 131).

⁵⁴ Podemos considerar essa citação de Lajolo (1996, p.4) de forma a corroborar nossa definição de MD no item 1.3.

Silva (1996) alerta sobre a perda crescente da autonomia dos professores através do apego cego e inocente a livros didáticos. Ainda para o autor, “o vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera de imprescibilidade.” (p.12)

Além dessas questões, Lajolo (Op.cit. p.8), por sua vez, aponta que “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o livro, repita-se, mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.”

A partir das colocações dos autores, podemos refletir que o papel do livro didático no contexto de sala de aula dependerá muito da forma como este é encarado por seus usuários, sendo estes professores, alunos e autoridades escolares. Concordamos com Lajolo que, determina-se um bom livro a partir do diálogo que ele estabelece com o professor. Quando se apresenta como um livro ruim, é imperativo que o professor interfira sistematicamente em suas atividades e conteúdo. (LAJOLO, 1996)

O trabalho de adaptação do livro didático ou de outros materiais didáticos pelo professor pode se dar de diversas maneiras, utilizando-se de tipos de avaliação e procedimentos de adaptação os quais apresentaremos nos dois subitens a seguir.

1.3.2 Avaliação de MDs

Antes de se realizar o uso ou adaptação de um MD, é necessário submeter o mesmo a um processo de avaliação, que “envolve a mediação do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que o utilizam” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p. 1).

Para Nunan (1991, p.211, tradução nossa)⁵⁵:

Qualquer avaliação compreensível também precisa coletar dados sobre o uso real de materiais em sala de aula, e enquanto podemos exercitar o julgamento profissional ao responder a questões como, ‘a introdução, prática e reciclagem de novos itens linguísticos parecem ser rasas/profundas o suficiente para os seus alunos?’, essas perguntas só podem ser feitas, afinal, com referência ao seu uso real.

⁵⁵ No original: “Any comprehensive evaluation also needs to collect data on the actual use of materials in the classroom, and while we can exercise professional judgment in answering questions such as, ‘does the introduction, practice and recycling of new linguistic items seem to be shallow/steep enough for your students?’, ultimately, such questions can only be settled with reference to their actual use.”

Notamos na afirmação de Nunan, que a avaliação de um material pressupõe seu uso na prática, para a então formulação de perguntas a serem respondidas para que seja construída uma posição avaliativa diante do material.

Para Tomlinson e Masuhara (op. cit.), a avaliação de materiais procura medir:

- A atração que os materiais exercem nos alunos (os materiais são interessantes?);
- A validade dos materiais (vale a pena ensinar o que o material está propondo?);
- A capacidade de os materiais interessarem os alunos e professores;
- A capacidade que os materiais têm de motivar os alunos (estimular os alunos a querer dedicar tempo e energia a esses materiais);
- O valor do aprendizado potencial que os materiais oferecem;
- A assistência dada a professores em termos de preparação, apresentação e avaliação;
- A flexibilidade dos materiais (até que ponto é fácil para o professor adaptar os materiais para atender um contexto particular?).

Ainda para esses autores, existem três tipos de avaliação, as quais serão descritas no quadro a seguir:

Quadro 3: Tipos de avaliação segundo Tomlinson e Masuhara (2005, p.5-8)

<i>Avaliação de pré-utilização</i>	Consiste em formular previsões, na maioria dos casos, subjetivas, acerca do valor potencial dos materiais para aqueles que os forem utilizar.
<i>Avaliação durante a utilização</i>	Desconsidera as previsões e baseia-se em medições mais objetivas e confiáveis.
<i>Avaliação de pós-utilização</i>	Mede os efeitos reais dos materiais nos alunos.

Fonte: Elaboração própria

Já Para Richards (2012) três pontos importantes devem ser considerados na avaliação de materiais: o papel do livro didático, os professores e os aprendizes no programa. Em nosso contexto de ensino e aprendizagem de inglês para a terceira idade, consideramos a relação entre

[Digite aqui]

os elementos apresentados anteriormente como base para a reflexão sobre as práticas em sala de aula.

O trabalho de adaptação que resultou na apresentação da proposta de unidade didática, seguiu várias técnicas apresentadas na próxima subseção.

1.3.3 Adaptação de MDs

Professores realizam, diariamente, adaptações em MDs utilizados em suas salas de aulas. Muitas vezes, esses professores não refletem sobre quais técnicas eles utilizam para a realização desse processo de adaptação, reflexão a qual consideramos de grande importância.

Concordamos com Tomlinson e Masuhara (2005) que a adaptação de materiais “envolve a modificação de materiais existentes para que possam se tornar mais adequados a alunos, professores e situações específicas.” (Op. cit. p.19), uma vez que nosso intuito neste estudo é discutir sobre materiais que atendam, de forma coerente, as necessidades dos alunos idosos de inglês, inseridos em um contexto específico de ensino e aprendizagem.

Notamos semelhanças em relação a algumas técnicas, ou formas de se realizar adaptação em materiais, em nossas leituras de Tomlinson e Masuhara (2005) e de Richards (2012). Propomos então o seguinte quadro que aponta as possíveis equivalências acerca de tais técnicas⁵⁶:

⁵⁶ Termo utilizado pelos autores.
[Digite aqui]

Quadro 4: Técnicas de adaptação de materiais segundo Tomlinson e Masuhara (2005) e Richards (2012)

Tomlinson e Masuhara (2005)	Richards (2012)
<i>Adição</i> de textos ou atividades diferentes pelos professores	<i>Adicionar</i> ou <i>deletar</i> conteúdo, quando o livro didático contém pouco ou muito conteúdo para o programa de ensino
<i>Exclusão</i> de textos ou atividades pelos professores	
<i>Expansão</i> de textos e atividades para o aumento de extensão, dificuldade, etc.	<i>Estender</i> atividades que podem conter pouca prática e existe a necessidade de adicionar prática.
<i>Modificação</i> nas instruções pelos professores	<i>Modificar exercícios</i> e atividades para dar a eles foco adicional.
	<i>Modificar conteúdo</i> para melhor adequação ao público alvo
<i>Novo sequenciamento</i> de atividades. <i>Reorganização</i>	<i>Reorganizar</i> conteúdo em uma sequência por um motivo específico ao professor

Fonte: Elaboração própria

No quadro anterior, notamos que há uma equivalência de ações e decisões que podem ser realizadas por professores quando eles decidem adaptar um determinado material didático à realidade de seu contexto de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Tomlinson e Masuhara (op. cit. p.27-28) descrevem mais quatro técnicas para a adaptação de materiais. São elas:

- *Subtração* (professores reduzem o número de sentenças em um texto, ou alguma (s) parte (s) em uma atividade);
- *Redução* (professores reduzem textos ou atividades em relação à sua extensão, do grau de dificuldade, profundidade, etc.);
- *Substituição* (professores substituem atividades ou textos por outras atividades ou textos)
- *Conversão* (professores mudam o gênero de um texto ou transferem o conteúdo de um meio para outro, por exemplo, de uma folha impressa para uma página na internet).

Pensando em nosso contexto, no qual buscamos aliar a proposta didática desenvolvida a partir do processo de adaptação do livro *American English File 1* ao uso de tecnologias digitais, gostaríamos de apresentar uma nova categoria para a adaptação de MDs a qual nomeamos de *complementação*.

[Digite aqui]

Concebemos a *complementação* como o ato de fornecer ao material didático novos recursos digitais com a intenção de auxiliar professores e alunos na compreensão do conteúdo, através de seu uso na plataforma digital. Não nos referimos à *conversão* de conteúdo, como por exemplo, a projeção de um texto no aparelho de multimídia, ao invés da impressão, mas, à criação de espaço virtual para que alunos entrem em contato com o conteúdo trabalhado no material didático.

Descreveremos, na ocasião da exposição da proposta didática, quais técnicas apresentadas fazem parte do nosso trabalho de adaptação do livro *American English File* para o contexto de ensino e aprendizagem de inglês como LE para a terceira idade. Apresentaremos ainda, a utilização da ferramenta *Quizlet* a ilustrar a categoria *complementação* sugerida por nós.

1.3.4 O uso de tecnologia digital no ensino de línguas

As pessoas, nos dias atuais, estão cada vez mais conectadas à internet e às tecnologias digitais e de multimídia. Observamos isso na seguinte colocação Moran (2007, p.9):

A banda larga na internet, o celular de terceira geração, multimídia e a TV digital estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez mais, resolvemos mais problemas, em todas as áreas da vida, de formas diferentes das anteriores. Conectados, multiplica-se intensamente o número de possibilidades de pesquisa, de comunicação on-line, aprendizagem, compras, pagamentos e outros serviços.

Assim como é difícil pensar em nossa vida cotidiana desconectada das tecnologias digitais e de multimídia que nos rodeiam, é igualmente difícil conceber a sala de aula, sobretudo de língua estrangeira, totalmente desagregada dessas tecnologias.

Para Paiva (2008, p.1):

“[...] o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre adesão e a crítica ao novo. O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história recorrente de rejeição, inserção e normalização”

A autora comenta sobre o ciclo pelo qual a implementação de uma nova tecnologia passa para que seja, de fato, aceita na rotina de seus usuários. Ao primeiro contato com uma nova [Digite aqui]

tecnologia, esta pode gerar certa desconfiança, podendo sofrer *rejeição* por parte dos elementos que compõem o grupo de contato (possivelmente professores e alunos), aos poucos a tecnologia, no processo de *inserção*, passa a fazer parte do cotidiano pedagógico da escola, sendo incorporada às suas práticas pedagógicas. Por fim, quando finalmente a tecnologia, ou ferramenta tecnológica, deixa de ser vista como algo a causar desconfiança ou temor, e passa a ser integralizada às práticas pedagógicas, temos a fase da *normalização* (PAIVA, Op.cit.).

A aceitação e a normalização de uma ferramenta tecnológica, no entanto, não pressupõe um prejuízo aos processos de comunicação e interação social, como colocado por Kenski (2008, p.9):

Acredito que os processos de interação social e de comunicação são inerentes às atividades de ensinar. Esses processos não terminam ou se deterioram à medida que uma nova e fenomenal tecnologia surge. Pelo contrário, mesmo com tanto oferecimento de informações na rede, com o aumento da velocidade das interações na web, ainda sim as pessoas se intercomunicam, trocam ideias e informação principalmente pela fala (linguagem oral).

A experiência praticamente instantânea com cenários autênticos do uso da língua, presentes em séries, vídeos, *podcasts*, *chats* etc., garante aos alunos um contato com a língua bem maior que os anos que antecederam à popularização da internet. De maneira geral, a internet “permite que o aluno use a língua alvo para se integrar numa comunidade autêntica de usuários, trocando experiências com pessoas de qualquer parte do mundo em que a língua que estuda seja usada.” (LEFFA, 2006, p. 14)

Concordamos com Garcia (2010, p. 32) que afirma que:

O contato e o acesso às diferentes culturas e línguas, antes possível somente pelos cursos e intercâmbios com altos custos, agora é proporcionado de forma rápida e barata. Os alunos conseguem se conectar com o mundo, buscar informações e se comunicar em questão de segundos. Na esfera educacional, os alunos só têm a se beneficiar desse encurtamento de fronteiras proporcionado pela internet.

Seja através do computador, de *smartphones* ou *tablets*, nossos alunos têm acesso a ferramentas de buscas, *blogs* e *sites* com informações e vídeos que abordam os mais diversos temas, além de hiperlinks e experiências multimídias de forma personalizada nas pontas dos dedos.

Kramsch (1993, p.197) exemplifica:

Multimídia ou hipermídia não usa apenas textos escritos, mas material em mídia variada, incluindo texto, som, e material visual e seu respectivo acervo.

[Digite aqui]

A tecnologia de multimídia proporciona ao aluno os seguintes modos de aprender a partir de um material autêntico. Aos alunos são dados múltiplos pontos de acesso ao mesmo material e vários caminhos possíveis através do material. Por exemplo, uma conversação com uma pessoa francesa pode ser vista na velocidade normal ou com legendas em inglês, ou com um resumo em inglês; pode ser interrompida a qualquer momento, e com o clique do mouse em uma palavra ou frase específica, a ajuda apropriada pode aparecer na janela ao lado (acesso a um dicionário relevante ou referência gramatical, tradução, ilustração, fotografia ou filme) [...] (KRAMSCH, 1993, p. 197)

Para Leffa (2006), o computador é “uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa. É na educação, porém, que se reflete mais sobre essa versatilidade, principalmente em termos do papel que o computador deve desempenhar (LEFFA, 2006, p. 14-15).

Acreditamos que o computador, quando aliado de forma consciente e estratégica às práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de LE, torna-se importante instrumento para a potencialização do desenvolvimento de habilidades, bem como da reflexão sobre as questões socioculturais nas quais estão imersas as interações promovidas através da internet, por exemplo. Essa visão do computador como instrumento, porém, não pressupõe a diminuição da sua importância (LEFFA, Op. cit.).

Defendemos que a integralização pedagógica e orientada dos espaços digitais ao contexto de sala de aula pode trazer benefícios à aproximação do conteúdo ser aprendido com a vida real dos alunos, inclusive para alunos da terceira idade. Concordamos com Moran (2004, p.9) que afirma que “a Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora”.

Paiva (2008) conclui que:

É possível que o computador não chegue para todos, mas é preciso também ter em mente que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem. O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos. (PAIVA, Op. cit. p.14)

Por fim, estamos de acordo com a autora no sentido de que o uso da tecnologia deva ser imerso em prática social, subentendida pela característica social da linguagem em si, para que ela não seja apenas uma transposição de meios de velhas práticas unidirecionais.

[Digite aqui]

Embora a utilização de tecnologia no contexto de ensino de línguas para a terceira idade possa parecer desafiador, vale se pensar que o perfil de parte dos idosos⁵⁷ pode ser, nos dias de hoje, a de um grupo que demonstra significativo interesse no uso de tecnologias, uma vez que “ao descobrirem a Internet, podem reestabelecer conexões, percebem que podem interagir através de redes sociais, e-mails e mensageiros instantâneos, com parentes distantes e amigos com quem não tinham contato há muito tempo.” (PERTERSEN, KALEMPA e PYKOSZ, 2013, p.121).

A facilidade da comunicação através de aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo, é algo que vem sendo considerado útil pelos alunos participantes deste estudo no uso de aplicativo *WhatsApp*, pelo qual eles enviam mensagens para justificar faltas e questionar sobre tarefas e atividades⁵⁸.

Além do uso do aplicativo *WhatsApp*, para o compartilhamento de informações e mensagens entre os participantes, a utilização da ferramenta *Quizlet*, como material de apoio pedagógico às aulas de LE, implica o nosso dever em trazer à reflexão as questões que envolvem o uso de tecnologia no ensino de línguas, uma vez que estamos frente a um cenário de uso real das TICs⁵⁹.

A seguir, apresentaremos uma seção sobre o *Quizlet*, a ferramenta tecnológica utilizada como material de apoio pedagógico à qual aliamos a proposta didática, fruto desta investigação.

1.3.5 Quizlet

Segundo informações disponíveis no site oficial⁶⁰ do aplicativo, o *Quizlet* foi criado há mais de 10 anos (em 2005) por Andrew Sutherland que, na época com quinze anos de idade, criou a ferramenta para auxiliar em seus estudos do vocabulário da língua francesa, sobre o qual faria uma prova. Com o sucesso na avaliação, a partir da utilização da ferramenta, Andrew teria compartilhado o *Quizlet* com amigos que também assim fizeram, auxiliando no crescimento e disseminação da ferramenta.

⁵⁷ A depender de questões socioculturais e econômicas.

⁵⁸ Conferir apêndice 14 para exemplos de mensagens.

⁵⁹ Tecnologias de informação e comunicação.

⁶⁰ Disponível em <https://quizlet.com/pt-br/mission>

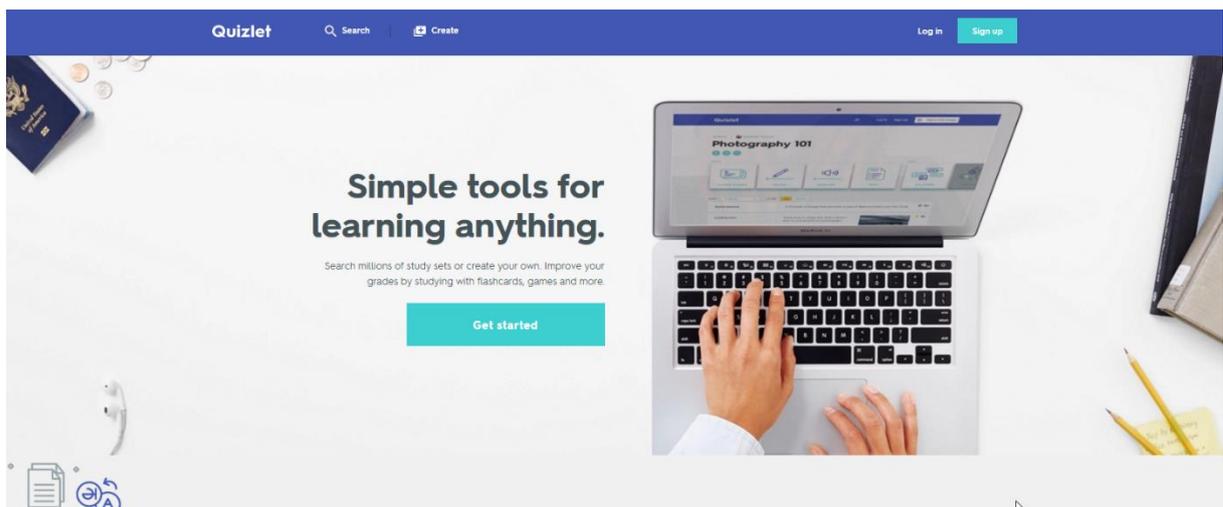
[Digite aqui]

Ainda segundo seu site oficial, nesse espaço de mais de 10 anos, estudantes de todo mundo completaram mais de 3 bilhões de sessões de estudos no *Quizlet*, que conta atualmente como mais de 60 funcionários e um grupo de investidores. O sucesso da ferramenta garantiu ao seu fundador, espaço na lista da FORBES das 30 pessoas mais influentes abaixo dos 30 anos de idade na área da educação no ano de 2012⁶¹.

O *Quizlet* foi escolhido como contexto à nossa pesquisa, sobretudo porque ele permite com que o professor crie listas de *flashcards* e atividades utilizando os temas e vocabulário trabalhados em sala de aula, ou seja, pela possibilidade de se criar conteúdo exclusivo para cada grupo de alunos.

Apresentaremos a seguir, a descrição das configurações da ferramenta bem como suas possibilidades de uso. Na imagem seguinte, podemos visualizar o layout do aplicativo:

Imagem 1: Página inicial Quizlet



Fonte: www.quizlet.com (2017)

É possível utilizar o aplicativo tanto em *smartphones* realizando o *download* do mesmo pela *Play Store* nos aparelhos com o sistema operacional *Android* e pela *App Store* nos aparelhos com sistema *iOS*, quanto no computador *desktop* ou *laptop*, através do site do Quizlet.

Existem três maneiras diferentes de se realizar o cadastro, para criação de usuário e senha: através de uma conta *Google*, de uma conta do *Facebook* ou com um e-mail de qualquer serviço de correio eletrônico. Uma vez a conta criada, o usuário tem acesso às suas listas

⁶¹ Confira a lista no site https://www.forbes.com/special-report/2012/30-under-30/30-under-30_education.html [Digite aqui]

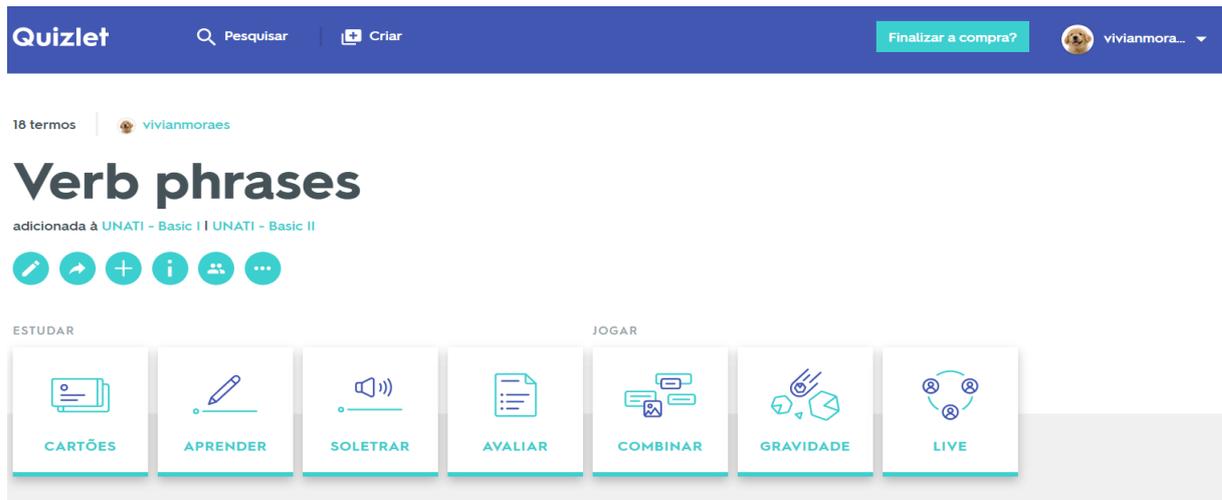
particulares de estudos, lista de grupos dos quais participa, e lista disponibilizadas para visualização geral por outros usuários. Cada lista de conteúdo conta com um *set* de exercícios que trabalham as habilidades de *listening*, *reading* e *writing*, de uma forma mais dinâmica comparada ao livro impresso. São sete⁶² tipos de atividades:

- **Cartões:** flashcards com vocábulos ou expressões na LE e suas respectivas traduções, acompanhados de áudio nos dois idiomas e imagem ilustrativa;
- **Aprender:** imagens ilustrativas apresentadas juntamente com os vocábulos ou expressões na língua materna, o aluno escreve, então, o correspondente na LE.
- **Soletrar:** reprodução de áudio em LE e o aluno deve escrever aquilo que ouvir.
- **Avaliar:** Avaliações geradas automaticamente, ou através de edição feita pelo próprio usuário, com as opções de atividades de múltipla escolha, escritas e de verdadeiro ou falso. As avaliações podem ser impressas.
- **Combinar:** Parecido com um jogo da memória, o aluno deve combinar os vocábulos em LE com os respectivos em língua materna, ao combiná-los corretamente, o par desaparece até não sobrar nenhum vocábulo a ser combinado.
- **Gravidade:** Um jogo lúdico, onde o aluno deve escrever a tradução do vocábulo em LE a tempo de evitar a colisão de asteroides no planeta.
- **Live:** Jogo online interativo no qual os alunos se utilizam o celular para responder perguntas referentes ao vocabulário de uma determinada lista.

Podemos verificar na imagem seguinte o *display* de atividades.

⁶² O recurso *Live* não foi utilizado pelos participantes da pesquisa.
[Digite aqui]

Imagem 2: Atividades Quizlet



Fonte: www.quizlet.com (2017)

Retornaremos à discussão sobre a ferramenta Quizlet, na seção referente à análise e discussão dos dados. A seguir, apresentamos seção sobre a Terceira Idade.

1.4 Terceira Idade

É possível refletir sobre a Terceira Idade sob, pelo menos, duas perspectivas: a biológica e a sociocultural.

Sob a primeira, podemos observar as mudanças orgânicas naturais do corpo e como elas influenciam na vida prática dos idosos. Já sob a segunda, o corpo tem um papel social e cultural, envolvido em questões legais referentes a direitos assegurados por lei, baseada no número de anos vividos por uma pessoa e o que é “esperado” ou não pela sociedade de alguém com uma determinada idade.

É importante que se retome, diante das duas perspectivas, a discussão sobre a expressão *terceira idade*, uma vez que este tem sido usado em diversas instâncias sociais. Segundo Scopinho (2014, p.21), “o termo *terceira idade* (*troisième age*) foi cunhado pelo gerontólogo francês Hüet, pautado na ideia de que os seres humanos passam por três estágios em suas vidas.” Seguindo a mesma premissa, de acordo com Palácios (2004, p. 4), “o número ordinal terceira

[Digite aqui]

nos remete a uma compreensão de sucessibilidade, ou seja, à existência de fases anteriores: a primeira e a segunda idades”.

No contexto brasileiro⁶³, de acordo com o Estatuto do Idoso, regido pela lei número 10.741, de 1 de outubro de 2003⁶⁴, é considerada pessoa idosa todo indivíduo que tenha 60 anos de idade ou mais. É observável que o Estatuto usa como critério a idade cronológica, o que “é adotado na maioria das instituições que procuram dar aos idosos, atenção à saúde física, psicológica e social” (PAPALÉO NETTO, 2002, p.9).

Seguindo esse raciocínio, a primeira fase seria a infância e adolescência. Para a lei número 8.069 de 13 de julho de 1990, do ECA, (Estatuto da Criança e do Adolescente)⁶⁵ o fator etário também é o critério adotado (crianças até 12 anos incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos). A segunda idade seria, portanto, a adulta, correspondendo ao período entre os 18 e os 60 anos de idade.

Caberia à terceira idade, então, a incerteza da duração. Ainda que a expectativa de vida do brasileiro seja de 75,2 anos, segundo a tábua completa da mortalidade⁶⁶ divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) em 2014, a variação na prática é concreta.

Apresentamos a dúvida: Seria a idade cronológica o único fator a identificar um indivíduo como idoso? Não seria considerável determinar uma idade biológica? Para Papaléo Netto (2002, p.09), “embora as manifestações da velhice sejam bem claras, não se pode afirmar que elas são exclusivamente dependentes do envelhecimento primário ou senescência, ou se são resultantes de outros fatores, que, em seu conjunto, tornam difícil a mensuração da idade biológica.”

Como somos indivíduos repletos de particularidades, de ordem sociocultural e econômica, por exemplo, é difícil generalizar as possíveis influências do processo de envelhecimento no corpo a fim de assegurar direitos previstos por lei. O fator cronológico se apresenta, então, como algo bem menos subjetivo.

O termo *terceira idade*, discutido anteriormente, seria usado a fim de substituir outros mais pejorativos como velhice, por exemplo, um eufemismo semântico para apontar o que seria

⁶³ No contexto mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera idosa a pessoa acima de 60 anos em países em desenvolvimento e de 65 anos para países desenvolvidos (OMS, 2005)

⁶⁴ “Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm

⁶⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

⁶⁶ Disponível em

ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2014/notastecnica.s.pdf

considerada a etapa final da vida (PALACIOS, 2004). Com o provável intuito de amenizar o peso da palavra velhice, a expressão terceira idade faz parte do nosso vocabulário, inclusive na área do *marketing*, e com isso temos diversos produtos e programas para o público ao qual nos referimos de tal forma.

Existe, ainda, a visão tradicionalista e estereotipada do idoso que permanece recluso, sem convívio externo à família e que espera pela morte. Contudo, para Matos (2012, p.5), “as novas imagens do envelhecimento são, sem dúvida, expressão de um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e culturais, que redefinem esses indivíduos na sociedade contemporânea.” No mundo cada vez mais digital, por exemplo, não é raro encontrar idosos conectados em redes sociais e aplicativos de conversas instantâneas.

Como colocado por Neri (2003) anteriormente, a atividade é algo que promoveu a criação de teorias acerca da terceira idade e a criação de programas que promovam a interação dos idosos de forma ativa com a sociedade. Assim, devemos considerar que a imagem que programas como esse buscam promover é de um envelhecimento saudável tanto físico quanto social, a fim de quebrar estereótipos antiquados acerca da terceira idade.

De acordo com Silva (2008, p.802):

No lugar das tradicionais imagens que articulavam o envelhecimento somente ao descanso, à quietude e à inatividade, surge um modelo identitário que inclui, em sua definição, o estímulo à atividade, à aprendizagem, à flexibilidade, ao aumento da satisfação pessoal e a formação de vínculos afetivos inéditos.

No contexto de ensino de línguas, não podemos ignorar os efeitos do amadurecimento biológico do corpo em alunos que comumente apresentam déficit de visão e sinais de presbiacusia⁶⁷, ou que demonstram dificuldades de memorização.

Em uma visão de formação de vínculos, acreditamos ser pertinente dar voz aos próprios alunos, participantes deste estudo. Assim, abriremos espaço para apresentar depoimentos dos mesmos sobre a visão que eles têm da terceira idade, o que nos trará informações relevantes sobre o perfil dos alunos que compõem os grupos de participantes. Essa visão será apresentada na seção de Metodologia.

⁶⁷ Perda de audição na terceira idade. <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/presbiacusia-perda-auditiva-terceira-idade> Acesso em 05 de junho de 2017

1.4.1 UNATI

Inspirada na *Université du Troisième Âge* (UTA), criada em 1973 em Toulouse na França, pelo professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais, Pierre Vellas (FINATO, 2003), a UNATI é um programa que busca inserir o idoso em um contexto social de aprendizagem e convívio.

