



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

JÚLIA MARIA NEVES DE BRITO

**ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS:
ESTUDO DE CASO SOBRE METODOLOGIAS
E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA UAMA**

**CAMPINA GRANDE/PB
JUNHO DE 2018**

JÚLIA MARIA NEVES DE BRITO

**ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS:
ESTUDO DE CASO SOBRE METODOLOGIAS
E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA UAMA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento às exigências para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês, sob a orientação da Prof^ª Ms Karyne Soares Duarte Silveira.

**CAMPINA GRANDE/PB
JUNHO DE 2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862e Brito, Julia Maria Neves de.
Ensino de inglês para idosos [manuscrito] : estudo de caso sobre metodologias e atividades pedagógicas na UAMA / Julia Maria Neves de Brito. - 2018.
104 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Karyne Soares Duarte Silveira , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Ensino de língua inglesa. 2. Aluno idoso. 3. Abordagem comunicativa. 4. Atividade pedagógica.

21. ed. CDD 372.6521

JÚLIA MARIA NEVES DE BRITO

**ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS:
ESTUDO DE CASO SOBRE METODOLOGIAS
E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA UAMA**

Aprovada em: 12/06/2018.

EXAMINADORAS

Karyne Soares Duarte Silveira Nota: 10,0

Prof.^a Ma. Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora/UEPB)

Maria das Neves Soares Nota: 10,0

Prof.^a Ma. Maria das Neves Soares (1^a examinadora/UEPB)

Nathalia Leite de Queiroz Sátiro Nota: 10,0

Prof.^a Ma. Nathália Leite de Queiroz Sátiro (2^a examinadora/UEPB)

DEDICATÓRIA

*Às minhas alunas (e aluno) da UAMA, que tanto me ensinam, que não desistem, que tudo vencem.
A vocês dedico este trabalho.*

“Anyone who stops learning is old, whether at twenty or eighty. Anyone who keeps learning stays young” – Henry Ford

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois nEle vivemos, e nos movemos e existimos. Agradeço por todas as vezes que clamei e o Senhor Deus me atendeu, a Ele seja dada toda a glória e louvor. Maranata!

Agradeço à minha família, que é minha base, meu exemplo e meu incentivo para tudo que faço. Minha irmã, minha avó, minha tia Kel, e minha pequena Cecília, vocês são minha força e alegria diárias. Meu pai, por cuidar de mim com tanta dedicação.

Meu marido, companheiro de todos os dias, ruins e bons, te agradeço por me acompanhar durante esta jornada.

Meus sogros, que também são meus pais, amigos e companheiros.

Gratidão às minhas amigas e colegas de profissão, por compartilharem a vida comigo diariamente. À Fernanda, minha melhor amiga desde sempre, verdadeira irmã.

Em especial à minha amiga Helloyse, quem Deus me apresentou para enfrentar a graduação unidas, sem você isso não seria possível.

Agradeço à minha orientadora, companheira e amiga, Karyne. Pelo companheirismo, carinho e dedicação, por tudo o que já fez por mim, obrigada!

Por fim, minha mãe, meu exemplo maior de mulher, mãe, serva e profissional. Pelo seu exemplo sou professora. Por sua dedicação, eu venci. Por sua insistência, cheguei até aqui. Pelo seu amor, sou quem sou. À senhora dedico meus dias e minhas realizações.

RESUMO

Tendo em vista o crescimento acelerado da população idosa a nível mundial, o aumento da expectativa de vida e as mudanças no posicionamento do idoso na sociedade, tornam-se necessárias práticas educacionais que incluam o sujeito idoso. O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar de que forma as atividades pedagógicas do curso de inglês da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) contemplam práticas adequadas às necessidades do aluno idoso. Para tal, descrevemos as principais características de algumas atividades pedagógicas utilizadas pelas professoras do curso de inglês da UAMA; e verificamos como as referidas atividades se relacionam com os princípios da Abordagem Comunicativa (AC) e com as metodologias de ensino voltadas ao idoso. Como referencial teórico fizemos uso das contribuições de Richards e Rodgers (2001) e Oliveira (2014), sobre as metodologias de ensino de Língua Estrangeiras, com foco em Almeida Filho (2008), Jones (2007), Brown (2008), Ellis (2004), Nunan (2004), entre outros, para tratar da AC, bem como das contribuições de Bella (2007), Boianoski e Fernandes (2006), Pizzolato (1995), Oliveira *et al* (2010), Basso (2011), entre outros, no que se refere ao aluno idoso, suas características e metodologias de ensino de inglês. Realizamos, portanto, segundo Gil (2002), um estudo de caso de natureza qualitativa, analisando os planos de aula e relatos reflexivos elaborados pelas professoras no segundo semestre do curso de inglês para a turma II da UAMA. Concluímos, ao final, que várias características da AC e das metodologias de ensino para idosos estão presentes nas atividades do curso em questão, e que o planejamento e execução de procedimentos pedagógicos baseados nas necessidades dos alunos, além de favorecerem a autonomia de professores e alunos, podem contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Alunos idosos. Abordagem Comunicativa. Atividades Pedagógicas.

ABSTRACT

Regarding the accelerated growth of the world's elderly population, the increase in life expectancy and changes in the elderly's position in society, educational practices geared to the needs of the elderly are required. The present work deals with pedagogical practices aimed at the elderly student, in order to analyze how the pedagogical activities of the English course of *Universidade Aberta à Maturidade* (UAMA) include appropriate practices to the needs of the elderly student. For that, we describe the main characteristics of some pedagogical activities used by the teachers of UAMA's English course; and verify how these activities relate to the principles of the Communicative Approach (CA) and to the methodologies of teaching directed to the elderly. As the referential framework, we have used the contributions of Richards & Rodgers (2001) and Oliveira (2014), concerning the methodologies of Foreign Languages teaching, with emphasis on Almeida Filho (2008), Jones (2007), Brown (2008), Ellis (2004), Nunan (2004), among others, to discuss about the CA, as well as the contributions of Bella (2007), Boianoski & Fernandes (2006), Pizzolato (1995), Oliveira *et al* (2010), Basso (2011), among others, regarding the elderly student, their characteristics and English Language methodologies. We have carried out a qualitative case study, according to Gil (2002), analyzing the lesson plans and reflective reports produced by the teachers in the second semester of UAMA's group II. Therefore, we concluded that many characteristics of the CA and elderly students' teaching methodologies are present in the activities of the course under discussion, and that the planning and execution of pedagogical procedures based on the needs of the students, besides favoring the autonomy of teachers and students, can contribute to the success of the teaching-learning process.

Keywords: English Language teaching. Elderly students. Communicative Approach. Pedagogical Activities.

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro.....	27
Figura 1.....	36
Figura 2.....	36
Figura 3.....	39
Figura 4.....	39
Figura 5.....	41
Figura 6.....	42
Figura 7.....	44
Figura 8.....	52
Figura 9.....	54
Figura 10.....	57
Figura 11.....	61
Figura 12.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras	12
1.1.1 A Abordagem Comunicativa	14
1.1.2 A aula centrada no aluno (<i>student-centered class</i>).....	17
1.1.3 A aula baseada em tarefas (<i>task-based class</i>).....	18
1.2 Ensino de Línguas para Idosos	21
1.2.1 O sujeito idoso	21
1.2.2 Características do aluno idoso	22
1.2.3 Metodologias de ensino de inglês para idosos.....	24
2. METODOLOGIA.....	29
2.1 Tipo de Pesquisa.....	29
2.2 A UAMA e o Projeto de Extensão de Inglês.....	29
2.3 Instrumentos e Procedimentos de Análise de Dados.....	31
3. ANÁLISE DE DADOS	33
3.1 Atividades divididas em três fases: <i>pre-task</i> , <i>during task</i> e <i>post task</i>	33
3.2 Atividades lúdicas.....	41
3.3 Expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções	45
3.4 Professor facilitador e aluno responsável por sua aprendizagem	50
3.5 Objetivo da fluência maior do que o de precisão	57
3.6 Introdução e revisão de tópicos através de textos orais e escritos.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES	73

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) considera idosa toda pessoa com 60 anos ou mais. De acordo com a ONU (2018), o mundo está vivendo um processo de transição único e irreversível: a população mundial está envelhecendo. Ainda segundo estimativas da ONU, até 2050 o número de idosos irá triplicar, e em alguns países, até quadruplicar. O crescimento acelerado da população idosa implica modificações urgentes na sociedade como um todo.

Um primeiro passo para a discussão sobre o envelhecimento foi dado na Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, em 1982. Na segunda Assembleia Geral, em 1991, foi definido o Princípio das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas, composto por 18 direitos das pessoas idosas divididos nas categorias: independência, participação, assistência, autorrealização e dignidade. Entre os direitos estão:

- (i) ter acesso à educação permanente e a programas de qualificação e requalificação profissional; (ii) ter acesso a meios apropriados de atenção institucional que lhe proporcionem proteção, reabilitação, estimulação mental e desenvolvimento social, num ambiente humano e seguro; (iii) aproveitar as oportunidades para o total desenvolvimento das suas potencialidades; (iv) ter acesso aos recursos educacionais, culturais, espirituais e de lazer da sociedade. (ONU, 1991, p. 1)

O Brasil avançou quanto à questão da pessoa idosa quando, em 2003, instituiu a Lei 10.741/03, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2004). Entre os direitos estabelecidos, está o direito à educação, que, segundo o estatuto, deve ser dirigida aos idosos, para eles próprios e para toda a sociedade, tendo em vista o fato de que a educação possibilita a participação dos idosos como cidadãos ativos e produtivos da sociedade.

Nesse contexto, surge um espaço voltado para a educação direcionada ao aluno idoso, cujo único pré-requisito para ser aluno é ter 60 anos ou mais. Este espaço é a Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) atuando no *Campus I* (Campina Grande) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desde 2009, mas que hoje funciona também nos *Campi II* (em Lagoa Seca) e *III* (em Guarabira). Na UAMA, os alunos participam de um curso de Educação para o Envelhecimento Humano, com duração de dois anos e um currículo bem diversificado, e podem participar de projetos de extensão promovidos por professores vinculados a vários cursos da instituição, dentre eles, destacamos neste trabalho, o curso de inglês intitulado:

“*Let’s Speak English: experiência de ensino-aprendizagem de inglês na maturidade*”, projeto desenvolvido e coordenado pela professora Karyne Soares, vinculada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB (*Campus I*).

O referido projeto de extensão está presente na UAMA desde 2016, contemplando alunos matriculados na UAMA e também o público em geral com 60 anos ou mais. Tem o objetivo de desenvolver a autonomia, participação e integração dos idosos no âmbito acadêmico; promover a inserção do idoso em atividades culturais e desenvolver ações socioeducativas; e compartilhar o conhecimento multidisciplinar.

Os cursos de inglês promovidos pelo projeto têm duração de dois anos e tem suas aulas ministradas por duplas distintas de professores. Desde sua implementação foram formadas duas turmas, uma delas concluinte em dezembro de 2017 e a outra, ainda em andamento, cuja conclusão é prevista para dezembro deste ano. Para fins desta pesquisa, analisaremos as atividades realizadas na segunda turma do curso de inglês da UAMA, através do planejamento e reflexões sobre as aulas ministradas por duas professoras.

Tendo em vista a escassez de material didático específico para o ensino de inglês para idosos, as professoras buscaram nortear seu planejamento pedagógico à luz dos princípios da Abordagem Comunicativa (doravante AC), sobretudo no que se refere à concepção de aula centrada no aluno e baseada na realização de tarefas, sob o ponto de vista de Richard e Rodgers (2001), Almeida Filho (2008), Nunan (2004), entre outros, com o propósito de atender de forma mais eficaz às necessidades de seu grupo de alunos.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma as atividades pedagógicas do curso de inglês da UAMA contemplam práticas adequadas às necessidades do aluno idoso. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais características de algumas atividades pedagógicas utilizadas pelas professoras do curso de inglês da UAMA; e (ii) verificar como as referidas atividades se relacionam com os princípios da AC e com as metodologias de ensino voltadas ao idoso.

Como suporte teórico para realização de nossa pesquisa, utilizamos as contribuições de Richards e Rodgers (*op. cit.*), Oliveira (2014), Almeida Filho (*op. cit.*), Brown (2008), Nunan (*op. cit.*) dentre outros, quanto à Abordagem Comunicativa e a perspectiva da aula centrada no aluno e da aula baseada em tarefas. Além desses autores, nos apoiamos, principalmente, em Bella (2007), Boianoski e Fernandes (2006), Pizzolato (1995), Oliveira *et al* (2010), Machado *et al* (2009), e Basso (2011), para compreender as características do sujeito idoso e as metodologias indicadas para ensino de inglês para esta faixa etária.

Para isso, o presente trabalho está organizado em quatro seções. Primeiro, na seção de fundamentação teórica, discorremos sobre as principais metodologias de ensino de línguas estrangeiras, enfatizando a AC, a aula centrada no aluno e a aula baseada em tarefas, bem como sobre as metodologias relacionadas ao ensino de línguas para idosos. Em seguida, na seção metodológica, descrevemos a tipologia da nossa pesquisa, a UAMA e o projeto de extensão, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para análise dos nossos dados. Na terceira seção, apresentamos nossa análise quanto aos dados gerados nesta pesquisa. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre as implicações de nosso estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O embasamento teórico da presente pesquisa está dividido em duas partes. Primeiramente, apresentamos uma breve descrição de algumas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, com ênfase à AC e suas nuances de aula centrada no aluno e da aula baseada na realização de tarefas. Em seguida, tratamos das particularidades do sujeito idoso, suas características de aprendizagem e discorremos sobre as metodologias de ensino de inglês para idosos.

1.1 Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras

Desde a Idade da Pedra, quando surgiram os primeiros seres humanos, a linguagem é vital para a comunicação; na visão do filósofo Nietzsche (2001), a comunicação é uma necessidade básica do ser humano, é uma condição humana. Durante a história da humanidade surgiram diversas línguas, e por motivos diversos (como movimentos migratórios, dominação cultural, política, comércio, entre outros) surgiu também a necessidade de se aprender Línguas Estrangeiras (LE).

A necessidade de aprender LE trouxe o estudo e estruturação de conjuntos de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que orientam um curso, o planejamento de aulas, a avaliação e a escolha de materiais didáticos, os métodos, como afirmam Richards e Rodgers (2001).