Tal programa está presente em diversas universidades públicas do Brasil como a UERJ, USP e UNESP. Nesta última, as atividades oferecidas ao público idoso gratuitamente são realizadas em 21 campi no estado de São Paulo, segundo o site oficial da instituição⁶⁸. Entre as atividades promovidas em suas respectivas unidades, destacamos os cursos de informática, artesanato, dança, pintura e, principalmente, para este estudo, os cursos de línguas estrangeiras.

É comum que alunos da UNATI, busquem nos cursos oferecidos pelo projeto, formas de se manterem ativos, físico e, sobretudo, socialmente. Para dar voz aos pensamentos e reflexões desses alunos sobre o momento da vida em que se encontram, apresentaremos posteriormente depoimentos dos participantes da pesquisa sobre a visão que eles próprios tem sobre a terceira idade, na descrição de seu perfil, no Capítulo III deste trabalho.

Cachioni e Neri (2005, p.41) apresentam pelo menos cinco benefícios potenciais associados à existência de programas como a UNATI em universidades no Brasil. São eles:

1. Além de beneficiarem idosos, as propostas de ensino e convivência que se multiplicam nos projetos de extensão de muitas instituições de ensino superior e ambas universidades configuram-se como espaços privilegiados para contato intergeracional. Embora nem sempre ocorram de forma planejada e intencional, as atividades dos programas oferecem aos jovens alunos e aos professores, administradores e políticos, a oportunidade de compreender e de verificar na prática que a educação não é necessariamente um privilégio reservado aos jovens, nem é uma atividade unidirecional; é, sim, um processo interativo, histórico e permanente que ocorre ao longo de toda a vida.
2. Os programas criam oportunidades para que a universidade reavalie suas práticas e suas metas educacionais, à luz dos conhecimentos aferidos no contato com educando idoso. O desafio inerente a essa oportunidade é, porém, o de atuar com esse seguimento com conhecimento e competência, baseando o ensino numa pedagogia dialógica que valorize e aproveite a experiência, as capacidades cognitivas e as competências socioemocionais adquiridas pelos idosos ao longo da vida.
3. A presença dessa nova clientela dá origem a novos problemas para pesquisa, por exemplo, sobre as características biológicas, psicossociológicas e sociais dos

⁶⁸ <http://www.unesp.br/portal#!/terceira-idade/>. Acesso em 04 de junho de 2017.

idosos e da velhice, bem como sobre a descrição do processo de envelhecimento, sobre a cognição e a personalidade dos mais velhos, sobre seus motivos, interesses, valores e atitudes. Vários campos disciplinares e multidisciplinares se beneficiam das curiosidades e das questões que emergem em virtude da presença mais próxima dos idosos.

4. Cria-se um novo cenário para a realização de pesquisas aplicadas não apenas na situação de educação intelectual, como também na de educação em saúde, educação para a atividade e a produtividade (ideais da OMS para velhice, expressos na Assembleia Mundial do Envelhecimento de 2002), educação para o lazer e educação para a cidadania.

5. O quinto benefício que o advento e o fortalecimento do movimento das Universidades da Terceira Idade oferecem para o bom envelhecimento e a bom longevidade é proporcionar que essas associações se constituam em espaços propícios a realização de pesquisas sobre as características das próprias instituições que atendem idosos, sobre seus programas, suas políticas e seus recursos humanos.

Gostaríamos de destacar, em virtude da nossa investigação, o item número 3, no qual as autoras pontuam sobre como a presença próxima de idosos nas universidades pode despertar a curiosidade e levantar questões sobre características de ordens distintas, como as biológicas e cognitivas ou sobre o processo de envelhecimento. Isso acarretaria na origem de problemas de pesquisa, como o do presente trabalho.

A seguir, apresentamos a subseção referente às questões afetivas, as quais consideramos de grande importância em nosso contexto de pesquisa.

1.4.2 Questões afetivas

Embora a esfera afetiva no ensino de línguas não seja o foco principal deste estudo e que tão pouco nos propomos a nos aprofundar no assunto, acreditamos na importância de ser trazer à discussão, ainda que brevemente, as questões relacionadas à afetividade.

Primeiramente, apresentamos as definições de afeto que vão ao encontro do que entendemos sobre o termo. Para Brown (2000, p.143, tradução nossa)⁶⁹:

⁶⁹ No original: “*Affect refers to emotion or feeling. The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.*”

Afeto se refere à emoção ou sentimento. O domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano, e ele pode estar justaposto ao lado cognitivo. O desenvolvimento dos estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores de personalidade, sentimentos sobre si próprio ou com outros com os quais temos contato.

Entendemos, com a colocação de Brown, que os sentimentos e emoções são constituintes intrínsecos do comportamento humano e que as relações intra e interpessoais são diretamente influenciadas pelos variados fatores de personalidade e por tais sentimentos e emoções.

Para Arnold (2009, p.145, tradução nossa)⁷⁰ “o termo afeto se refere essencialmente à área das emoções, sentimentos, crenças, humores e atitudes, as quais influenciam grandemente nosso comportamento.” Novamente, dessa vez em Arnold, notamos o entendimento da grande influência das emoções no comportamento humano.

Não é estranho questionar-se então, sobre como o afeto influenciaria os contextos de ensino e aprendizagem, onde, não raramente, encontramos alunos com personalidades, desejos e atitudes variadas. Para Moran (2007, p.56):

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. Ela se manifesta no acolhimento, na empatia, na inclinação, no desejo, no gosto, na paixão, na ternura, na compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades.

Pensando no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, trazemos, novamente Arnold, ao afirmar que:

A relação entre a aprendizagem e o afeto é válida em qualquer sala de aula e para qualquer matéria, mas na aprendizagem de uma língua não nativa, ela é crucial, dado que a autoimagem dos alunos é mais vulnerável quando eles ainda não têm o domínio do seu veículo de expressão – a linguagem. (ARNOLD, 2009, p.147, tradução nossa)

Considerando tal vulnerabilidade do aluno diante de um contexto, no qual ele não tem domínio da língua e como isso pode influenciar a aprendizagem, consideramos importante

⁷⁰ No original: “*The term affect refers essentially to the area of emotions, feelings, beliefs, moods and attitudes, which greatly influences our behavior*”

trazer para o texto o conceito de *Filtro Afetivo* para Krashen (1987) na aquisição de uma segunda língua.⁷¹

Segundo o autor, o conceito de *Filtro Afetivo* foi proposto por Dulay e Burt (1987) e na década que representou o período entre a publicação de Dulay e Burt e a sua própria publicação, pesquisas apontaram para a confirmação de variáveis afetivas relacionadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua. São três categorias⁷² mais frequentes nos estudos sobre as questões afetivas e *Filtro afetivo*, são eles: *Motivação, Autoconfiança e Ansiedade*. (KRASHEN, 1987). A *Motivação* pode ser caracterizada como “provavelmente o termo universal mais frequentemente usado para explicar o sucesso ou o fracasso em qualquer atividade complexa” (BROWN, 2000, p.160, tradução nossa)⁷³. Aqueles que possuem motivação mais alta, geralmente, têm um desempenho melhor na aquisição de uma segunda língua. (KRASHEN, Op. cit.)

Para Kumaravadivelu (2006, p.38, tradução nossa):⁷⁴

A disposição do aprendiz como indivíduo a aprender sempre foi reconhecida como crucial para o desenvolvimento da L2. O termo fatores afetivos representa diversas variáveis que caracterizam a disposição do aprendiz, das quais as mais importantes são as atitudes e a motivação. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.38, tradução nossa)⁷⁵

Já sobre a *autoconfiança*, temos que aqueles que possuem uma boa autoimagem e que são autoconfiantes tendem a ter um desempenho melhor na aquisição de uma segunda língua. (KRASHEN, 1987). A *ansiedade* pode ser um traço permanente, sendo que algumas pessoas têm a tendência a serem mais ansiosas, ou estarem em um estado de ansiedade, quando a ansiedade é sentida diante de uma situação específica. (BROWN, 2000). Os baixos níveis de ansiedade, sejam eles do aluno ou da sala de aula, se apresentam como condutores para a aquisição de uma segunda língua (KRASHEN, Op. cit.).

⁷¹ Embora discutamos sobre a aprendizagem de línguas, vale salientar que Krashen (1987) se refere apenas à aquisição de uma segunda língua.

⁷² Como não é o foco principal do nosso trabalho, não abordaremos outras categorias relacionadas às questões afetivas.

⁷³ No original: “[...] probably the most frequently used catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task.”

⁷⁴ No original: “The individual learner’s disposition to learn has always been recognized as crucial for L2 development. The term affective factors stands for several variables that characterize learner disposition, the most important of which are attitudes and motivation”

⁷⁵

O encorajamento para um *Filtro Afetivo* baixo deveria ser um dos objetivos pedagógicos do professor que, sendo um professor afetivo de língua, deveria ser alguém que, além de fornecer *input*, o faça de forma compreensível em um contexto onde os níveis de ansiedade sejam baixos (Op. cit.).

Concebemos o *Filtro Afetivo* como algo que faz parte da individualidade do aprendiz, mas sobre o qual o contexto e o clima de sala de aula tem influência. Defendemos a necessidade de uma postura afetiva do professor que deve ser consciente da individualidade e da diversidade dos alunos, pois se assim o for, se estabelece um clima positivo em sala de aula, o que pode influenciar favoravelmente no processo de aprendizagem. (ARNOLD, 2011)

Ao refletir sobre essa implicação de postura do professor para que se crie um ambiente positivo em sala de aula a partir da sua relação com os alunos, chegamos ao conceito de *Letramento Emocional*, ao qual dedicamos a próxima subseção.

1.4.3 Letramento Emocional

Pensando na postura afetiva do professor nas relações com os alunos em sala de aula, chegamos ao conceito de *letramento emocional* em Barcelos (2015). Segundo a autora “o letramento emocional ainda não é um termo na Linguística Aplicada, mas o é em Educação. (BARCELOS, 2015, p.69). Portanto, adotaremos para o nosso estudo o termo resgatado da área da Educação pela perspectiva da LA.

Segundo Steiner (2003, p.23, tradução nossa)⁷⁶, estudioso ao qual é atribuído o cunho do termo *letramento emocional*, “ser emocionalmente letrado significa ser capaz de lidar com as emoções de forma que melhore seu poder pessoal e melhore a qualidade de vida para você, e mais importante, a qualidade de vida das pessoas em sua volta.” Em consonância com Steiner, Vella (2013, p.31) afirma que “*Letramento Emocional* é habilidade de reconhecer, entender e expressar nossas emoções.”

⁷⁶ No original: “*To be emotionally literate is to be able to handle emotions in a way that improves your personal power and improves the quality of life for you and – most importantly – the quality of life of the people around you.*”

Considerando o *Letramento emocional* no ensino de línguas, Barcelos (op. cit) apresenta os seguintes conceitos: *contágio emocional*, *pertencimento emocional*, *andaime emocional e amor*. Os três primeiros conceitos são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 5: Conceitos de Letramento Emocional (BARCELOS, 2015)

<i>Contágio emocional</i>	“Tendência que temos de ‘pegar’ e sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros” (p.71)
<i>Pertencimento emocional</i>	“Sentir-se seguro e ser guiado a aprender em um ambiente estimulante.” (p.72)
<i>Andaime emocional</i>	“Os professores ajudam os alunos a cognitivamente conceber sua experiência de aprendizagem” (p.73)

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao *Amor*, Barcelos (Op. cit.) se preocupa em deixar claro que sua prática em sala de aula não pressupõe a falta de profissionalismo ou de preocupação científica. Pensando dessa forma, assumimos que o afeto é combustível para a motivação positiva para o professor desenvolver com paixão suas atividades didáticas.

A seguir, expomos sugestões práticas apresentadas por Barcelos (2015, p.75) para o *letramento emocional* com as quais concordamos e buscamos realizar ao longo das aulas no contexto desta pesquisa:

- a) Aprender a ouvir os alunos, criando oportunidade para isso através de discussões em salas de aula, leitura de suas histórias de aprendizagem de línguas, pedido frequente de *feedback* deles sobre a sua aprendizagem, dentre outros;
- b) Perceber os alunos e colegas como essencialmente humanos e, por isso, cheios de potencial e merecedores de carinho e atenção;
- c) Promover a interação e o entrosamento em sala de aula, pertencimento emocional e andaime emocional através de práticas humanistas, usando estórias e músicas;
- d) Desenvolver a crença fundamental no potencial humano; crença em si mesmo e desenvolvimento da autoestima; carinho e cuidado para consigo mesmo e com o outro;
- e) Aprender sobre si mesmo, sobre sua prática através da reflexão;
- f) Apoiar e procurar apoio dos colegas ou de uma comunidade imaginária ou real de aprendizagem (programas de formação continuada, mestrado, especialização, congressos, cursos online, fóruns, listas, blogs, etc.);
- g) Aprender mais sobre suas emoções e a de seus alunos;

[Digite aqui]

- h) Promover a consciência emocional em sala de aula através da escuta acolhedora aos alunos e atividades de *letramento emocional*.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido em sala de aula, em nosso contexto de pesquisa, tem seguido as sugestões apresentadas, uma vez que buscamos, sempre, promover um ambiente no qual os participantes se sintam seguros e confortáveis. Destacamos que a promoção da consciência emocional através da *escuta acolhedora*, colocado pela autora no item “h”, tem isso a postura adotada nas práticas pedagógicas da professora-pesquisadora que se coloca frente dos participantes sempre aberta ao diálogo.

Para Moran (2007, p.58):

O professor que gerencia bem suas emoções confere a palavras e gestos clareza, convergência, reforço, geralmente de forma tranquila, sem agredir o outro. O aluno capta claramente a mensagem. Poderá concordar ou não com ela, mas encontra pistas seguras de interpretação e formas de aceitação mais fáceis. O professor equilibrado e aberto encanta. Antes de prestar atenção ao significado das palavras, prestamos atenção aos sinais profundos que nos envia, de que é uma pessoa de bem com a vida, confiante, aberto, positivo, flexível, que se coloca na nossa posição também, que tem capacidade de entender-nos e de discordar, sem aumentar desnecessariamente as barreiras.

Reconhecemos a importância da criação de um bom ambiente em sala de aula para todos os contextos de ensino e aprendizagem, independente de nível e conteúdo a ser ensinado e do público com o qual são desenvolvidas as atividades didáticas. Porém, reiteramos a especial importância da construção de um ambiente confortável e tranquilo para alunos da terceira idade, ao concordar com Pizzolatto (2008, p.252) que defende que:

[...] ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as habituais práticas do professores em sala de aula de língua estrangeira. É imprescindível, por exemplo, que o professor saiba administrar as suas próprias emoções, ansiedades e atitudes durante a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, propiciando assim um ambiente mais prazeroso e acolhedor para os aprendizes da terceira idade.

[Digite aqui]

Por fim, reafirmamos nossa preocupação com a postura da professora-pesquisadora diante dos participantes da pesquisa, que busca sempre se colocar de forma leve e bem-humorada, aberta ao diálogo, como dito anteriormente, concordando com Moran (2007, p.33) que assevera que:

Avançaremos mais pela educação positivo do que pela repressiva. É importante não começar pelos problemas, pelos erros, não começar pelo negativo, pelos limites. E sim pelo positivo, pelo incentivo, pela esperança, pelo apoio na capacidade de aprender e mudar. Ajudar o aluno a acreditar em si, a se sentir seguro, a se valorizar como pessoa e se aceitar plenamente em todas as dimensões da vida. Se o aluno acredita em si, será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social.

Na seção sobre a análise de dados, trazemos exemplos da nossa postura afetiva adotada em relação aos alunos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Natureza da Pesquisa

Retomando os objetivos desta pesquisa de, primeiramente, identificar as necessidades e especificidades dos alunos da UNATI/ CEL para apresentar, posteriormente, uma proposta didática que se baseie nas necessidades e especificidades identificadas, podemos caracterizar esta investigação como uma pesquisa-ação, uma vez que ela seguiu etapas metodológicas típicas desse tipo de pesquisa, tais como: identificação do problema, investigação preliminar, hipótese, plano de intervenção, resultado e relato. (VIANA, 2007).

Este estudo é também qualitativo não pela simples oposição à pesquisa quantitativa, no tocante ao levantamento número/estatístico, dicotomia criticada por Erickson (1991), mas, sobretudo, porque defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, op. cit. p.17).

Por fim, podemos considerar esta pesquisa parcialmente documental, uma vez que realizamos o levantamento prévio de MDs a fim de evidenciar a carência na produção de conteúdo para alunos da terceira idade e justificar a realização deste trabalho de investigação.

2.2 Contexto de Pesquisa

O contexto desta pesquisa é o de um curso de inglês como LE de nível básico para a terceira idade, fruto de uma parceria entre uma Universidade aberta à terceira idade e um Centro de línguas, ambos de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

O Centro de Ensino de Línguas (CEL) é um projeto de extensão universitária que prevê a articulação com pesquisa sobre a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem, com o ensino de línguas estrangeiras para a comunidade interna e externa. Na UNESP, onde é academicamente vinculado à vice-direção dos campi universitários, ele tem como objetivos, segundo a página da reitoria⁷⁷:

- Preparar os alunos para que não somente tenham bom desempenho oral e escrito na língua estrangeira no seu uso diário, mas também para construção do conhecimento acadêmico e científico;
- Prepará-los para que consigam uma boa pontuação nos exames de proficiência como no TOEFL, TOEIC, Cambridge e IELTS; D.E.L.E; DELF, DALF; TCF; CELPE-Bras; etc.
- Apresentar aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência leitora dos mesmos;
- Atender tanto a demanda de alunos dos campi da UNESP, de funcionários de diversos setores da universidade, de alunos do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação Básica do São Paulo e demais interessados da comunidade em geral.

Como justificativa à escolha do contexto UNATI/CEL, destacam-se a infraestrutura oferecida, que conta com salas de aula equipadas com computadores, acesso à internet, projetor de multimídia e apoio pedagógico de Professores Doutores do Departamento de Letras Modernas e Didática, bem como convidados, especialistas em ensino e aprendizagem que participam de reuniões pedagógicas mensais. Ainda, de grande importância, resgatamos o conhecimento e vivência prévios neste contexto pela pesquisadora que atua, também, como professora do curso.

As aulas semanais têm duração de 2 horas, com um intervalo de aproximadamente 15 minutos e são ministradas a dois grupos distintos, os quais serão apresentados na subseção perfil dos participantes. Para ambos os grupos, os encontros acontecem no período da manhã. A professora-pesquisadora tem ministrado aulas para esse público-alvo desde abril de 2016.

Consideramos que o MD *American English File 1* como importante elemento do nosso contexto de pesquisa, uma vez que foi utilizado em sua integralidade em algumas das aulas ministradas, servindo de base, posteriormente, para o trabalho de adaptação e apresentação, então, da proposta didática,

⁷⁷ <http://www.unesp.br/portal#!/proex/centro-de-linguas/apresentacao/>. Acesso de 04 de junho de 2017.
[Digite aqui]

2.3 Perfil dos participantes

Os participantes desta pesquisa se encontram inseridos em dois grupos diferentes de alunos, os quais serão denominados, a partir de agora, como “Grupo 1” e “Grupo 2”.

Para melhor compreensão do contexto de cada grupo, segue a breve descrição de suas respectivas configurações, no tocante a informações de ordem socioeconômica e em relação à experiência prévia com a língua inglesa.

2.3.1 Grupo 1

O Grupo 1 é composto por 11 alunos divididos da seguinte forma, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 1: Composição do Grupo 1

Número de alunos	Situação	Idade
8	Regular ⁷⁸	>60 anos
1	Regular	<60 anos
1	Ouvinte ⁷⁹	> 60 anos
1	Ouvinte	< 60 anos

Fonte: Elaboração própria

⁷⁸ Os participantes regulares, inscritos no projeto UNATI, denominados *Unatianos*, participam semanalmente de reuniões educativas que buscam trazer informações pertinentes ao público idoso. Tais encontros ocorrem no período da tarde, no anfiteatro da universidade à qual o projeto de extensão é vinculado, os palestrantes convidados expõem falas sobre os mais diversos temas, como por exemplo: alimentação saudável, exercícios físicos, cuidado com plantas, etc. Os *Unatianos* têm direito, ainda, a participarem dos cursos e oficinas oferecidos por professores voluntários e ao final de cada ciclo, recebem certificação da UNATI.

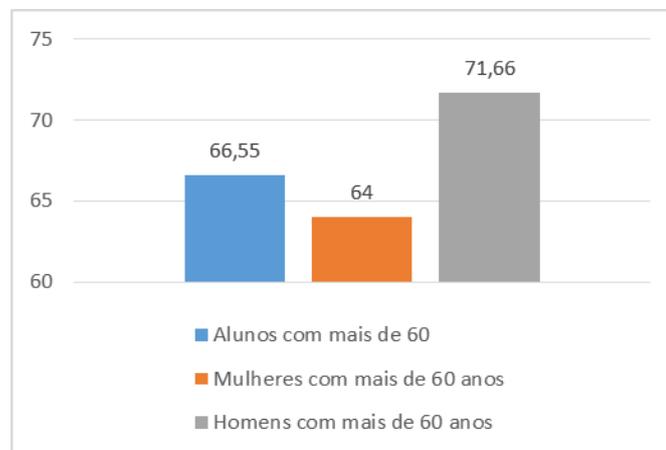
⁷⁹ Devido à grande procura pelos cursos e oficinas, são aceitos alunos ouvintes. Estes, independentemente da idade, não recebem certificação.

[Digite aqui]

Ainda que a UNATI da universidade pública onde o estudo foi realizado, aceite inscrições de alunos com idade inferior a 60 anos, consideraremos apenas as informações provenientes dos alunos, regulares e ouvintes, com mais de 60 anos de idade⁸⁰, utilizando-se como critério a idade estabelecida pelo Estatuto do Idoso e a OMS.

Dos 9 participantes maiores de 60 anos, 7 (77,7%) são mulheres, enquanto 2 (22,2%) são homens. Apresentamos, a seguir, o quadro que demonstra as médias etárias dos alunos maiores de 60 anos pertencentes ao grupo 1.

Gráfico 1: Médias etárias, Grupo 1



Fonte: Elaboração própria

Tal grupo foi acompanhado pela professora-pesquisadora desde o início do ano de 2016. O período entre o início das aulas e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa⁸¹ da instituição em setembro do mesmo ano, cerca de 5 meses, serviu para que os alunos se familiarizassem com o ambiente de sala de aula, bem como com a professora-pesquisadora.

Todos os 9 participantes maiores de 60 anos de idade responderam ao questionário sociocultural. Apresentamos a seguir algumas tabelas com informações obtidas através desse questionário:

⁸⁰ 9 alunos no total.

⁸¹ Protocolo CAAE: 58329816.7.0000.5400

[Digite aqui]

Tabela 2: *Nível de escolaridade, Grupo 1*

Nível de escolaridade		
Ensino médio completo	2 alunos	22,2%
Ensino técnico completo	1 aluno	11,1%
Ensino superior completo	6 alunos	66,6%
Ensino superior incompleto	2 alunos	22,2%

Fonte: *Elaboração própria*

Podemos notar, com base nas informações dispostas na tabela anterior, que o nível de escolaridade da maioria dos participantes do grupo 1 (66,6%) é o de superior completo, com a presença ainda de 2 alunos (22,2%) com o ensino superior incompleto.

Daqueles que não se encontram nessa faixa de escolaridade de nível superior, temos a presença de 1 aluno (11,1%) com ensino técnico completo, e 2 (22,2%) alunos com o ensino médio completo.

Essas informações se mostram como um fator relevante para o levantamento do perfil dos alunos, uma vez que o nível de escolaridade se apresenta como algo que pode influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma tabela com as informações referentes ao contato prévio dos alunos participantes do Grupo 1 com a língua inglesa:

Tabela 3: *Experiência anterior com a língua inglesa, Grupo 1*

Experiência anterior com a língua inglesa	
Em escola de idiomas	4 alunos (44.4%)
Escola pública	8 alunos (88.8%)

Fonte: *Elaboração própria*

Podemos notar que a maioria dos alunos apontou a escola pública como o contexto de contato anterior com o idioma, embora 44.4% dos alunos pontuaram a frequência em escolas de idiomas.

[Digite aqui]

Apresentaremos no Capítulo III, mais informações sobre os alunos participantes em relação à língua inglesa.

Finalmente, quando perguntados sobre a suas respectivas ocupações, 7 alunos (77,7%) responderam que são aposentados e 2 alunos (22,2%) responderam que são “do lar”, como podemos conferir na tabela que se segue:

Tabela 4: Ocupação, Grupo 1

Ocupação		
Aposentado	7 alunos	77,7%
“Do lar”	2 alunos	22,2%

Fonte: Elaboração própria

Passamos, agora, para o perfil do Grupo 2, para o qual apresentamos tabelas nas quais as mesmas informações sobre o Grupo 1 estarão dispostas.

2.3.2 Grupo 2

O grupo 2 é composto por 17 alunos ao todo, os quais são divididos da seguinte forma:

Tabela 5: Composição do Grupo 2

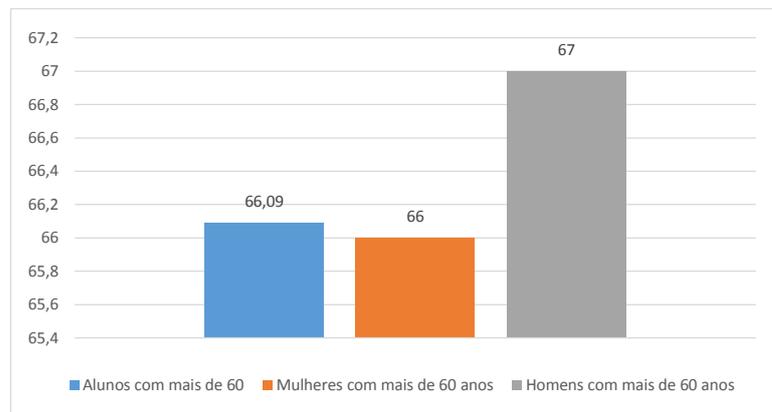
Número de alunos	Situação	Idade
7	Regular	>60 anos
4	Ouvinte	>60 anos
2	Regular	<60 anos
4	Ouvinte	<60 anos

Fonte: Elaboração própria

Novamente, vale salientar, que serão utilizados apenas os dados dos integrantes com idade superior a 60 anos⁸². Dos 11 alunos maiores de 60 anos, 10 (99,9%) são mulheres e apenas 1 (9,09%) é homem.

Assim como ocorre com o Grupo 1, as faixas etárias dos integrantes do Grupo 2 também variam de acordo com as configurações da turma.

Gráfico 2: Média etárias, Grupo 2



Fonte: Elaboração própria

Ao contrário do Grupo 1, porém, o Grupo 2 não contou com um tempo prévio de aulas antes da realização da coleta de dados. Os encontros semanais, também com 2 horas de duração e intervalo médio de 15 minutos, iniciaram-se em abril de 2017.

A particularidade deste grupo se revela em sua própria configuração: um número maior de alunos no geral, e sobretudo, um número maior de alunos ouvintes, com mais ou com menos de 60 anos de idade.

Dos 11 alunos maiores de idade pertencentes ao Grupo 2, 8 responderam sobre o nível de seu nível de escolaridade. Segue a tabela com as informações referentes a esse tópico.

⁸² 11 alunos no total.

[Digite aqui]

Tabela 6: Nível de escolaridade, Grupo 2

Nível de escolaridade		
Ensino fundamental completo	2 alunos	25%
Ensino médio completo	1 aluno	12,5%
Ensino superior completo	4 alunos	50%
Ensino superior incompleto	1 aluno	12,5%

Fonte: Elaboração própria

Podemos notar, de acordo com a tabela 6, que metade dos alunos que responderam sobre o nível de escolaridade, 4 alunos (50%) possuem o ensino superior completo, enquanto 1 (12,5%) possui o superior incompleto. Daqueles que não chegaram ao nível superior, temos 2 alunos (25%) que completaram o ensino fundamental apenas e 1 aluno (12,5%) que completou o ensino médio.

A seguir, temos a tabela com as informações referentes a experiência prévia dos alunos participantes com a língua inglesa:

Tabela 7: Experiência anterior com a língua inglesa, Grupo2

Experiência anterior com a língua inglesa	
Em escola de idiomas	1 alunos (11.1%)
Escola pública	5 alunos (55.5%)
Escola particular	2 alunos (22.2%)
Não tem experiência anterior	3 alunos (33.3%)

Fonte: Elaboração própria

Observando o quadro anterior, podemos notar que, ao contrário do Grupo 1, no Grupo 2 há a presença de alunos que nunca tiveram contato com a língua inglês através dos estudos (33.3%). Apesar de haver alunos que frequentaram escolas de idiomas e escolas particulares, 55.5% e 22.2%, respectivamente, a maioria dos alunos (55.5%), assim como no Grupo 1, teve o contato com o idioma na escola pública.

Por fim, em relação à ocupação dos alunos, temos a seguinte tabela:

[Digite aqui]

Tabela 8: Ocupação, Grupo 2

Ocupação		
Aposentado	7 alunos	87,5%
“Do lar”	1 alunos	12,5%

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que 7 alunos (87,5%) responderam que são aposentados, enquanto 1 aluno (12,5%) se apresentou como “do lar”.

Na subseção seguinte, apresentaremos o perfil da professora-pesquisadora.

2.3.3. A professora-pesquisadora

A professora pesquisadora é licenciada em Letras- Português/Inglês por uma universidade pública paulista. Durante a graduação, atuou como professora voluntária de inglês para alunos da terceira idade do projeto UNATI da universidade na qual era aluna, por um período aproximada de 2 anos. Atualmente, é mestranda na linha pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas.

2.4 Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta de dados em sala de aula, foram escolhidos como instrumentos e procedimentos: questionários semiestruturados para o levantamento do perfil sociocultural e do contato prévio dos alunos com a língua inglesa, diários reflexivos (DR) feitos pela professora-pesquisadora, entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com os participantes.

Para melhor compreensão da validade da escolha dos instrumentos de pesquisa selecionados, segue uma breve reflexão sobre cada um deles.

2.4.1 Questionário/entrevista

[Digite aqui]

Para Richards (2005, p.60), os “questionários são um dos instrumentos mais comumente usados. Eles são relativamente fáceis de serem preparados, e podem ser utilizados com um grande número de sujeitos e eles obtêm informações que são relativamente fáceis de se tabular e analisar”.

Seguindo a tendência de utilização descrita por Richards, propomos a aplicação de questionários mistos, ou semiestruturados, sendo que este envolve “algumas questões fechadas e outras abertas, tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.222). A partir de tais premissas, um questionário⁸³ foi aplicado, no início do curso de inglês de nível básico oferecido aos alunos regulares e ouvintes apresentados na subseção sobre participantes da pesquisa.

Acreditamos que, para a triangulação de dados que garanta a confiabilidade e a validade das informações coletadas, uma opção pertinente foi a realização de uma entrevista semiestruturada⁸⁴, gravada em áudio⁸⁵. Como colocado por Vieira-Abrahão (op. cit. p.222), as “entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários utilizados para a triangulação com dados coletados por outros instrumentos”.

Em nosso caso, ela serviu como ferramenta secundária e foi realizada ao final do curso oferecido aos alunos idosos. Optamos pela escolha de uma entrevista semiestruturada, pois reconhecemos a sua flexibilidade em comparação às entrevistas estruturadas, ainda que ela apresente uma estrutura geral (op. cit.)

Por fim, justificamos seu uso ao concordarmos com Vieira-Abrahão (op. cit.) que a entrevista semiestruturada é “o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir que interações ricas e respostas pessoais”.

2.4.2 Diários reflexivos

⁸³ Conferir apêndice 2 para questionário na íntegra

⁸⁴ Conferir Apêndice 3 para roteiro de entrevista

⁸⁵ A entrevista foi realizada em pequenos grupos (de 4 a 5 alunos), permitindo com que os participantes tivessem tempo para apresentar suas colocações em relação ao que lhes era perguntado.

Consideramos as observações registradas no diário reflexivo da professora-pesquisadora como fonte primária⁸⁶ de informação sobre o contexto de sala de aula.

Para Vieira-Abrahão (op. cit. p. 225), “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”. No caso deste estudo, essas observações foram registradas em um diário, que são definidos por Telles (2002, p. 30) como “registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos”.

Novamente, concordando com a importância dos diários como instrumento de coleta de dados e de reflexão docente, conforme defende Vieira-Abrahão (op. cit. p. 226), pois eles “promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos”.

Assim, os diários reflexivos desta pesquisa, além de trazerem relatos descritivos sobre os acontecimentos da prática de sala aula, trazem reflexões e observações interpretativistas da própria professora-pesquisadora em relação tais acontecimentos.

2.5 Procedimentos de Análise de dados

A seguir, apresentamos um quadro que especifica a relação entre a pergunta de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados com o intuito de esclarecer os procedimentos de análise de dados.

⁸⁶ O diário reflexivo da professora-pesquisadora é considerado fonte primária de informações, enquanto a entrevista semiestruturada e o questionário são considerados como fonte secundária. A utilização de fontes múltiplas foi adotada para que fosse possível realizar a triangulação dos dados.

Quadro 6: Procedimentos de Análise de dados

Questão de Pesquisa	Instrumentos	Análise
Como organizar uma proposta didática que reflita as necessidades e especificidades do público alvo em uma sala de aula de inglês para a terceira idade?	Pesquisa documental prévia	Levantamento quantitativo de MDs existentes no mercado editorial e educacional Análise Qualitativa dos MDs encontrados
	Questionários semiestruturados	Apontamentos de especificidades do público alvo Análise e interpretação dos resultados em relação às informações do perfil dos alunos
	Diário Reflexivo	Análise e interpretação das observações descritas no diário reflexivo da professora-pesquisadora em relação às práticas em sala de aula Reflexão sobre quais as especificidade e necessidades que deveriam ser trabalhadas em uma unidade didática
	Entrevista semiestruturada	Análise e interpretação da avaliação dos alunos em relação aos MDs e a proposta didática utilizados no curso Avaliação da ferramenta de apoio pedagógico <i>Quizlet</i>

Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em quatro subseções as quais representam as etapas seguidas na realização deste trabalho de pesquisa.

A primeira refere-se ao levantamento de MDs de ensino de inglês para a terceira idade, através do qual chegamos ao material da UNS cuja breve análise é apresentada. No segundo seguimento, apresentamos as informações referentes ao perfil dos participantes da pesquisa e sua avaliação do material *American English File 1*, sem adaptações, com o propósito de levantar-se as necessidades e especificidades desses alunos quanto ao uso de MDs na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Nesse momento apresentamos, também, exemplos que apontam para a postura de *Letramento emocional* adotada no contexto de sala de aula.

A partir das informações obtidas na etapa anterior e registradas no diário reflexivo da professora-pesquisadora, passamos para a terceira subseção que diz respeito à elaboração da proposta didática, na qual descrevemos os procedimentos de adaptação realizados.

Na quarta etapa, analisamos a proposta didática aliada ao uso de tecnologia digital, com base nos dados obtidos a partir de seu uso em sala de aula.

Para a melhor visualização das etapas supracitadas, apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 7: Etapas da análise e discussão dos dados

<i>Primeira etapa</i>	-Levantamento de MDs de inglês para a terceira idade; -Pré análise do material UNS Experience.
<i>Segunda etapa</i>	-Levantamento prévio do perfil dos alunos; -Utilização do material <i>American English File 1</i> , sem adaptações, para o levantamento das necessidades e especificidades dos alunos.
<i>Terceira etapa</i>	-Elaboração da proposta didática, aliada ao uso de tecnologia, com base nas necessidades e especificidades identificadas no público alvo.
<i>Quarta etapa</i>	-Análise e discussão dos dados obtidos a partir do uso da proposta didática.

Fonte: Elaboração própria

3.1 Material didático de inglês para Terceira Idade: *UNS Experience*

Como apontado na justificativa desta pesquisa, após o levantamento documental sobre os MDs de ensino e aprendizagem de inglês como LE para a terceira idade, constatamos a existência do curso *UNS Experience*, MD desenvolvido e utilizado pela *UNS Idiomas*.

Tivemos acesso a um *sample* desse material, após o contato com um representante da instituição.

Apresentaremos nesta seção uma pequena análise descritiva de suas configurações, com breves comentários que não pressupõem, em nenhum momento, juízo de valor real. Uma vez que não utilizamos o material em sala de aula com os alunos participantes, não nos propomos a fazer uma análise profunda, nossa proposta é, antes, fazer uma avaliação de *pré-utilização*, como proposto por Tomlinson e Masuhara (2005), ao fazer suposições do valor potencial do material.

Demos destaques as configurações que nos chamaram a atenção, a elementos que julgamos interessantes do ponto de vista adotado por nossa investigação referente à configurações que reflitam, de alguma forma especificidades do público idoso.

Vale esclarecer que o material *UNS experience* não foi utilizado em sala de aula com os alunos participantes do nosso contexto de pesquisa por se tratar de uma material de uma escola franqueada que não comercializa seus produtos para alunos e professores fora do seu sistema de ensino, ao contrário do material *American English File*, da *Oxford University Press*, que tem a venda permitida pelo site da editora e livrarias físicas e online.

Podemos notar na imagem seguinte que, em relação ao design, o MD apresenta fontes maiores daquelas comumente encontradas em MDs, o que facilita a visualização pelos alunos da terceira idade. Todos os alunos maiores de 60, presentes nos Grupos 1 e 2, usam óculos, o que evidencia os sinais de déficit de visão. Textos com fontes maiores e com cores de fundo que não competem com o texto são mais bem recebidos pelos participantes.

Imagem 3: UNS Experience, p.16

u
1

Who are you ?

UNS ID CARD

First name: Paulina
Last name: Rodriguez
Gender: Female
Origin: Havana
Age: 65
e-mail: paulina_r@gmail.com

UNS ID CARD

First name: Frank
Last name: Martin
Gender: Male
Origin: New York City
Age: 61
e-mail: frank_m@uns.com

UNS ID CARD

First name: Elizabeth
Last name: Lee
Gender: Female
Origin: Boston
Age: 10
e-mail: liz_lee@hotmail.com

UNS ID CARD

First name: William
Last name: Scott
Gender: Male
Origin: Miami
Age: 34
e-mail: w_scott@uns.com

 Hi, I am Paulina Rodriguez. I am sixty-five years old. Hello. My name is Frank Martin. I'm sixty-one years old. Hey! I'm Elizabeth Lee. My nickname is Liz. I'm ten. Good afternoon. My name is William Scott. I'm thirty-four.

 **1**
Listen; track 1

Who are you?
Complete
your ID card.

@ = at
. = dot

UNS ID CARD

Firstname: _____
Last name: _____
Origin: _____
Gender: _____
Age: _____
e-mail: _____

16 **u** **1** **UNS**

Fonte: UNS EXPERIENCE

Podemos observar, também, a apresentação de dois personagens com idades superiores a 60 anos, Paulina e Frank, com 65 e 61 anos, respectivamente. Ambos estão representados de forma positiva, não fazendo referência à visão estereotipada de idosos cansados e debilitados.

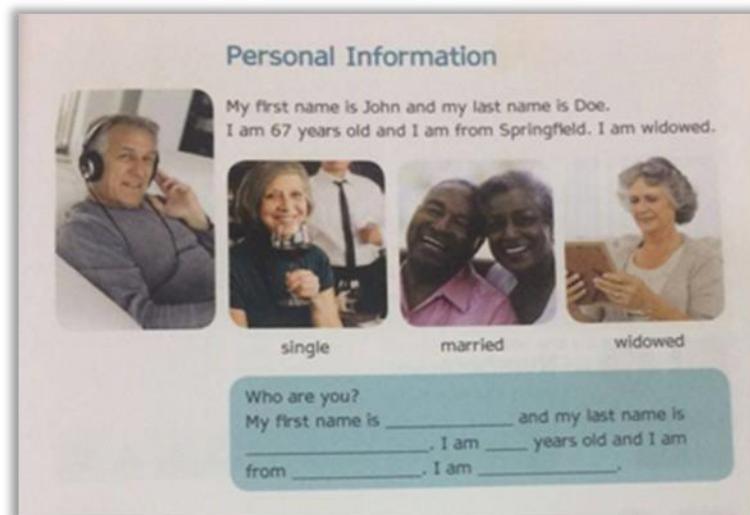
[Digite aqui]

Paulina possui os cabelos tingidos, está maquiada e veste uma roupa que pouco remete a uma faixa etária específica. Assim como Paulina, Frank sorri e possui uma postura ativa.

Acreditamos que a exposição de figuras de idosos da forma como descrevemos é um fator positivo para o material em questão, já que os alunos, ao terem contato os personagens, podem se identificar com os mesmos.

Novamente, como podemos observar na imagem a seguir, temos a presença de outros personagens apresentados de forma positiva, com exceção da personagem que representa o vocábulo *widowed* (enviuado(a) em português). Tal personagem olha com ares saudosos para um porta-retrato.

Imagem 4: UNS Experience – exemplo de exercício, p.19



Fonte: UNS EXPERIENCE

Ao retomar o conceito de *letramento afetivo* discutido no capítulo referente à fundamentação teórica, acreditamos que tal representação poderia trazer aos alunos que se encontram em tal situação, sem seus companheiros devido ao falecimento dos mesmos, sentimentos negativos, o que poderia influenciar negativamente a aprendizagem. Por outro lado, poderia ocorrer, também a identificação dos alunos com o personagem.

Segundo Galicioli, Lopes e Rabelo (2012):

Além da perda do companheiro e de um importante papel, ocorre uma mudança na vida social do enlutado. Um novo sentido à identidade é gerado pelo novo estado civil e homens e mulheres atribuem significados diferentes à viuvez.

[Digite aqui]

Não tivemos acesso ao material em áudio que acompanha o MD em questão, portanto, nenhum apontamento em relação a isso será apresentado neste trabalho. Apresentamos a seguir as reflexões sobre o perfil do aluno de inglês participante do contexto UNATI.

3.2 O aluno de inglês da UNATI

Ao iniciarmos o curso de inglês em nosso contexto de pesquisa UNATI/CEL, já nos preocupamos em empreender o levantamento do perfil dos nossos alunos, uma vez que consideramos as configurações da sala de aula como os maiores norteadores para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica.

Iniciaremos a apresentação do perfil dos participantes, retomando a discussão acerca da terceira idade e, mais especificamente, sobre a visão que os próprios idosos afirmam ter de si mesmos, esperando que a exposição da autoimagem dos alunos forneça dados importantes para a compreensão das relações estabelecidas por eles no processo de ensino e aprendizagem.

Os participantes foram convidados a refletir sobre o que é ser idoso e sobre como a idade influencia o processo de aprendizagem de inglês como LE⁸⁷, no início do curso. Apresentamos, a seguir, alguns dos depoimentos⁸⁸ coletados, bem como as observações da professora-pesquisadora sobre as declarações dos alunos:

“Particularmente, tendo em vista a grande população de idosos atualmente, com perspectiva de aumento dessa mesma população a cada ano, fica difícil distinguir qual seria o parâmetro para se limitar essa faixa de idade, veja bem, a cada dia que se passa o indivíduo tende a se cuidar mais, se alimentar mais, se exercitar mais... Estamos vendo os "idosos" hoje em dia com muita disposição, às vezes, até mais que muitos "jovens"... Então onde começa a terceira idade? Terceira idade seria talvez, o momento em que deixamos de nos preocupar em ganhar dinheiro para subsistência, de acordar os filhos para escola, de fazer marmita, e outras coisas mais? A preocupação com filhos sempre existirá independente da idade, isso nunca deixará de acontecer... Vivemos hoje então uma extensão do que fomos anteriormente... Só que

⁸⁷ Duas perguntas nortearam a reflexão feita pelos alunos participantes:

1. Qual é a sua visão sobre a terceira idade? Quais desafios você enfrenta enquanto idoso?
2. Como aluno idoso de língua inglesa, há interferência da idade no processo de aprendizagem?

⁸⁸ Foi respeitada a pontuação utilizada pelos alunos que relataram suas opiniões de forma escrita; foram omitidas informações com comprometessem o sigilo da identidade desses alunos. É possível identificar tais omissões pelo símbolo “[...]” ao longo do texto.

agora com mais tempo para cuidarmos de nós mesmos... Com o passar dos anos, com o envelhecimento natural do corpo, tudo fazendo parte do curso natural da vida, iremos murchar como a flor que um dia desabrochou, floresceu em todo o seu esplendor e depois murchou deixando sementes para nova geração.... Ainda não enfrento dificuldade enquanto idosa, pretendo continuar aprendendo muitas coisas, afinal não nascemos sabendo tudo e temos muito que aprender nessa vida ainda...” (A1, 61 anos)

Podemos notar no depoimento de A1, considerada há pouco tempo idosa, de acordo com a lei vigente no Brasil e as principais organizações internacionais, como a OMS e a ONU, o questionamento explícito sobre o que é ser idoso. A1 reconhece que a linha que separa o adulto do idoso é difícil de ser traçada, resgatando o pensamento da possibilidade de haver, nos dias atuais, pessoas maiores de 60 anos que se preocupam mais com a saúde, através da alimentação e da prática de exercícios físicos, do que os jovens. A1 propõe que a linha que separa o adulto do idoso seja, talvez, o desapego ao financeiro, o olhar voltado para o eu, sem a responsabilidade exclusiva para com os filhos.

Para Della Bella (2007, p.35):

Justamente por se sentir mais liberto dos compromissos e obrigações de outrora (trabalhar, cuidar da casa, da criação dos filhos), o/s idoso/a pode, então, buscar e dedicar-se a atividades que realmente sejam significativas para ele, o que realmente vale a pena traz prazer e realização.

A1 evoca, ainda, comparações biológicas, relacionando o curso da vida humana ao de uma flor que desabrocha (infância⁸⁹), floresce (juventude/fase adulta) e murcha (velhice). Inferimos que as sementes deixadas “para a nova geração” (linha 14), não sejam as heranças materiais, mas, sobretudo, as históricas e afetivas.

Pensando nessa comparação biológica, podemos resgatar o que Neri (2013) afirma sobre o ciclo vital, no qual a velhice se encaixaria como sendo a última fase, como “um produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento.” (p.20). A autora afirma que, do ponto de vista biológico, o ciclo vital se daria da seguinte forma:

[...] o desenvolvimento inclui processos de crescimento e maturação, organização e diferenciação, tendo como ápice a capacidade de reproduzir a espécie. Ao contrário,

⁸⁹ Inferência nossa sobre as fases da vida.

[Digite aqui]

o envelhecimento biológico é um processo gradual de declínio em estrutura, função e organização e diferenciação, cujo ponto final é a morte. (Op. cit)

A1 finaliza seu depoimento com afirmação ativa sobre a vontade de aprender, o que nos remete a uma postura positiva em relação ao futuro. Para Neri e Yassuda (2005, p.7), no anseio ancestral de ser ter uma boa velhice, ao lado de outros aspectos, algumas preocupações surgem como “a preservação das atividades, da produtividade e dos papéis sociais de adulto, bem como a expectativa de uma vida feliz, satisfeita e bem realizada”.

A seguir, apresentamos outro depoimento:

“O que senti de forma bem evidente foi a transição da vida profissional para a vida de aposentada. Trabalhei 40 anos registrada, com jornadas de 9 horas e meia a 8 horas diárias, uma rotina de horários e compromissos. Cumulando tudo isso com os compromissos familiares, estudo, marido e filho.... Realmente é muito gratificante ficar livre da vida profissional, da qual saí com a claro sentimento do dever cumprido. Dei o melhor de mim à profissão que exerci por todos esses anos. Assim, o sentimento é que merecia tudo isso. Desafios? Não sei, não me sinto idosa. Sou uma pessoa de 64 anos - catalogada como idosa, pela sociedade.” (A2, 64 anos)

Novamente podemos notar em um depoimento, desta vez de A2 de 64 anos, referências à rotina com os familiares e a vida profissional. O destaque à transição “da vida profissional para a vida de aposentada” (linhas 1 e 2) é explícito, bem como o sentimento de “dever cumprido” (linha 5).

Hornstein e Wapner (1985) apresentam quatro grupos de estilos diferentes de adaptação à aposentadoria, os quais apresentamos a seguir.

O primeiro estilo (*transição para a velhice*) se refere às pessoas que sentem “uma necessidade de descansar, refletir, de colocar a vida em ordem” (HORNSTEIN; WAPNER, 1985, p.300). Para Tavares, Neri e Cupertino (2005, p.103), os indivíduos pertencentes a esse grupo “possuiriam uma atitude de aceitação do envelhecimento como um tempo de recuar a vida laborativa, pois em suas concepções, seria muito tarde para a criação de novos planos e interesses.”

Os indivíduos do segundo estilo (*novo começo*), no qual poderíamos encaixar A2, encaram a aposentadoria como “um evento de grande significação que representa o começo bem-vindo de uma nossa fase da vida” (HORNSTEIN; WAPNER, 1985, p.301). Tavares, Neri e Cupertino (Op. cit) resumem a postura das pessoas que pertencem a esse estilo como aqueles que “experimentariam sentimentos de renovação, entusiasmo e vigor. Perceberiam a

[Digite aqui]

aposentadoria como uma oportunidade para viver de acordo com as próprias necessidades e os próprios interesses.”

Reportando-se ao construto de tarefas evolutivas, ou teoria da atividade de Havighurst⁹⁰ (1951), Neri (2013, p.26) complementa que “o sucesso no cumprimento das tarefas evolutivas típicas de cada idade conduz a satisfação, senso de ajustamento e sucesso no enfrentamento das tarefas futuras [...]”. Podemos conferir que tal afirmação se encontra refletida nas palavras de A2 quando afirma:

Realmente é muito gratificante ficar livre da vida profissional, da qual saí com o claro sentimento do dever cumprido. Dei o melhor de mim à profissão que exerci por todos esses anos. Assim, o sentimento é que merecia tudo isso. (A2, 64 anos)

Para aqueles que se encaixam no terceiro estilo (*continuação*), “a aposentadoria não é experienciada como um evento de grande importância pessoal” (HORNSTEIN; WAPNER, 1985, p.304). Para Tavares, Neri e Cupertino (Op. cit), “a única diferença realçada é a continuidade de atividades já desenvolvidas e cultivadas ao longo da vida se dá de uma maneira mais pessoal, sem maiores inovações.”

Finalmente, para o quarto estilo (*ruptura imposta*), o “significado da aposentadoria é de que ela constitui a perda de uma esfera de atividade muito valorizada.” (HORNSTEIN; WAPNER, 1985, p.305). Tavares, Neri e Cupertino (2005, p.103) destacam que este último estilo “enfaticamente enfatizaria a perda do papel social com a aposentadoria. Indivíduos seriam marcados por tentativas frustradas de encontrar atividades para substituir o trabalho.”

A seguir, mais depoimentos:

“A nossa vida é sempre cheia de desafios, não importa muito a idade, porém, como sabemos, à medida que envelhecemos as coisas vão ficando mais melindrosas, e requerem mais atenção. Se tomarmos atenção a esse fato, tudo caminha normalmente”. (A3, 76 anos)

“Acho que a terceira idade me proporcionou mais entendimento sobre o mundo e sobre relacionamentos com as pessoas. Me trouxe também mais paciência e tranquilidade para lidar com tudo. Os desafios são com os problemas físicos, porque o corpo não acompanha a mente, muitas vezes a mente quer fazer coisas que o corpo físico não ajuda”. (A4, 63 anos)

⁹⁰ Ver mais em HAVIGHURST, R. J. *Developmental tasks and education*. New York: Longman Green. 1951
[Digite aqui]

A3, de 76 anos dá destaque à presença de desafios durante toda a vida, incluindo a terceira idade, afirmando ser possível continuar com uma vida “normal” enquanto idoso. Já A4, com 13 anos a menos, destaca as mudanças nos relacionamentos interpessoais.

Há tempo de envelhecer...querendo ou não...eu já cheguei nesse tempo e nesses 72 anos, até aqui o Senhor me ajudou!! É um privilégio negado a muitos... já fui "Adolescente" agora sou "Envelhescente". A velhice não é para os fracos, a bagagem é pesada...a longevidade é uma bênção de Deus !!Estou nessa fase outonal da minha vida desfrutando de uma "Ditosa Velhice", envelhecendo com honra; procurando viver com doçura, sem amargura... Na Olimpíada da Vida, estou numa corrida de revezamento; preciso passar o bastão para meus filhos, netos, bisnetos com precisão !! Sou aposentada, não da vida, sou uma Idosa ativa que gosta de viajar, me conectar, me informatizar; na tecnologia encontro algumas barreiras, tenho muito mais a aprender, mas estou determinada a enfrentar esses novos desafios, não ficando pra trás... afinal os netos precisam de uma avó conectada!! Os tempos mudaram; os idosos estão mais ativos, não ficam só em casa, tricotando...praticam esporte, procuram se atualizar, se informatizar e outras coisas mais. [...] Memória, audição ainda não me atingiram não!! Voltar a estudar numa sala de aula, o convívio com outros da 3.a idade tem sido prazeroso, nos sentimos mais jovens!! (A5, 72 anos)

Fica claro no depoimento de A5 o otimismo em relação à vida. Poderíamos comparar o teor de sua fala com o que foi relatado por Mirian Goldenberg (2011, p.81) sobre a postura de mulheres alemãs frente ao envelhecimento: “Mais confortáveis [...], enfatizam a riqueza dessa fase em termos de realizações profissionais, intelectuais. [...] elas se sentem no auge da vida, entusiasmadas com projetos profissionais, viagens, programas culturais etc”.

Para Della Bella (2007, p.29):

Percebe-se também que os idosos vêm demonstrando cada vez mais atuantes e mais preocupados com seu próprio bem-estar físico e psicológico e, por isso, procuram exercer atividades em que possam se afirmar como indivíduos tão capazes como qualquer outro. Entre as atividades escolhidas, destacam-se desde cursos de informática, idiomas até atividades esportivas [...]

A menção ao divino é explícita (linhas 2 e 4) no depoimento de A5, bem como no sucinto depoimento de A6, de 75 anos:

A terceira idade com saúde é uma dádiva de DEUS. Os desafios que encontro são inúmeros: ganho de peso, limitações de algumas tarefas.

[Digite aqui]

Nos depoimentos de A5 e A6 é possível notar o que Neri e Yassuda (2005, p.7) classificam como “um modo comum de se entender a conquista de uma boa velhice” que consistiriam em atribuir pontos positivos “à graça divina ou a outra explicação sobrenatural” (Op. cit.)

Para levantamento do perfil dos alunos, também consideramos importante resgatar o conceito de *Letramento emocional*⁹¹, já que consideramos relevantes as questões afetivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para a exemplificação do conceito de *contágio emocional* (BARCELOS, 2015), apresentamos a seguir trechos transcritos da entrevista em áudio realizada de forma conjunta. Quando perguntados sobre qual a opinião os participantes tinham em relação ao papel do professor no ensino de inglês para a terceira idade, os alunos apresentaram respostas que convergiam para a mesma conclusão: a de que o professor precisa ter paciência.

A3: É, destacaríamos a paciência . porque é claro que .. a gente não tem mais a agilidade de um jovem de 18 – 20 anos . então a pessoa que nos está ensinando tem que ter muita paciência, acho que é o primordial -

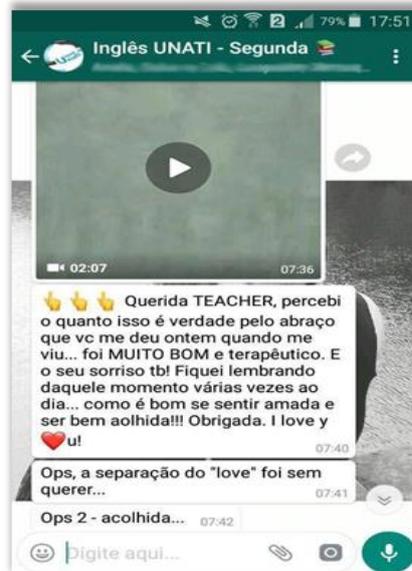
A4: Eu acho que você tem a paciência necessária para nos aguentar ((risos)) e ((inint)) está desenvolvendo o curso de maneira que a gente tá aprendendo, pelo menos eu . né .. tô aprendendo -

A7: ((inint)) Paciência :é o privilégio dos idosos, né? Porque ((inint)) ao longo da vida . nós fomos também aprendendo a ter paciência . né? –

Para ilustrar o conceito de *pertencimento emocional* (Op. cit.), segue na próxima imagem o *print* de uma mensagem enviada por uma aluna do Grupo 1 que, devido a um problema familiar, teve que se ausentar por algum das aulas. Ao retornar, foi recebida de forma positiva pela professora-pesquisadora, o que a motivou a escrever tal mensagem.

⁹¹ Conceito discutido na fundamentação teórica deste trabalho.
[Digite aqui]

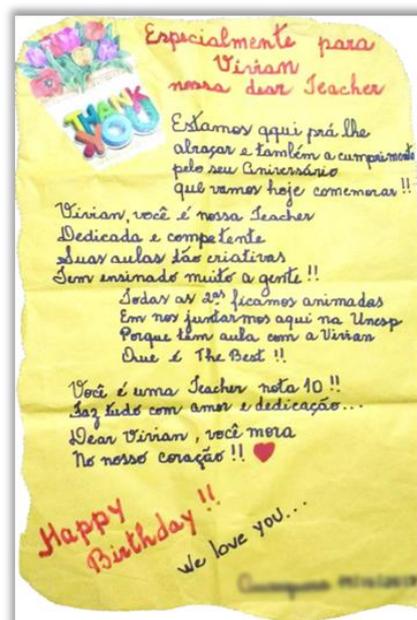
Imagem 5: Mensagem WhatsApp



Fonte: Elaboração própria

Apresentamos um gesto de *amor* realizado pelos participantes do Grupo 1, que assim como os participantes do Grupo 2, surpreenderam a professora-pesquisadora na semana de seu aniversário como uma festa.