Ao longo dos anos, surgiram diversos métodos de ensino de LE. De acordo com Oliveira (2014), os métodos não tiveram uma linearidade em suas aplicações, mas as técnicas e princípios teóricos postos como tendências desaparecem e ressurgem com novas formas, são ciclos que sucedem um ao outro.

Ainda segundo Oliveira (*op. cit.*), com o advento da globalização e as novas tecnologias que aproximavam as pessoas, os métodos existentes, que objetivavam apenas a leitura de textos literários, tornaram-se insuficientes para sanar as necessidades de comunicação e interação com pessoas de diferentes culturas. Dada esta necessidade, iniciou-se uma busca por métodos focados na comunicação e, mais à frente, a uma forma de ensinar que contemple o estudante nos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos, a educação humanista.

Richards and Rodgers (*op. cit.*) apresentam como métodos mais utilizados no ensino de LE os seguintes: o método gramática-tradução, o método direto, o método audiolingual (os primeiros métodos), a abordagem comunicativa e a aula baseada em tarefas (métodos mais recentes)¹. Aqui são apresentadas, resumidamente, as principais características de cada um destes métodos, segundo os autores².

O método gramática-tradução tem como objetivo principal a habilidade de leitura e escrita na língua-alvo. A língua é estudada através das regras gramaticais e listas de vocabulário, aplicadas na tradução de frases e textos, da língua materna para a língua-alvo e vice-versa. A gramática é ensinada dedutivamente.

No método direto, por sua vez, a gramática é ensinada indutivamente, instruções na sala são dadas exclusivamente na língua-alvo, as habilidades de fala e escuta são mais enfatizadas e são ensinados apenas vocabulário e frases da comunicação cotidiana. O vocabulário é apresentado por demonstração, objetos e figuras, ou por associação de ideias, tratando-se de vocabulário abstrato, mas a tradução para a língua materna é proibida.

Outro método que se tornou bastante popular é o método audiolingual. Esse método tem como base a ideia de que a aprendizagem de LE é um processo de formação de hábitos mecânicos. Neste processo estão presentes a memorização de diálogos e a execução de modelos de *drills*, pois, possibilitam a criação de analogias corretas, e, segundo a teoria do audiolingual, a criação de analogias fornece uma melhor base para o aprendizado de uma língua do que a análise da língua em si. Portanto, a abordagem da gramática é mais indutiva que dedutiva.

Um dos primeiros métodos mais atuais é a abordagem comunicativa. O foco desta abordagem é a comunicação significativa através de práticas que envolvem diversas habilidades simultaneamente, mais do que práticas de habilidades individualmente. Nesta abordagem a fluência é a dimensão mais importante da comunicação, os aspectos estruturais não deve ser o foco principal. Neste sentido, os alunos devem ser incentivados a utilizar o que sabem na língua-alvo de acordo com o contexto da comunicação (os participantes, o tópico, e o objetivo, por exemplo). Este método serve como base para outras metodologias com foco na comunicação, como, por exemplo, a aula baseada em tarefas.

¹ Os nomes dos métodos apresentados foram traduzidos de acordo com as formas mais utilizadas em português. Na obra de Richards e Rodgers (2001), os métodos são denominados, respectivamente, de: *the grammar translation method, the direct method, the oral approach, the audiolingual method, communicative language teaching e task-based learning*.

² As características dos métodos são baseadas nas ideias de Richards e Rodgers (*op. cit.*) e apresentadas segundo tradução nossa.

A aula baseada em tarefas é uma abordagem com foco no processo mais do que em um produto final, pois, compreende o aprendizado da língua através da interação dos alunos em atividades e tarefas comunicativas. As tarefas devem ser ligadas às situações da vida real, tornando a prática significativa.

Para o contexto estudado, discorreremos a seguir, especificamente, sobre a AC e suas nuances de aula centrada no aluno e de aula baseada em tarefas.

1.1.1 A Abordagem Comunicativa

Oliveira (2014) define abordagem como a união de uma teoria de língua e uma teoria de aprendizagem. O autor afirma que baseado nessas teorias o professor pode tomar decisões pedagógicas, definir materiais didáticos e analisar políticas educacionais.

Como já citado, houve um momento em que as formas de ensinar LE já não eram mais suficientes. Wilkins (1976 *apud* OLIVEIRA, 2014) criticou os métodos que eram mais utilizados até os anos 70 (método de gramática e tradução, método direto e método audiolingual), afirmando que o foco em estruturas gramaticas, sem considerar os contextos, características sociolinguísticas e a construção de significados, não permitia a produção de atos linguísticos mais complexos e a ampliação de sua competência comunicativa. Em decorrência das discussões sobre tais métodos surge a AC.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a AC é um conjunto de princípios que refletem uma forma de ver a língua e o ensino de línguas e podem ser utilizados como base para inúmeros procedimentos em sala. De acordo com os autores, os princípios são:

Aprendizes aprendem uma língua utilizando-a para comunicação. A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades em sala de aula. A fluência é a dimensão mais importante da comunicação. A comunicação envolve a interação de diferentes habilidades linguísticas. Aprendizagem é um processo de construção criativo que envolve tentativa e erro.³ (RICHARDS E RODGERS, *op. cit.*, p. 172 – tradução nossa)

O professor tem papel fundamental na aplicação desses princípios para a efetivação da comunicação em sala de aula. Neste sentido, Almeida Filho (2008, p. 32) argumenta:

³*These principles are: Learners learn a language through using it to communicate. Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities. Fluency is an important dimension of communication. Communication involves the interaction of different language skills. Learning is a process of creative construction and involves trial and error.* (RICHARD AND RODGERS, 2001, p. 172)

Aprender uma língua estrangeira é quase sempre uma experiência intensa (mágica mesmo) para iniciantes reais em situações de normalidade. O professor (...) carrega uma grande responsabilidade no sentido de não aniquilar já nos estágios iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa língua-alvo.

Além de reforçar a importância do professor neste contexto, Almeida Filho (*op. cit.*) menciona as expectativas do aluno, principalmente nos níveis iniciais de um curso de LE, de se comunicar efetivamente, o que implica não só na sistematização de um código linguístico, mas na oportunidade de se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e entrar em contato com outras pessoas.

A questão cultural e de contextualização são dois dos aspectos importantes nas implicações pedagógicas trazidas por Oliveira (2014). Segundo o autor, o professor deve conscientizar os alunos de que aprender uma língua implica em interação social, o que significa que os enunciados devem ser adequados à situação e às posições sociais ocupadas pelos participantes no momento da interação. O autor ilustra sua afirmação com o seguinte exemplo: a frase “*Would you please open the door?*”⁴ refere-se a um pedido de forma respeitosa, que pode ser utilizado entre colegas de trabalho que não têm muita proximidade, em uma determinada empresa, já o imperativo “*Close the door*”⁵ poderia gerar uma situação desconfortável, pois expressa uma ordem e o colega poderia não gostar de recebê-la.

Outra questão, segundo Oliveira (*op. cit.*), é a não neutralidade da língua. Ele afirma que os textos comumente trazem valores ideológicos, explícitos ou implícitos nas escolhas do tema, ao silenciar outros temas, nas escolhas de palavras e escolhas sintáticas. O autor destaca a importância de o professor auxiliar seus alunos a se conscientizarem sobre as questões discursivas presentes nos processos de escrita, fala, compreensão oral e leitura.

Por último, Oliveira (*op. cit.*) chama atenção para o cuidado que o professor deve ter ao escolher atividades para os alunos realizarem em sala de aula. Como afirma Almeida Filho (2008, p. 25):

[A aula] não é o único cenário onde deve se dar o ensino comunicativo da nova língua, mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua que sem esse ambiente rico só se constituiriam para o aprendiz com grande esforço e em condições afetivas especiais.

Oliveira (*op. cit.*) e Almeida Filho (*op. cit.*) se complementam ao enfatizar as escolhas feitas pelo professor e a importância das atividades no contexto de ensino comunicativo.

⁴ “Você poderia, por favor, abrir a porta?”

⁵ “Feche a porta.”

Como forma de exemplificar atividades que podem ser utilizadas em um contexto de AC, Littlewood (1991 *apud* OLIVEIRA, 2014) dividiu as atividades utilizadas em sala em atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas. As atividades pré-comunicativas objetivam o desenvolvimento da precisão do aprendiz, praticando elementos linguísticos, como estruturas sintáticas e a pronúncia. São exemplos desse tipo de atividade o preenchimento de lacunas e exercícios de compreensão oral. Já as atividades comunicativas objetivam a fluência, a comunicação de ideias e informações. Um exemplo de atividade comunicativa, trazida pelo autor, é feita em dupla, na qual cada estudante recebe parte de informações e lacunas que devem ser preenchidas a partir de perguntas que um estudante faz ao outro.

Sobre atividades comunicativas, Ribeiro (2011) afirma que, o aspecto interacionista, estimulante e motivador da AC leva a escolha de elementos lúdicos na sala de aula. Na visão da autora, jogos e simulações, por exemplo, permitem que o aluno una o conteúdo ensinado com a prática e estimulam o pensamento, tornando a aprendizagem significativa.

Para Androsenko (1992), as atividades comunicativas devem ter lacuna de informação (*information gap*), livre escolha das formas linguísticas para realizar a atividade, e *feedback* para saber se os objetivos foram atingidos ou não. Neste processo surge algo que deve ser considerado no contexto de ensino comunicativo: a avaliação.

Almeida Filho (*op. cit.*) apresenta características da avaliação comunicativa. Primeiramente, segundo o autor, esse tipo de avaliação tem foco no desempenho do aprendiz ao utilizar a língua-alvo, sendo assim, os procedimentos são mais qualitativos, estão relacionados com o todo, mais do que com habilidades e conhecimentos isolados. Outra característica é que este tipo de avaliação confronta o aprendiz com situações autênticas ou prováveis, que exigem um comando coordenado de capacidades comunicativas. Por último, a avaliação não é dada por números que mostram o que o aprendiz pode ou não fazer, mas é expressa através de conceitos que apontam o desempenho e competência em tarefas específicas.

Portanto, é possível concluir que a AC surgiu através da necessidade de ampliação da competência comunicativa dos estudantes de LE. Esta abordagem é formada por princípios que guiam as atitudes e escolhas do professor, as atividades e procedimentos e a avaliação do aprendiz, com foco na utilização da língua de forma significativa.

A seguir, apresentamos as características de duas nuances da abordagem comunicativa, que também podem ser consideradas como metodologias de ensino: a aula centrada no aluno e a aula baseada em tarefas.

1.1.2 A aula centrada no aluno (*student-centered class*)

A aula centrada no aluno é uma abordagem na qual os alunos devem estar envolvidos na construção do seu próprio conhecimento. Baseada no princípio de que a colaboração e cooperação uns com os outros torna a aprendizagem significativa, holística e desafiadora (IOWA, 2018).

Jones (2007) afirma que a aula centrada no aluno é aquela na qual os professores consideram as necessidades dos alunos, tanto como um grupo quanto como indivíduos, e incentivam os alunos a participarem do processo de aprendizagem durante todo o tempo. Em complemento a esta afirmação, Brown (2008) esclarece que:

(...) a instrução centrada no aluno é quando o planejamento, o ensino e a avaliação giram em torno das necessidades e habilidades dos alunos. O professor divide o controle da sala, e permite que os alunos explorem, experimentem, e descubram por eles mesmos.⁶ (BROWN, 2008, p. 1, tradução nossa)

Nesta perspectiva podemos perceber que aluno também é responsável por sua própria aprendizagem, e ao professor cabe o papel de facilitador da aprendizagem ao criar condições para que os alunos aprendam. Como reforça Jones (*op. cit.*, p. 25, tradução nossa), “os alunos não podem ser ‘ensinados’ – eles podem apenas ser ajudados a aprender.”⁷

Na aula centrada no aluno, os alunos podem realizar atividades sozinhos, em pares ou em grupos. As atividades que são feitas individualmente podem ser: tomar notas antes de uma discussão, exercícios de gramática e vocabulário (o que não significa que tais atividades não possam ser realizadas em pares e em grupos também), e atividades de compreensão oral. Em pares ou grupos, os alunos podem ler e discutir suas respostas, ler e discutir sobre a escrita um do outro, dar opiniões e compartilhar experiências.

Em alguns momentos, os alunos podem ser conduzidos pelo professor (*teacher-led*). Sobre essa prática, Jones (*op. cit.*) exemplifica: antes do trabalho em grupo, o professor traz explicações e pratica a pronúncia, ajudando os alunos a realizarem a atividade com mais confiança. Também, durante a atividade, o professor pode estar disponível para dar sugestões e encorajar os alunos. Ao final da atividade em grupo, o professor dá *feedback*, sugestões, faz correções e responde perguntas.

⁶ “(...) *student-centered instruction is when the planning, teaching, and assessment revolve around the needs and abilities of the students. The teacher shares control of the classroom, and the students are allowed to explore, experiment, and discover on their own.*” (BROWN, 2008, p. 1)

⁷ “*Students can’t be ‘taught’ – they can only be helped to learn.*” (JONES, 2007, p. 25)

Outra função do professor é estar atento à formação de pares e grupos em suas aulas. Jones (*op.cit.*) afirma que toda sala é composta por alunos com habilidades diversas e alerta para o fato de que a formação dos mesmos pares e mesmos grupos pode gerar prejuízos na aprendizagem e perda da motivação. Assim, segundo o autor, é relevante proporcionar a mudança nos pares e grupos, o que, por sua vez, pode gerar novos desafios, seja para os alunos mais fortes ou para os mais fracos, seja para os alunos com as mesmas habilidades ou habilidades diferentes.

Por fim, é importante frisar que nem todo aluno é acostumado a ter autonomia na sala de aula, que é o objetivo principal da aula centrada no aluno. Por este motivo, Jones (2007) esclarece que para esses alunos, os novos métodos devem ser introduzidos gradualmente, como forma de deixá-los mais autoconfiantes e abertos à nova situação de aprendizagem.

1.1.3 A aula baseada em tarefas (*task-based class*)

Os princípios da AC são muito influentes e bastante populares no contexto de ensino de LE. Segundo Oliveira (2014), uma das séries de livros didáticos mais populares dos anos 1990 (Spectrum – Editora Longman) trazia na capa a frase “*a communicative course*”⁸, para chamar atenção, ainda que não seguissem todos os princípios teóricos da AC.

No entanto, alguns estudiosos do ensino comunicativo de línguas apontam falhas nesta abordagem. Ellis (2004) diferencia o ensino de línguas apoiado em tarefas (*task-supported language teaching*) do ensino de língua baseado em tarefas (*task-based language teaching*). Justificando que: o primeiro concebe as tarefas como uma maneira de fornecer prática comunicativa de conteúdos linguísticos que foram introduzidos de uma maneira mais tradicional. De acordo com o autor, eles constituem uma base necessária, mas não suficiente para o currículo da língua. Já o ensino de línguas baseado em tarefas concebe as tarefas como uma ferramenta na capacitação dos estudantes no aprendizado de uma língua vivenciando como ela é usada na comunicação (ELLIS, 2004).

Conforme Oliveira (2014), as tarefas são o motor de uma proposta metodológica do ensino comunicativo que se solidificou nos anos 1990: *Task-Based Learning* (aula baseada em tarefas).

⁸ “Um curso comunicativo.”

Antes de apresentar o modelo de procedimentos e princípios desta abordagem, é imprescindível citar o conceito de tarefa e diferenciá-la de exercícios, termos comumente utilizados com o mesmo significado.

Nunan (2004, p. 4) define tarefa pedagógica como:

uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação com a língua-alvo, enquanto sua atenção está focada em mobilizar seus conhecimentos gramaticais no intuito de expressar significado, e no qual sua intenção é transmitir mais significado do que manipular a forma”. (tradução nossa)⁹

Outra definição foi dada por Willis (1996, p. 2), ao apresentar tarefa como “a atividade na qual os aprendizes utilizam os recursos que possuem na língua-alvo para resolver um problema, solucionar um enigma ou compartilhar e comparar experiências”¹⁰ (tradução nossa). Ambas definições trazem os aprendizes como produtores de significados, e as tarefas como meios de prática para torná-los capazes de se expressar na língua-alvo.

Ellis (2004, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 165) apresenta a distinção entre tarefa e exercício. Segundo o autor, a tarefa envolve o significado pragmático, o uso contextualizado da língua, enquanto o exercício refere-se aos significados de formas específicas independentemente do contexto, ou significados semânticos. Para Oliveira (*op. cit.*), esta definição mostra que ao realizar uma tarefa o estudante tem liberdade para utilizar qualquer forma linguística para expressar o que deseja, liberdade que não ocorre na realização de um exercício. Ou seja, o conceito de tarefas se relaciona com o conceito de atividades comunicativas apresentado na seção anterior. São as atividades que objetivam a fluência, mais do que a precisão.

Dessa forma, é crucial que o professor apresente o propósito lógico da tarefa, pois, como afirma Oliveira (*op. cit.*), todo ato linguístico é movido por um objetivo, seja conversar com alguém para pedir e dar informações, ou escrever um *e-mail* para solicitar algo, as interações sociais fora da sala têm um propósito, e em sala isso deve estar claro para que o aluno se engaje na tarefa. O professor deve apresentar o propósito e o tópico da tarefa na primeira das três fases da aula baseada em tarefas, que serão apresentadas a seguir.

⁹ *A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.* (NUNAN, 2004, p. 4)

¹⁰ *By 'task' I mean a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.* (WILLIS, 1996, p. 2)

De acordo com Ellis (2004), muitos estudiosos propuseram um modelo para a aula baseada em tarefas e todos os modelos apresentam três principais fases: uma prévia (*pre-task*), uma durante (*during task*) e uma posterior (*post-tasks*).

A primeira fase compreende as variadas atividades que os alunos e professores podem realizar antes da realização da tarefa. Segundo Oliveira (*op. cit.*), neste momento o professor introduz o tópico da tarefa (fornece *input*), o que leva os alunos a ativarem os conhecimentos exigidos para a realização da mesma. Por exemplo: a apresentação de um texto falado ou escrito pode ser uma forma de introduzir o tópico, assim o professor pode focar em vocabulários específicos ou informações ligadas ao tópico. É nesta fase também que o professor pode determinar um tempo para que os alunos se preparem para realizar a tarefa. O tempo que os alunos irão levar na realização da tarefa é determinado na segunda fase.

Durante a realização da tarefa (*during task*) o professor deverá escolher se ela será realizada dentro de um tempo limite, ou os alunos trabalharão no seu próprio tempo. Quanto a essa escolha, Ellis (2004) apresenta dois pontos de vista distintos. O primeiro recomenda fortemente que se estabeleça um tempo limite rigoroso, contudo, o segundo defende que permitir que os alunos trabalhem no seu próprio tempo resulta numa linguagem mais complexa e mais precisa (no caso da escrita de uma narrativa), pois os alunos reformulam os enunciados criados aproveitando o tempo que têm. Esta escolha dependerá do professor e do propósito da tarefa. Se o objetivo maior é fluência, Ellis (*op. cit.*) recomenda que o professor estabeleça um tempo limite, porém, se o objetivo for de precisão, o professor deve permitir que o aluno trabalhe no seu próprio tempo.

Ainda sobre a segunda fase, Oliveira (*op. cit.*) enfatiza que o professor não deve interferir ou interromper a produção dos alunos. Aquilo que o professor notar que está faltando, como pontos gramaticais, ou as dificuldades dos alunos para realizar a tarefa devem ser tratados na sua última fase.

Segundo Ellis (2004), a terceira e última fase consiste em três principais objetivos pedagógicos. Primeiramente, esta fase fornece a oportunidade de repetir a tarefa. O segundo objetivo é levar os alunos a refletir sobre suas performances durante a tarefa. Finalmente, a terceira fase visa a atenção para as estruturas, em especial as estruturas que geraram algum problema ou dificuldade.

Para Oliveira (2014, p. 169), é possível notar que a aula baseada em tarefas não ignora o desenvolvimento da precisão dos alunos: “Observe-se que a necessidade que os alunos sentem de desenvolver a precisão gramatical, fonológica e semântica surge a partir do desenvolvimento da fluência.”

Assim, é possível resgatar as características, práticas e princípios seguidos pela aula baseada em tarefas, conforme aqueles apresentados por Nunan (2004, p. 1):

a) uma abordagem que tem como base para seleção de conteúdos as necessidades do aprendiz; b) ênfase no aprendizado da comunicação através de interação na língua-alvo; c) introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem; d) oportunidade do aprendiz ir além da língua, refletindo também sobre o processo de aprendizagem; e) o desenvolvimento das experiências pessoais do aprendiz como um importante elemento em sala de aula; e f) a ligação da língua fora da sala de aula com aquela aprendida em sala.¹¹ (tradução nossa)

Nesta seção apresentamos alguns dos métodos mais utilizados no contexto de ensino de LE, com foco na AC e nas perspectivas metodológicas da aula centrada no aluno e da aula baseada na realização de tarefas. Para complementar a teoria que baseia o estudo em questão, a próxima seção enfatiza o contexto do ensino de línguas para o aluno idoso, suas características e metodologias mais indicadas.

1.2 Ensino de Línguas para Idosos

Dado o crescimento da população idosa nos últimos anos como um fenômeno mundial (ONU, 2018), o aumento da expectativa de vida e as mudanças no posicionamento do idoso na sociedade, tornam-se necessárias práticas educacionais voltadas às necessidades da pessoa idosa. Descrevemos, a seguir, o conceito de idoso, algumas características do aluno idoso e das metodologias de ensino de inglês para esta faixa etária.

1.2.1 O sujeito idoso

Com as mudanças no modo de envelhecer a partir do século XX, palavras como velho e velhice foram substituídas por termos como terceira-idade, melhor idade, maturidade, entre outros. Como afirma Bella (2007), esses termos representam melhor a pessoa idosa dos dias atuais, pois trazem uma concepção positiva do envelhecimento.

¹¹a) *A needs-based approach to content selection.* b) *An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.* c) *The introduction of authentic texts into the learning situation.* d) *The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.* e) *An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.* f) *The linking of classroom language learning with language use outside the classroom.* (NUNAN, 2004, p. 1)

Segundo a ONU (*op. cit.*), são consideradas idosas as pessoas com mais de 60 anos nos países subdesenvolvidos, ou com mais de 65 nos países desenvolvidos. Esta idade estabelecida tem como tendência o crescimento, pois fatores como: o avanço da ciência e medicina, a conscientização sobre a qualidade de vida, saneamento básico, entre outros, resultam no aumento da expectativa de vida.

Boianoski e Fernandes (2006) apresentam a terceira idade como não mais um processo de degeneração, mas uma fase com diversas oportunidades de ampliar as visões de mundo, de novas experiências, de redefinições e descobertas.

Os idosos demonstram cada vez mais atuação na sociedade, estão mais preocupados com seu próprio bem-estar físico e psicológico. Cada vez mais os idosos praticam atividades físicas, participam de cursos de informática, cursos de idiomas, dentre outros e se afirmam como indivíduos tão capazes quanto qualquer outro (BELLA, 2007).

As aulas de inglês para idosos, por exemplo, representam, segundo Pizzolato (1995), uma expansão no quadro de cursos voltados a esta faixa etária, antes limitado a cursos de pintura, bordado, culinária, entre outros. O autor evidencia o caráter terapêutico e socializador desses cursos, além de representarem uma forma de manter os idosos atualizados com a vida moderna:

É inegável o apelo de modernidade, de instrumento tecnológico que a língua inglesa exerce nas pessoas hoje em dia (...) estudar inglês na terceira idade pode servir aos alunos-sujeitos não somente como uma forma de fugir do confinamento social, mas também como um meio dos mesmos se manterem contemporâneos às expectativas da sociedade brasileira.” (PIZZOLATO, 1995, p. 97-98)

Tendo em vista a volta dos idosos ao ambiente escolar, tornam-se necessárias práticas e metodologias voltadas aos interesses desta faixa etária. Neste sentido, é preciso que o professor compreenda as características específicas do aluno idoso para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Discorreremos, a seguir, sobre as referidas características.

1.2.2 Características do aluno idoso

Os alunos idosos possuem características de comportamento diferentes de outras faixas etárias. Oliveira *et al* (2010) entrevistaram 25 professores de diversas disciplinas que trabalham na Universidade Aberta para a Terceira Idade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ao relatar as características dos alunos idosos, os professores entrevistados citam que

eles possuem a necessidade de expor fatos de sua vida, conectando o conteúdo dado com experiências vividas por eles, o que sugere uma maior participação nas aulas, mas também um ritmo mais lento no avanço do conteúdo, pois o professor é interrompido algumas vezes durante a aula. Por esse motivo também, o aluno idoso exige mais paciência e atenção por parte do professor, que, por sua vez, deve estar atento para que todos tenham a mesma oportunidade de falar sobre suas experiências pessoais.

A lembrança do passado não representa para o idoso um descanso em seu cotidiano. O idoso se ocupa dela de forma atenta em sua vida. É como se ele apresentasse o comprometimento social de lembrar. (BASSO, 2011, p.10)

Para Basso (2011), ao voltar para o contexto escolar, o idoso associa toda uma experiência de vida pessoal e profissional, que é exposta através de expressões como “no meu tempo de estudante” e “antigamente...”. Além de revelar uma posição reflexiva, essa característica influencia no comportamento e na forma de aprender do aluno.

Nos anos 1930-1960, a relação professor-aluno era diferente das concepções mais atuais. O professor era considerado a autoridade maior e impunha disciplina. As aulas eram expositivas, haviam filas para entrar e sair, sérias punições para comportamentos considerados inadequados e o aluno se tornava um sujeito passivo, tanto pelo respeito quanto, principalmente, pelo medo de ser castigado. Assim, de acordo com Basso (2011), o aluno idoso pode gerar estranheza a uma metodologia muito diferente da que foi ensinado, por isso, pode permanecer passivo e recusar-se a participar de atividades com muita interação e envolvimento por parte dos alunos.

No entanto, a necessidade de socialização e de se expressar pode levar o aluno idoso a adaptar-se a uma metodologia que seja construída gradativamente, com o auxílio e atenção do professor, que deve respeitar os ritmos de cada indivíduo, como citado por Boianoski e Fernandes (2006). Os autores também afirmam que a capacidade de aprendizagem do idoso não diminui, apenas são modificadas as maneiras de aprender.

Além das características de comportamento, o aluno idoso apresenta características biológicas próprias da faixa etária como dificuldades de memorização, auditiva e visual. Boianoski e Fernandes (*op. cit.*) explicam que para o aprendizado de uma língua estrangeira se concretizar é necessário ocorrer uma decodificação satisfatória dos sons (que pode ficar comprometida diante da falta de acuidade auditiva), ligada à memória sensorial, e então a transferência da memória de curto prazo para a de longo prazo, o que torna a aprendizagem permanente. Os alunos idosos também apresentam perda na capacidade visual, o que pode

gerar desconforto em atividades que exijam muito desse sentido e que não estejam adaptadas, podendo levar ao desinteresse.

Contudo, as características biológicas citadas acima não acarretam grandes problemas quanto à aprendizagem quando o ensino é realizado de forma significativa e relevante. Como afirma Pizzolato (1995), quando as necessidades, expectativas e motivações do aprendiz são consideradas, eles tornam-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem de LE.

Diante do exposto, entendemos que o desafio dos professores e cursos é, primeiramente, conhecer as características dos seus alunos idosos para, então, poder adaptar as metodologias, o currículo e o material didático às necessidades dos aprendizes.

1.2.3 Metodologias de ensino de inglês para idosos

Em uma entrevista sobre a UAMA, o então reitor da UEPB, o prof Rangel Junior (2015), afirmou que não dá para simplesmente replicar um modelo educacional no contexto de ensino para idosos. É preciso conhecer, adequar, modificar.

Apesar da referida constatação, encontramos vários obstáculos ao ensino para idosos. Pereira (2005) entende que as políticas sociais, os serviços, as instituições e os agentes não mais atendem às necessidades do aluno idoso, às particularidades do processo de envelhecimento e à não heterogeneidade dessa etapa. Outra possível barreira encontrada no contexto de ensino para idosos é a não regularização e normatização através de documentos oficiais. Nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) nem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) fazem referência ao tema de ensino de idosos ou à temática do envelhecimento. Por isso, na prática, o que ocorre é que os idosos são encaixados no contexto de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Contudo, o Estatuto do Idoso – Lei 10.741/03 traz em seu artigo 21 do capítulo V:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados. (BRASIL, 2004, p. 17)

O artigo citado evidencia a necessidade de um currículo específico para o idoso, de práticas e material didático adequados às características desta faixa etária, que são distintas das de um jovem, mesmo que um jovem adulto. Faria e Monteiro (2007, p. 30) reforçam essas diferenças entre o jovem adulto e o idoso, afirmando que os primeiros buscam o

conhecimento para abrir portas de trabalho, participar de concursos, tem projetos grandiosos, enquanto os idosos “buscam o conhecimento puro e desinteressado (...), contudo, são exigentes e sabem bem o que estão fazendo dentro de nossas salas de aula.”