Imagem 6: Cartaz de aniversário



Fonte: Elaboração própria

[Digite aqui]

Podemos concluir que é preciso refletir sobre os diversos pontos que envolvem o processo de envelhecimento ao qual qualquer ser humano está sujeito. Tal reflexão deve ser, porém, despida de estereótipos e preconceitos, a fim de que a aceitação, e principalmente a compreensão das mudanças físicas e socioculturais com as quais estamos envolvidos, promova o bem-estar na velhice.

A visão que temos sobre as fases da vida é algo que influencia diretamente nossas relações interpessoais, mergulhadas no meio sociocultural. Não sendo diferente, pois, em uma sala de aula, onde a visão do professor e dos alunos acerca das particularidades encontradas neste contexto, sendo o fator etário o mais óbvio, seja para crianças ou adultos, talvez, é o que rege o ritmo e a interação dos envolvidos no processo de aprendizagem.

3.3 Obstáculos de aprendizagem

Apresentamos agora dados referentes aos possíveis obstáculos na aprendizagem, segundo o apontamento dos próprios alunos ao responderem o questionário no início das aulas.

Na tabela a seguir, podemos observar que, quando perguntados sobre qual habilidade representaria uma dificuldade durante as aulas, a maioria dos alunos do Grupo 1 optou pelas habilidades orais de *Listening* e *Speaking*, 66.6% e 77.7%, respectivamente.

Tabela 9: Habilidade que alunos encontrariam dificuldade, Grupo 1

Habilidade que encontraria dificuldade	
Listening	6 alunos (66.6%)
Speaking	7 alunos (77.7%)
Reading	3 alunos (33.3%)
Writing	4 alunos (44.4%)

Fonte: elaboração própria

Já na tabela seguinte, quando perguntados sobre os possíveis obstáculos na comunicação em LE, podemos observar que a falta de motivação foi o único item não escolhido
[Digite aqui]

por nenhum dos 9 participantes que responderam ao questionário, enquanto o item mais pontuado, por 77.7% dos alunos, foi a *dificuldade em ouvir e entender a língua*, indiciando a tendência a pontuar itens que tenham relação com a oralidade.

Tabela 10: Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação, Grupo 1

Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação	
Falta de vocabulário	4 alunos (44.4%)
Falta de motivação por pouco uso da língua	0 alunos (0%)
Pouco conhecimento gramatical	6 alunos (66.6%)
Medo de cometer erros	2 alunos (22.2%)
Dificuldade para ouvir e entender a língua	7 alunos (77.7%)
Dificuldade de falar	4 alunos (44.4%)
Falta de tempo para estudar	1 aluno (11.1%)

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, os integrantes do Grupo 1 mantiveram-se bastante interessados e motivados pelas aulas do início do curso, mesmo em um período de greve, de maio a agosto de 2016, realizada por alunos e funcionários da universidade pública onde as aulas ocorriam. Durante esse período, os encontros semanais ocorreram na casa de um dos alunos, que, apesar de não contar com os equipamentos tecnológicos oferecidos pelo outro contexto, serviu de espaço para que as aulas continuassem até a retomada das atividades pela universidade.

Na tabela 11, observamos que há uma diminuição de alunos, comparando os dois grupos, que pontuaram a habilidade de *Listening* (11.1%) como habilidade na qual encontrariam mais dificuldades ainda assim a maioria (66.6%) pontuaram a habilidade de *Speaking*, o que ainda demonstra a preocupação com a oralidade.

Tabela 11: Habilidade que alunos encontrariam dificuldade, Grupo 2

Habilidade que encontraria dificuldade	
Listening	1 aluno (11.1%)
Speaking	6 alunos (66.6%)
Reading	1 alunos (11.1%)
Writing	4 alunos (44.4%)

Fonte: Elaboração própria

No tabela a seguir, notamos que os itens seguiram a média de 2 e 3 alunos que os apontaram como possíveis dificuldades, porém, observamos que a maioria dos alunos (77.7%) apontaram *o pouco conhecimento gramatical* como obstáculo para a comunicação e que 5 alunos (55.5%) escolheram, também, a *dificuldade de falar*.

Tabela 12: Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação, Grupo 2

Itens que poderiam ser um obstáculo para a comunicação	
Falta de vocabulário	2 alunos (22.2%)
Falta de motivação por pouco uso da língua	1 aluno (11.1%)
Pouco conhecimento gramatical	7 alunos (77.7%)
Medo de cometer erros	3 alunos (33.3%)
Dificuldade para ouvir e entender a língua	3 alunos (33.3%)
Dificuldade de falar	5 alunos (55.5%)
Falta de tempo para estudar	2 alunos (22.2%)

Fonte: Elaboração própria

Quando perguntados sobre como a idade interferiria no processo de aprendizagem, os alunos escreveram depoimentos, alguns dos quais apresentamos e comentamos a seguir:

Existe sim, (interferência da idade no processo de aprendizagem) talvez pelo fato do envelhecimento natural das células, fica um pouco mais lento o processo de aprendizagem, a memória já não ajuda muito, rs.... Mas nada que com um pouco de insistência e persistência não resolva.... Acho muitíssimo importante haver esse estímulo cerebral para aprendizagem de língua estrangeira para todos. (A1, 61 anos)

Interferência da idade no processo de aprendizagem de um idioma. Com certeza, isso é bem evidente para mim. Também tem o agravante de não gostar muito da língua que

[Digite aqui]

aprendo. Considero este desafio como uma forma de agitar os neurônios e interferir no processo de acomodação que geralmente nos entregamos. A relutância em permanecer em nossa zona de conforto. Quanto ao curso de Inglês, temos a vantagem de contar com uma professora extremamente eficiente, que nos motiva a prosseguir, apesar de nossa limitação. (A2, 64 anos)

Se a saúde está em ordem, tudo caminha bem. É claro que vamos perdendo as “forças” com o passar do tempo, mas se cuidando e se alimentando em ordem, não exagerando nas coisas, tudo vai se arranjando. Vencemos as dificuldades, sabendo que já não somos tão poderosos como dantes, mas dá para levar a vida em frente. (A3, 76 anos)

Sou uma aluna idosa de Língua Inglesa [...]. As aulas são práticas, bem didáticas [...]. Memória, audição ainda não me atingiram não!! Voltar a estudar numa sala de aula, o convívio com outros da 3.a idade tem sido prazeroso, nos sentimos mais jovens!! (A5, 72 anos)

Podemos observar, nos três primeiros depoimentos, referências ao amadurecimento biológico do corpo. Porém é notável o otimismo em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo como uma atividade que promove o trabalho cognitivo. Notamos ainda, no depoimento A3 a valorização de uma alimentação saudável e o cuidado com o corpo. Já para A5 os sinais do envelhecimento não parecem afetá-lo de forma significativa. A5 destaca a importância do convívio social com os colegas de sala, como algo prazeroso.

A seguir, apresentamos a percepção dos alunos quanto ao uso do livro *American English File 1*, no decorrer das aulas.

3.4 Percepção dos alunos quanto ao uso do livro *American English File 1*

Apresentamos nesta subseção, os apontamentos dos alunos no tocante ao uso do material *American English File 1*, em sala de aula. Ao escolhermos tal MD, realizamos uma *avaliação de pré-utilização*, na qual levamos em consideração os pontos apresentados por Tomlinson e Masuhara (2005), sobretudo, ao que se refere à flexibilidade desse material para o posterior trabalho de adaptação.

Além disso, por apresentar recursos variados ao livro, alvo primário de nossa análise, como vídeos, áudios, material extra em plataforma digital, consideramos sua capacidade em interessar os alunos participantes da pesquisa.

[Digite aqui]

No diário reflexivo feito pela professora-pesquisadora foram registradas informações que contemplam a *avaliação durante a utilização* do MD escolhido e, posteriormente, apresentaremos a *avaliação de pós-utilização*, a qual contará com o feedback dos próprios alunos que participaram de uma entrevista semiestruturada, mediada pela professora-pesquisadora.

A utilização da lição 1A⁹² do material em questão, com o Grupo 2, se deu em sua integralidade (material impresso, de áudio e vídeo⁹³) com a mínima adaptação do uso ao contexto, para que se pudesse observar e constatar o grau de dificuldade dos alunos em relação ao uso e as configurações específicas do material.

Optamos por essa primeira utilização sem adaptações, baseando-nos em Nunan (1991, p. 219, tradução nossa) que afirma⁹⁴:

[...] antes de se adaptar materiais, deveria ser mantido na mente que materiais de autores e editores respeitáveis são cuidadosamente escritos e extensivamente testados, e é, portanto, aconselhável que tais materiais sejam ensinados, pelo menos uma vez, pelos modos como são sugeridos pelo autor, antes de experimentados e adaptados.

Apresentamos, a seguir, a lição utilizada em um total de 4 aulas com o Grupo 2:

⁹² A lição 1A foi escolhida pra ser trabalhada com o Grupo 2, pois este é composto por alunos iniciantes.

⁹³ Vale salientar que a escolha do livro *American English File 1* se deu pela experiência prévia da professora-pesquisadora com o uso do material em outros contextos de ensino de inglês e, sobretudo, pela facilidade em encontrar o material em texto, áudio e vídeo, disponibilizado pela própria editora em seu site oficial.

⁹⁴ No original: “[...] *before adapting materials, it should be kept in mind that materials from reputable authors and publishers have been carefully written and extensively trialed, and it is therefore advisable to teach such materials in the ways suggested by the author before experimenting and adapting them.*”

[Digite aqui]

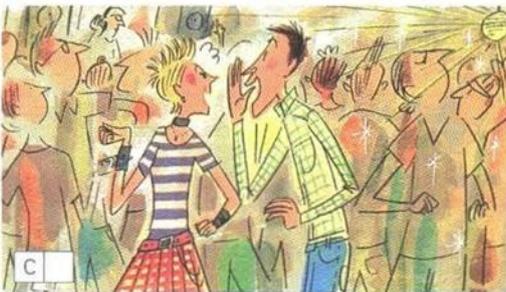
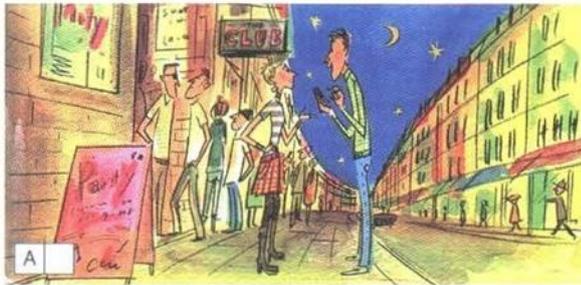
G verb be (E), subject pronouns: I, you, etc.
 V days of the week, numbers 0-20, greetings
 P vowel sounds, word stress

1A My name's Hannah, not Anna

Hi, I'm Mike.
 What's your name?
 Hannah. Nice to meet you.

1 LISTENING & SPEAKING

a (1.2) Look at the pictures. Listen and number them 1-4.



b Listen again and complete the blanks.

- 1 A Hi, I'm Mike. What's your ¹ _____?
 B Hannah.
 A ² _____?
 B Hannah!
- 2 A What's your phone ³ _____?
 B It's 212-555-7894.
 A ⁴ _____. See you on Saturday. Bye.
 B Goodbye.
- 3 A ⁵ _____, Mom. This is Hannah.
 B ⁶ _____. Nice to meet you.
 C Nice to ⁷ _____ you, Anna.
 B ⁸ _____ name's Hannah.
 C Sorry, Hannah.
- 4 A Hi, ⁹ _____. You're early!
 B Hello, Mrs. Archer. How are ¹⁰ _____?
 C I'm very well, ¹¹ _____ you, Anna. And you?
 B ¹² _____, thanks.
 A It's Hannah, Mom.

c Fill in the blanks with a word from the list.

Fine Hi I'm... Thanks Bye

- Hello = _____
 My name's... = _____
 Very well = _____
 Thank you = _____
 Goodbye = _____

d (1.3) Listen and repeat some phrases from the dialogue. Copy the rhythm.

e (1.4) In groups of three, practice the dialogues with the sound effects. Change roles.

f Introduce yourself to other students.

Hello, I'm Antonio.
 What's your name? (Carla. Nice to meet you.)

Imagem 8: American English File 1, Student Book, p.5

2 GRAMMAR verb *be* ⊕, subject pronouns

a Complete the sentences with *are, is, or am*.

- I'm Mike. = I _____ Mike.
- My name's Hannah. = My name _____ Hannah.
- You're early. = You _____ early.
- It's 212-555-7894. = It _____ 212-555-7894.

b ▶ p.124 Grammar Bank 1A. Learn more about the verb *be* ⊕ and subject pronouns, and practice them.

c (1.6) Listen and repeat the pronouns and contractions.

d (1.7) Listen. Say the contraction.))) I am (I'm

e In pairs, try to remember the names in your class. Say *He's / She's* _____.

f Stand up and speak to other students.

Hi, Carla. How are you?) Fine, thanks. And you?

3 PRONUNCIATION

vowel sounds, word stress

a (1.8) Listen and repeat the words and sounds.

					
fish	tree	cat	egg	train	bike
it	he	am	very	they	I
this	we	thanks	well	name	Hi
	meet				Bye

b ▶ p.166 Sound Bank. Look at the example words and spellings for the sounds in a.

Word stress
Multi-syllable words have one stressed syllable.

sorr|y good|bye Sa|tur|day

c (1.9) Listen and underline the stressed syllable in these words.

- air|port com|pu|ter e|mail ka|ra|te
- ho|tel mu|se|lum sa|lad te|nnis
- pas|ta In|ter|net bas|ket|ball sand|wich

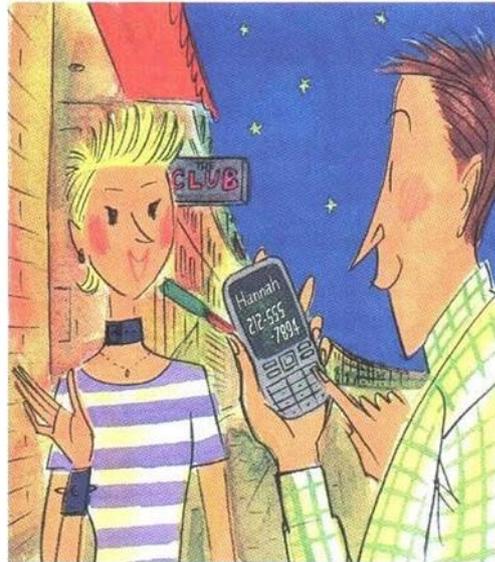
d Write the words from c in the chart.

food	technology	sports	places

e In pairs, write more words that you know in each column. How do you pronounce them?

4 VOCABULARY

days of the week, numbers 0-20



a Look at the picture. Can you remember what Mike and Hannah say?

b ▶ p.148 Vocabulary Bank Days and numbers. Do parts 1 and 2.

c (1.12) Listen and say the next day or number.

))) Monday, Tuesday (Wednesday

d What's your phone number? What day is it today? And tomorrow?

5 LISTENING & SPEAKING

a (1.13) Listen. Where are they? Write 1-6 in the boxes.

- airport Gate number _____
- sandwich bar _____ dollars _____ cents
- hotel Room _____
- museum Closed on _____
- taxi _____ Manchester Road
- school Classes on _____ and _____

b Listen again. Write a number or a day in each blank.

c (1.14) Listen and respond.

))) Hello. Nice to meet you. (Nice to meet you.

A partir da primeira aula em que o material foi utilizado, a professora-pesquisadora iniciou as anotações do *feedback* dos alunos e de suas próprias observações em um diário reflexivo, do qual traremos excertos para a verificação dos apontamentos registrados.

Ao primeiro contato com o material, os alunos já fizeram diversas pontuações sobre o seu *design* e *layout*. Baseando-nos nas informações do diário reflexivo⁹⁵ da professora-pesquisadora, podemos resumir os apontamentos iniciais nos itens que se seguem:

- Falta de espaço para anotações e traduções;
- Enunciados apenas na língua estrangeira;
- Fonte muito pequena.

Apresentamos a seguir dois trechos da entrevista em áudio, nos quais os participantes apresentam tais questões:

A1: E com relação ao tamanho da fonte .. eu acho que seria imprescindível que fosse maior e se .. tamanho da fonte ... realmente espaço para anotações .. ((inint))

A2 - ((inint)) “com relação ao ... o tamanho da fonte . achei que são letras bem pequenas –

Outro apontamento foi no sentido de que a lição se apresentava de forma muito extensa. Como mencionado anteriormente, para que ela fosse realizada em sua integralidade, 4 aulas (aproximadamente 8 horas) tiveram de ser utilizadas, ou seja, o período de um mês foi necessário para se completar todas as atividades propostas pela lição.

Conferimos tal apontamento, referente à primeira aula com o material, no trecho a seguir, extraído do diário reflexivo:

No tempo da aula (2h00) foi possível fazer a parte 1 LISTENING & SPEAKING e iniciar a parte 2 GRAMMAR. [...] Os alunos colocaram que para uma unidade apenas, o conteúdo a ser trabalho é muito extenso. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 19/04/2017)⁹⁶

Na segunda aula, foi possível dar continuidade na parte 2 (*Grammar*), referente ao conteúdo gramatical, mediante a uma revisão feita pela professora-pesquisadora com o auxílio

⁹⁵ Conferir diário reflexivo na íntegra no Apêndice 5.

⁹⁶ Conferir diário reflexivo na íntegra no Apêndice 5.

do quadro branco. Segundo o que foi colocado no diário reflexivo, “foi nítida a necessidade de se explicar várias vezes o mesmo ponto” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, dia 16/04/2017)⁹⁷.

O destaque para a dificuldade nesta aula, porém, se volta para estudo da pronúncia na parte 3, chamada *Pronunciation*, a qual apresentamos a seguir:

Imagem 9: American English File 1, Exercício “a” - 3 Pronunciation, p.5

3 PRONUNCIATION
vowel sounds, word stress

a (1.8)) Listen and repeat the words and sounds.

 fish	 tree	 cat	 egg	 train	 bike
it this	he we meet	am thanks	very well	they name	I Hi Bye

Fonte: American English File 1 (2013)

Segundo anotado pela professora-pesquisadora no diário reflexivo:

[...] iniciamos a parte de Pronunciation, na qual nos deparamos com seis sons diferentes. Os fonemas /eɪ/ e /aɪ/ foram fáceis para os alunos perceberem e reproduzirem, pela semelhança com os respectivos ditongos na língua portuguesa. Porém, os fonemas /ɪ/ e /i:/ foram mais complicados para eles diferenciarem ao ouvir e reproduzir. É comum que este par mínimo seja de difícil aprendizagem para alunos brasileiros, porém, acredito que para os alunos idosos com perda de acuidade auditiva, essa dificuldade seja mais forte. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 26/04/2017)

Observamos que para uma lição introdutória, a apresentação simultânea de diversos símbolos fonéticos e seus respectivos sons não seria a opção mais correta, sobretudo para alunos idosos que apresentam sinais de presbiacusia (perda de acuidade auditiva). Notamos no trecho apontado do diário reflexivo, que os alunos apresentaram a comum dificuldade em entender e reproduzir o par de sons /ɪ/ e /i:/, o que, segundo a professora-pesquisadora, pode ter sido agravada pela condição auditiva dos participantes.

⁹⁷ Conferir afirmação no diário reflexivo no Apêndice 6.
[Digite aqui]

Na terceira aula em que o material foi utilizado, foi possível trabalhar apenas com a parte 4 (*Vocabulary*) referente ao vocabulário, após a nova revisão sobre os pontos gramaticais estudados na aula anterior. Apresentamos trechos do diário reflexivo com as anotações dessa aula específica⁹⁸:

- O Vocabulary Bank veio sem qualquer tipo de recurso ilustrativo, como por exemplo um calendário no qual os alunos poderiam anotar os dias da semana;
- O trabalho de completar com as letras e palavras que faltavam era totalmente intuitivo, os alunos que não conheciam o vocabulário tinham que “chutar” sem qualquer dica ou algo que os auxiliasse na tarefa;
- A discrição fonética não ajudou nesta tarefa, uma vez que os alunos não conheciam todos os símbolos ao ponto de conseguirem associá-los às palavras que deveriam ser escolhidas; (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 03/05/2017)

A seguir, inserimos as imagens que demonstram as configurações dos exercícios descritos:

Imagem 10: *American English File 1, 1 Days of the week, p.148*

Days and numbers

1 DAYS OF THE WEEK

a Complete the days of the week with the letters.

W Fr S S Th T M

Monday /ˈmʌndeɪ/ _iday /ˈfraɪdeɪ/
 _uesday /ˈtuzdeɪ/ _aturday /ˈsætəɹdeɪ/
 _ednesday /ˈwenzdeɪ/ _unday /ˈsʌndeɪ/
 _ursday /ˈθɜːzdeɪ/

b (1,10) Listen and check.

c Cover the days of the week. Say them in order.

Useful phrases
 the weekend (= Saturday and Sunday)
 a weekday (= Monday–Friday)
 What day is it today? It's Friday.
 Have a good weekend. You too.
 See you on Monday.

Capital letters
 Days of the week begin with a capital letter.
 Tuesday NOT tuesday

Fonte: *American English File 1 (2013)*

Imagem 11: *American English File 1, 2 Numbers 0-20, p. 148*

2 NUMBERS 0-20

a Match the words with the numbers.

twelve twenty eleven three
 eighteen five fifteen seven

0 zero /ˈzɪroʊ/ 11 _____ /ˈɛlvn/
 1 one /wʌn/ 12 _____ /ˈtwelv/
 2 two /tu/ 13 **thirteen** /θɜːˈtɪn/
 3 **three** /θri/ 14 **fourteen** /fɔːˈtiːn/
 4 four /fɔːr/ 15 _____ /fɪfˈtiːn/
 5 _____ /faɪv/ 16 **sixteen** /sɪksˈtiːn/
 6 six /sɪks/ 17 **seventeen** /sevnˈtiːn/
 7 _____ /sevn/ 18 _____ /eɪˈtiːn/
 8 **eight** /eɪt/ 19 **nineteen** /naɪnˈtiːn/
 9 **nine** /naɪn/ 20 _____ /ˈtwenti/
 10 ten /ten/

b (1,11) Listen and check.

c Cover the words. Say the numbers.

Phone numbers
 We say the digits separately.
 794-1938 = seven nine four, one nine three eight

◀ p.5

Fonte: *American English File 1 (2013)*

⁹⁸ Conferir diário reflexivo na íntegra no Apêndice 7.
 [Digite aqui]

Por fim, na quarta e última aula na qual o material foi utilizado, a parte 5 (*Listening & Speaking*) foi trabalhada. A seguir as imagens e apontamentos sobre tal segmento do material didático.

Imagem 12: *American English File 1, Listening & Speaking, p. 5*

5 LISTENING & SPEAKING

a (1:13) Listen. Where are they? Write 1–6 in the boxes.

<input type="checkbox"/> airport	Gate number _____
<input type="checkbox"/> sandwich bar	_____ dollars _____ cents
<input type="checkbox"/> hotel	Room _____
<input type="checkbox"/> museum	Closed on _____
<input type="checkbox"/> taxi	_____ Manchester Road
<input type="checkbox"/> school	Classes on _____ and _____

b Listen again. Write a number or a day in each blank.

c (1:14) Listen and respond.

) Hello. Nice to meet you. Nice to meet you.

Fonte: *American English file 1 (2013)*

No exercício “a”, da imagem 12, os alunos são instruídos a ouvirem a uma gravação e enumerarem em ordem crescente, de 1 a 6, as falas desta gravação de acordo com o ambiente no qual os personagens fictícios se encontram no momento da fala. Neste caso, os efeitos sonoros que serviam de *background* às falas foram imprescindíveis para que os alunos conseguissem realizar o exercício com sucesso, uma vez que eles representavam os contextos dos quais os enunciados foram destacados, como, por exemplo: para a identificação de um diálogo em um táxi, ouvia-se ao fundo o som do motor ligado de um veículo.

Já no exercício “b”, após ouvirem novamente à gravação, os alunos deveriam preencher as lacunas das frases destacadas dos diálogos com os números ou dias da semana identificados nas falas dos personagens. Desta vez, os efeitos sonoros configuraram-se como um agente dificultador para a compreensão dos alunos.

Novamente, recorremos a um exemplo: o enunciado ambientado no aeroporto (*airport*) conta com uma voz feminina que é ouvida através de um alto falante. Compreendemos o intuito do MD de oferecer contextos mais realistas aos seus usuários, porém o volume baixo da voz, em relação ao efeito sonoro utilizado, dificultou a compreensão dos aprendizes que se frustraram ao não compreenderem as palavras que deveriam ser usadas para completar as lacunas do exercício.

[Digite aqui]

Não invalidamos, porém, o uso de efeitos sonoros, uma vez que para a identificação do contexto da fala, eles foram de grande utilidade. Mas, para o público idoso, acreditamos que a edição dos áudios do MD deva favorecer o volume e clareza das falas em detrimento dos efeitos sonoros, já que, como apresentado anteriormente neste trabalho, os idosos normalmente sinais de presbiacusia.

Para finalizar a discussão sobre a percepção dos alunos do Grupo 2 em relação a lição 1 do livro *American English File 1*, apresentamos o depoimento de A8 em relação a disposição do elementos no material para depois apresentarmos a primeira proposta de adaptação:

Acho também que esse negócio de ficar tudo muito apertado numa folha .. eu também eu não gostei.. Por exemplo ((int)) eu fico em dúvida, o exercício um ((gesticulando com as mãos)) o exercício dois .. eu não sei se o dois é para baixo .. se o dois é lá .. ((apontando)) e .. e.. de não ter espaço .. e também aquele espacinho é muito pequenininho .. porque às vezes .. se você quer colocar como é que pronuncia .. como você tem nos exercícios que você coloca na dela ((se referindo a projeção de atividades no multimídia)) então .. por exemplo .. se você que colocar como pronuncia .. ou .. como escreve .. do jeito que você escreve . como pronuncia.. né.. eu sei que isso.. ou o que significa .. porque a gente .. eu . né .. eu tenho que escrever tudo .. o que significa . como pronuncia Seria bom que cada exercício tivesse numa linha .. num espaço ali .. e num tivesse mais nada do outro lado .. entendeu?. Pra sobrar espaço ali .. ((int))

Podemos observar, no depoimento apresentado anteriormente, a queixa que representa a fala de outros alunos⁹⁹ em relação a lição 1A utilizada em sala de aula.

Segue uma proposta inicial de adaptação feita pela professora-pesquisadora, com base nas avaliações feitas pelos aprendizes:

⁹⁹ Conferir no Apêndice 8 trechos de outros depoimentos em que alunos apresentam a mesma queixa.
[Digite aqui]

Imagem 13: Primeira proposta de adaptação

G verb be (I, subject pronouns: I, you, etc.)
V days of the week, numbers 0-20, greetings
P vowel sounds, word stress

1A My name's Hannah, not Anna

Hi, I'm Mike.
What's your name?

Hannah. Nice to meet you.

1 LISTENING & SPEAKING

a Look at the pictures. Listen and number them 1-4.
Olhe para as figuras. Ouça e as enumere de 1 a 4.

b Listen again and complete the blanks
Ouçá novamente e complete os espaços em branco.

c Fill in the blanks with a word from the list
Complete os espaços em branco com uma palavra da lista

1 A Hi, I'm Mike. What's your ¹ _____?
B Hannah.
A ² _____?
B Hannah!

2 A What's your phone ³ _____?
B It's 212-555-7894.
A ⁴ _____. See you on Saturday. Bye.
B Goodbye.

3 A ⁵ _____, Mom. This is Hannah.
B ⁶ _____. Nice to meet you.
C Nice to ⁷ _____ you, Anna.
B ⁸ _____ name's Hannah.
C Sorry, Hannah.

4 A Hi, ⁹ _____. You're early!
B Hello, Mrs. Archer. How are ¹⁰ _____?
C I'm very well, ¹¹ _____ you, Anna. And you?
B ¹² _____, thanks.
A It's Hannah, Mom.

Fine Hi I'm... Thanks Bye

Hello = _____
My name's... = _____
Very well = _____
Thank you = _____
Goodbye = _____

tradução

1/3)) Listen and repeat some phrases from the dialogue.
Copy the rhythm. Ouçá e regista algumas frases do diálogo. Copie o ritmo

1/4)) In groups of three, practice the dialogues with the sound effects. Change roles.
Em grupos de três, pratique os diálogos com os efeitos sonoros. Intercale os papéis.

Introduce yourself to other students. *Se apresente para os outros alunos*

Hello, I'm Antonio.
What's your name? (Carla. Nice to meet you.

Fonte maior e com tradução

Espaço para tradução

Fonte maior

Fonte: Elaboração própria

[Digite aqui]

Podemos notar, na imagem 13, as indicações de possíveis adaptações para a unidade. Indicamos o uso de fontes maiores, a tradução dos enunciados para a língua materna¹⁰⁰ e o acréscimo de quadro pautado para a anotação de traduções pelos próprios alunos. Vale ressaltar que essa foi uma proposta inicial, e que a adaptação concreta se deu a partir da elaboração da proposta didática que será apresentada e analisada na próxima seção.