Neste contexto, a figura do professor torna-se fundamental para atender às expectativas do aluno idoso, pois a partir das necessidades de socialização e exposição que o aluno idoso apresenta, cabe ao professor proporcionar o ambiente em que o idoso “tenha voz”.

É necessário que o professor compreenda tal necessidade e dê um olhar positivo às interferências pessoais feitas pelo aluno durante a aula. Faria e Monteiro (*op. cit.*) afirmam que o professor não pode perder as oportunidades pedagógicas presentes na participação dos alunos. Da fala de um aluno pode ser trabalhado vocabulário e estrutura, por exemplo, incentivando o engajamento de toda a turma na aquisição do conhecimento linguístico e cultural.

Machado *et al* (2009) enfatizam que as aulas de inglês refletem as características das turmas. Uma turma pode ser formada por alunos com diferentes estilos de vida e diferentes objetivos com o aprendizado de uma nova língua: viajar constantemente e necessitar do domínio da língua, curiosidade pelo idioma, enriquecimento cultural, etc. Para atingir esses objetivos, os autores propõem aulas descontraídas e inovadoras, sem perder o foco na aquisição da língua-alvo.

O professor deve exercer a função de facilitador durante o caminho entre a curiosidade e vontade de aprender do aluno idoso e a real aprendizagem. Neste contexto, o aluno é o centro da aula, e, por isso, o professor não deve impor métodos e ritmos, mas deve adaptar-se ao ritmo dos alunos, conforme enfatizado por Boianoski e Fernandes (2006, p. 1116): “o respeito pelo ritmo de aprendizagem de alunos ‘maduros’ em idade deve ser o ponto de partida para o ensino de Língua Inglesa.”

Bella (2007) também afirma que o professor deve conhecer e respeitar as expectativas de seus alunos, pois ao construir os conteúdos a partir de uma troca de opiniões, o professor permite que os alunos expressem o que desejam aprender, trazendo significado aos conteúdos apresentados. A autora também cita que os alunos buscam uma relação mais harmoniosa e tranquila com a vida, o que reflete no seu ritmo de aprendizado, sem pressa, e que o professor deve ser paciente e reflexivo quanto a sua prática, adaptando-a e buscando inovar para alcançar as expectativas dos alunos idosos.

Assim, podemos entender que o ritmo dos alunos determina as aulas, que, por sua vez, segundo Oliveira *et al* (2010) devem ser dinâmicas, interativas, oportunizando discussões

abertas sobre fatos do cotidiano e relacionadas aos assuntos estudados. O professor deve dar instruções claras e objetivas, ilustrando com exemplos do contexto do idoso.

Para Bella (*op. cit.*), é importante deixar clara a finalidade prática das atividades como forma de atribuir significado à aula, pois ao compartilhar os objetivos pedagógicos, o professor possibilita a diminuição ou eliminação de ansiedades e frustrações por parte dos alunos. Como forma de auxiliar na obtenção de resultados, a autora destaca a importância de ter atividades bem divididas durante a aula e cita também a leitura e, posteriormente, a exploração dos textos (aqui a autora destaca os elementos culturais, gramaticais e semânticos) como importantes ferramentas para gerar discussão e contextualização dos conteúdos.

Basso (2011) associa as características do aluno idoso com atividades, como forma de envolver os alunos na aula e auxiliar na aprendizagem eficaz dos conteúdos, e sugere: (a) atividades utilizando o gênero “relato”, que vai ao encontro da necessidade de falar sobre o seu passado; (b) atividades que trabalhem sentimentos e emoções, pois os alunos idosos tendem a refletir mais sobre suas emoções e apresentam uma maior expressão subjetiva; (c) expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções, associando aspectos estruturais da língua com as memórias pessoais do aluno idoso; e (d) discussões e análise crítica da sociedade e atividades que propiciem o uso das novas tecnologias, permitindo o posicionamento e autoafirmação do aluno idoso.

Compreendendo as necessidades e características do aluno idoso, apesar dos obstáculos encontrados, o professor, como facilitador do processo de aprendizagem, pode elaborar currículos, conteúdos e atividades adequados ao ritmo e objetivos dos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa e eficaz.

Neste sentido, Machado *et al* (*op. cit.*) propõem que os temas e as atividades sejam guiados com o intuito de motivar o aluno a comunicar-se. Assim, o planejamento deve priorizar a habilidade oral, a gramática e o vocabulário devem ser contextualizados de acordo com a turma. Como fator motivacional, os autores afirmam que atividades lúdicas, como jogos (bingo, jogo da memória, cartas, etc.), música e filmes, por exemplo, são bastante relevantes.

Considerando a aprendizagem de forma prazerosa e eficaz, o ritmo dos alunos e das aulas, a avaliação não deve ser diferente. Machado *et al* (*op. cit.*) trazem uma proposta de avaliação utilizando material diferenciado, que revise conteúdos já ministrados. Assim, a avaliação é feita de forma informal (os alunos não sabem que estão sendo avaliados), com o objetivo de verificar se os conteúdos linguísticos são utilizados de forma natural.

Conforme as características do aluno idoso e as práticas de ensino descritas ao longo deste trabalho, concluímos que a AC, sobretudo nas perspectivas de aula centrada no aluno e de aula baseada em tarefas, parece configurar-se como um caminho metodológico adequado ao contexto de ensino de inglês para idosos, contribuindo para a sua implementação, tendo em vista as diversas semelhanças apresentadas quanto às características principais entre as referidas metodologias. Diante do exposto, resumimos, no quadro abaixo, as comparações que traçamos (à luz das teorias apresentadas neste trabalho) entre as necessidades e características de aprendizagem do aluno idoso e as características fundamentais da AC.

Quadro-Resumo relacionando as características de aprendizagem do aluno idoso às características da Abordagem Comunicativa

Necessidades/Características de aprendizagem do aluno idoso	Características da AC
Processo de aprendizagem significativo e relevante. (PIZZOLATO, 1995)	Objetivo das atividades devem ser a comunicação autêntica e significativa. (RICHARDS e RODGERS, 2001)
Metodologias, currículo e atividades adaptadas às características e necessidades. (PIZZOLATO, 1995) / Objetivos para aprender a língua variam entre viajar constantemente, curiosidade pelo idioma, enriquecimento cultural, entre outros. (MACHADO <i>et al</i> , 2009)	As necessidades do aprendiz são a base para seleção de conteúdo. (NUNAN, 2004)
Aulas dinâmicas e interativas / discussões abertas relacionadas aos assuntos estudados. (OLIVEIRA <i>et al</i> , 2010) Atividades que os alunos possam expressar desejos, gostos, sentimentos e emoções. (BASSO, 2011)	Atividades comunicativas podem ser feitas em pares ou grupos, nos quais os alunos leem e discutem suas respostas, dão opiniões e compartilham experiências. (JONES, 2007)
Atividades bem divididas durante a aula. (BELLA, 2007)	Atividades divididas em fases: <i>pre-task</i> , <i>during task</i> e <i>post-task</i> . (ELLIS, 2004)
Atividades lúdicas, como jogos (bingo, jogo da memória, cartas, etc.), música e filmes (MACHADO <i>et al</i> , 2009)	Elementos lúdicos permitem que o aluno una o conteúdo ensinado com a prática e estimulam o pensamento, tornando a aprendizagem significativa. (RIBEIRO, 2011)
Respeito ao ritmo de cada indivíduo. (BOIANOSKI e FERNANDES, 2006)	Os professores consideram as necessidades dos alunos, tanto como um grupo quanto como indivíduos. (JONES, 2007)
O professor é facilitador do caminho entre a vontade de aprender e a real aprendizagem. (BOIANOSKI e FERNANDES, 2006)	Alunos participam do processo de aprendizagem todo o tempo. (JONES, 2007) O aluno é responsável pela própria aprendizagem, o professor é facilitador no processo. (BROWN, 2008)
Necessidade de socialização. (BOIANOSKI e FERNANDES, 2006)	Colaboração e cooperação uns com os outros, torna a aprendizagem autêntica, holística e desafiadora. Atividades feitas em pares ou grupos. (IOWA, 2018)
Ampliar as visões de mundo, novas experiências, redefinições e descobertas.	Desenvolvimento das experiências pessoais do aprendiz como um importante elemento em sala de

(BOIANOSKI e FERNANDES, 2006)	aula. (NUNAN, 2004)
Prioridade à habilidade oral. A gramática e o vocabulário devem ser contextualizados. (MACHADO <i>et al</i> , 2009)	A necessidade de precisão gramatical, fonológica e semântica surge a partir do desenvolvimento da fluência. (OLIVEIRA, 2014)
Leituras e exploração de textos para gerar discussão e contextualizar conteúdo. (BELLA, 2007)	A apresentação ou revisão de um texto falado ou escrito como forma de introduzir um novo tópico. (OLIVEIRA, 2014)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta seção, discutimos algumas características das metodologias de ensino mais populares, discorremos sobre a AC, as características da aula centrada no aluno e da aula baseada em tarefas. Também, apresentamos algumas particularidades do idoso e do aluno idoso, e metodologias de ensino de inglês voltadas à terceira idade. Por fim, relacionamos as principais características da AC com as principais características das metodologias voltadas ao aluno idoso. Na seção seguinte, descrevemos a metodologia utilizada na nossa pesquisa.

2. METODOLOGIA

Na seção metodológica do nosso trabalho apresentamos inicialmente o tipo de pesquisa utilizado, em seguida descrevemos o nosso contexto de pesquisa e, por fim, expomos os instrumentos e procedimentos usados na nossa análise de dados.

2.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo em vista o contexto específico sobre o qual nosso estudo foi realizado, a saber: análise de metodologias e atividades utilizadas em uma turma de um curso de inglês para idosos da UAMA.

Gil (2002, p. 54) afirma que o estudo de caso pode ser utilizado para diferentes propósitos como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Gil (*op. cit.*, p. 133) também define a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.”

Assim, classificamos nossa pesquisa como um estudo de caso de natureza qualitativa, em razão da especificidade que é o contexto de ensino de inglês para idosos (de uma turma) com foco na análise de metodologias e atividades pedagógicas realizadas pelas professoras com o propósito de interpretar os dados observados à luz da teoria citada ao longo deste trabalho.

2.2 A UAMA e o Projeto de Extensão de Inglês

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a UAMA está presente em Campina Grande-PB desde 2009. A implantação da UAMA na cidade surgiu por uma

observação feita pelo Professor Manoel Freire de Oliveira Neto, do Departamento de Educação Física da UEPB, durante o período do seu Doutorado na Universidade de Granada na Espanha. Lá o professor pode notar a qualidade de vida dos alunos idosos do projeto “Universidade de Formação Aberta”, alunos com mais de sessenta anos, com diferentes níveis de escolaridade que estudavam assuntos relacionados à melhoria de qualidade de vida para a terceira idade. A partir dessa experiência foram feitas as adaptações necessárias para a realização de um projeto semelhante na UEPB.

Lima *et al.* (2017) esclarecem que a UAMA é um curso especial, cujo objetivo é melhorar a qualidade de vida da pessoa idosa por meio das informações contidas nas disciplinas e eixos temáticos. “Esse é o grande diferencial deste curso: trazer o idoso uma atividade que vai além das atividades de recreação e lazer propostas por muitos grupos destinados a uma maior convivência entre eles.” (LIMA *et al.*, 2017, p. 26)

O curso regular na UAMA contempla 24 disciplinas de acordo com quatro (04) eixos teóricos: Saúde e qualidade de vida; Educação e sociedade; Cultura e cidadania; Arte e lazer. As disciplinas são divididas em quatro semestres letivos que correspondem a dois anos de curso.

Além das disciplinas regulares, eram oferecidos até o ano de 2015, em caráter complementar, os cursos de Língua Espanhola e Francesa para os idosos. Foi neste mesmo ano que, após uma visita à UAMA, a professora Karyne Soares (lotada no Departamento de Letras e Artes da UEPB-Campus I) propôs a oferta de mais um curso de Língua Estrangeira com o projeto intitulado “*Let’s Speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na maturidade*”.

O projeto de extensão tem objetivos semelhantes aos da UAMA: desenvolver a autonomia, participação e integração dos idosos no âmbito acadêmico; promover a inserção do idoso em atividades culturais e desenvolver ações socioeducativas; e compartilhar o conhecimento multidisciplinar.

O referido projeto é aberto à comunidade, tendo como único requisito para inscrição a idade mínima de 60 anos. Por este motivo, as turmas do projeto de extensão de Inglês na UAMA são compostas por idosos de 60 anos até nonagenários, com diferentes níveis de escolaridade e classe social.

O curso de inglês tem duração de 4 semestres e teve, até então, duas turmas: a primeira iniciada em fevereiro de 2016 e a segunda em fevereiro de 2017. As aulas são ministradas por duplas de professores, com a diferença que a turma I teve como professores dois alunos do curso de Letras-Inglês, portanto, professores em formação inicial, e a turma II (foco desta

pesquisa) teve suas aulas ministradas pela professora-coordenadora do projeto de extensão (a prof^a Karyne Soares) e por mim (Júlia Neves), professora em formação inicial no curso de Letras-Inglês e responsável pela presente pesquisa.

O respeito às diferenças e particularidades dos alunos exige uma metodologia na qual as aulas são formuladas a partir das necessidades dos alunos, o que exige dos professores envolvidos no curso uma prática reflexiva constante a partir do planejamento, execução das aulas, relatos semanais elaborados e *feedback* obtido com os alunos.

Para fins de realização da presente pesquisa, concentramos nossa investigação sobre as aulas ministradas no segundo semestre do curso da turma II, tendo em vista estarem todos (professores e alunos) mais familiarizados com o novo contexto de ensino-aprendizagem.

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Análise de Dados

Constituem-se como *corpus* desta pesquisa os seguintes materiais referentes ao segundo semestre do curso de inglês da UAMA para a turma II (total de 15 aulas): (i) os planos de aula, (ii) as atividades pedagógicas realizadas, e (iii) os relatos reflexivos pós-aula, indicando as impressões das professoras sobre o trabalho realizado.

O planejamento das aulas foi feito em conjunto entre as duas professoras. No início do semestre foi traçado um plano de trabalho com o cronograma e aspectos a serem explorados durante o semestre, que resultariam em uma produção textual oral e/ou escrita, numa perspectiva semelhante a da Sequência Didática¹². A partir da primeira aula, os planos (apêndice A) foram feitos semana a semana, de modo que uma aula determinava o planejamento da próxima, mas sem perder de vista o objetivo final de criar condições para que os alunos desenvolvessem habilidades comunicativas na língua inglesa.

Ao final de cada aula as professoras escreveram relatos reflexivos individuais (e posteriormente compartilhados) sobre a aula do dia (apêndice B) contendo os seguintes elementos: a maneira como cada procedimento da aula foi feito, qualquer possível interferência ou modificação no planejamento, a visão das professoras sobre a eficácia das atividades, comentários sobre individualidades dos alunos percebidas durante a aula, comentários dados pelos alunos durante a aula e ideias para a aula seguinte. As reflexões eram compartilhadas e discutidas entre as professoras e, assim, surgia o plano para a próxima aula.

¹² “Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.97)

Nesta pesquisa foram reunidos os dados mencionados acima como forma de alcançar nosso objetivo geral: analisar de que forma as atividades pedagógicas do curso de inglês da UAMA contemplam práticas adequadas às necessidades do aluno idoso.

Primeiramente, foram analisados os planos de aula para verificar nas atividades pedagógicas planejadas as suas características mais recorrentes. Após a análise dos planos de aula e das atividades pedagógicas, foram examinadas as reflexões das professoras sobre a aula, compreendendo que nelas estão contidos os resultados da aplicação dos procedimentos desenhados nos planos de aula.

Reunidos os elementos que antecederiam a aula, os procedimentos durante a aula e reflexões posteriores a aula, com a visão das professoras, obtivemos um cenário mais concreto sobre o contexto de ensino para idosos, o que nos possibilitou alcançar os nossos objetivos específicos com esta pesquisa: i) descrever as principais características de algumas atividades pedagógicas utilizadas do curso de inglês da UAMA; e ii) verificar como as referidas atividades se relacionam com os princípios da AC e com as metodologias de ensino voltadas ao idoso.

3. ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, o nosso objetivo geral com esta pesquisa é analisar de que forma as atividades pedagógicas do curso de inglês da UAMA contemplam práticas adequadas às necessidades do aluno idoso. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais características de algumas atividades pedagógicas utilizadas pelas professoras do curso de inglês da UAMA; e (ii) verificar como as referidas atividades se relacionam com os princípios da AC e com as metodologias de ensino voltadas ao idoso.

No intuito de alcançar nossos objetivos, categorizamos os nossos dados a partir das características mais recorrentes de algumas atividades pedagógicas utilizadas ao longo do curso e, em seguida, relacionamos tais características com os princípios da AC e com as metodologias de ensino voltadas ao ensino de inglês para idosos, como consta no Quadro-Resumo por nós elaborado (vide página 27).

Neste sentido, é preciso esclarecer que desde o primeiro plano de aula foi possível constatar seis características principais das atividades pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês na UAMA, como pode ser observado nos planos de aula (apêndices A) e nos relatos reflexivos das professoras (apêndices B): (a) atividades divididas em três fases; (b) atividades lúdicas; (c) expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções; (d) o professor como facilitador e o aluno responsável por sua aprendizagem; (e) objetivo de fluência maior do que o de precisão; e (f) introdução e revisão de tópicos através de textos orais e escritos. É a partir dessas características que nossos dados serão analisados.

3.1 Atividades divididas em três fases: *pre-task*, *during task* e *post task*

Uma das características do ensino para idosos é a necessidade de atividades bem divididas durante a aula, como forma de reduzir ou eliminar ansiedades e frustrações por parte dos alunos e auxiliar na obtenção de resultados, como enfatizado por Bella (2007).

Nas atividades analisadas nas aulas de inglês na UAMA há uma característica encontrada frequentemente: a divisão da tarefa em etapas, como categorizadas por Ellis (2004) em: *pre-task*, *during task* e *post-task*. Sendo a primeira fase aquela na qual o professor contextualiza a tarefa, fornece *input* e conduz os alunos a ativarem os conhecimentos necessários para realizar a tarefa. Na segunda fase os alunos realizam a tarefa

individualmente, em pares ou em grupos. O professor monitora a realização da tarefa, para que na última fase possa fazer os alunos refletirem sobre suas produções e trabalhar em estruturas que geraram alguma dificuldade. Neste tópico, são apresentadas atividades que contemplam as três fases citadas.

A primeira atividade analisada foi realizada após o estudo da canção “*Someone Like You*” da cantora britânica Adele. Como forma de relacionar a atividade previamente realizada com o assunto seguinte a ser estudado (adjetivos sobre aparência física), as professoras solicitaram aos alunos que descrevessem a aparência física da cantora Adele, conforme consta nos fragmentos do plano de aula a seguir:

Os A.¹³ descrevem a foto de Adele no slide (em português), para introduzir a ideia de descrever aparência física das pessoas. Depois, as P.¹⁴ apresentam adjetivos e exemplos, pedindo aos alunos para repetir e dar mais exemplos; as P. distribuem cópias do *Exercise 01*. Pedem aos A. para descrever dois colegas de sala, incluindo algumas informações pessoais e de aparência física. Correção coletiva pedindo aos A. para ler suas descrições;¹⁵ (Plano - Aula 2, 11 de setembro de 2017, procedimentos 4 e 5 - tradução nossa)

Nesta atividade é possível identificar a presença das três fases da tarefa: pre-task, during task e post-task.

Na primeira fase as professoras pedem para os alunos descreverem a aparência da cantora na foto; esse procedimento leva os alunos a ativarem os conhecimentos que eles já possuem sobre aparência física. Em seguida, as professoras introduzem vocabulário relacionado ao tópico, trabalhando a pronúncia, e os alunos se apropriam dos significados dando mais exemplos.

Após a contextualização, apresentação do vocabulário e pronúncia, os alunos fizeram uma atividade escrita, individualmente, características da segunda fase.

Ao final os alunos leram suas produções para a turma, podendo realizar a tarefa de forma oral dessa vez, e com auxílio dos colegas e das professoras puderam refletir sobre suas performances, completando, assim, a terceira fase da tarefa.

¹³ Alunos

¹⁴ Professoras

¹⁵ *Sts to describe the picture of Adele on the slideshow (in Portuguese), to introduce the idea of describing people's appearance. Then, T. present the adjectives and the examples, asking sts to repeat and to give more examples; T. give each st a copy of Exercise 01. Ask sts to describe two classmates by including some personal information and physical descriptions. Collective correction asking sts to read their descriptions;*

As reflexões das professoras sobre essa atividade e seus desdobramentos nas aulas 2 e 3 (práticas características da segunda e terceira fases da tarefa) são descritas a seguir nos excertos de seus relatos reflexivos:

Introduzimos adjetivos para descrever a aparência física. Toda a aula teve participação total dos alunos, construindo frases, criando novas formas de dizer, etc. Por último, pedimos que eles escrevessem uma pequena descrição de um dos colegas de sala, alguns conseguiram escrever duas descrições, mas em decorrência da hora, preferimos que eles terminassem em casa. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 2 – 11/09/17)

A turma pareceu compreender bem, inclusive a diferença no uso de “is” e “has” para descrever pessoas. Depois demos início à atividade sobre descrições e, devido ao tempo, deixamos que fizessem as demais questões em casa. Vamos observar o resultado! (Karyne - Relato reflexivo - Aula 2 - 11/09/17)

Depois, os alunos descreveram seus colegas de sala, e nós tínhamos que adivinhar de quem eles estavam falando, foi uma ótima atividade de revisão, bastante divertida. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 3 - 18/09/17)

Em seguida, revisamos o vocabulário e pergunta sobre *physical appearance* a partir do Exercício 01 (iniciado na aula passada) e fizemos um *Guessing Game*, no qual a turma tinha que adivinhar sobre que colega cada aluno estava falando em sua descrição. Os alunos demonstraram ter compreendido bem o vocabulário e o uso dos respectivos verbos (*to be* e *to have*), o que será melhor observado na correção que faremos do *homework* 01. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 3 - 18/09/17)

Ao adiar a conclusão da tarefa para a aula seguinte, as professoras acreditam ter cumprido com sucesso todas as etapas da tarefa, o que parece ter favorecido a compreensão geral dos alunos quanto ao conteúdo estudado.

Além disso, acreditamos que o fato de as professoras terem permitido que a tarefa fosse finalizada em casa também atende a uma característica importante do ensino de inglês para idosos: o respeito ao ritmo dos alunos. Segundo Boianoski e Fernandes (2006, p.1116), “[o] respeito pelo ritmo de aprendizagem de alunos “maduros” em idade deve ser o ponto de partida para o ensino de Língua Inglesa”.

A segunda atividade analisada teve como objetivo a prática de vocabulário e estruturas já estudados e o acréscimo de novo vocabulário importante para a realização da tarefa. A atividade foi elaborada de acordo como mostrado no plano de aula:

Aula de Vídeo: As P. apresentam a *sitcom* “*Friends*” nos slides. As P. introduzem a situação mostrada na cena e os personagens. Reproduzem o vídeo para compreensão geral. No slide, mostram alguns adjetivos e seus

antônimos. Pedem para os A. sentarem em pares. Distribuem as cópias do Exercise 02 para cada aluno. Explicam a atividade e reproduzem o vídeo mais uma vez, se preciso. Em pares, os A. respondem a atividade, com o objetivo de revisar as perguntas “*What does she/he look like?*” e “*What is she/he like?*”¹⁶ (Aula 4, 25 de setembro de 2017, procedimento 3 - tradução nossa)

Figura 1 - Apresentação dos personagens antes da reprodução do vídeo.



Fonte: a pesquisadora

Figura 2 - Trecho do “Exercise 02”.

EXERCISE 02	
Based on the scene of the sitcom “Friends”. Answer the questions below in pairs:	
1. Phoebe	
a) What does she look like?	_____

b) What is she like?	_____

2. Joey:	
a) What does he look like?	_____

b) What is he like?	_____

Fonte: a pesquisadora

¹⁶ Video Class: T. present the sitcom “Friends” on the slideshow. T. introduce the situation in the scene and the characters. Play the video to general comprehension. On the slideshow, show some adjectives and their antonyms. Ask sts to sit in pairs. Give a copy of EXERCISE 02 for each student. Explain the activity and play the video one more time if they need. In pairs, sts answer the exercise in order to review the questions: What does she look like? and What is she like?.

Como descrito no plano de aula, a referida atividade apresenta as três fases da tarefa categorizadas por Ellis (*op. cit.*). Há uma preocupação especial com a fase *pre-task*, na qual as professoras contextualizaram a cena a ser apresentada, reproduziram o vídeo para compreensão geral da cena, revisaram/introduziram/praticaram o vocabulário necessário para a realização da tarefa, dividiram os alunos em pares, explicaram a tarefa, reproduziram o vídeo mais uma vez, e só então, passaram para a fase de realização da tarefa.

Os resultados da preparação para a tarefa são descritos nas reflexões:

Continuamos com a revisão das perguntas e adjetivos, e em seguida iniciamos a Video Class. Por um descuido, não dei uma explicação mais profunda sobre a cena, o que era necessário, mas Karyne me alertou e expliquei de uma forma diferente. Foi uma atividade extremamente interessante, na qual pude perceber várias questões. Primeiro, percebi a evolução dos alunos. Estávamos em dúvida quanto ao nível de dificuldade do vídeo, mas a maioria mostrou que estava entendendo a cena, riram, e por fim deram uma boa descrição da mesma. Logo após, distribuimos o exercício e explicamos a atividade, que deveria ser feita em pares ou trios. O que me chamou atenção nesse momento foi a percepção dos alunos. Comentamos durante o planejamento que adjetivos são coisas muito abstratas, e cada um descreveu os personagens da cena de uma maneira. Foi bastante divertido acompanhar a interação e os alunos dizendo "He's dumb" e a dupla "No, he's intelligent, por causa disso e disso". (Júlia - Relato reflexivo - Aula 4 – 25/09/17)

Depois dessa atividade Júlia começou a falar sobre a série Friends como preparação para o vídeo que seria exibido. Confesso que foi um momento que me surpreendeu, pois achei que os alunos teriam dificuldade na compreensão da fala, mas com a boa preparação inicial feita por Júlia, vi que mesmo após terem assistido ao vídeo apenas uma vez, alguns alunos (I, V, A, R, M, L¹⁷) demonstraram uma boa compreensão geral da cena. Esses momentos são gratificantes, pois vemos que eles já estão de fato bem mais familiarizados com a língua alvo! Em seguida, eles deram início à atividade sobre o vídeo em pares e vi que foi um momento importante de troca e interação, pois ao mesmo tempo que debatiam sobre o jeito de ser de cada personagem do vídeo, tentavam estruturar seus textos de forma que tivessem fluidez e coerência. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 4 – 25/09/17)

Como expreso nas reflexões, a preparação inicial para a tarefa teve um efeito positivo. Os alunos puderam ficar menos ansiosos e focados naquilo que podiam compreender através das suas habilidades e conhecimento, mostrando uma boa compreensão do vídeo e confiança ao compartilhar suas respostas e opiniões sobre a cena. Mais uma vez, o respeito ao ritmo dos alunos, enfatizado por Boianoski e Fernandes (*op. cit.*), pode ser notado no processo da atividade.

¹⁷ Os nomes dos alunos citados nas reflexões foram trocados por letras para preservação de suas identidades.

É importante observar que a preparação inicial foi resultado da colaboração entre as professoras. No primeiro relato, a professora notou que não havia dado uma primeira explicação adequada, foi alertada pela outra professora (provavelmente de uma forma sutil, pois ela não cita o alerta em suas reflexões) e refez a preparação para a tarefa. A presença de duas professoras mostra-se um fator importante neste contexto. Pois, além da possibilidade de auxiliar mais os alunos, a presença de duas visões sobre os momentos da aula amplia as possibilidades de prática, de interferência positiva nos processos da aula e de tomadas de decisões necessárias para o andamento das aulas, características da função de facilitador do professor, como afirmam Boianoski e Fernandes (2006), sobre o ensino para idosos, e Brown (2008), a respeito da AC.