Após apresentadas as informações sobre a percepção dos alunos do Grupo 2 em relação ao uso do matéria *American English File 1*, sem adaptações, passamos às informações coletadas no Grupo 1.

Percorreremos o uso da lição 3A¹⁰¹, do mesmo livro, pelo Grupo 1, trazendo, novamente, excertos dos diário reflexivo para que sejam constatadas as informações registradas pela professora-pesquisadora no curso da utilização do material.

Seguem as imagens referentes à lição em questão:

¹⁰⁰ Tradução como recurso pedagógico. Ver mais em CORRÊA, E. F. S., Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: Quinta habilidade e macroestratégias. **Rev. de Letras**. N.33 - Vol. (2) - jul./dez. - 2014

¹⁰¹ A lição 3A foi escolhida para ser trabalhada com o Grupo 1, pois este já haviam tido aulas de inglês com a professora-pesquisadora nos dois semestres anteriores, apresentando, então, conhecimento prévio da língua.

[Digite aqui]

Imagem 14: American English File, Student book, p.20

G simple present ⊕ and ⊖
V verb phrases
P third person -s

They live in an apartment.
He doesn't drink coffee.

3A Things I love about the US

1 VOCABULARY verb phrases

a Complete the phrases with a verb from the list.

go read work have listen

1 _____ a newspaper	4 _____ to the movies
2 _____ to the radio	5 _____ in an office
3 _____ children	

b ➤ p.153 Vocabulary Bank Verb phrases.

c (2.3) Listen. Say the phrase.))) TV ↪ watch TV

2 GRAMMAR simple present ⊕ and ⊖

a Look at four things people say about the US and Americans. Do you think they are true or not true? Then read the text and check your answers.

Four foreigners who live in the US talk about the things people say about Americans...

Americans eat fast food every day. Pei from China
It's true that Americans **eat** a lot of fast food, but they **don't eat** fast food every day. I share an apartment with an American woman, and she **cooks** all the time. She only **eats** fast food on some days—with me!

The sun shines a lot in Southern California. Alberto from Mexico
The weather **changes** quickly in many places in the US, but not in Southern California. The sun **shines** a lot there. It **doesn't shine** every day, but be careful when it **shines**. It **gets** very hot! I always **wear** sunglasses when I **go out**.

Americans like animals. Naomi from Japan
I have a lot of friends here and many of them **have** a dog, a cat, or a bird. One American family that I know **has** a dog, a cat, and two birds. American people **love** animals!

Americans are always loud. Gianni from Italy
Some Americans are very loud, but I **work** with an American man at a coffee shop, and he's really quiet and polite. He **doesn't talk** very much. But he's a very nice guy!

b Answer the questions with a partner.

1 Look at the **highlighted** verbs. Why do some verbs end in -s?

2 Write the *he / she / it* form of these verbs.

change _____ have _____
talk _____ go _____
cook _____ eat _____

3 Find two negative ⊖ verbs. How are they different from affirmative ⊕ verbs a) for *he / she / it* b) for all other persons?

c ➤ p.128 Grammar Bank 3A.
Learn more about simple present ⊕ and ⊖, and practice it.

3 PRONUNCIATION third person -s

a How do you pronounce these plural nouns?

books keys watches

b (2.5) Listen and repeat the third person verb forms.

/s/ She **speaks** Spanish.
He **drinks** coffee.
She **cooks** every day.

/z/ It **rains** a lot.
He **has** a cat.
She **does** homework.
He **goes** to the movies on Friday night.

/ɪz/ He **watches** TV.
The movie **finishes** in a minute.
The weather **changes** a lot.

c (2.6) Listen. Change the sentence.

))) I **live** in an apartment. *She.*
↪ *She lives in an apartment.*

d Tell your partner six true things about you: three ⊕ and three ⊖. Choose verb phrases from p.153 Vocabulary Bank Verb phrases.

↪ *I play the guitar. I don't wear glasses.*

e Change partners. Tell your new partner the six things about your old partner.

↪ *Eva plays the guitar. She doesn't wear glasses.*

Fonte: American English File 1 (2013)

[Digite aqui]

Imagem 15: American English File 1, Student book, p.21

State Parks, freeways, and other things I love about the US

Jenny Clark, an Australian mom and college student who lives in California, says the US isn't just OK—it's paradise. These are some of her reasons...

Coffee
American cups of coffee are very big! A small cup of coffee in the US is like a large cup of coffee in Australia. If you're in a hurry, you go to a drive-through and buy coffee from your car. It's so easy!

Freeways
I prefer the roads in the US. The freeways are very fast, and in California they have a lot of car lanes. It's really easy to drive from one place to another.

State Parks
California has 278 state parks, and they are beautiful. On the weekends, I bring my family to a state park in my area. We explore the forest, find small animals, and enjoy the tall redwood trees.

Theme Parks
Theme parks are very popular in the US, and we live near the Great America Theme Park. My children like the rides and water slides. Sometimes the lines for the rides are long, but that's OK. We need rest!

Malls
I love shopping, and in the US, the malls are very big. People walk around and shop for hours. US malls have many different stores, and the salespeople are friendly and help you find things.

Red Robin
Red Robin is a restaurant that has great hamburgers. I don't eat meat, but I like the french fries and lemonade at Red Robin. I think the fried cheese sticks are fantastic, but sometimes they aren't on the menu. Maybe that's because they aren't very healthy!

Fall
I love the fall weather in the US. A good fall day in California is cool, but not too cold. I also love the trees. They change from green to yellow, red, and brown.

4 READING & SPEAKING

a Look at the photos. In which one can you see...?

<input type="checkbox"/> a drive-through	<input type="checkbox"/> a ride	<input type="checkbox"/> a theme park
<input type="checkbox"/> a car lane	<input type="checkbox"/> a redwood forest	<input type="checkbox"/> a hamburger
<input type="checkbox"/> a cup of coffee	<input type="checkbox"/> a driver	

b (2.7)) Read and listen to the article. Mark the sentence T (true) or F (false). Say why the F ones are false.

- 1 A large cup of coffee in Australia is the same as a small cup of coffee in the US.
- 2 California doesn't have a lot of state parks.
- 3 Jenny doesn't like the salespeople in shopping malls.
- 4 The fall is very cold in California.
- 5 It's easy to drive in the US.
- 6 Jenny doesn't like the long lines for rides at theme parks.
- 7 Jenny eats hamburgers and French fries at Red Robin.

c Underline these verbs in the text. What do they mean? Compare your ideas with a partner.

buy bring explore find enjoy walk
help prefer drive need think

d Look at each paragraph again. Say if it's the same or different in your country or city.

The coffee in Brazil is very good. We have drive-throughs and good coffee shops.

Useful words: Why? and because
Use *because* to answer the question *Why?*
Why are the freeways good?
Because they are very fast.

Online Practice
21

Fonte: American English File 1 (2013)

[Digite aqui]

Novamente, uma vez iniciado o trabalho com o material *American English File 1*, sem adaptações, a professora-pesquisadora começou o registro do *feedback* dos alunos e de suas observações no decorrer das aulas.

Para que a lição 3A fosse completada em sua integralidade, foram necessárias 3 aulas (6 horas) com os alunos do Grupo 1. Na primeira aula, o trabalho se resumiu à parte 1 (*Vocabulary*) juntamente com *Vocabulary Bank* (anexo à lição) e a parte 2 (*Grammar*). Trazemos um excerto do diário-reflexivo referente a essa aula¹⁰² no qual observamos certas queixas dos alunos:

- No *Vocabulary Bank* os alunos encontraram dificuldade em ligar os verbos com os complementos sem antes saber a tradução. Este processo de inferência do significado, sem um contexto mais detalhado resultou em um tempo elevado para a realização da tarefa, +/- 20 minutos.
- Ao trabalharmos com o texto “Americans – Is it true?”, no qual os verbos estudados no *vocabulary bank* são trabalhados, os alunos se queixaram da falta de espaço para anotar traduções, eles colocaram que embora seja possível fazer anotações no caderno, é mais confortável para eles manterem as palavras em inglês e seus respectivos significados no mesmo material, onde o acesso à tradução seria imediato.
- Queixa sobre o tamanho da fonte do material. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 17/04/2017)

Mais uma vez as queixas se deram no tocante à falta de contexto nos exercícios de inferência de significado, espaço para anotações de tradução e tamanho da fonte. Um ponto positivo do trabalho com essa lição, foi a satisfação dos alunos quanto ao entendimento do texto presente na seção de *Grammar*. Segundo a professora-pesquisadora, “Os alunos gostaram bastante do fato de ter um texto de fácil compreensão para eles, uma vez que os verbos utilizados tinham sido estudados antes, no *Vocabulary Bank*.” Para eles, isso teria compensado a realização do exercício anterior do *Vocabulary Bank*.

Já nessa aula a professora-pesquisadora viu a oportunidade, baseada na queixa sobre a quantidade de informações para a memorização, de se trabalhar com a ferramenta *Quizlet*, para que os alunos pudessem realizar exercícios que os ajudassem a memorização do vocabulário, bem como sua respectiva tradução, pronúncia e grafia. Assim, após a aula em que foram criados os usuários e senhas dos alunos¹⁰³, a professora-pesquisadora disponibilizou a lista de exercícios com o conteúdo da aula.

Apresentaremos exemplos de listas no *Quizlet* na subseção que dedicamos à ferramenta.

¹⁰² Conferir Apêndice 9 para diário reflexivo em sua integralidade.

¹⁰³ Verificar processo na subseção referente ao *Quizlet* no capítulo referente à Fundamentação Teórica.

Na segunda aula, após correção dos exercícios que haviam sido assinalados como tarefa de casa, do *Grammar Bank*¹⁰⁴, foi possível trabalhar com a parte 3 (*Pronunciation*). Nessa parte, são trabalhadas as nuances de pronúncia¹⁰⁵ das terminações em “s” da conjugação de verbos nas terceira pessoas do singular no presente simples.

Trazemos, a seguir, um trecho do diário reflexivo no qual a professora-pesquisadora faz observações sobre tal exercício:

Os alunos tiveram bastante dificuldade em **ouvir** e **reproduzir** a diferença entre a pronúncia. Penso se seria realmente relevante trabalhar isso com os alunos idosos. Talvez, ao colocarmos pares de palavras que se diferenciam sutilmente na língua falada pela pronúncia (Kiss – Keys), seria mais válido do que o som “s” na conjugação dos verbos, uma vez que acredito que o erro neste ponto não afetaria a comunicação. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 24/04/2017)

A professora-pesquisadora reflete sobre como a dificuldade dos alunos em ouvir (distinguir) os sons, bem como a de reproduzi-los, seria um motivo para que exercícios como esse, que trabalham com nuances de pronúncia que não prejudicam a comunicação, não fossem trabalhados na terceira idade. Antes, dá preferência ao trabalho de nuances que interfiram diretamente no significado de pares de vocábulos.

Na terceira aula¹⁰⁶, foi trabalhada a parte 4, (*Reading & Speaking*). Do diário reflexivo, destacamos a seguinte colocação da professora-pesquisadora:

Nesta aula, desenvolvemos uma atividade de *Reading and Speaking* com a temática sobre coisas americanas. Alguns alunos, com experiências nos Estados Unidos, compartilharam suas opiniões (em português) sobre aquilo que leram (em inglês). (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dia 08/05/2017)

Vários alunos do Grupo 1 já realizaram viagens internacionais, 4 deles declararam, durante as aulas, terem viajado para os Estados Unidos, dois deles por terem filhos e parentes vivendo no país norteamericano.

Diante do texto apresentado na parte de *Reading & Speaking*, os alunos passaram a fazer colaborações, na língua materna, sobre aquilo que era exposto. Percebemos o interesse dos

¹⁰⁴ Conferir Anexo 2

¹⁰⁵ Diferenças entre o fonemas /s/, /z/ e /ɪz/.

¹⁰⁶ Entre a segunda e a terceira aula, houve um espaço de 14 dias, por conta de um feriado nacional que coincidiu com o dia de aula do Grupo 1 (segunda-feira)

[Digite aqui]

alunos em fazer comentários sobre suas próprias experiências, bem como de questionar sobre as experiências de seus colegas. A identificação com o texto proporcionou uma aula fluída na qual os alunos se posicionaram positivamente em relação à atividade.

Vale salientar que não consideramos essa identificação dos alunos com o texto como mérito do material didático em relação à aproximação ao contexto da terceira idade, consideramos, antes, como uma prova de que as configurações específicas (socioculturais) do nosso contexto são particulares e que elas influenciam diretamente do grau de identificação dos alunos com um dado exercício.

Apresentaremos a seguir, a seção referente à elaboração da proposta didática pela professora-pesquisadora, que levou em consideração os apontamentos apresentados nessa seção.

3.5 Elaboração da proposta didática

Com base em todas as informações apresentadas na seção anterior, elaboramos uma proposta didática para que o material utilizado em sala de aula, pudesse refletir as necessidades identificadas no público alvo.

Apresentaremos agora, como exemplo, a proposta que elaboramos a partir da adaptação da lição 7B¹⁰⁷ do MD *American English File 1* que foi utilizada em duas aulas¹⁰⁸ com os alunos do Grupo 1. Vale salientar que a escolha da unidade 7B foi feita baseada no conteúdo da mesma: tempo passado.

Descreveremos, ainda, quais técnicas propostas por Tomlinson e Masuhara (2005) foram utilizadas¹⁰⁹, seguidas por excertos do diário reflexivo da professora-pesquisadora sobre a utilização da proposta¹¹⁰.

Seguem as imagens da proposta didática:

¹⁰⁷ Conferir Anexo 1

¹⁰⁸ Excerto do Diário reflexivo da professora-pesquisadora:

“A aula do dia 14 foi interrompida depois do intervalo com a uma festa de aniversário surpresa feita pelos alunos para a professora.

No dia 21/08 a universidade estava fechada devido a um ponto facultativo em virtude do aniversário da cidade. A proposta foi retomada e finalizada no dia 28/08.”

¹⁰⁹ Retomar Subseção 1.3.3 sobre Adaptação de MDs.

¹¹⁰ Conferir Apêndice 12 para o diário reflexivo em sua integralidade.

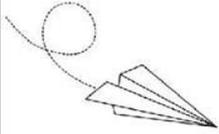
[Digite aqui]

Imagem 16: Exemplo proposta didática, parte 1

Simple Past

Warm-up

How was your last vacation?



Where did you go?

How long did you stay there?

Who did you go with?

What did you do?



1) Read the text:



The *taxi* trip

Althorp House

Charles Spencer, Princess Diana's brother, has three daughters, 18-year-old Kitty, and 15-year-old twins Eliza and Amelia. They live in Althorp, a large country house near Northampton, about 85 miles (136 kilometers) north of London.



The Spencer sisters

One of the sisters and her friend wanted to go to a soccer match in London. It was a Premier League match between Chelsea and Arsenal at Stamford Bridge. They called a taxi to take them to London and back. The taxi arrived and the driver typed Stamford Bridge into his GPS. The girls relaxed in the back of the car. They probably chatted, listened to music on their iPods, and texted their friends. They didn't talk to the taxi driver.

Two hours later the taxi stopped. They looked out of the window. It was a street with pretty houses.

The girls were a little surprised, and they asked the taxi driver where they were. "In Stamford Bridge," he said. "Where did you want to go?"

American English File 1, p.54.

Fonte: Elaboração própria

[Digite aqui]

Imagem 17: Exemplo proposta didática. parte 2

3) Read the text again and highlight ten more simple past regular verbs (+), one simple past negative sentence (-) and one simple past question (?).

4) In pairs, complete the chart:

Simple Present	Simple Past
They want to go to the match.	They _____ to go the match.
They don't talk to the taxi driver.	They _____ to the taxi driver.
Where do you want to go?	Where _____ to go?

5) Number the past time expression 1-10. (Listen and check)

- | | |
|--|-------|
| ___ yesterday morning | _____ |
| ___ last night | _____ |
| ___ last month | _____ |
| ___ three days ago | _____ |
| <u>1</u> five <u>minutes</u> ago | _____ |
| ___ last week | _____ |
| ___ last <u>summer</u> | _____ |
| ___ the day <u>before</u> <u>yesterday</u> | _____ |
| ___ a year ago | _____ |
| ___ in 2009 | _____ |

6) Stand up and move around the class. Ask **Did you... yesterday?** Question with the verb phrases below. When somebody answers **Yes, I did**, write his or her name.

Find a person who...

- | | |
|----------------------|-------|
| - Watched TV | _____ |
| - Listened to music | _____ |
| - Studied English | _____ |
| - Talked to a friend | _____ |
| - Shopped for food | _____ |
| - Called someone | _____ |
| - Played a game | _____ |
| - Stayed home | _____ |

Fonte: Elaboração própria

[Digite aqui]

Em nossa proposta, procuramos abordar a *Adição* (TOMLINSON e MASUHARA, 2005), pois adicionamos perguntas de *Warm-up*, a fim de antecipar aos alunos a temática da unidade, nesse caso a de viagens. Embora as perguntas tenham sido respondidas pelos alunos na língua materna, acreditamos na validade de apresentar as perguntas na LE, já que os alunos se interessaram pela construção estrutural das frases, e com atitude curiosa, realizaram anotações e questionaram sobre a pronúncia e significados dos vocábulos. Foi escolhido o tema *férias a casar* com o tema *viagem* já proposto pela lição, uma vez que os alunos sempre fazem referência às viagens de férias nas aulas.

Segue um excerto do diário reflexivo da professora-pesquisadora:

Iniciamos a aula com o warm-up. Os alunos se interessaram bastante pela estrutura das perguntas em inglês. Fizemos a tradução e a repetição da pronúncia. Os alunos responderam às perguntas na língua materna. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Além da adição, fizemos o uso do item *Exclusão* (TOMLINSON e MASUHARA, 2005), pois excluimos atividades de *pronunciation* que visavam a pronúncia das terminações em “ed” no passado simples dos verbos regulares, acreditamos que no momento de apresentação inicial desse conteúdo, as nuances de pronúncia não devem ser trabalhadas com alunos da terceira idade, podendo ser apresentadas e praticadas em outro momento, uma vez que a pronúncia diferente da correta não afetaria a inteligibilidade na comunicação.

No que tange a *Reorganização* (TOMLINSON e MASUHARA, 2005), reorganizamos textos e atividades para que atingíssemos a disposição linear que foi apontada pelos participantes como a mais compreensível para a aprendizagem. Segue um excerto do diário reflexivo da professora-pesquisadora:

Os alunos gostaram bastante da linearidade dos exercícios, para eles ficou mais fácil de acompanhar as atividades. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Na proposta, abordamos também a *Complementação*, por meio da disponibilização da lista de palavras com o vocabulário da lição no *Quizlet*¹¹¹, para que os alunos, em casa, pudessem realizar exercícios para reforçar a memorização do significado, pronúncia e escrita.¹¹²

O conteúdo reduzido, no qual a interpretação do texto retém o foco da primeira parte da unidade, também foi um ponto positivo em relação à adaptação. Os alunos se revezaram na leitura do texto em voz alta e a cada frase lida, o grupo tentava entender seu sentido, por meio da tradução. Os alunos interagiram, trocando informações sobre a pronúncia das palavras e o significado das estruturas. Isso deu a eles, mais confiança da hora de realizar o segundo exercício proposto.

O espaço em branco deixado ao lado das frases do exercício “2” foi utilizado por todos os alunos como espaço para anotações, o que, novamente, acreditamos ter otimizado o uso do MD pelos participantes, que outrora, queixavam-se da falta de espaço.

Após a leitura do texto, o exercício 2 foi realizado em duplas. Durante a correção notei que os alunos não tiveram dificuldade em realizar o exercício. Notei que os alunos usaram o espaço em branco ao lado do exercício 2 para anotações (as traduções do texto, porém ficaram apertadas entre as linhas do próprio texto) (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Na segunda parte da unidade, o foco voltou-se para as estruturas gramaticais dos verbos regulares no passado simples nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Os alunos não apresentaram dificuldade em identificar as estruturas no texto como pedido no exercício “3”. Novamente, espaços em branco foram, propositalmente, deixados para que os alunos pudessem fazer anotação de traduções.

Foi utilizado o apoio do quadro branco para a explicação da esquematização da estrutura apresentada no exercício “4” com a apresentação de mais exemplos, os quais os alunos reproduziram em seus cadernos de anotações. Tal prática é comum em todas as aulas.

Novamente, no exercício 5, os alunos não apresentaram dificuldades, realizando a tarefa de ordenar as locuções adverbiais de tempo baseando-se no conhecimento prévio, das aulas anteriores, e inferência. Depois da realização da atividade, a correção se deu através de um áudio sem qualquer tipo de *background* de efeitos sonoros, o que facilitou a compreensão dos

¹¹¹ Conferir Apêndice 13 para exemplos de atividades *Quizlet*.

¹¹² Serão dados mais detalhes sobre o uso do *Quizlet* nas subseções 3.7 e 3.8
[Digite aqui]

alunos que trabalharam com a pronúncia através da repetição e do acompanhamento da professora-pesquisadora para o entendimento e reprodução dos sons.

Com exercício 5 foi trabalhado vocabulário com expressões de tempo no passado. Foi feita a grafia com alusão à tônica das palavras. Os alunos utilizaram as linhas ao lado do exercício para anotarem as traduções. A maioria já conhecia muitas das palavras (como “yesterday”, “morning”, “day”) o que fez com que os alunos não tivessem dificuldade de realizar a atividade. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Finalmente, no exercício de número “6”, os alunos interagiram uns com os outros utilizando a estrutura “*Did you ... yesterday?*”. Nesse momento, foi possível observar que os alunos utilizavam a língua materna quando não compreendiam a pergunta feita pelo companheiro de interação. Os alunos reagiram positivamente a esse tipo de interação, quando ao final do exercício, apresentaram os resultados.

Expliquei o exercício 6 com o apoio da lousa, dei exemplos, e traduzi as combinações verbais. Os alunos fizeram o exercício movimentando-se pela sala. Gostaram muito das atividades. Pediram minha ajuda quanto a pronúncia de algumas palavras. (Usavam a língua materna, quando não entendiam algo) (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Podemos notar, pelas informações apresentadas nesta seção, como a utilização da proposta didática trouxe resultados diferentes daqueles quando do uso do material *American English File 1*, sem adaptações. Apresentaremos a seguir, a avaliação da proposta didática, quanto à sua utilização em sala de aula.

3.6 Avaliação da proposta didática

Como professora-pesquisadora, foi possível observar a otimização da dinâmica em sala de aula, uma vez que uma unidade didática mais enxuta proporcionou a sensação de ciclo concluído ao final da aula, com começo (*Warm up*), meio (Texto e atividades) e fim (interação

[Digite aqui]

em grupo), o que não acontecia quando da utilização do material *American English File 1*, em que as lições eram muito extensas, o que demoravam várias aulas para ser completadas.

Dessa forma, não temos uma utilização muito fragmentada do material, e em uma aula é possível trabalhar não apenas um tópico, como leitura, gramática ou vocabulário, mas um conjunto de tópicos para o desenvolvimento das quatro habilidades em conjunto (*listening, speaking, writing e reading*). Com as mudanças no design e layout, em relação ao tamanho da fonte e disposição das atividades, pudemos atender às queixas tão constantes dos alunos, o que teve influência direta na dinâmica de sala de aula.

Observamos também durante a utilização da unidade didática, que os alunos se sentiram mais confortáveis com as fontes maiores (Fonte Arial, tamanho 12), o que em nosso ponto de vista, logo representou logo uma otimização do uso do MD, uma vez que os alunos viram atendida a queixa mais comum entre eles. Porém, é importante pontuar que os alunos colocaram verbalmente, durante a leitura do texto, que a fonte da imagem (texto) ainda estava pequena. Podemos ver tal pontuação no excerto a seguir:

- Os alunos se mostraram satisfeitos com a fonte maior; porém reclamaram quanto o tamanho da fonte no texto retirado do material original. Penso que seria preciso reescrevê-lo utilizando uma fonte maior, ou ampliar a imagem; Alunos se manifestaram sobre a falta de espaço entre as linhas do texto, para a anotação de tradução. Novamente, seria melhor ter reescrito o texto deixando mais espaço entre as linhas; (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

A linearidade das atividades que seguiram a ordem numérica crescente apenas na vertical, e não mais com exercícios com ordem alfabética que eram ora dispostos na horizontal e ora na vertical, também foi percebida pelos alunos e pela professora-pesquisadora como algo positivo na utilização da proposta didática.

Segue excerto do diário reflexivo:

Os alunos gostaram bastante da linearidade dos exercícios, para eles ficou mais fácil de acompanhar as atividades. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Em relação à temática, apesar de termos trazido do material original, um texto no qual as experiências de duas adolescentes são abordadas, o que poderia em primeira instância, afastar a temática da realidade dos alunos idosos, a postura tomada pela professora-pesquisadora, em

[Digite aqui]

pedir para que os alunos relatassem experiências vividas por eles quando adolescentes, foi condizente com o conteúdo central abordado (fatos do passado). Além de descreverem diversas experiências do passado, em língua materna, os alunos passaram a relatar episódios ocorridos com seus respectivos filhos e netos no período da adolescência.

Trazemos um excerto do diário reflexivo da professora-pesquisadora no qual tal fato é comentado:

Perguntei para os alunos se quando eles eram adolescentes eles já tinham vivido situações parecidas. Muitos alunos se manifestaram (em língua materna) relatando experiências próprias. Outros contaram episódios vividos pelos filhos e netos. Foi um momento bacana da aula, muitas risadas e comentários sobre os relatos. (Diário Reflexivo da professora-pesquisadora, dias 14/08/2017-28/08/2017)

Acreditamos que essa aproximação da temática do texto ao contexto dos alunos idosos, que puderam, através do resgate de memórias, relacionar a aula às suas histórias pessoais, pode ser apontado como um fator positivo da escolha do texto para a proposta didática para o nosso contexto, considerando que a professora-pesquisadora, sabendo das configurações da sala, tomou a atitude de instigar os alunos a fazerem relatos pessoais.

Por fim, reconhecemos que alguns pontos devem ser aperfeiçoados para o futuro, porém, acreditamos que o trabalho de adaptação do MD às necessidades dos alunos se deu de forma bem-sucedida, uma vez que, sem os obstáculos na utilização do material, antes ocasionados por fontes pequenas, falta de linearidade e espaço para anotações e áudios com fundos sonoros, a aula correu de forma fluída proporcionando aos participantes, alunos e professores, uma interação fluída com MD.

Todas as adaptações foram realizadas levando em considerações as necessidades dos alunos, o que não poderia ser diferente, em nosso entendimento, em um trabalho que tem como base a pedagogia Pós-método, sobretudo no que diz respeito aos parâmetros pedagógicos de Kumaravadivelu (2006), com destaque ao parâmetro da particularidade.

A seguir, apresentamos a subseção referente ao material de apoio *Quizlet*.

3.7 Material de apoio: *Quizlet*

[Digite aqui]

Durante o percurso do uso do material *American English File 1* em sala de aula, foi observado e registrado no diário reflexivo da professora-pesquisadora, as dificuldades dos alunos em relação à seção *Vocabulary Bank* do livro didático em questão.

Apresentamos, a seguir, um exemplo da seção *Vocabulary Bank*, a qual foi alvo de algumas críticas dos alunos participantes, logo após a imagem, seguem os comentários em relação às configurações de tal seção.

Imagem 18: American English File 1, Student book, p.154

Jobs

a Match the words and pictures.

- an **administrative assistant** /əd'mɪnɪ'streɪtɪv ə'sɪstənt/
- 1 an **architect** /'ɑ:kɪtekt/
- a **chef** / a **cook** /ʃef/ /'kʊk/
- a **construction worker** /kən'strʌkʃn 'wɜ:kə/
- a **dentist** /'dentɪst/
- a **doctor** /'dɒktə/
- an **engineer** /endʒə'nɪ/
- a **factory worker** /'fæktəri 'wɜ:kəri/
- a **flight attendant** /flaɪt ə'tendənt/
- a **front desk clerk** / a **receptionist** /frʌnt desk klɜ:k/ /rɪ'sepʃənɪst/
- a **hair stylist** /'heə 'staɪlɪst/
- a **journalist** /dʒə'nəlɪst/
- a **lawyer** /'lɔ:ə/
- a (bank) **manager** /'bæŋk 'mænɪdʒə/
- a **model** /'mɒdl/
- a **musician** /'myu:zɪʃn/
- a **nurse** /nɜ:s/
- a **pilot** /'paɪlət/
- a **police officer** /pə'li:s ə'fɪsə/
- a **salesperson** /'seɪlspɜ:sn/
- a **soccer player** /'sʊkə 'pleɪə/
- a **soldier** /'səʊldʒə/
- a **teacher** /'ti:tʃə/
- a **veterinarian** /'vetərə'nɜ:riən/
- a **waiter** / a **waitress** /'weɪtə/ /'weɪtrəs/

a / an + jobs
 We use a / an + job words.
 She's a model. NOT She's model.