Outro fator notável nas reflexões é a postura dos alunos durante a realização da tarefa, utilizando os conhecimentos que tinham para expressar suas opiniões, e discutirem os pontos de vista, com a preocupação de estruturar seus textos com fluidez e coerência, como mencionado. No contexto comunicativo, de acordo com Richards e Rodgers (2001), o objetivo primeiro das atividades deve ser a comunicação autêntica e significativa. Neste sentido, Pizzolato (1995) enfatiza, no que se refere ao ensino para idosos, que quando há ensino de forma significativa, os alunos se tornam sujeitos ativos no processo, e as dificuldades próprias da faixa etária são atenuadas.

A atividade analisada a seguir foi realizada depois de uma revisão dos adjetivos sobre aparência física, as professoras introduzem os adjetivos relacionados à personalidade e perguntas sobre aparência física e personalidade. A atividade foi planejada da seguinte forma:

Baseadas no slide, as P. apresentam alguns vocabulários relacionados à personalidade e mostram a diferença entre as seguintes estruturas “*What does she look like?*” e “*What is she like?*”; Em pares os A. praticam as perguntas e o vocabulário apresentado de acordo com as fotos de pessoas famosas no slide; depois, os A. compartilham parte das suas conversas com o grupo.¹⁸ (Aula 3, 18 de setembro de 2017, procedimentos 3 e 4 - tradução nossa)

Conforme o planejamento, mais uma vez, é possível observar a presença das três fases da tarefa categorizadas por Ellis (2004). Primeiro a tarefa é contextualizada com a apresentação do vocabulário e de estruturas ligadas ao tópico da tarefa, preparando os alunos

¹⁸“Based on slideshow, T. present some vocabulary related to personality and show the difference between the following structures “*What does she look like?*” and “*What is she like?*”; In pairs sts practice on the questions and vocabulary presented according to the pictures of famous people in the slideshow; then, sts share part of their conversations with the whole group”

para a realização da mesma. Na segunda fase, em pares, os alunos realizam a tarefa praticando as estruturas e vocabulário apresentados. Por fim, repetem a tarefa, apresentando para os colegas. A apresentação das estruturas foi feita como consta nos slides:

Figura 3 - Slide aula 4 - procedimento 3.

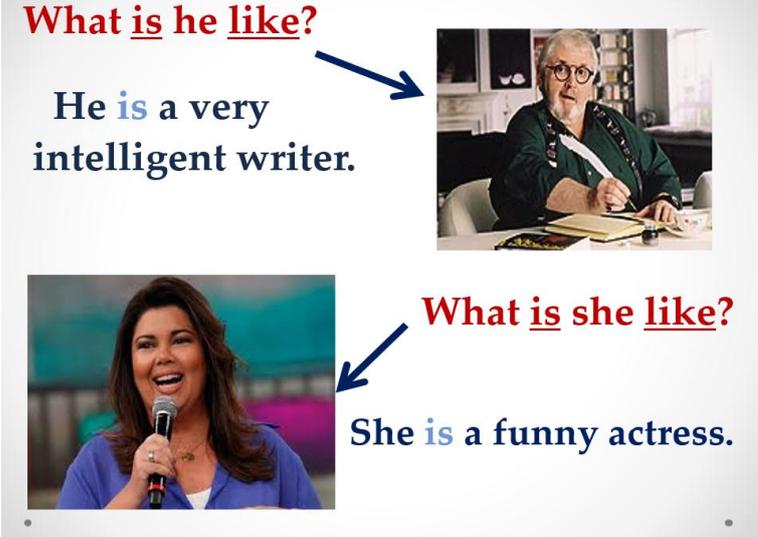


What does she look like?
She **has** long curly hair and brown eyes.

What does he look like?

Fonte: a pesquisadora

Figura 4 - Slide aula 4 - procedimento 3.



What is he like?
He **is** a very intelligent writer.

What is she like?
She **is** a funny actress.

Fonte: a pesquisadora

Neste caso, as estruturas foram apresentadas por texto escrito. No primeiro slide constava as fotos de Elba Ramalho (cantora), Alex Escobar (apresentador de TV), e no segundo slide as fotos de Jô Soares (apresentador de TV) e Fabiana Karla (atriz), com a

pergunta “What does he/she look like?”, no primeiro, e “What is he/she like?”, no segundo, após a pergunta, foram apresentadas descrições de aparência física e personalidade.

A escolha de pessoas famosas para a atividade abordando este tópico teve o intuito de torná-la mais significativa (Richards Rodgers, 2001), de deixar os alunos mais motivados a dar opinião (JONES, 2007), engajá-los na realização da tarefa, deixando a aula mais dinâmica (OLIVEIRA *et al*, 2010), todas essas características típicas de aulas realizadas na perspectiva da AC. Sobre a importância de capacitar os alunos para expressarem sua opinião na língua inglesa, uma das professoras escreve em uma de suas reflexões:

Particularmente, estou gostando muito de trabalhar adjetivos, pois esse assunto torna os alunos capazes de expressar opinião, o que é muito importante para cumprir os objetivos do curso. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 04 – 25/09/17)

É possível notar a preocupação das professoras com a participação dos alunos e a habilidade comunicativa dos mesmos, conforme verificamos nos seguintes excertos dos relatos reflexivos:

Introduzimos a pergunta e adjetivos ligados à personalidade, acredito que devemos voltar e se aprofundar nesse assunto durante as próximas aulas. Também, a última atividade, que foi planejada para ser feita em duplas, por questão de falta de tempo, foi feita com a sala toda. Podemos reformular para termos um momento de interação mais pontual. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 03 – 18/09/17)

Fazendo o link com esse conteúdo, introduzimos vocabulário e pergunta sobre *personal characteristics*, os quais pareceram ter sido bem assimilados pelos alunos. Esse conteúdo foi praticado através de imagens de pessoas famosas apresentadas nos slides, momento no qual aproveitamos para reforçar a distinção entre as perguntas “what does she look like?” e “what is she like?” Por fim, concluímos a aula explicando o *homework* 02. Infelizmente, não deu tempo de fazer a última atividade de conversação em dupla, como planejamos (algo que precisamos incluir na próxima aula!), nem um momento específico de *accountability* no final, mas no geral, creio que os alunos tiveram uma boa compreensão inicial do conteúdo trabalhado na aula de hoje. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 03 – 18/09/17)

Analisamos, a seguir, algumas atividades cuja característica principal é a questão da ludicidade.

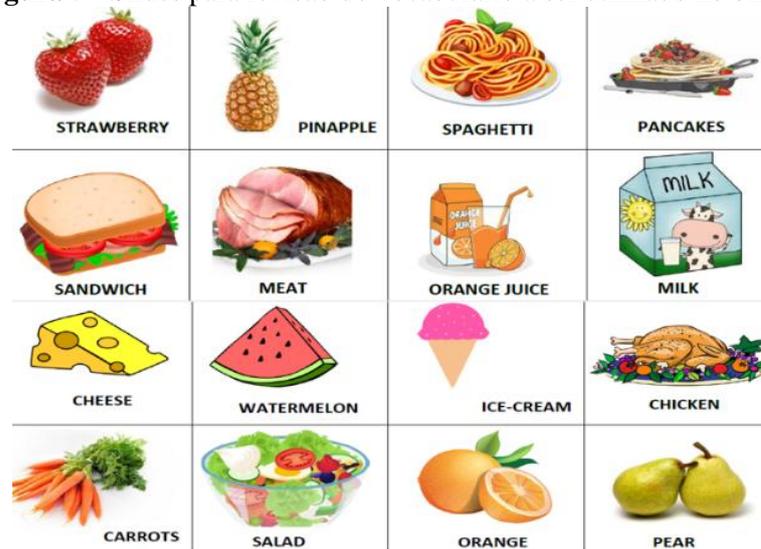
3.2 Atividades lúdicas

As atividades lúdicas são apresentadas por Machado *et al* (2009) como um importante fator motivacional. Alguns exemplos de atividades lúdicas são jogos (bingo, jogo da memória, cartas, etc.), música, filmes e vídeos. Para Ribeiro (2011), elementos lúdicos permitem que o aluno una o conteúdo ensinado com a prática e estimulam o pensamento, tornando a aprendizagem significativa.

Na primeira atividade analisada, foi utilizado um jogo de bingo para revisão do vocabulário sobre “*Food and Drinks*” (comidas e bebidas), conforme consta no planejamento e nas reflexões a seguir:

As P. revisam o vocabulário que será usado no bingo. Distribuem as cartelas do bingo, explicam as regras e jogam.¹⁹ (Aula 10, 6 de novembro de 2017, procedimento 5 – tradução nossa)

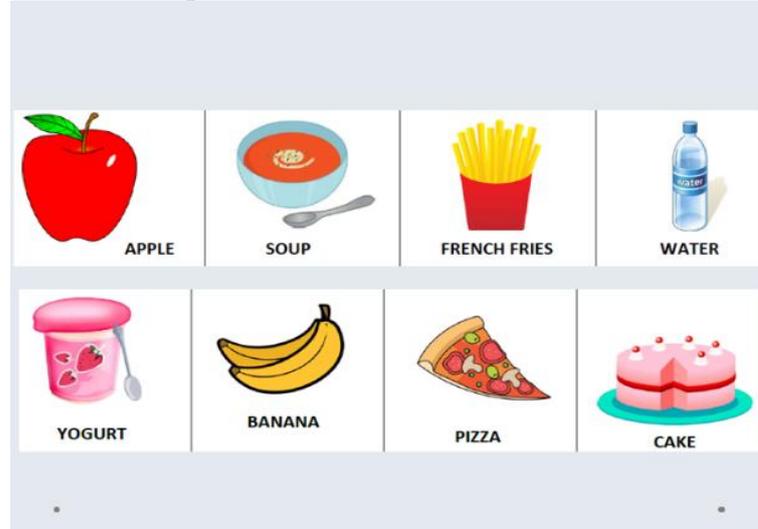
Figura 5 - Slides para revisão do vocabulário a ser utilizado no bingo.



Fonte: a pesquisadora

¹⁹ T. review the vocabulary that is going to be used in the bingo. Distribute the bingo cards. Explain the rules and play.

Figura 6 - Slides para revisão do vocabulário a ser utilizado no bingo.



Fonte: a pesquisadora

Para finalizar a aula com o clima descontraído, distribuímos as cartelas de bingo e revisamos o vocabulário que seria usado. Fizemos o bingo, e nossos objetivos, tanto de descontração quanto de prática de escuta e pronúncia foram alcançados. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

Nas reflexões é possível observar que o objetivo da atividade ao utilizar um elemento lúdico (bingo) era praticar a habilidade de escuta e a pronúncia, um fator recorrentemente apontado nas reflexões como o de maior dificuldade para os alunos, como no trecho:

(...) pediu que treinássemos pronúncia, que é o maior desafio, tanto para I, quanto para os demais, como ouvimos nos *feedbacks* que eles costumam dar. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

A prática da pronúncia, de acordo com Jones (2007), auxilia os alunos a realizarem a atividade com mais confiança. Além de aumentar a confiança dos alunos, este tipo de prática também auxilia no desenvolvimento da fluência, fazê-la de uma forma descontraída contribui para tornar os fatores envolvidos memoráveis e a aprendizagem eficaz. Portanto, é possível entender o uso de um bingo como relevante para este fim.

Outro tipo de jogo que pode tornar a aula mais dinâmica e descontraída é a competição em grupos. A atividade apresentada abaixo teve o intuito de revisar os conteúdos estudados durante o curso e foi planejada da seguinte forma:

Para revisar os principais tópicos estudados, os A. trabalharão em dois grandes grupos para jogar um jogo de revisão como uma competição. (um

aluno de cada grupo será chamado para responder uma pergunta feita pelas P.; aquele que responder primeiro e corretamente será o vencedor); ao final, o grupo vencedor ganhará prêmios; (Aula 12, 20 de novembro de 2017, procedimento 4 – tradução nossa)²⁰

Mais uma vez a revisão de conteúdo foi feita por meio de uma atividade lúdica (o jogo), cujos resultados estão descritos nas reflexões das professoras da seguinte forma:

Por fim, tivemos um momento super divertido que foi a competição. De competição só tinha o nome, pois todos estavam torcendo uns pelos outros, inclusive vibravam a cada acerto. A competição nesse caso foi contra eles mesmos, foi vencer a timidez, a ansiedade e a insegurança, e se tratando de UAMA, não podíamos esperar algo diferente: São campeões!! (Júlia, Aula 12)

Por fim, realizamos uma competição de revisão de algumas estruturas mais relevantes. A competição se deu através de uma dinâmica entre os dois grupos de alunos. Cada grupo tinha um representante que, de acordo com sua agilidade, garantia o direito de responder primeiro as questões feitas por nós. Vi que de um modo geral as primeiras estruturas estudadas permanecem claras na memória da maioria e durante a atividade, bem como ao final da aula, procuramos deixar isso bem evidente para todos os alunos. (Karyne, Aula 12)

Através das reflexões, é possível confirmar o que foi proposto por Machado *et al* (*op. cit.*), sobre o ensino para idosos, e por Ribeiro (2011), na AC, que afirmam que os temas e atividades apresentem o objetivo de motivar o aluno a comunicar-se, e que as atividades lúdicas são um importante fator motivacional. Como enfatizado nas reflexões, os alunos além de revisarem as principais perguntas relacionadas aos conteúdos estudados até então, também ficaram mais motivados a vencer a timidez, a ansiedade e a insegurança. Outro resultado desta atividade foi a oportunidade de as professoras analisarem o aprendizado dos alunos e dar-lhes *feedback* sobre suas performances e conhecimento da língua-alvo.

Também é relevante ressaltar a colaboração e cooperação entre os alunos, mesmo sendo de grupos diferentes. Ao contrário do que geralmente ocorre em competições entre crianças, adolescentes e jovens adultos, nas quais a tendência é ganhar o jogo de qualquer forma, neste contexto de ensino para idosos, os alunos que estavam competindo recebiam o

²⁰“In order to review the main topics studied, sts will work in two big groups to play a game review as a competition (one st of each group will be asked to answer the questions made by the teachers; the one who answers it firstly and correctly will be the winner); at the end, the winner group will get prizes”

apoio de toda a sala, independente do grupo que faziam parte. Esta característica contribui para o desenvolvimento geral da turma e individual dos alunos com relação à comunicação na língua alvo, relacionada com um dos princípios da aula centrada no aluno de que através de colaboração e cooperação uns com os outros, a aprendizagem torna-se autêntica, holística e desafiadora (IOWA, 2018).

Outra atividade analisada foi realizada como contextualização da produção textual “*On a Group Trip*”, na qual os alunos deveriam formular diálogos que eles poderiam ter ao conhecer novas pessoas durante uma viagem em grupo. A atividade foi planejada da seguinte forma:

Para reabrir a discussão sobre viagem em grupo, reproduzem o vídeo “*Experience Group Travel*”. Falam aos A. que o vídeo é uma propaganda de uma agência de viagens chamada “*Go Ahead Tours*”, e que eles dão algumas razões para fazer uma viagem em grupo. Pedem para os A. assistirem o vídeo e tentar memorizar algumas das razões. (...) Por fim, pedem aos alunos para compartilhar o vocabulário que eles lembram, mostram as palavras e expressões no slide e praticam a pronúncia.²¹ (Aula 13, 27 de novembro de 2017, procedimento 2 - tradução nossa)

Figura 7 - Cena do vídeo "Experience Group Trip with Go Ahead Tour".



Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=v5RKPv-Qlo>>. Acesso em 16 de maio de 2018.

²¹ “To reopen the discussion about group trip, play the video *Experience Group Travel* (0 – 1.20”). Tell sts it is an Ad of a travel agency called “*Go Ahead Tours*”, and they give some reasons to make a group trip. Ask sts to watch the video and try to memorize some of those reasons. (Go dream, go connect, go explore, go discover, go learn, go make friends, go for the food, go make food, go relax). After ask sts to share the vocabulary they remember, show the words and expressions on the slideshow and drill pronunciation.”

O tópico do vídeo que estava sendo trabalhado no momento (viagem), além de relevante para muitos alunos da turma que precisam do inglês para viajar, necessidade comum neste contexto, segundo Machado *et al* (2009), também era importante para a turma que iria fazer um passeio com a turma I do mesmo projeto de extensão e deveriam se comunicar em inglês para se conhecer. Esta atividade atende à necessidade do aluno idoso, expressa por Boianoski e Fernandes (2006), de ampliar as visões de mundo, ter novas experiências e descobertas, importante característica também da AC, que apresenta o desenvolvimento das experiências pessoais do aprendiz como um importante elemento em sala de aula (NUNAN, 2004). Os procedimentos e o resultado da atividade estão descritos nas reflexões.

Em seguida, introduzi o vídeo, mostrando que era um comercial de uma empresa chamada “Go Ahead” e que eles utilizaram o nome e fizeram um trocadilho acrescentando ao verbo “go” as razões para viajar em grupo, pedi que imaginassem algumas dessas razões e em seguida assistimos o vídeo (uma pena que a tela estava verde, mas eles disseram que não tinha problema). Todos participaram do momento de compartilhar o que tinham notado, citando as palavras que lembravam, assistimos ao vídeo mais uma vez e listamos os motivos que apareceram. Por fim, discutimos qual era o principal motivo. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 13 – 27/11/17)

Como descrito, o tópico discutido era de bastante importância para a vida pessoal de alguns alunos e para os próximos passos da turma. Como na atividade descrita anteriormente, esta atividade também traz um tema de interesse comum, e sobre o qual os alunos podem discutir, contar experiências já vividas e até compartilhar experiências que ainda desejam viver. Esses fatores contribuíram para a participação dos alunos na aula e geraram envolvimento com o tema estudado, alcançando os resultados propostos por Basso (*op. cit.*), quando se trabalha com atividades nas quais os alunos expressam seus desejos, gostos, sentimentos e emoções, característica esta que será abordada no tópico a seguir.

3.3 Expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções

Como forma de envolver os alunos na aula e auxiliar na aprendizagem eficaz dos conteúdos, Basso (2011) sugere atividades que trabalhem a expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções, associando aspectos estruturais da língua com as memórias pessoais do aluno idoso. A seguir, são apresentadas duas atividades cujo tópico chamou a atenção dos

alunos e eles puderam expressar seus gostos pessoais e falar sobre experiências que já tiveram ou desejam ter.

A primeira atividade analisada foi realizada em dois momentos. Em um primeiro momento os alunos produziram textos a partir de pesquisas feitas em casa, nos quais deveriam descrever uma cidade ou país. Foi informado durante a explicação que eles, no início da aula seguinte, apresentariam suas produções para os colegas que deveriam adivinhar de qual cidade/país eles estavam falando. A atividade de casa foi resgatada da seguinte forma:

As P. revisam a pergunta “What’s your city like?” e os adjetivos utilizados para descrever cidades. No slide, P. e A. fazem uma lista de novas palavras presentes nos textos dos alunos. Praticam a pronúncia. Os A. leem suas produções (Homework 03) e a classe tenta adivinhar de qual cidade o aluno está falando.²² (Aula 6, 9 de outubro de 2017, procedimento 1 - tradução nossa)

O segundo procedimento da tarefa foi proposto por uma das alunas na aula anterior, como esclarecido nas reflexões:

Iniciamos a aula com a proposta que I. havia dado na aula anterior (inclusive, ela deu novamente no caminho e justificou dizendo que seria uma prática bastante produtiva), ela pediu a Karyne que fizéssemos uma lista de vocabulário a partir do *Homework* dos alunos e treinássemos pronúncia, que é o maior desafio, tanto para I., quanto para os demais, como ouvimos nos *feedbacks* que eles costumam dar. Realmente, foi uma prática muito produtiva, todos os alunos participaram (M e E são mais tímidas e um pouco inseguras para falar Inglês, mas com um empurrãozinho participaram também), dividimos a lista em adjetivos (que é o foco no momento) e outros tipos de palavras. Salvamos esse slide, pois ficou riquíssimo, e foi construído inteiramente pelos alunos. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 6 – 09/10/17)

Como o primeiro procedimento foi sugerido por uma das alunas, fica clara uma das características principais da aula centrada no aluno, enfatizada por Jones (2007): o aluno participa do processo de aprendizagem todo o tempo. Assim como, Brown (2008) enfatiza que o aluno é responsável pela própria aprendizagem, e o professor atua como facilitador deste processo, papel também citado por Boianoski e Fernandes (2006) ao defenderem que o aluno idoso tem a curiosidade e a vontade de aprender e cabe ao professor auxiliá-lo no caminho até a real aprendizagem.

²²“T. review the question “What’s your city like?” and the adjectives used to describing places. On the slideshow, T. and sts make a list of new words present in sts’ texts. Work on pronunciation. Sts read their productions (Homework 03) and the class has to guess which city they are talking about”

No contexto comunicativo, o aluno deve ser livre para expressar o que deseja aprender, ser participativo, dá opiniões sobre a aula, o professor deve incentivar a participação dos alunos. Para Bella (2007), no contexto de ensino para idosos, o professor deve conhecer as expectativas dos alunos, permitir que os alunos participem da construção dos conteúdos e expressem o que desejam aprender, tornando os conteúdos mais significativos; fator este também contemplado por Richard e Rodgers (2001) como importante para a concretização da aprendizagem na perspectiva da AC. Com a descrição dos resultados, é possível perceber como esta prática é produtiva, pois, foi atendida não apenas uma necessidade individual, mas do grupo. Esta prática foi utilizada em outro momento do curso e se mostrou eficaz mais uma vez, além da aula 6, como mostrado nas reflexões sobre a aula 9:

Iniciamos a aula fazendo uma lista de vocabulário sobre Food a partir do Homework. Alguns alunos, como A, disseram que não tinham colocado palavras novas, o que não foi totalmente verdade, como vimos enquanto eles estavam lendo os textos, haviam muitas palavras novas como: papa de aveia (*oats porridge*) que eu nunca tinha visto, mas fazemos uma pesquisa (dicionário físico ou online) nesses casos e dá certo. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 9 – 30/10/17)

Ainda sobre a atividade apresentada, o comentário “foi uma prática muito produtiva, todos os alunos participaram (...) Salvamos esse slide, pois ficou riquíssimo, e foi construído inteiramente pelos alunos”, enfatiza a função dos alunos e das professoras durante o processo: os alunos construíram, juntos, o aprendizado, as professoras estavam como facilitadoras do processo. Sobre o último procedimento, as professoras comentam:

Em seguida, os alunos compartilharam seus textos, como combinado, eles teriam que ler o texto sem dizer a cidade da qual estavam falando, e os demais teriam que adivinhar a cidade. A primeira coisa que me chamou atenção foi como eles levaram a sério a parte de não dizer o nome da cidade. Quando cheguei, as alunas estavam compartilhando seus textos para tirar dúvidas, como sempre fazem, mas com uma preocupação imensa de não mostrar o nome da cidade, e nem dar dicas, o que gerou muitas risadas e muitos “Eita! Não pode dizer!!!”. A segunda coisa foi a dedicação nessa atividade, durante a leitura dos textos pudemos perceber a pesquisa, o esforço, a busca por informações interessantes e a correção que foi feita. L, não pode ir à aula, mas enviou uma foto da atividade impressa, com fotos e um texto maravilhoso, com espaço para colocar o nome da cidade. V fez um texto com muitas curiosidades e compartilhou bastante informação sobre

Curitiba, dentre outras alunas que fizeram textos muito interessantes. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 6 – 09/10/17)

Em seguida, fizemos uma revisão da estrutura “What’s your city like?” e demos início ao *Guessing Game* no qual cada aluno descreveu um lugar para os demais adivinharem. Essa atividade me pareceu muito rica, pois além de praticarem a leitura e escuta da língua alvo, tivemos informações importantes sobre geografia, através de textos ricos e bem escritos pelos alunos; vimos que muitos deles fizeram de fato uma pesquisa para responder a atividade da melhor maneira, inclusive L, que mesmo ausente, enviou a atividade realizada. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 6 – 09/10/17)

Os excertos das reflexões acima demonstram a motivação e participação dos alunos na realização da tarefa. Possíveis itens que geraram a participação dos alunos durante esta atividade são: a relevância do conteúdo (PIZZOLATO, 1995); a dinamização (OLIVEIRA *et al*, 2010), através da apresentação em forma jogo de adivinhação (RIBEIRO, 2011); o teor cultural da proposta (BOIANOSKI E FERNANDES, 2006); a oportunidade de expressão (BASSO, 2011). Todos os itens mencionados são características da AC, bem como nas metodologias voltadas ao aluno idoso.

Também, é possível identificar características da aula baseada em tarefas apresentadas por Oliveira (2014) e Nunan (2004), como: a oportunidade de conexão entre o conteúdo e as experiências pessoais dos alunos; o aluno livre para se expressar utilizando o conhecimento que já tem na língua-alvo; desenvolvimento das experiências pessoais do aluno, dado a partir das descobertas e novas experiências.

Como visto, é de suma importância priorizar os alunos no processo de planejamento, de escolhas de conteúdo e atividades, como também enfatizado por Nunan (*op. cit.*). Escolhas apropriadas às necessidades e interesses dos alunos têm mais probabilidade de eficácia no processo de aprendizagem.

A segunda atividade analisada foi feita após a revisão sobre lugares na cidade (*places in the city*) e tem como objetivo introduzir o vocabulário sobre comidas e bebidas (*food and drinks*).

As P. perguntam aos A. sobre os melhores restaurantes na vizinhança deles (“*Is there a good restaurant in you neighborhood?*”/ “*What kind of food do you like to eat?*”) – essas perguntas serão o *link* para introduzir o novo tópico “*food and drinks*”; As P. apresentam alguns vocabulários sobre comidas e bebidas (“*What do you like to eat/drink for breakfast/lunch/snack/dinner?*”) no slide e praticam a pronúncia dos A.; Os A. praticam o uso das novas palavras entrevistando dois colegas de classe sobre suas preferências sobre comidas e bebidas (*Exercise 05*); Depois, os A. relatam suas descobertas (“*Maria likes to eat pasta for lunch*”); As P. perguntam quais os tópicos

principais estudados em sala e reforçam o conteúdo com o *Handout 05*,²³ (Aula 8, 23 de outubro de 2017, procedimentos 4, 5, 6 e 7 - tradução nossa)

Na atividade apresentada os alunos participam do primeiro ao último momento. Desde a contextualização com perguntas direcionadas a eles e da apresentação do vocabulário, os alunos puderam expressar opinião, falar sobre gostos e trazer para a aula suas experiências de vida. Além do direcionamento dado pelas professoras na condução na tarefa (comunicativa), o tópico foi de suma importância para a eficácia da mesma, como visto nas reflexões:

É um assunto com um vocabulário extenso, mas que todos estavam bem animados para falar sobre. E que resultou em uma boa prática oral com o *Exercise 05*. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 8 – 23/10/17)

A reflexão mostra o resultado de trabalhar conteúdos significativos, característica do ensino para idosos (PIZZOLATO, 1995) e da AC (RICHARDS e RODGERS, 2001), através de interação (OLIVEIRA *et al*, 2010) e com os quais os alunos possam expressar seus próprios desejos, gostos e experiências (BASSO, 2011). As reflexões abaixo enfatizam outros resultados:

Mesmo tendo esclarecimentos gramaticais, revisão de conteúdo e *input* de vocabulário sobre *Food and Drinks*, senti a aula mais centrada nos alunos, mais interativa e comunicativa, como penso ser mais produtivo e mais coerente com o nosso projeto. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 8 – 23/10/17)

A reflexão feita pela professora evidencia sua crença na importância da aula ser centrada no aluno para ter melhores resultados em termos de motivação e aprendizagem, em conformidade com Jones (2007) e Brown (2008), que afirmam que as necessidades do aluno

²³“T. make a collective correction of Homework 05 and then ask sts about the best restaurants in their neighborhood (“Is there a good restaurant in your neighborhood?”/“what kind of food do you like to eat?”) – these questions will be the link to introduce the new topic “food and drinks”; T. present some vocabulary related to food and drinks (“what do you like to eat/drink for breakfast/lunch/snack/dinner?”) on slide show and work on sts’ pronunciation; Sts practice the use of the new words by interviewing 2 classmates about their preferences for food and drinks (*Exercise 05*); Then, sts report on their findings (“Maria likes to eat pasta for lunch”); T. ask sts about the main topics studied in class and reinforce the content based on Handout 05; T. present some vocabulary related to food and drinks (“what do you like to eat/drink for breakfast/lunch/snack/dinner?”) on slide show and work on sts’ pronunciation; Sts practice the use of the new words by interviewing 2 classmates about their preferences for food and drinks (*Exercise 05*); Then, sts report on their findings (“Maria likes to eat pasta for lunch”); T. ask sts about the main topics studied in class and reinforce the content based on Handout 05.”

devem ser a base do planejar e ensinar, assim como os alunos devem participar de todos os processos ligados à sua aprendizagem.