VOCABULARY BANK

b (2.8) Listen and check.

c Cover the jobs. In pairs, say what the people do.
She's a veterinarian. He's an engineer.

d (2.9) Listen and repeat the sentences. What do you do?

What do you do?

I'm a musician.
I'm **an** engineer.

I work **for** a French company.
I work **in** a store.

I'm a student.
I'm **in** college.
I'm **at** school.

I'm unemployed.
I'm **retired**.

← p.22

154

Fonte: American English File 1 (2013)

[Digite aqui]

Podemos verificar que no exercício “a”, os alunos são apresentados a vinte e cinco vocábulos distintos referentes a algumas profissões em inglês. O trabalho do aluno é de ligar as palavras na LE às figuras para, então, no exercício “b” ouvir a gravação e realizar a correção. O exercício “c” sugere, por sua vez, a prática oral, baseada na capacidade de memorização dos alunos, que devem utilizar, ainda, os artigos indefinidos (*a* e *an*) associados aos vocábulos. Por fim, o exercício “d” pede apenas a repetição de expressões relacionadas ao mundo do trabalho.

Os alunos se manifestaram criticamente¹¹³ em relação a essas atividades apresentadas, apontando o número de vocábulos como excessivos para a memorização, bem como a disposição referente ao layout¹¹⁴.

Diante desse cenário de desconforto dos alunos em relação ao tipo de atividade e ao número de palavras apresentadas, procuramos por uma ferramenta que os auxiliasse no processo de memorização dos vocábulos estudados e que fosse, de alguma forma, mais prazerosa para os alunos, de forma a atender suas necessidades. Foi escolhido, então, como material de apoio pedagógico, o aplicativo *Quizlet*¹¹⁵.

O cadastro dos alunos¹¹⁶ foi realizado pela professora-pesquisadora durante o intervalo de uma aula, o que levou aproximadamente 20 minutos. Foram criados usuários distintos para cada aluno e uma senha comum a todos, para evitar esquecimentos e a não utilização da ferramenta. Este processo foi realizado tanto com o Grupo 1 quanto com o Grupo 2. Foi promovida, também, uma demonstração explicativa do funcionamento e uso da ferramenta. A professora-pesquisadora, “logada” em seu perfil, utilizou o projetor de multimídia para que todos os alunos pudessem acompanhar a demonstração.

Com o *Quizlet*, é possível montar turmas *online*, para as quais as listas organizadas pelo professor são compartilhadas. Podemos observar na imagem 19, a turma criada para o Grupo 1, intitulada “UNATI –Basic II”¹¹⁷. Para esta turma, foram organizadas e compartilhadas duas listas de vocabulário. As duas listas correspondem ao conteúdo trabalhado nas unidades 3A e 3B do livro *American English File*.

¹¹³ Conferir apêndice 9 para diário reflexivo da Professora-Pesquisadora com os apontamentos dos alunos.

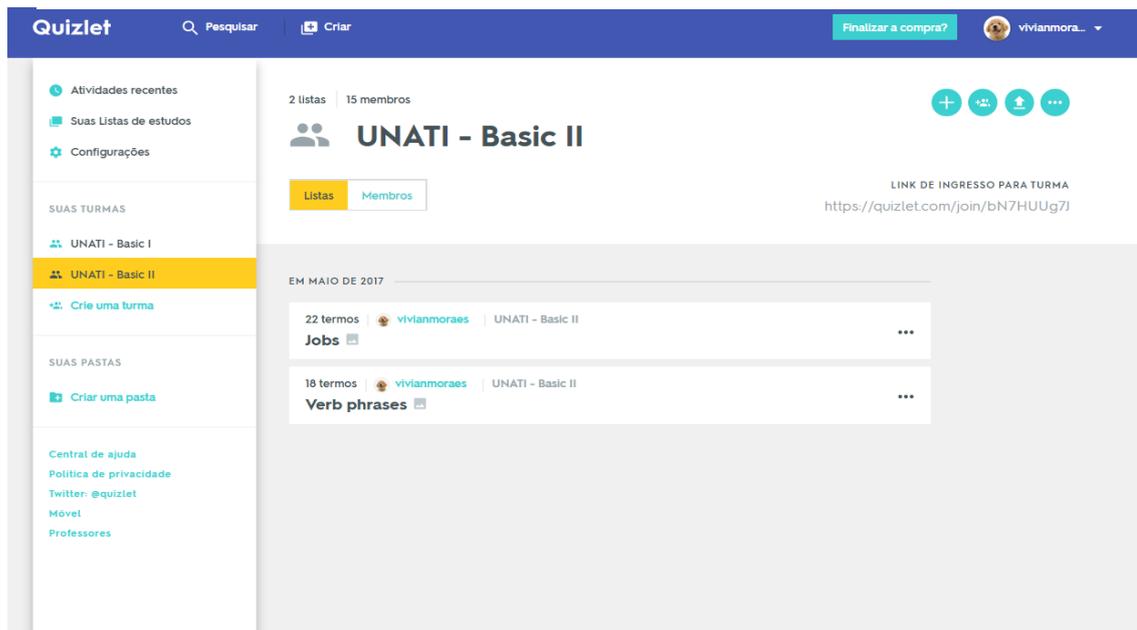
¹¹⁴ “Disposição estrutural das partes (por exemplo, texto e ilustrações).” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p. 59)

¹¹⁵ Verificar configurações do aplicativo na seção dedicada a ele na Fundamentação Teórica.

¹¹⁶ Tanto o cadastro dos alunos quanto da professora-pesquisadora foi realizado na versão gratuita do Quizlet

¹¹⁷ Como o Grupo 1 vem tendo aulas desde do ano de 2016, consideramos a título de nomeação, que eles integram um grupo de Basic II, enquanto o Grupo 2 integra o que chamamos de Basic I.

Imagem 19: Listas de exercícios Quizlet

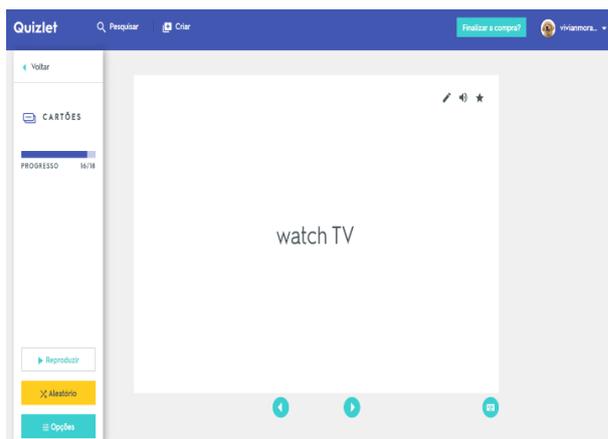


Fonte: www.quizlet.com.br (2017)

Os alunos acompanham seu desempenho através de uma porcentagem de acertos em cada atividade, algumas delas contam ainda com um cronômetro que marca o tempo que cada aluno levou para realizar o exercício, os registros de tempo dos alunos formam um *ranking*¹¹⁸ decrescente que pode ser visualizado por todos os membros do grupo.

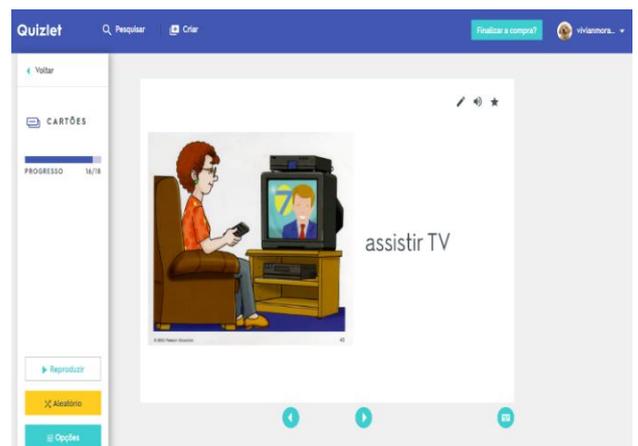
Nas imagens a seguir, podemos visualizar a atividade selecionada em “Cartões”.

Imagem 20: Exemplo Cartão em Inglês



Fonte: www.quizlet.com (2017)

Imagem 21: Exemplo Cartão em Português



Fonte: www.quizlet.com (2017)

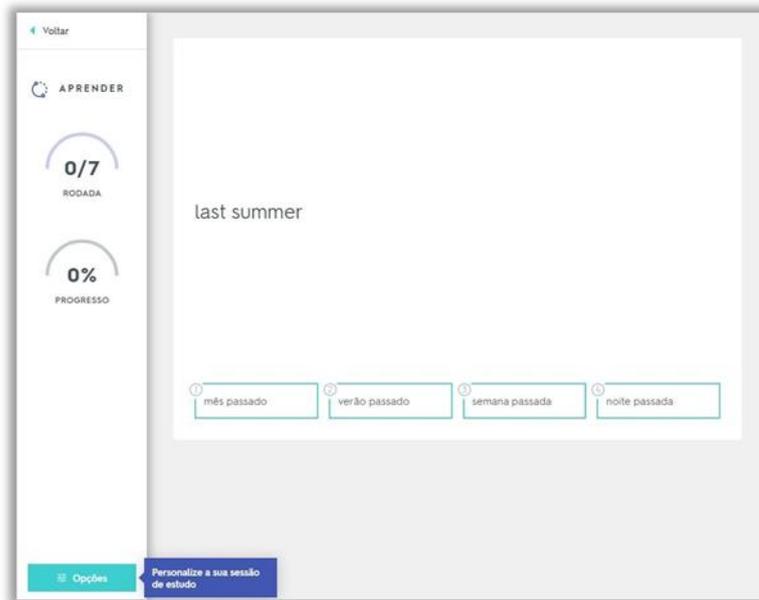
¹¹⁸ Em nenhum momento os alunos se manifestaram negativamente em relação ao *ranking*; não recebemos nenhum relato de constrangimento ou desconforto por parte dos participantes.

[Digite aqui]

Com base nessa experiência de uso do *Quizlet* como *complementação* ao material utilizado em sala de aula, a professora-pesquisadora decidiu incorporá-lo à proposta didática, de forma a disponibilizar no *Quizlet*, listas que continham o vocabulário estudado nas atividades de sala de aula.

Podemos verificar nas figuras seguintes, exemplos de atividades da lista no *Quizlet* que serviram de complementação à proposta didática apresentada na subseção 3.5.

Imagem 22: Exemplo 1 de atividade Quizlet



Fonte: www.quizlet.com (2017)

Imagem 23: Exemplo 2 de atividade Quizlet



Fonte: www.quizlet.com (2017)

Utilizando-se do *Quizlet* como material de apoio pedagógico à proposta didática, a professora-pesquisadora pôde oferecer às turmas conteúdo digital exclusivo e personalizado [Digite aqui]

para cada grupo de alunos, que ao final de cada aula, poderiam, em casa, ter acesso à pronúncia e a tradução do vocabulário estudado durante as aulas.

A seguir, apresentamos a avaliação dos alunos em relação a tal ferramenta de apoio pedagógico.

3.8 Avaliação dos alunos em relação ao *Quizlet*

Os alunos apresentaram respostas positivas em relação ao uso deste material de apoio, sobretudo no tocante à motivação em realizar as atividades. Segundo o apontamento de alguns alunos, no decorrer das aulas, esta ferramenta os auxilia na memorização de vocabulário, uma vez que o trabalho de tradução, repetição da pronúncia e da escrita não se torna cansativa.

A proposta de utilização da ferramenta *Quizlet* como material de apoio pedagógico foi considerado a partir da observação da professora-pesquisadora sobre a dificuldade dos alunos em memorizar os diversos vocábulos apresentados a cada lição.

Como apresentado na seção de Metodologia de Pesquisa, na subseção sobre o *Quizlet*, a professora-pesquisadora pôde montar listas de vocábulos específicos, trabalhados com os alunos participantes, e os mesmos puderam treinar com a ferramenta, a pronúncia, a escrita e realizar atividades que estimularam a memorização do significado dos vocábulos associados a imagens.

Seguem alguns trechos da entrevista gravada em áudio, trechos nos quais os participantes avaliam a utilização da ferramenta:

A3: Eu achei espetacular .. gostei bastante .. muito bom mesmo .. é .. porque eu aprendo escrevendo e a .. a pessoa vai falando em ingl:ês e eu vou escrevendo também em ingl:ês .. então a gente se envolve bastante .. eu acho muito bom esse Quizlet ... e que ele continue.

Pelo trecho destacado, podemos notar a resposta positiva de A3 em relação à utilização do *Quizlet*. Vale lembrar que A3 tem 76 anos de idade, e como adendo, acrescentamos que A3 frequentemente faz comentários sobre sua necessidade em escrever o conteúdo, em fazer anotações.

[Digite aqui]

A5: Achei prático porque já ficou aqui no celular .. é só você apertar .. e já vem . Eu achei legal. Acho que não deve parar não

Por sua vez, A5 destaca a praticidade do uso do aplicativo no celular. A5 é um dos alunos mais ativos digitalmente, sempre fazendo postagens nas redes sociais, também é adepto a jogos de celular e computador. Acreditamos que esse interesse de A5 por *games* tenha influenciado em sua resposta positiva em relação ao *Quizlet*.

No trecho a seguir, embora A4 tenha se manifestado de forma sucinta, a avaliação sobre a ferramenta foi, também, positiva.

A4: Tem que continuar .. o Quizlet é muito bom-

É importante salientar, que em nenhum momento do uso do *Quizlet* foi imposto aos alunos, que acessavam a ferramenta em suas casas, ainda que a professora-pesquisadora a utilizasse em alguns momentos em sala de aula. Nenhum tipo de cobrança em relação ao uso foi feita, apenas o discurso de incentivo e motivação para a utilização do aplicativo no celular ou acesso ao site pelo computador.

Grande parte dos alunos acessaram a ferramenta com regularidade, até mesmo pedindo informações pelo grupo do aplicativo *WhatsApp*¹¹⁹. Alguns, possivelmente, não fizeram uso do aplicativo com regularidade, como foi o caso de A2:

A2: eu acho que é uma ferramenta bastante interessante . que pode ser .. :é .. bem explorada . eu . eu . poderia ter – eu fiz consultas assim . mas talvez . não tanto como- porque eu não conse- aqueles jogos que se propõe . é . eu não consegui lá . ((inint)) não são todos que eu ((inint)) utilizei para aperfeiçoar o meu- Então ((inint)) falar também da minha parte . porque-

PP: Mas você achou uma ferramenta difícil?

A2: Não!.. Muito fácil . muito fácil-

Percebendo certo constrangimento por parte de A2 em relatar o não uso regular da ferramenta, a professora-pesquisadora preferiu fazer uma pergunta mais direta à qual recebeu uma resposta enfática em relação à facilidade do uso da ferramenta.

¹¹⁹ Conferir apêndice 14
[Digite aqui]

Reconhecemos que o acompanhamento mais próximo da realização das atividades pela professora-pesquisadora, com aulas em laboratório de informática, por exemplo, acarretaria na coleta de informações mais precisas em relação ao aproveitamento da utilização da ferramenta. Porém, acreditamos que a avaliação sobre o uso da ferramenta se deu, de forma geral, como positiva, uma vez que se abriu a oportunidade de se criar conteúdo digital personalizado a cada grupo de alunos, de forma organizada e, sobretudo interativa, o que se apresentou como um avanço para a integralização das atividades dentro e fora da sala de aula.

Ao analisarmos e discutirmos os resultados obtidos quanto à utilização da proposta didática e da ferramenta *Quizlet* como material de apoio pedagógico, a complementar tal proposta, percebemos a positiva recepção dos alunos em relação às mudanças proporcionadas por meio do trabalho de adaptação do material didático inicialmente utilizado em sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, nossas considerações finais sobre as discussões realizadas ao longo desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo principal, identificar e refletir sobre as necessidades e especificidades de alunos idosos em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, no contexto UNATI/CEL em uma universidade pública do Estado de São Paulo, para que fosse apresentada uma proposta didática, aliada ao uso de tecnologias digitais, que pudesse suprir tais necessidades e especificidades.

Com o intuito de se traçar um perfil sociocultural dos alunos participantes da pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado do qual coletamos informações referentes à escolaridade, experiências anteriores com a língua inglesa e alguns dados referentes às expectativas e opiniões sobre o processo e contexto de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos.

Com o perfil traçado, as aulas do curso referido iniciaram com a utilização do MD *American English File 1*, segunda edição, da editora *Oxford University Press*. A professora-pesquisadora desenvolveu, ao longo das aulas, um diário reflexivo com suas observações e apontamentos dos alunos em relação às dificuldades encontradas no uso desse material.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista, gravada em áudio, da qual foi possível obter mais informações sobre as opiniões e indicações dos alunos quanto ao uso do MD utilizados em sala de aula.

A professora-pesquisadora realizou, então, o trabalho de adaptação do MD *American English File*, a fim de se organizar uma proposta didática que refletisse os apontamentos dos alunos em relação às suas dificuldades e necessidades. Concomitantemente a este trabalho desenvolvido para a prática em sala de aula, a fim de identificar MDs de ensino de inglês para o público idoso existente no mercado editorial, foi realizado um levantamento documental que nos permitiu chegar a um único MD planejado exclusivamente para a terceira idade, sendo ele o *UNS Experience*, da franquia *UNS idiomas*.

Em posse um *sample* desse material foi possível realizar uma breve análise de suas configurações. Os resultados obtidos nos apontaram, primeiramente, que no MD *UNS Experience*, possuía características de design e layout que iam ao encontro dos comentários dos alunos participantes em relação às suas próprias necessidades, bem como às observações da professora-pesquisadora. Tais características se resumem a *fontes maiores, espaço para anotações e traduções e linearidade dos exercícios propostos*.

[Digite aqui]

Uma vez que o MD *UNS Experience* não foi utilizado em sala de aula com os alunos participantes da pesquisa, por se tratar de um material de escola franqueada, sem comercialização através de editora física ou online, nossa análise foi limitada.

Em uma segunda esfera, o trabalho de adaptação do MD *American English File 1* à uma proposta didática a partir das observações da professora-pesquisadora e *feedback* dos participantes nos mostrou que era possível realizar a adaptação de um MD que não tenha sido desenvolvido especificamente para o público idoso, de modo que este pudesse atender às necessidades dos aprendizes da terceira idade.

Acreditamos que tal trabalho de adaptação tem de ser pautado nos conhecimentos do professor sobre o contexto em que atua, como indica os parâmetros pedagógicos do Pós-Método de Kumaravadivelu (2006), sobretudo o da *particularidade*, e principalmente baseando-se no *feedback* dos idosos aprendizes.

Trouxemos à discussão, também, questões referentes à afetividade, que em nosso contexto de pesquisa, pois eles se apresentaram como pontos que influenciaram diretamente a dinâmica de sala de aula. Defendemos o *Letramento emocional* para a concretização da relação de confiança entre aluno e professor com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, voltamos o foco para o uso da ferramenta *Quizlet* como material de apoio pedagógico no contexto de ensino de inglês para a terceira idade, o que trouxe à luz o uso de tecnologia no ensino de LE para o público idoso. Acreditamos na importância de se discutir sobre esse tema que, ainda não despertou interesse da comunidade acadêmica, para o desenvolvimento de trabalhos científicos, uma vez que em nossa busca por referências teóricas, não tivemos conhecimento de investigações que abordasse o uso de TICs nesse contexto.

A partir do *feedback* dos alunos, pudemos apresentar uma avaliação positiva sobre a utilização da ferramenta *Quizlet*, o que pode servir como incentivo para a implementação do uso do aplicativo/site em cursos de LE para a terceira idade.

Retomando a questão de pesquisa, sobre “*Como organizar uma proposta didática que reflita as necessidades e especificidades do público alvo em uma sala de aula de inglês para a terceira idade?*”, podemos afirmar que é a partir do reconhecimento das características gerais e específicas do contexto de ensino e aprendizagem no qual se está inserido.

Tal reconhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam condizentes com as necessidades e interesses de alunos e professores. Necessidades e interesses esses, que devem estar incorporados aos materiais didáticos utilizados, sejam em

[Digite aqui]

sua integralidade ou adaptados, potencialmente aliados ao uso de tecnologias ou recursos digitais para favorecer a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das limitações deste estudo se refere à escassa fonte de trabalhos científicos que abordam o uso e a adaptação de materiais didáticos para o ensino de inglês para a terceira idade, sobretudo trabalhos que discutam o uso de recursos tecnológicos nesse contexto específico, o que se apresentou como um dificultador à busca por referências teóricas.

Acreditamos na importância da nossa contribuição, através deste trabalho, para o carente acervo acerca do tema e suas implicações, e esperamos que ela possa inspirar a continuidade dessa discussão em trabalhos posteriores, com foco no ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARNOLD, J. Affect in L2 learning and teaching. **ELIA** 9, 2009. p. 145-451
- _____. **Affect in Language Learning**. Cambridge University Press. 1999
- BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C. e STURM, L. (Orgs) **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- DELLA BELLA, M. A. A. G. **O Ensino de idiomas para a terceira idade: Enfoque específico no ensino de língua italiana**. Dissertação (Mestre em Língua e Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 121. 2007
- BRASIL MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Estatuto do Idoso**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 26 jan. 2017
- BRASIL MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 29 jan. 2017
- BROWN, H. D. **Principles of Language Teaching and Learning**. 4. ed. New York: Longman, 2000.
- _____. **Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall regents, 1994.
- CANALE, MICHAEL, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1 (1980).
- CACHIONI, M., NERI, A L. Educação e velhice bem sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, A. L., YASSUDA, M. S (org.) CACHIONI, M. (colab.). **Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos**. Papirus, Campinas, 2005.
- CARDOSO, M. C. S. e FERREIRA, M. C. Envolvimento religioso e bem-estar subjetivo em idosos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2009, vol.29, n.2
- COOK, G. **Applied Linguistics** (Oxford Introduction to Language Study Series). 2nd ed. Oxford University Press. 2003

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010

DÖRNYEI, Z. Individual differences in second language acquisition. **AILA Review** 19, 2006. P.42-68

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. Massachusetts: D. C. Heath and Company**, 1991. p. 338-353.

FINATO, M.S. **A universidade aberta à terceira idade e as redes de apoio afetivo e social do idoso**. 2003. Tese 161 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102239/finato_mss_dr_mar.pdf?sequence=1. Acesso em 07 de junho de 2017.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1999, 12(1), pp. 171-204

GALICIOLI, T.G.P., LOPES, E.S.de L.& RABELO, D.F. (2012, ag.). Superando a viuvez na velhice: o uso de estratégias de enfrentamento. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, 15(4), pp.225-237. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.

GARCIA, D. N. M. **Teletandem: Acordos e negociações entre pares**. 2010. 290 f. Tese. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. 2010

GOLDENBERG, M. Corpo, Envelhecimento e Felicidade na Cultura Brasileira. **Contemporânea**. Ed. 18, Vol.9. N.2, 2011.

HORNSTEIN, G. A., WAPNER, S. Modes of Experiencing and adapting to retirement. **International Journal of Aging and Human Development**, 21(4), 291-316. 1985

JOHNSON, K.E. **Second language teacher education: A Sociocultural perspective**. United States: Taylor & Francis. 2009.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação, USP, 2008

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice Hall International, UK, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano16, n.69, jan./mar. 1996

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada pelo computador**. In: LEFFA, V. J. (Org.). Pesquisa m Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p.11-36

LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas**. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B.. (Orgs.). **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MATOS, C. L. A. **Envelhecimento, terceira idade e consumo cultural**. III Encontro Baiano de Estudos e Cultura. 2012. Anais do III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. (EBECULT). Cachoeira, abril de 2012.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004

NERI, A. L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY- DINIZ, L., FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (Orgas) **Neuropsicologia do envelhecimento, uma abordagem multidimensional**. Artmed Editora Ltda., São Paulo, 2013.

NERI, A. L., YASSUDA, M. S (org.) CACHIONI, M. (colab.). **Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos**. Papirus, Campinas, 2005.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. Prentice Hall, 1991.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** (Submetido à publicação), 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 17 de Dezembro de 2017.

PAPALEO NETTO, M. O Estudo da velhice no século XX: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos. In: FREITAS, E. ET al (Orgs). **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Kroogan, 2002.)

PALÁCIOS, A. R.J. **Velhice, palavra quase proibida; terceira idade, expressão quase hegemônicas: apontamentos sobre o conceito de mudança discursiva na publicidade contemporânea.** Anais do XX Encontro da associação Portuguesa de Linguística (APL). Lisboa, outubro de 2004.

PETERSON, D. A. W., KALEMPA, V. C., PYKOSZ, L. C. Envelhecimento e Inclusão Digital. **Extensio.** v. 10, n.15, p.121-128. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewFile/1807-0221.2013v10n15p120/25456>, Acesso em 09 de jun. de 2017

PINTO, D. S. S. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. **Rev. Est. Ling.,** Belo Horizonte, v. 1, n. 7, p.125-134, 1998. Semestral.

PIZZOLATO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ROCHA, C. H., BASSO, E. A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades. Reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching.** Cambridge University Press. Estados Unidos: 2012

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis.** Cambridge University Press. 1986

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers = **Actualidades Investigativas en Educacion.** Vol. 4. N. 2, 2004.

SCOPINHO, R. A. **Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade.** 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5667/2314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SILVA, L. R. F. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional? **Physis Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, 18 [4]: 801-815, 2008

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento da cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

STEINER, C. **Emotional Literacy: Intelligence with a heart**. Fawnskin, California: Personhood Press, 2003.

TAVARES, S. S., NERI, A. L. e CUPERTINO, A. P., Saúde emocional após a aposentadoria. In: NERI, A. L., YASSUDA, M. S (org.) CACHIONI, M. (colab.). **Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos**. Papirus, Campinas, 2005.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p 15-33.

THEISEN, J. M., LEFFA, V. J. e PINTO, C. M. A leitura de imagens nas perspectivas dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan./jun. 2014. Disponível em <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos>>

TOMLINSON, B. e MASUHARA H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Rosana Cruz Gouveia (Trad.). São Paulo: SBS editora, 2005.

VELLA, M. Enhancing Emotional Literacy Through PSD. **The Gozo Observer**. N.39. Dezembro, 2013.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: Do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz; Silva, Kleber Aparecido da. (Org.). **Linguística Aplicada – Múltiplos Olhares**. 1ª.ed.Campinas SP: Pontes, 2007, v. , p. 233-252.

VIANA. C. A. D., SITO, L., VALSECHI, M. C. e PEREIRA, S.L.M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B. e ASSIS, J. A (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n.15/2, p.457-480, dez. 2012

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015

VILAÇA, M. L. C, Métodos de Ensino em Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Vol. VII . Número XXVI. Jul-Set 2008.

VILAÇA, M. L. C, Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

VILAÇA, M. L. C, Material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidade e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Vol. VIII Número XXX Jul-Set 2009

ANEXOS

Anexo 1: American English File 1, Student book, p.54



G simple past: regular verbs
V past time expressions
P -ed endings

What did they want to do?
They wanted to go to the match.

7B

Chelsea girls

1 READING & LISTENING

a (3:50) Read and listen to the true story about a trip. Number the sentences 1–7.

- The taxi arrived at the girls' house.
- They looked out of the window.
- They chatted and listened to music.
- 1 The girls wanted to go to a match.
- The taxi stopped in a street with pretty houses.
- They called a taxi.
- The taxi driver typed their destination into his GPS.

b (3:51) Listen and check. Do you think they were in London?

c (3:52) Listen to the news story on the radio. Where were they?

d ► **Communication** *Stamford Bridge* p.103. Read some tourist information about the place they were in and look at the map.

e Do you think it is easy to make a mistake like this? Whose fault was it?

2 GRAMMAR

simple past: regular verbs

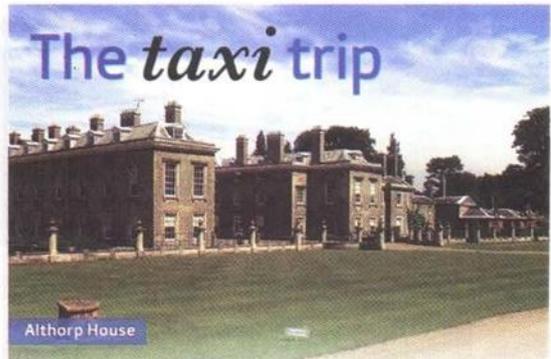
a Read the text again and **highlight** ten more simple past regular verbs (+), one simple past negative sentence (–), and one simple past question (?).

b In pairs, complete the chart and answer questions 1–3.

Simple present	Simple past
They want to go to the match.	They _____ to go to the match.
They don't talk to the taxi driver.	They _____ to the taxi driver.
Where do you want to go?	Where _____ to go?

- 1 What letters do you add to a regular verb in the simple past, e.g., *call*?
- 2 What do you do if the verb ends in *e*, e.g., *type*?
- 3 What happens to verbs that end with one vowel and one consonant, e.g., *chat*, *stop*?

c ► p.136 **Grammar Bank 7B**. Learn more about simple past regular verbs and practice them.



The *taxi* trip

Althorp House

Charles Spencer, Princess Diana's brother, has three daughters, 18-year-old Kitty, and 15-year-old twins Eliza and Amelia. They live in Althorp, a large country house near Northampton, about 85 miles (136 kilometers) north of London.



The Spencer sisters

One of the sisters and her friend **wanted** to go to a soccer match in London. It was a Premier League match between Chelsea and Arsenal at Stamford Bridge. They called a taxi to take them to London and back. The taxi arrived and the driver typed Stamford Bridge into his GPS. The girls relaxed in the back of the car. They probably chatted, listened to music on their iPods, and texted their friends. They didn't talk to the taxi driver.

Two hours later the taxi stopped. They looked out of the window. It was a street with pretty houses.

The girls were a little surprised, and they asked the taxi driver where they were. "In Stamford Bridge," he said. "Where did you want to go?"



Stamford Bridge Stadium

54

Anexo 2: American English File 1, Student book, p.128

3

3A simple present ☒ and ☑

Americans like fast food. (2: 4))
 They live in houses with yards.
 My husband works from 9:00 to 5:00.
 Ann has three children.

☒	☑
I work. You work. He / She / It works. We work. You work. They work.	I don't work. You don't work. He / She / It doesn't work. We don't work. You don't work. They don't work.

- We use the simple present for things that are generally true or that habitually happen.

- Contractions: *don't = do not, doesn't = does not.*
- To make negatives use *don't / doesn't + verb (base form).*
He doesn't work. NOT He doesn't works.

spelling rules for he / she / it	
I work / play / live.	He works / plays / lives.
I watch / finish / go / do.	She watches / finishes / goes / does.
I study.	She studies.

- The spelling rules for the *he / she / it* forms are the same as for the plurals (see **Grammar Bank 2A p.126**).

Be careful with some he / she / it forms

I have	He has	NOT	He hases
I go	He goes	/gouz/	
I do	He does	/dʌz/	
I say	He says	/sez/	

3B simple present ?

Do you work in an office? No, I don't. (2: 14))
 Does she work outside? Yes, she does.

?	☑	☒
Do I work? Do you work? Does he / she / it work? Do we work? Do you work? Do they work?	Yes, I do. you do. he / she / it does. we do. you do. they do.	No, I don't. you don't. he / she / it doesn't. we don't. you don't. they don't.

- Use *do* (or *does* with *he, she, it*) to make questions.

do and does
do = /du/, does = /dʌz/
Do and does can be:
 1 the auxiliary verb to make simple present questions. *Do you speak English? Does she live here?*
 2 a normal verb. *I do my homework in the evening. He does housework every day.*

- The word order for simple present questions is auxiliary (*do, does*), subject (*I, you, he, she, etc.*), base form (*work, live, etc.*).

3C word order in questions

Question word / phrase	Auxiliary	Subject	Base form of verb (2: 20))
	Do	you	live near here?
	Does	your mother	work?
What	do	you	do?
Where	does	he	live?
How many children	do	you	have?
What kind of music	does	she	like?
How	do	you	spell your last name?

Word order in be questions
 Remember the word order in questions with *be*. Put *be* before the subject. *Where are you from? What's your name? Is he Japanese?*

- The word order for simple present questions with *do* and *does* is auxiliary, subject, base form, e.g., *Do you live here?* **OR** question word, auxiliary, subject, base form, e.g., *Where do you live?*
- We often use question phrases beginning with *What*, e.g., *What color...? What size...? What make...? What time...?*, etc.

APÊNDICES

Apêndice 1: TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Um estudo sobre materiais didáticos de ensino e aprendizagem de inglês para a terceira idade”
2. A pesquisa visa investigar a existência de materiais didáticos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) para a terceira idade e apresentar uma unidade didática que contemple as necessidades.
 - a. Você foi selecionado como colaborador da pesquisa por estar inscrito em um curso de inglês na Universidade aberta à terceira idade, foco do nosso estudo, e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: fazer um levantamento de materiais didáticos de inglês como LE para a terceira idade e a partir das necessidades identificadas no público alvo, apresentar uma posposta de unidade didática que leve em conta tais necessidades.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário semiestruturado e anônimo (para os ALUNOS), utilizar a unidade didática proposta (para os ALUNOS e a PROFESSORA/PESQUISADORA) e realizar uma entrevista, gravada em áudio (para os ALUNOS).
3. A pesquisa pode causar constrangimentos aos alunos e ao professor, pois envolve a gravação em áudio de entrevistas, mas a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa e que como benefícios decorrentes de seu estudo, poderá haver a melhoria e otimização do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para a terceira idade.
 - a. A PESQUISADORA garante todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Tendo em vista minimizar possíveis riscos e constrangimentos, a professora/pesquisadora irá desenvolver o trabalho de socialização dos alunos durante as aulas que ministrará, a fim de que os participantes se sintam confortáveis com o ambiente de ensino e aprendizagem.
4. Será oferecida a total garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. A pesquisadora também esclarece que será dada ao participante acompanhamento via contato telefônico, e-mail ou pessoal, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se necessário.
6. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a PESQUISADORA assegura o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 3 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.

7. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o desenvolvimento do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, será garantida a indenização.

8. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da PESQUISADORA principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Vívian Nádia Ribeiro de Moraes

Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara
vivian_demoraes@hotmail.com / (16) 3010-4240

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data

Assinatura do sujeito da pesquisa

Apêndice 2: Questionário Semiestruturado

Idade: _____

1. Você já estudou inglês anteriormente? Assinale uma das opções e indique o tempo.

Escola de idiomas. _____ anos.

Ensino fundamental e médio na escola pública. _____ anos.

Ensino fundamental e médio na escola particular. _____ anos.

Outro. Especifique: _____. _____ anos.

2. Atualmente, você frequenta cursos de idiomas? Em caso afirmativo, quais? Em que nível?

3. Quais as razões que o levaram a querer estudar inglês na UNATI?

4. Fala outra (s) língua (s) estrangeira (s)? Qual/quais? Você gostaria de aprender outra língua estrangeira? Qual e por quê?

5. A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de língua inglesa, liste quais eram as atividades feitas pelo seu professor que você mais/menos gostava. Explique.

6. Em sua opinião, quais são as características de um bom aprendiz de Língua Estrangeira?

7. E quais as características de um bom professor de língua inglesa?

8. Em sua opinião, o que as pessoas devem fazer para aprender uma língua estrangeira? Quais as maneiras que você utiliza/pretende utilizar para aprender inglês?

9. Em qual das habilidades abaixo, você acredita que encontrará mais dificuldade ao estudar inglês?

- a. Listening (Compreensão oral - ouvir)
- b. Speaking (Produção oral - falar)
- c. Reading (Compreensão escrita – ler)
- d. Writing (Produção escrita – escrever)

10. Qual dos itens abaixo você acredita que poderá ser um obstáculo para a sua comunicação em inglês?

	Falta de vocabulário
	Falta de motivação por pouco uso da língua
	Pouco conhecimento gramatical
	Medo de cometer erros e ser criticado
	Dificuldade para ouvir e entender a língua
	Dificuldade para falar
	Falta de tempo para estudar

11. O que você espera aprender com as nossas aulas?

[Digite aqui]

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista

- 1) Em relação ao material utilizado em sala de aula, AMERICAN ENGLISH FILE, qual a sua opinião sobre os seguintes itens:
 - Design/layout (tamanho da fonte, imagens, figuras, etc.)
 - Áudio (Vozes dos personagens, efeitos sonoros, música, volume)
 - Vídeos (imagem, som)
 - Conteúdo (Tema das lições, gramática e vocabulário)
- 2) Como você acha que deveria ser um material de inglês para a terceira idade, em relação ao conteúdo e forma?
- 3) Na sua opinião qual a importância do material didático no ensino de uma língua?
- 4) O que você pensa sobre o papel do professor no ensino de inglês para a terceira idade? Quais seriam as boas e as más qualidades que um professor deveria ter ou evitar neste contexto de ensino?
- 5) Como você avalia este semestre de aula? O que você mudaria para o próximo?

Apêndice 4: Contato via e-mail

RE: material de inglês para a terceira idade



Cambridge Brazil Atendimento <atendimento.br@cambridge.org>
 ter 02/05, 15:24
 Você ✉

Responder | v

O remetente da mensagem solicitou uma confirmação de leitura. Para enviar uma confirmação, [clique aqui](#).

Cara Vivian,

Obrigado por entrar em contato com a Cambridge University Press.

Temos um material que pode ser usado com pessoas a partir dos 60.

O material é o Ventures:

<http://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/ventures-2nd-edition/>

Att,

Eduardo

From: Vivian de Moraes [mailto:vivian_demoraes@hotmail.com]
 Sent: terça-feira, 2 de maio de 2017 14:33
 To: Cambridge Brazil Atendimento <atendimento.br@cambridge.org>
 Subject: material de inglês para a terceira idade

Boa tarde,

Meu nome é Vivian de Moraes e sou voluntária em um projeto chamado UNATI (Universidade aberta à terceira idade), na FCLAr -UNESP. Dou aulas de inglês para idosos a partir dos 60 anos de idade. Gostaria de saber se vocês possuem algum material de ensino de inglês como língua estrangeira para essa faixa etária, e caso não possuam, qual seria a indicação da editora em relação aos materiais da Cambridge University Press que poderiam ser utilizados por mim em minhas aulas.

Aguardo retorno.

Obrigada,
 Vivian

Cambridge University Press is the publishing business of the University of Cambridge with VAT registered number GB 823 8476 09. Our principal office is at University Printing House, Shaftesbury Road, Cambridge, CB2 8BS, United Kingdom.

RE: material de inglês para a terceira idade [ref:_00Dd0fkBh_5000V13w6fF:ref]



Atendimento Professor/Aluno <professoraluno.atendimento@pearson.com>
 qui 04/05, 11:38
 Você ✉

Responder | v

Prezada Vivian, boa tarde

Agradecemos a preferência!

Para a faixa etária informada indicamos, as coleções abaixo, as mesmas podem ser adquiridas em nosso site, loja.pearson.com.br

English in Common

<http://www.pearsonlongman.com/englishincommon/>

New Total English

<http://product.pearsonelt.com/newtotalenglish/>

Obrigada

Att:

Meiri Carla Natal
 Equipe de Atendimento
 Pearson Brasil
 T +55 (19)3743-5525
 Saiba mais em pearson.com.br
 ALWAYS LEARNING

----- Mensagem original -----

De: Vivian de Moraes [vivian_demoraes@hotmail.com]

Enviado: 02/05/2017 14:26

Para: professoraluno.atendimento@pearson.com

Assunto: material de inglês para a terceira idade

[Digite aqui]

RES: Enviado pelo formulário Fale Conosco



Santos, Elisete, Springer <elisete.santos@macmillan.com.br>
ter 02/05, 15:05
Você ✉

Responder | v

Boa Tarde Vivian,

Acredito que o ideal seja você conhecer nosso site online e buscar as coleções adequando o perfil de seus alunos, lá você visualiza páginas , conteúdo de cada Unidade e conhece todos os níveis das coleções,

www.macmillan.com.br/ecatalog

atte.

Elisete Santos
Assistente de Vendas
Sales Assistant

T (+55) 11 4613-2224

elisete.santos@macmillan.com.br
www.macmillan.com.br

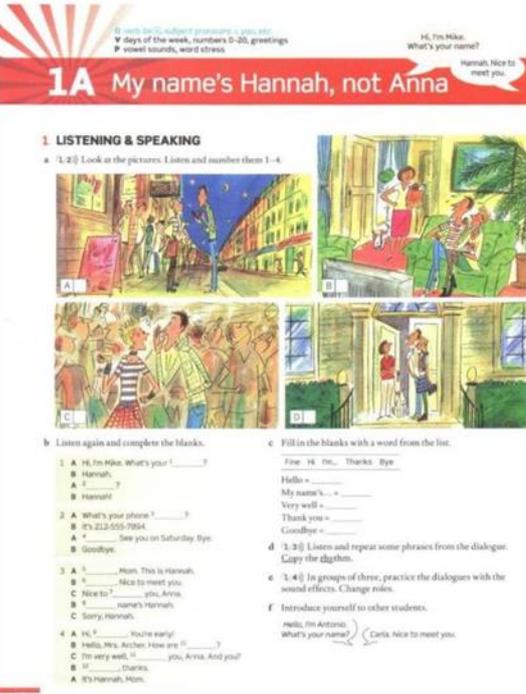


[Digite aqui]

Apêndice 5: Diário Reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 1)

Diário reflexivo – Turma Básico I - UNATI
 Quarta-feira (19/04/2017)

Conteúdo: greetings/ verb be (affirmative)



1 LISTENING & SPEAKING

1.2.1 Look at the pictures. Listen and number them 1-4.

1.2.2 Listen again and complete the blanks.

1.3 Listen and repeat some phrases from the dialogue. Copy the dialogues.

1.4 In groups of three, practice the dialogues with the sound effects. Change roles.

1.5 Introduce yourself to other students.

Nesta aula, iniciamos o uso do material American English File 1 Segunda Edição, da Oxford University Press. A lição escolhida foi a 1A na qual são trabalhados o verbo to be na forma afirmativa, pronomes pessoais, dias da semana, números de 1 a 20, cumprimentos, sons de vogais e tônica na palavra. No tempo da aula (2h00) foi possível fazer a parte 1 LISTENING & SPEAKING e iniciar a parte 2 GRAMMAR.

Dificuldades:

- Os alunos se queixaram da falta de espaço para anotar traduções;
- Os enunciados dos exercícios, na opinião deles, deveriam estar em português ou em inglês com uma versão traduzida em outra cor ou fonte menor logo abaixo;
- A fonte deveria ser maior, muitos usam óculos e inclusive dois alunos esqueceram dos óculos para a aula de hoje, fazendo com que a leitura e compreensão do material ficassem prejudicadas.
- Espaço maior para colocar as respostas.
- Os alunos colocaram que para uma unidade apenas, o conteúdo a ser trabalhado é muito extenso.

Observações da professora:

Os exercícios “d” e “e” da parte 1 (LISTENING AND SPEAKING), foram feitos de forma diferente à orientação do material.

Os alunos fizeram a prática de repetir em duplas, e não foram utilizados os efeitos sonoros, pois os alunos acreditaram que eles atrapalhariam a concentração.

2 GRAMMAR verb be; subject pronouns

2.1 Complete the sentences with *am*, *is*, or *are*.

I'm Mike. = I _____ Mike.
 My name's Hannah. = My name _____ Hannah.
 You're early. = You _____ early.
 It's 212-555-7894. = It _____ 212-555-7894.

2.2 Listen and repeat the pronouns and contractions.

2.3 Listen. Say the contractions. @ I am @ I'm

2.4 In pairs, try to remember the names in your class. Say *He's/She's*.

2.5 Stand up and speak to other students.
 Hi, Carla. How are you? @ I'm, thanks. And you?

3 PRONUNCIATION
 vowel sounds, word stress

3.1 Listen and repeat the words and sounds.

3.2 Listen and underline the stressed syllable in these words.

3.3 Listen and underline the stressed syllable in these words.

3.4 Write the words from c in the chart.

3.5 In pairs, write more words that you know in each column. How do you pronounce them?

4 VOCABULARY
 days of the week, numbers 0-20

4.1 Look at the picture. Can you remember what Mike and Hannah say?

4.2 Listen and say the next day or number.

4.3 What's your phone number? What day is it today? And tomorrow?

5 LISTENING & SPEAKING

5.1 Listen. Where are they? Write 1-6 in the boxes.

5.2 Listen again. Write a number or a day in each blank.

5.3 Listen and respond.

[Digite aqui]

Apêndice 6: Diário Reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 2)

Diário reflexivo – Turma Básico I - UNATI
Quarta-feira (26/04/2017)

Conteúdo: Verbo to be no presente, contrações, vowel sounds e word stress

2 GRAMMAR verb be, subject pronouns

a Complete the sentences with *am, is, or are*.

I'm Mike. = I _____ Mike.
My name's Hannah. = My name _____ Hannah.
You're early. = You _____ early.
It's 212-555-7894. = It _____ 212-555-7894.

b ▶ p.124 Grammar Bank 1A. Learn more about the verb *be* and subject pronouns, and practice them.

c ▶ 1.6 Listen and repeat the pronouns and contractions.

d ▶ 1.7 Listen. Say the contraction. @ I am @ I'm

e In pairs, try to remember the names in your class. Say *He's / She's*.

f Stand up and speak to other students.
Hi, Carla. How are you? @ Fine, thanks. And you?

3 PRONUNCIATION vowel sounds, word stress

a ▶ 1.8 Listen and repeat the words and sounds.

fish	tree	cat	egg	train	bike
it	he	on	very	this	Hi
this	we	storks	well	name	Bye
	must				

b ▶ p.166 Sound Bank. Look at the example words and spellings for the sounds in a.

Word stress
Multi-syllable words have one stressed syllable.
sorry good-bye Saturday

c ▶ 1.9 Listen and underline the stressed syllable in these words.
airport computer e-mail kayak
hotel museum salad tennis
passa notebook basketball sandwich

d Write the words from c in the chart.

food	technology	sports	places

e In pairs, write more words that you know in each.

4 VOCABULARY days of the week, numbers 0-20



a Look at the picture. Can you remember what Mike and Hannah say?

b ▶ p.148 Vocabulary Bank Days and numbers. Do parts 1 and 2.

c ▶ 1.12 Listen and say the next day or number.
@ Monday, Tuesday @ Wednesday

d What's your phone number? What day is it today? And tomorrow?

5 LISTENING & SPEAKING

a ▶ 1.13 Listen. Where are they? Write 1-6 in the boxes.

<input type="checkbox"/> airport	Gate number _____
<input type="checkbox"/> sandwich bar	_____ dollars, _____ cents
<input type="checkbox"/> hotel	Room _____
<input type="checkbox"/> museum	Closed on _____
<input type="checkbox"/> taxi	_____ Manchester Road
<input type="checkbox"/> school	Classes on _____ and _____

b Listen again. Write a number or a day in each blank.

c ▶ 1.14 Listen and respond.
@ Hello. Nice to meet you. @ Nice to meet you.

GRAMMAR BANK

1A

a Complete with *am, is, or are*.

I'm Mike. _____
1 We _____ from Boston.
2 He _____ early.
3 They _____ teachers.
4 Today _____ Wednesday.
5 I _____ sorry.
6 It _____ a hotel.
7 You _____ in room 402.
8 She _____ a student.
9 My name _____ Carla.
10 I _____ in a taxi.

b Write the sentences with contractions.
He is late. @ He's late.
1 It is Friday. _____
2 They are in school. _____
3 I am very well. _____
4 You are in my class. _____

c Write the sentences with a subject pronoun and a contraction.
Mike and Hannah are students. @ They're students.
1 John is in room 5. _____
2 Sam and I are early. _____
3 Julia is a teacher. _____
4 The school is in Santiago. _____

c Complete the dialogue. Use contractions if possible.

A Hi, I'm Mark.
B Hello, Mark. My name's _____ Maria.
A _____ you Spanish, Maria?
B No, I'm _____ from Mexico.
A _____ you from Mexico City?
B No, I'm _____ from Tijuana.
A _____ Tijuana near Mexico City?
B No, it's _____ in the north.
A _____ you a student?
B No, I'm _____ a teacher.

◀ p.7

1B

a Write the sentences in the negative.

She's Australian. @ She isn't Australian.
1 I'm American. _____
2 They're Brazilian. _____
3 It's in South America. _____
4 You're French. _____

b Make questions and short answers.

Are you Russian? @ Yes, I am.
1 Is it room 10? @ Yes, it is.
2 Is it Italian? @ No, it isn't.
3 Are they students? @ Yes, they are.
4 Is he from the US? @ No, he isn't.
5 Is you sure? @ Yes, I am.

1C

a Complete the sentences with a possessive adjective.

My name's Darly. I'm from Brazil.
1 The students are from Italy. _____ names are Susanna and Tina.
2 She's in my class. _____ name is Rebecca.
3 We're in class 2. _____ teacher is Richard.
4 London is famous for _____ parks.
5 How do you spell _____ last name, Anna?
6 This is my teacher. _____ name is Brad.
7 I'm from Boston. _____ address is 31 Kent Road.
8 Sit down and open _____ books, please.
9 Laura is in my class. _____ desk is near the window.
10 We're from Beijing. _____ last name is Wang.

b Circle the correct word.

Mark and Simon are friends. (They / Their) are in class 2.
1 She's a new student. (She / Her) name's Carla.
2 Is (they / their) teacher British?
3 My name's Soraya. I'm in (you / your) class.
4 Where are (you / your) friends from?
5 We're French. (We / Our) names are Mary and Jacques.
6 Is (he / her) Japanese?
7 Peter is a teacher. (He / His) is from Canada.
8 What's (he / his) name?
9 I'm Karen. (I / My) last name is White.
10 (She / Her) is from Seoul.

◀ p.9

Online Practice 125

Nesta aula, prosseguimos o trabalho com a unidade 1A. Retomamos o conteúdo gramatical com uma revisão feita pela professora na lousa. Os alunos perguntaram bastante, tirando suas dúvidas e foi nitida a necessidade de se explicar várias vezes o mesmo ponto.

Dificuldades/apontamentos:

- Após a retomada de conteúdo, foi feito o exercício A do grammar bank, o qual os alunos fizeram sem grandes dificuldades, porém, houve a reclamação sobre como as frases estavam descontextualizadas. Se a unidade tivesse apresentado um texto onde as frases tivessem que ser completadas com a conjugação do verbo to be de acordo com os sujeitos, os alunos talvez gostassem mais, embora a falta disso não tenha afetado a compreensão sobre o conteúdo. Assinalei os exercícios b e c como tarefa de casa.
- Depois do intervalo, iniciamos a parte de *Pronunciation*, na qual dos deparamos com seis sons diferentes. Os fonemas /eɪ/ e /aɪ/ foram fáceis para os alunos perceberem e reproduzirem, pela semelhança com os respectivos ditongos na língua portuguesa. Porém, os fonemas /ɪ/ e /i/ foram mais complicados para eles diferenciarem ao ouvir e reproduzir. É comum que este par mínimo seja de difícil aprendizagem para alunos brasileiros, porém, acredito que para os alunos idosos com perda de acuidade auditiva, essa dificuldade seja mais forte. A sugestão então,

Apêndice 7: Diário reflexivo, Grupo 2 (Exemplo 3)

Diário reflexivo – Turma Básico I - UNATI
 Quarta-feira (03/05/2017)

Conteúdo: Verbo to be, números e dias da semana

2 GRAMMAR verb be, subject pronouns

a Complete the sentences with *am, is, or are*.

I'm Mike. - I _____ Mike.
 My name's Hannah. - My name _____ Hannah.
 You're early. - You _____ early.
 It's 212-555-7894. - It _____ 212-555-7894.

b ▶ p.124 Grammar Bank 1A. Learn more about the verb *be* and subject pronouns, and practice them.

c 3.4(i) Listen and repeat the pronouns and contractions.

d 3.7(i) Listen. Say the contraction. @ I am / I'm

e In pairs, try to remember the names in your class. Say *He's/She's* _____.

f Stand up and speak to other students.
 Hi, Carla. How are you? @ I'm, thanks. And you?

3 PRONUNCIATION
 vowel sounds, word stress

a 3.8(i) Listen and repeat the words and sounds.

fish	tree	cat	egg	train	bike
she	be	on	very	this	Hi
there	we	think	well	name	Hi
	there				Hi

b ▶ p.188 Sound Bank. Look at the example words and spellings for the sounds in a.

Word stress
 Multi-syllable words have one stressed syllable.
sorter /sɔ: / *goodbye* /gud'baɪ/ *Saturday* /sə'tʌrdeɪ/

c 3.9(i) Listen and underline the stressed syllable in these words.
 airport computer signal satellite
 hotel museum salad tennis
 zoo telephone basketball sandwich

d Write the words from c in the chart.

food	technology	sports	places
------	------------	--------	--------

e In pairs, write more words that you know in each column. How do you pronounce them?

4 VOCABULARY
 days of the week, numbers 0-20



a Look at the picture. Can you remember what Mike and Hannah say?

b ▶ p.148 Vocabulary Bank Days and numbers. Do parts 1 and 2.

c 3.12(i) Listen and say the next day or number.
 @ Monday Tuesday Wednesday

d What's your phone number? What day is it today? And tomorrow?

5 LISTENING & SPEAKING

a 3.13(i) Listen. Where are they? Write 1-6 in the boxes.

<input type="checkbox"/> airport	Give number _____
<input type="checkbox"/> sandwich bar	dollars _____ cents
<input type="checkbox"/> hotel	Room _____
<input type="checkbox"/> museum	Closed on _____
<input type="checkbox"/> taxi	_____ Manchester Road
<input type="checkbox"/> school	Classes on _____ and _____

b Listen again. Write a number or a day in each blank.

c 3.14(i) Listen and respond.
 @ Hello. Nice to meet you. @ Nice to meet you.

Online Practice 5

Days and numbers

1 DAYS OF THE WEEK

a Complete the days of the week with the letters.

Monday /məʊn'deɪ/ _____ day /'deɪ/
 _____ day /'tʌnzdeɪ/ _____ day /'tʌnzdeɪ/
 _____ day /'tʌnzdeɪ/ _____ day /'tʌnzdeɪ/
 _____ day /'tʌnzdeɪ/ _____ day /'tʌnzdeɪ/

b 3.10(i) Listen and check.

c Cover the days of the week. Say them in order.

Useful phrases
 The weekend is Saturday and Sunday.
 A weekday is Monday-Friday.
 What day is it today? It's Friday.
 Have a good weekend. You too.
 See you on Monday.

Capital letters
 Days of the week begin with a capital letter.
 Sunday /sʌn'deɪ/ Monday

2 NUMBERS 0-20

a Match the words with the numbers.

twelve	twenty	nineteen	three
eighteen	five	fifteen	seven

0 zero /zɪə/ 11 eleven
 1 one /wʌn/ 12 twelve
 2 two /tu:/ 13 thirteen
 3 three /θri:/ 14 fourteen
 4 four /fɔ:/ 15 fifteen
 5 five /faɪv/ 16 sixteen
 6 six /sɪks/ 17 seventeen
 7 seven /sɪvən/ 18 eighteen
 8 eight /eɪt/ 19 nineteen
 9 nine /naɪn/ 20 twenty

b 3.11(i) Listen and check.

c Cover the words. Say the numbers.

Phone numbers
 We say the digits separately.
 734-1528 = seven nine four, one nine three eight

VOCABULARY BANK

3 NUMBERS 21-100

a Write the numbers.

21 twenty-one
 22 twenty-two
 23 twenty-three
 24 twenty-four
 25 twenty-five
 26 twenty-six
 27 twenty-seven
 28 twenty-eight
 29 twenty-nine
 30 thirty
 31 thirty-one
 32 thirty-two
 33 thirty-three
 34 thirty-four
 35 thirty-five
 36 thirty-six
 37 thirty-seven
 38 thirty-eight
 39 thirty-nine
 40 forty
 41 forty-one
 42 forty-two
 43 forty-three
 44 forty-four
 45 forty-five
 46 forty-six
 47 forty-seven
 48 forty-eight
 49 forty-nine
 50 fifty
 51 fifty-one
 52 fifty-two
 53 fifty-three
 54 fifty-four
 55 fifty-five
 56 fifty-six
 57 fifty-seven
 58 fifty-eight
 59 fifty-nine
 60 sixty
 61 sixty-one
 62 sixty-two
 63 sixty-three
 64 sixty-four
 65 sixty-five
 66 sixty-six
 67 sixty-seven
 68 sixty-eight
 69 sixty-nine
 70 seventy
 71 seventy-one
 72 seventy-two
 73 seventy-three
 74 seventy-four
 75 seventy-five
 76 seventy-six
 77 seventy-seven
 78 seventy-eight
 79 seventy-nine
 80 eighty
 81 eighty-one
 82 eighty-two
 83 eighty-three
 84 eighty-four
 85 eighty-five
 86 eighty-six
 87 eighty-seven
 88 eighty-eight
 89 eighty-nine
 90 ninety
 91 ninety-one
 92 ninety-two
 93 ninety-three
 94 ninety-four
 95 ninety-five
 96 ninety-six
 97 ninety-seven
 98 ninety-eight
 99 ninety-nine
 100 one hundred

b 3.20(i) Listen and repeat.

Pronunciation
 23 and 30, 34 and 40, etc., are similar, but the stress is different, e.g. *thirteen*, *thirty*, *fourteen*, *forty*, etc.

4 HIGH NUMBERS

a Write the missing words or numbers.

125 a / one hundred and five
 _____ two hundred
 350 three hundred and _____
 875 eight hundred _____ seventy five
 1,000 a / one thousand / thousand
 _____ one thousand five hundred
 2,012 two thousand and _____
 5,420 five thousand four _____ and twenty
 _____ twenty-five thousand
 100,000 a / one hundred _____
 1,000,000 a / one million / million
 2,300,000 two million _____ hundred thousand

b 4.43(i) Listen and check.

Nesta aula corrigimos os exercícios de tarefa sobre os pronomes pessoais e o verbo to be nas formas afirmativas e negativas, o que levou boa parte da primeira metade da aula (cerca de 45 minutos), pois as corrigimos os exercícios precisamos rever as regras, pronúncias, etc. Após a correção, iniciamos a seção *Vocabulary*, sobre os dias da semana e os números de 0 a 20. Somos transportados ao *Vocabulary bank* para a realização do trabalho de completar os espaços em brancos com letras e números que estão faltando.

Dificuldades e apontamentos:

- O *Vocabulary Bank* veio sem qualquer tipo de recurso ilustrativo, como por exemplo um calendário no qual os alunos poderiam anotar os dias da semana;
- O trabalho de completar com as letras e palavras que faltavam era totalmente intuitivo, os alunos que não conheciam o vocabulário tinham que "chutar" sem qualquer dica ou algo que os auxiliasse na tarefa;
- A discrição fonética não ajudou nesta tarefa, uma vez que os alunos não conheciam todos os símbolos ao ponto de conseguirem associá-los às palavras que deveriam ser escolhidas;

Apêndice 8: Trechos da transcrição da entrevista em áudio.

A2 – É . o conteúdo . eu não tenho . assim .. acho que acrescentou . ele tem . trouxe uma série de informações .. eu não sei se a quantidade de informa- porque o espaço físico da .. da .. ((inint)) como se diz? .. do layout .. eu achei que tá muito junto . tá muito junto assim ((Fazendo movimentos com as mãos)) e tem [] muita informação . e às vezes .. você tem uma coisa que tá meio . assim . não tá numa sequência lógica . parece que tá meio truncado- ((Fazendo mais movimentos com as mãos)) você tem que pegar a informação . ir e voltar-

PP – Ir para a outra folha ..

A2 – :Isso .. Não tem espaço pra você fazer anotações .. eu acho que isso daí . poderia aperfeiçoar-

A2: Então.. por exemplo . se for ter como referência esse aqui que nós utilizamos ((Referindo-se ao MD *American English File*)) teria que ser .. sim realmente ((inint)) melhor visualização .. uma sequência lógica de .. de. ((inint)) assuntos .. das atividades, espaço para você .. você .. poder ((inint)) fazer a tradução ou fazer anotações para que as coisas- por exemplo ... é .. com esse material ((inint)) com aquele utilizado .. eu tenho as folhas mas se eu for pegar as folhas pra estudar .. é bem assim, confuso, porque eu tenho que ir pra lá, tal, não é que nem no cad:erno que eu tinha uma sequência lógica, ia visualizando e .. e .. era mais fácil para estudar-

A5: No geral eu achei bom o material .. ((inint)) Eu achei que a gente devia ter um pouquinho mais de esp:aço para escrevermos as traduções ... ((inint)) para ver como você escreve :e ((inint)) como trad:uz.

A8 - acho também que esse negócio de ficar tudo m:uito apertado numa folha .. eu também eu não gostei.. Por exemplo ((inint)) eu fico em dúvida, o exercício um ((gesticulando com as mãos)) o exercício dois .. eu não sei se o dois é para baixo .. se o dois é lá .. ((apontando)) e .. e.. de não ter esp:aço .. e também aquele espacinho é muito pequenininho .. porque às vezes .. se você quer colocar como é que pronuncia .. como você tem nos exercícios que você coloca na dela ((se referindo a projeção de atividades no multimídia)) então .. por exemplo .. se você que colocar como pronuncia .. ou .. com:o escreve .. do jeito que você escreve . como

pronuncia.. né.. eu sei que isso.. ou o que significa .. porque a gente .. eu . né .. eu tenho que escrever tudo .. o que significa . como pronuncia

A8 - Seria bom que cada exercício tivesse uma linha .. num espaço ali .. e num tivesse mais uma do outro lado .. entendeu? Pra sobra espaço ali .. ((inint))

Apêndice 9: Diário reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 1)

Diário reflexivo – Turma Básico II - UNATI

Segunda-feira (17/04/2017)

Conteúdo: Simple Present / Verb phrases



1 VOCABULARY verb phrases

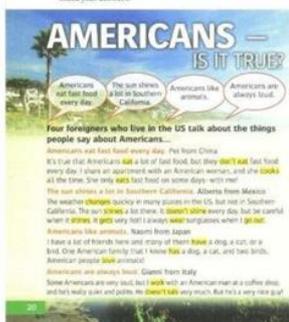
- a Complete the phrases with a verb from the list.
- go read work have listen
- 1 _____ a newspaper 4 _____ in the kitchen
- 2 _____ to the teacher 5 _____ in an office
- 3 _____ children

b p.133 Vocabulary Bank verb phrases

- c p.133 Listen. Say the phrase. p.133 watch TV

2 GRAMMAR simple present (I and it)

- a Look at four things people say about the US and Americans. Do you think they are true or not? Then read the text and check your answers.



b Answer the questions with a partner.

- 1 Look at the highlighted verbs. Why do some verbs end in 's'?
- 2 Write the he / she / it form of these verbs: change _____ have _____ talk _____ get _____ look _____
- 3 Find two negative (-) verbs. How are they different from affirmative (+) verbs? Is he / she / it for a third person?
- c p.133 Grammar Bank 3A
- Learn more about simple present (I and it) and practice it.

3 PRONUNCIATION third person -s

- a How do you pronounce these plural nouns? books _____ keys _____ watches _____
- b p.133 Listen and repeat the third person verb forms.
 - She speaks Spanish. He drinks coffee. She cooks every day. It rains a lot. He has a cat. She does homework. He goes to the movies on Friday night. He watches TV. The movie finishes in a minute. The weather changes a lot.
- c p.133 Listen. Change the sentence.
 - She lives in an apartment. She _____ lives in an apartment.
- d Tell your partner six true things about you. Then (2) and (3). Choose verb phrases from a 3A3 Vocabulary Bank verb phrases.
 - play the guitar / wear sunglasses
- e Change partners. Tell your new partner the six things about your old partner.
 - She plays the guitar. She doesn't wear glasses.

Nesta aula, começamos a utilizar o material *American English File 1*, 2ª Edição, da Oxford University Press. A unidade selecionada foi a 3A, na qual são trabalhados verbos no Presente Simples nas formas afirmativa e negativa.

Dificuldades:

- No **Vocabulary Bank** os alunos encontraram dificuldade em ligar os verbos com os complementos sem antes saber a tradução. Este processo de inferência do significado, sem um contexto mais detalhado resultou em um tempo elevado para a realização da tarefa, +/- 20 minutos.

- Ao trabalharmos com o texto *"Americans – Is it true?"*, no qual os verbos estudados no vocabulary bank são trabalhados, os alunos se queixaram da falta de espaço para anotar traduções, eles colocaram que embora seja possível fazer anotações no caderno, é mais confortável para eles manter as palavras em inglês e seus respectivos significados no mesmo material, onde o acesso à tradução seria imediato.

- Queixa sobre o tamanho da fonte do material.

Apontamentos:

- Os alunos gostaram bastante do fato de ter um texto de fácil compreensão para eles, uma vez que os verbos utilizados tinham sido estudados antes, no vocabulary bank. Isso compensou, ao meu ver, o tempo do exercício prévio;
- Os alunos sentiram a necessidade de traduzir todo o texto, frase por frase;
- O texto foi lido em voz alta pela a professora; e algumas frases lidas pelos alunos. (Nas próximas aulas, vencida a timidez, os alunos lerão todo o texto)

Verb phrases

- a Match the verbs and pictures.
- work (verb)
- do (verb)
- drink (verb)
- eat (verb)
- go (verb)
- have (verb)
- like (verb)
- listen (verb)
- play (verb)
- read (verb)
- see (verb)
- sleep (verb)
- speak (verb)
- study (verb)
- take (verb)
- wash (verb)
- watch (verb)
- wear (verb)
- work (verb)

VOCABULARY BANK



b p.133 Listen and check

- work has two meanings.
 - She works in a museum. (with her job)
 - The office doesn't work. (a system)
- have or eat?
 - Have can be used with both food and drink, and is common with meals. E.g. Have a sandwich. Have a coffee. Have lunch.
 - Eat can only be used with food. E.g. Eat fast food.

c Cover the verbs and look at the pictures. Test yourself or a partner.

p.133

Observação: Foi entregue cópia preto e branco da unidade para os alunos (total de 4 páginas) e o pdf colorido do material foi projetado no telão.

Apêndice 10: Diário Reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 2)

Diário reflexivo – Turma Básico II - UNATI

Segunda-feira (24/04/2017)

Conteúdo: Simple Present (afirmativo e negativo), som da letra “s” na conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular.

3

3A simple present (2) and (3)

Americans like fast food. (2-4)
They live in houses with yards.
My husband works (from 9:00 to 5:00).
Ann has three children.

work
You work. You don't work.
He/She/It works. He/She/It doesn't work.
We work. We don't work.
You work. You don't work.
They work.

do and does
do = I do, does = it do?
Do and does can be:
1. The auxiliary verb to make simple present questions. Do you speak English? Does she live here?
2. A normal verb. I do my homework in the evening. He does his research every day.

Word order in questions
Remember the word order in questions with do, does, is, are before the subject. Where are you from? What's your name? Is he Japanese?

Question word / phrase	Auxiliary	Subject	Base form of verb (2-20)
Do	you	live near here?	
Does	your mother	work?	
What	do you	do?	
Where	does he	live?	
How many children	do you	have?	
What kind of music	does she	like?	
How	do you	spell your last name?	

3B simple present (2)

Do you work in an office? No, I don't. (2-14)
Does she work outside? Yes, she does.

do and does
do = I do, does = it do?
Do and does can be:
1. The auxiliary verb to make simple present questions. Do you speak English? Does she live here?
2. A normal verb. I do my homework in the evening. He does his research every day.

Word order in questions
Remember the word order in questions with do, does, is, are before the subject. Where are you from? What's your name? Is he Japanese?

3C word order in questions

The word order for simple present questions with do and does in auxiliary subjects, base form, e.g. Do you live here? OR question word, auxiliary, subject, base form, e.g. Where do you live?
We often use question phrases beginning with What, e.g. What color...? What size...? What make...? What time...? etc.

Iniciamos a aula com a correção do exercício A e B do *grammar bank*, o qual eu havia indicado como tarefa de casa, todos os alunos trouxeram os exercícios feitos, e alguns indicaram que ao fazê-los, contaram com a ajuda de alguns parentes mais jovens (Filhos/netos). A correção foi acompanhada de uma revisão do conteúdo gramatical, e os alunos puderam tirar dúvidas. A maioria dos deles acertaram a maior parte dos exercícios.

Dificuldades/apontamentos:

- Os alunos compreenderam bem o uso do verbo auxiliar (*don't/doesn't*), a partir de uma analogia feita pela professora em relação à forma do verbo principal associado ao verbo auxiliar e a sistema de hierarquia dentro de uma empresa: Os alunos foram induzidos a pensar sobre um chefe (verbo principal) e seu subordinado (verbo auxiliar), se o subordinado faz o trabalho, o chefe não precisa fazê-lo. Segundo os alunos, pensando dessa forma, foi fácil de assimilar o uso da *base form* do verbo principal na negativa.
- Questionamos sobre a falta de contexto nos exercícios, sobre como a tarefa de completar frases isoladas num exercício mecânico os ajuda a memorizar as regras gramaticais. Muitos concordaram sobre a necessidade de um contexto mais profundo, para que eles pudessem eles próprios verem a necessidade de conjugar os verbos na afirmativa ou negativa, bem como descobrir sobre qual pronome pessoal utilizar, em relação ao sujeito da frase. Porém, alguns alunos afirmaram não estarem preparados para fazer um exercício

GRAMMAR BANK

3A

a Change the sentences.

My mom drinks coffee. *Let's drink coffee.*
1 I go to the movies. She _____
2 We live in an apartment. He _____
3 She has two children. They _____
4 My dad doesn't like cars. I _____
5 The stores close at 9:30 p.m. The supermarket _____
6 We don't study French. My sister _____
7 I do homework. My husband _____
8 I want a guitar. My son _____
9 I don't work on Saturdays. My friend _____
10 Our classes finish at 3 o'clock. Our English class _____

b Complete the sentences with a (2) or (3) verb.

We have letters read speak study wear work.

They study economics.
 He _____ in an office.
 Eva _____ books in English.
 You _____ Arabic very well.
 I _____ games on my phone.
 Pablo _____ glasses.
 We _____ music on the bus.
 They _____ fast food.
 Julia _____ two children.

3B

a Complete the questions with do or does.

Do you work with a computer?
1 _____ she have any qualifications?
2 _____ you speak a foreign language?
3 _____ Jane play the guitar?
4 _____ you like Mexican food?
5 _____ you study another language?
6 _____ school children wear a uniform?
7 _____ your dad cook?
8 _____ people in your country work long hours?

b Make questions.

A She works at night. B Does she work on the weekend?
A I don't play the guitar. B Do you play the piano?
1 A He likes sports. B _____ tennis?
2 She speaks foreign languages. B _____ Chinese?
3 A I don't eat fast food. B _____ pizzas?
4 A They cook Italian food. B _____ languages?
5 A Teresa doesn't live in an apartment. B _____ is a house?
6 A I want a new phone. B _____ an iPhone?
7 A My dad drives a Ferrari. B _____ fast?

3C

a Order the words to make questions.

you live where do? Where do you live?
1 phones how many do you have?
2 interesting is job it is?
3 you drink how do coffee much?
4 brother your where from is?
5 you work computers do?
6 read of what do kind you magazines?
7 do what does weekend he on the?
8 want you do drink another?
9 your where does sister live?
10 do how that you say English in?

b Complete the questions.

What's your name? My name's Andrew.
1 How many children _____? Three, two girls and a boy.
2 What kind of movies _____? He likes science-fiction movies.
3 Where _____? We're from New York.
4 What _____ your father? He's a lawyer.
5 What kind of food _____? I like Japanese food.
6 Where _____? She works in an office.
7 Where _____? Our apartment is near the mall.
8 How many foreign languages _____? I speak French and Spanish.
9 When _____ as the gym? I go on Mondays, Wednesdays, and Fridays.
10 How old _____? I'm 21.

[Digite aqui]

menos mecânico e mais reflexivo. Acredito, então, que o equilíbrio entre os tipos de exercícios, agradaria os alunos e não apenas a eleição de um tipo de exercício apenas, como foi feito pelo livro.

3A Things I love about the US

1 VOCABULARY verb phrases

a Complete the phrases with a verb from the list.

go read work have listen

- 1 _____ a newspaper
- 2 _____ to the movies
- 3 _____ to the radio
- 4 _____ to an office
- 5 _____ children

b ▶ p.153 Vocabulary Bank Verb phrases

c 2 3 Listen. Say the phrase. TV watch TV

2 GRAMMAR simple present (E) and (I)

a Look at four things people say about the US and Americans. Do you think they are true or not true? Then read the text and check your answers.

AMERICANS - IS IT TRUE?

Americans eat fast food every day. The sun shines a lot in Southern California. Americans like animals. Americans are always loud.

Four foreigners who live in the US talk about the things people say about Americans...

Americans eat fast food every day. **Pei** from China. It's true that Americans eat a lot of fast food, but they **don't eat** fast food every day. I share an apartment with an American woman, and she **doesn't** do it all the time. She only **eats** fast food on some days-with me!

The sun shines a lot in Southern California. **Alberta** from Mexico. The weather **changes** quickly in many places in the US, but not in Southern California. The sun **shines** a lot there. It **doesn't shine** every day, but be careful when it **shines**. It **gets** very hot! Always **wear** sunglasses when I **go out**.

Americans like animals. **Naomi** from Japan. I have a lot of friends here and many of them **have** a dog, a cat, or a bird. One American family that I know **has** a dog, a cat, and two birds. American people **love** animals!

Americans are always loud. **Gianni** from Italy. Americans are very loud. But I **work** with an American man at a coffee shop, and he's really quiet and polite. He **doesn't talk** very much. But he's a very nice guy!

b Answer the questions with a partner.

- 1 Look at the **highlighted** verbs. Why do some verbs end in 's'?
- 2 Write the **he / she / it** form of these verbs.
change _____ have _____
talk _____ get _____
cook _____ eat _____
- 3 Find two negative (I) verbs. How are they different from affirmative (I) verbs? (he / she / it / he / she / it) for all other persons?

c ▶ p.128 Grammar Bank 3A. Learn more about simple present (I and (I), and practice it.

3 PRONUNCIATION third person-s

a How do you pronounce these plural nouns?

books keys watches

b 2 3 Listen and repeat the third person verb forms.

- 11 She speaks Spanish. He drinks coffee. She cooks every day. It rains a lot. He has a cat. She does homework. He goes to the movies on Friday night. The movie finishes in a minute. The weather changes a lot.
- c 2 3 Listen. Change the sentence.
- 1 She is in an apartment. She _____ She lives in an apartment.
- d Tell your partner six true things about you three (I) and three (I). Choose verb phrases from p.153 Vocabulary Bank Verb phrases.

1 I play the guitar. I don't wear glasses.

e Change partners. Tell your new partner the six things about your old partner.

1 She plays the guitar. She doesn't wear glasses.

- Na parte de *pronunciation*, trabalhamos com a pronúncia da letra "s" na conjugação dos verbos na terceira pessoa do singular no presente simples. Os alunos tiveram bastante dificuldade em **ouvir** e **reproduzir** a diferença entre a pronúncia. Penso se seria realmente relevante trabalhar isso com os alunos idosos. Talvez, ao colocarmos pares de palavras que se diferenciam sutilmente na língua falada pela pronúncia (Kiss – Keys), seria mais válido do que o som "s" na conjugação dos verbos, uma vez que acredito que o erro neste ponto não afetaria a comunicação.

Apêndice 11: Diário Reflexivo, Grupo 1 (Exemplo 3)

Diário reflexivo – Turma Básico II - UNATI

Segunda-feira (08/05/2017)

Nesta aula, desenvolvemos uma atividade de *Reading and Speaking* com a temática sobre coisas americanas. Alguns alunos, com experiências nos Estados Unidos, compartilharam suas opiniões (em português) sobre aquilo que leram (em inglês). Iniciamos a aula com o exercício "c", o qual pedia para que verbos fossem encontrados no texto que os seus respectivos significados, tinham que ser inferidos pelos alunos através do contexto, tal exercício foi feito em duplas. Partimos então para a leitura em conjunto do texto, promovendo a correção do exercício.

State Parks, freeways, and other things I love about the US

Jenny Clark, an Australian mom and college student who lives in California, says the US isn't just OK – it's paradise. These are some of her reasons...

Coffee
American cups of coffee are very big! A small cup of coffee in the US is like a large cup of coffee in Australia. If you're in a hurry, you go to a drive-through and buy coffee from your car. It's so easy!

State Parks
California has 238 state parks, and they are beautiful. On the weekends, I bring my family to a state park in my area. We explore the forest, find small animals, and enjoy the tall redwood trees.

Malls
I love shopping, and in the US, the malls are very big. People walk around and shop for hours. US malls have many different stores, and the salespeople are friendly and help you find things.

Fall
I love the fall weather in the US. A good fall day in California is cool, but not too cold. I also love the trees. They change from green to yellow, red, and brown.

Freeways
I prefer the roads in the US. The freeways are very fast, and in California they have a lot of car lanes. It's really easy to drive from one place to another.

Theme Parks
Theme parks are very popular in the US, and we live near the Great America Theme Park. My children like the rides and water slides. Sometimes the lines for the rides are long, but that's OK. We need rest!

Red Robin
Red Robin is a restaurant that has great hamburgers. I don't eat meat, but I like the french fries and lemonade at Red Robin. I think the fried cheese sticks are fantastic, but sometimes they aren't on the menu. Maybe that's because they aren't very healthy!

4 READING & SPEAKING

a Look at the photos. In which one can you see...?

<input type="checkbox"/> a drive-through	<input type="checkbox"/> a ride	<input type="checkbox"/> a theme park
<input type="checkbox"/> a car lane	<input type="checkbox"/> a redwood forest	<input type="checkbox"/> a hamburger
<input type="checkbox"/> a cup of coffee	<input type="checkbox"/> a driver	

b (2-7) Read and listen to the article. Mark the sentence T (true) or F (false). Say why the F ones are false.

- A large cup of coffee in Australia is the same as a small cup of coffee in the US.
- California doesn't have a lot of state parks.
- Jenny doesn't like the salespeople in shopping malls.
- The fall is very cold in California.
- It's easy to drive in the US.
- Jenny doesn't like the long lines for rides at theme parks.
- Jenny eats hamburgers and French fries at Red Robin.

c Underline these verbs in the text. What do they mean? Compare your ideas with a partner.

buy bring explore find enjoy walk help prefer drive need think

d Look at each paragraph again. Say if it's the same or different in your country or city.

The coffee in Brazil is very good. We have drive-throughs and good coffee shops.

Useful words: Why? and because
Use because to answer the question Why? Why are the freeways good? Because they are very fast.

Online Practice 21

Dificuldades/ apontamentos:

- Passamos algum tempo da aula, mais ou menos 15 minutos, discutindo sobre o termo *freeway* (e sua oposição aos termos *highway* e *road*). Uma das alunas, que tem um filho que mora nos Estados Unidos, obteve a informação sobre as diferenças entre os termos. Discutimos a importância de não apenas ter a tradução de uma palavra, mas compreender de fato o que ela representa.

Apêndice 12: Diário reflexivo, Grupo 1 (Proposta didática)

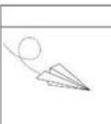
Diário Reflexivo – Basic II – UNATI

Segunda-feira (14/08/2017-28/08/2017)

Lesson one – Second Semester
Simple Past

Warm-up

How was your last vacation?



Where did you go?

How long did stay there?

Who did you go with?

What did you do?



1) Read the text:



The taxi trip

Charles Spencer, Princess Diana's brother, has three daughters, 18-year-old Lily, and 19-year-old Sara and Amelia. They live in Abbing, a large country house near Northampton, about 85 miles (136 kilometers) north of London.

One of the sisters and her friend wanted to go to a soccer match in London. It was a Premier League match between Chelsea and Arsenal at Stamford Bridge. They called a taxi to take them to London and back. The taxi arrived and the driver opened Stamford Bridge into his car. The girls relaxed in the back of the car. They probably chatted, listened to music, or their phone, and looked their friends. They didn't talk to the taxi driver.

Two hours later the taxi stopped. They looked out of the window. It was a street with pretty houses.

The girls were a little surprised, and they asked the taxi driver where they were. "In Stamford Bridge," he said. "Where did you want to go?"

American English File 2, p.54

2) Number the sentences according to the text:

- ___ The taxi arrived at the girls' house
- ___ They looked out of the window.
- ___ They chatted and listened to music.
- ___ The girls wanted to go to a match.
- ___ The taxi stopped in a street with pretty houses.
- ___ They called a taxi.
- ___ The taxi driver typed their destination into his GPS.

3) Read the text again and highlight **two** more simple past regular verbs (+), **one** simple past negative sentence (-) and **one** simple past question (?).

4) In pairs, complete the chart:

Simple Present	Simple Past
They want to go to the match.	They _____ to go to the match.
They don't talk to the taxi driver.	They _____ to the taxi driver.
Where do you want to go?	Where _____ to go?

5) Number the past time expression 1-10. (Listen and check)

- ___ yesterday morning
- ___ last night
- ___ last month
- ___ three days ago
- ___ five minutes ago
- ___ last week
- ___ last summer
- ___ the day before yesterday
- ___ a year ago
- ___ in 2009

6) stand up and move around the class. Ask **Did you... yesterday?** Question with the verb phrases below. When somebody answers **Yes, I did**, write his or her name.

Find a person who...

- Watched TV _____
- Listened to music _____
- Studied English _____
- Talked to a friend _____
- Shopped for food _____
- Called someone _____
- Played a game _____
- Stayed home _____

Iniciamos a aula com o warm-up. Os alunos se interessaram bastante pela estrutura das perguntas em inglês. Fizemos a tradução e a repetição da pronúncia. As alunos responderam às perguntas na língua materna.

- Realizamos a leitura do texto em conjunto (alguns alunos leram em voz alta). A cada sentença lida, a tradução era feita (alunos davam hipóteses de tradução e a professora corrigia ou confirmava)
- Após a leitura do texto, o exercício 2 foi realizado em duplas. Durante a correção notei que os alunos não tiveram dificuldade em realizar o exercício. Notei que os alunos usaram o espaço em branco ao lado do exercício 2 para anotações (as traduções do texto, porém ficaram apertadas entre as linhas do próprio texto)
- Perguntei para os alunos se quando eles eram adolescentes eles já tinham vívido situações parecidas. Muitos alunos se manifestaram (em língua materna) relatando experiências próprias. Outros contaram episódios vívidos pelos filhos e netos. Foi um momento bacana da aula, muitas risadas e comentários sobre os relatos.
- O exercício 3 foi realizado sem grandes dificuldades. (Notou-se após a aplicação da proposta didática, que o verbo "wanted" na primeira linha do segundo parágrafo, não pode ser notado como grifado)
- O exercício 4 foi feito com o apoio da lousa. Fiz a explicação das regras gramaticais do passado simples, relembrando o que os alunos já tinham visto anteriormente do presente simples.
- Com exercício 5 foi trabalhado vocabulário com expressões de tempo no passado. Foi feita a grafia com alusão à tônica das palavras. Os alunos utilizaram as linhas ao lado do exercício para anotarem as traduções. A maioria já conhecia muitas das palavras (como "yesterday", "morning", "day") o que fez com que os alunos não tivesse dificuldade de realizar a atividade.
- Expliquei o exercício 6 com o apoio da lousa, deu exemplos, e traduzi as combinações verbais. Os alunos fizeram o exercício movimentando-se pela sala. Gostaram muito da atividade. Pediram minha ajuda quanto a pronuncia de alguma palavras. (Usavam a língua materna, quando não entendiam algo)
- Após a aula foi disponibilizada a lista de vocábulos no *Quizlet*, para que os alunos trabalhassem em casa o vocabulário trabalhado em sala de aula.

APONTAMENTOS:

- Os alunos se mostraram satisfeitos com a fonte maior; porém reclamaram quanto o tamanho da fonte no texto retirado do material original. Penso que seria preciso reescrevê-lo utilizando uma fonte maior, ou ampliar a imagem;
- Aluno se manifestaram sobre a falta de espaço entre as linhas do texto, para a anotação de tradução. Novamente, seria melhor ter reescrito o texto deixando mais espaço entre as linhas;
- Os alunos gostaram bastante da linearidade dos exercícios, para eles ficou mais fácil de acompanhar as atividade;
- Ao final da utilização do material, quando perguntados, afirmaram ter gostado muito das mudanças.

OBSERVAÇÕES:

- A aula do dia 14 foi interrompida depois do intervalo com a uma festa de aniversário surpresa feita pelos alunos para a professora.
- No dia 21/08 a universidade estava fechada devido a um ponto facultativo em virtude do aniversário da cidade.
- A proposta foi retomada e finalizada no dia 28/08.

Apêndice 13: Exemplos de atividades do Quizlet

Voltar

APRENDER

0/7
RODADA

0%
PROGRESSO

last summer

1 mês passado 2 verão passado 3 semana passada 4 noite passada

Opções Personalize a sua sessão de estudo

Voltar

ESCREVER

RESTANTES 10

INCORRETA 0

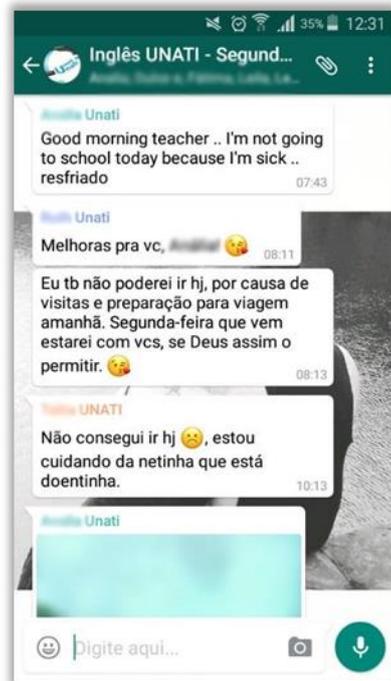
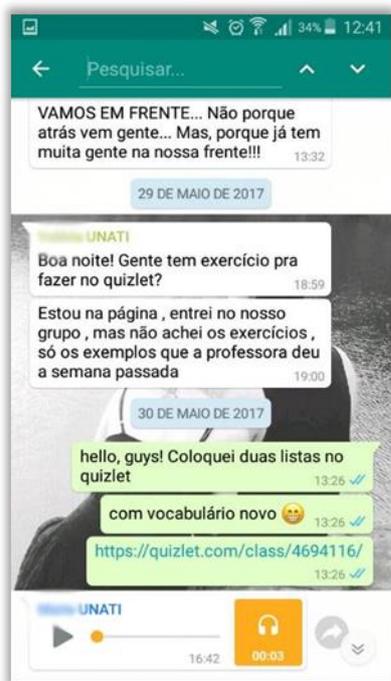
CORRETA 0

mês passado Não sei

INSIRA A RESPOSTA EM INGLÊS Responder

[Digite aqui]

Apêndice 14: Grupos WhatsApp



[Digite aqui]