O tópico a seguir apresenta uma característica que já foi observada em algumas atividades analisadas anteriormente neste trabalho: o papel do professor como facilitador e do aluno com responsável pela própria aprendizagem

3.4 Professor facilitador e aluno responsável por sua aprendizagem

Uma das características do ensino para idosos apresentada por Boianoski e Fernandes (2006) é o aluno como centro da aula, e, nesse sentido, o professor é o facilitador entre a curiosidade e a vontade de aprender e a real aprendizagem. Esses papéis também são relacionados ao aluno e ao professor de acordo com Brown (*op. cit.*), quando menciona a aula centrada no aluno. O autor mostra que na aula centrada no aluno, este é responsável pela própria aprendizagem e o professor é o facilitador. As atividades apresentadas a seguir trazem como principal característica a posição dos alunos como responsáveis por sua aprendizagem.

O procedimento descrito abaixo é a reprodução em sala dos vídeos gravados durante a apresentação das duplas feitas no final do primeiro semestre. As apresentações funcionaram como avaliação oral, porém sem atribuição de notas (por números) às apresentações. Conforme esclarece Almeida Filho (2008) sobre um dos aspectos da avaliação na AC, o *feedback* foi dado pelas professoras como forma de mostrar as diversas habilidades que eles já possuíam, e os próprios alunos tiveram a oportunidade de avaliar a si mesmos e aos colegas. O procedimento e os resultados da prática estão descritos a seguir.

As P. dão feedback sobre as apresentações dos alunos no fim do primeiro semestre e apresentam os vídeos de suas apresentações.²⁴ (Aula 3, 18 de setembro de 2017, procedimento 1 - tradução nossa)

Iniciamos a aula mostrando os vídeos das apresentações dos alunos na última aula do semestre passado. No início, todos estavam com vergonha de aparecer, mas conforme os vídeos foram passando, cada aluno foi percebendo as características dos seus colegas e deles mesmos. O vídeo é interessante pois mostra coisas que no meio da aula passam despercebidas. Por exemplo, observando o vídeo perceberam o uso da entonação na fala de M, a pronúncia de A e como ela pedia o tempo todo pra E continuar o diálogo perguntando "And you?". Discutimos como a forma como o outro nos vê é diferente da forma que geralmente nos vemos, enquanto os alunos viam seus próprios defeitos, os outros mostravam apenas as qualidades. Foi

²⁴ "T. give feedback about sts' presentation at the end of the 1st semester and present the videos of their presentations"

um momento que colaborou ainda mais para a motivação, tanto dos alunos quanto a nossa como professoras. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 3 – 18/09/17)

Hoje, finalmente, iniciamos a aula apresentando os vídeos referentes às produções finais dos alunos na última aula do 1º semestre. Eles se divertiram ao se ver, perceberam aspectos a serem melhorados (pronúncia, entonação, segurança nas estruturas trabalhadas, etc), mas, no geral, reconheceram o quanto cresceram de lá pra cá, apesar da grande pausa que tivemos que dar nas aulas em razão da greve. Fiquei de encaminhar os vídeos para que eles mesmos se observem e busquem perceber de forma mais autônoma o que podem fazer para melhorar na aprendizagem da língua inglesa. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 3 – 18/09/17)

Conforme descrito nas reflexões, entendemos que a autoavaliação é um fator importante no processo de aprendizagem. Através da gravação e do comentário dos alunos, eles puderam perceber características de cada um e, mesmo percebendo seus próprios defeitos durante as apresentações, os alunos viam qualidades ao falar de seus colegas. Acreditamos que a partir desta troca houve um aumento da motivação dos alunos. Mais uma vez, a questão da colaboração e cooperação ressaltadas por IOWA (2018) está presente como fator motivacional do processo de aprendizagem.

Nas reflexões, a professora Karyne também observa que os alunos, apesar das dificuldades no decorrer do semestre, reconheceram a evolução de suas habilidades no uso da língua através do vídeo.

Por último, a professora compartilhou os vídeos com cada aluno para que eles refletissem sobre sua aprendizagem e, assim, terem maior autonomia para decidir o que fazer para superar suas dificuldades. Esta prática de levar o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, segundo Nunan (2004), fornece a oportunidade de o aluno ir além da língua, sendo este um dos princípios da aula centrada no aluno.

Outra atividade analisada foi construída a partir das produções dos alunos em uma atividade de casa, onde eles pesquisaram e escreveram sobre alguma cidade. A atividade em questão foi um jogo da memória que teve como o objetivo, além da interação, a motivação dos alunos, pois foi feito a partir das produções textuais em que eles descreveram cidades (atividade apresentada anteriormente). Segue o planejamento da atividade:

A. trabalham em pares (de acordo com os papéis sobre adjetivos que pegarem) para jogar o jogo da memória com imagens/nomes de cidades e suas descrições; o par que completar o jogo primeiro e corretamente ganhará pequenos prêmios (dois pequenos dicionários); As P. perguntam se eles

reconheceram partes dos seus textos nas cartas do jogo.²⁵ (Aula 8, 23 de outubro de 2017 - tradução nossa)

Figura 8 - Jogo da memória feito a partir das produções textuais dos alunos.



Fonte: a pesquisadora

O jogo da memória como atividade lúdica e a recompensa para primeiros colocados tornam a aula mais descontraída, interativa e centrada no aluno, como citado por Machado *et al* (*op. cit.*). Porém nesta atividade, sobressai a característica do aluno como responsável pela própria aprendizagem. Além dos textos utilizados terem sido feitos por eles, eles puderam manipular da sua forma os conhecimentos e habilidades que possuem, para resolver um problema. Como apresentado nas reflexões, o jogo de memória foi um momento de prática mais livre na qual os alunos tiveram a liberdade de decidir com suas duplas como chegariam ao objetivo do jogo.

A próxima atividade foi um *memory game*, feito a partir de frases retiradas dos textos que eles fizeram em aulas anteriores. Descobri que alguns não conhecem as regras exatas do jogo, estavam virando todas as cartas de uma vez, etc. Mas foi uma atividade muito divertida, serviu para mostrar a importância das palavras chave, para dar mais confiança e motivação, todos afirmaram isso no *feedback* após o jogo. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 8 – 23/10/17)

Os alunos foram colocados em pares diferentes (inclusive com colegas com os quais não haviam trabalhado) para jogar um *Memory Game* e identificar os lugares e suas descrições. No geral o desempenho foi muito satisfatório,

²⁵ *Sts work in pairs (according to the slips about adjectives they get) to play a memory game with pictures/names of cities and their descriptions; the pair who completes the game firstly and correctly will get small prizes (two samples of dictionaries); T. ask sts if they have recognized parts of their texts in the game cards;*

tendo em vista a agilidade de muitas duplas para resolver e as estratégias de associação utilizadas (palavras-chave, eliminação, dentre outros). A única dupla que teve mais dificuldade para dar início e desenvolver a atividade foi a de T (que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem) e E (que tem faltado e acumulado atividades por causa de problemas de saúde). Fiquei de levar um prêmio surpresa para as 3 duplas que terminaram primeiro! (Karyne - Relato reflexivo - Aula 8 – 23/10/17)

Esta prática mais livre torna a aprendizagem mais autêntica, holística e desafiadora (IOWA, 2018). Verificamos que durante o jogo os alunos buscaram e circularam palavras-chave nas descrições das cidades, começaram pelas descrições que eles consideravam mais simples e foram eliminando outras, entre outras estratégias.

A autonomia é uma característica muito presente no contexto de ensino para idosos. Suas experiências refletem na forma como eles conduzem a realização de atividades. Em uma sala de aula desse contexto é possível encontrar diversas características individuais e práticas pessoais para facilitar o aprendizado. Alguns alunos (boa parte) anotam tudo o que é trabalhado durante a aula, mesmo recebendo, ao final da aula, um *Handout* elaborado pelas professoras com um resumo dos principais pontos estudados, os alunos continuam escrevendo o que é falado pelas professoras (assuntos gramaticais, vocabulário, respostas para dúvidas que tiveram em sala, entre outras coisas). A justificativa mais comum para esta prática é que ela auxilia na memorização dos conteúdos e para o estudo em casa. Essa também é uma característica presente nas aulas expositivas, tipo de aula que os alunos idosos foram ensinados na escola, em sua maioria, e que perpetuam nas práticas atuais dos idosos ainda hoje.

É importante notar que no contexto da UAMA, e do projeto de extensão de inglês, os alunos têm a liberdade de utilizar o que julgam como melhor no seu próprio processo de aprendizagem, pois eles são os responsáveis por ele. As professoras apenas orientam algumas formas diferentes para facilitar o processo, quando os alunos estão em dúvida ou utilizando práticas prejudiciais ao processo.

A autonomia dos alunos idosos também pode ser notada na atividade apresentada no próximo tópico. Foi uma atividade realizada na aula 9, e pela necessidade da repetição da tarefa, também foi feita na aula 10. A atividade consta no plano a seguir:

As P. dividem os A. em pares e distribuem os cardápios. Os alunos praticam a situação “At a restaurant”. As P. mudam os pares.²⁶ (Aula 9, 30 de outubro de 2017, procedimento 5 - tradução nossa)

As P. revisam, no slide, algumas perguntas/respostas relacionadas à conversação em um restaurante (incluindo – “are you ready to order?”), através de repetição em coro; logo após, em pares (de acordo com os pedaços de papel sobre alimentos de bebidas), A. praticam os diálogos entre um cliente e um garçom/garçonete (invertem os papéis);²⁷ (Aula 10, 6 de novembro de 2017, procedimento 3 - tradução nossa)

Figura 9 - Cardápios personalizados



Fonte: a pesquisadora

Os cardápios (figura 7) foram feitos a partir do vocabulário estudado e praticado em sala, números estudados no semestre anterior, para relembrar, e de forma que a aparência chamasse atenção dos alunos. Estes fatores surtiram um efeito positivo segundo as reflexões das professoras:

Na aula de hoje fizemos uma prática com cardápios personalizados e o vocabulário visto, comentei com Karyne que foi uma prática bem controlada

²⁶ “T. split the students in pairs and distribute the menus. Sts practice the situation “At a restaurant”. Change pairs;”

²⁷ “T. review on slideshow some questions/answers related to a conversation at a restaurant (include – “are you ready to order?”), by making use of a choral repetition; after that, in pairs (according to slips of paper about food and drinks), sts practice on these dialogues between a client and a waiter/server (by changing pairs);”

e que na próxima aula poderíamos fazer de uma forma mais livre, como eles construindo um diálogo a partir de expressões diversas e um vocabulário amplo. Mais uma observação sobre o cardápio foi a satisfação dos alunos em receber algo feito para eles, gera mais motivação, percebi que alguns que estavam cansados "arregalaram" os olhos quando viram os cardápios, vale muito a pena fazer tudo por eles. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 9 – 30/10/17)

Circulando pelos grupos, observamos que, no geral, eles estavam interagindo bem. Eu sugeri que entregássemos o handout com o vocabulário estudado e as perguntas do diálogo em um restaurante para os alunos durante a atividade com o menu, mas vi que alguns alunos acharam que teriam apenas que complementar aquelas lacunas. Talvez essa minha escolha tenha confundido um pouco alguns alunos. Ao final, pelo adiantado da hora, pedimos que uma dupla demonstrasse como foi feito o diálogo. Nesse momento, Júlia sugeriu promover práticas mais livres de conversação na aula seguinte, deixando os alunos mais livres para interagirem sobre o tema. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 9 – 30/10/17)

Na primeira reflexão sobre a aula 9, notamos a reação positiva dos alunos ao receber os cardápios personalizados, o que foi um fator de motivação para os alunos. A segunda reflexão mostra uma possível necessidade de um apoio durante a tarefa, e uma confusão por parte de alguns alunos na realização da tarefa, que foi repetida e os resultados dessa repetição estão descritos nos trechos das reflexões abaixo:

Distribuímos papéis com as figuras e os nomes dos alimentos para formar novos pares e fazer a prática da pronúncia. Distribuímos os cardápios e eles praticaram a situação. Achei muito interessante quando G disse “Vamos comer coisas que não tem nesse cardápio, vamos?”, após treinar o diálogo algumas vezes. Ela enfrentou algumas dificuldades para chegar à aula, mas como sempre, estava bem disposta a aprender e praticar. Para finalizar a aula com o clima descontraído, distribuímos as cartelas de bingo e revisamos o vocabulário que seria usado. Fizemos o bingo, e nossos objetivos, tanto de descontração quanto de prática de escuta e pronúncia foram alcançados. (Júlia - relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

Em seguida, colocamos os alunos em novas duplas, de acordo com os *slips* sobre comidas e bebidas, entregamos os cardápios e pedimos que conversassem, simulando, de novo, a conversa entre garçons e clientes. Ao final da prática de *speaking*, algumas alunas se colocaram como voluntárias para demonstrar suas conversas. Gostei da iniciativa de G de serem (ela e E) as primeiras a apresentarem suas falas. Como G falou, “não podemos ter medo de errar!” Gosto muito dessa postura autônoma dela! Uma aluna que tem me surpreendido com sua participação mais ativa é M (ela e I foram a segunda dupla que se ofereceu para apresentar o diálogo). Vejo que apesar

de algumas dificuldades, ela está mais envolvida e se arriscando mais nas aulas. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

A repetição da tarefa também gerou um resultado positivo, como visto nas reflexões. Uma aluna expressou a necessidade de ir além do que estava proposto, adicionando outros vocabulários à prática. Esta mesma aluna se ofereceu como voluntária para apresentar primeiro o diálogo para a turma, apesar dos problemas que teve para chegar na aula, como apontado nas reflexões, se mostrou bastante participativa e motivada. Outras alunas também mostraram iniciativa apesar das dificuldades.

Essa motivação é algo muito positivo para as aulas neste contexto, por vezes, uma aluna pode incentivar todos os outros colegas, ou os colegas de seu grupo e sua dupla, por exemplo. A colaboração e cooperação são fatores que geram o crescimento individual e coletivo. Fatores característicos da AC, da aula centrada no aluno, da aula baseada em tarefas, e como é possível observar nas descrições das atividades, no contexto de ensino para idosos.

A atividade analisada a seguir foi realizada a partir da atividade de casa da aula anterior. Foi uma pesquisa sobre os pratos típicos de cada país da lista, como mostrado na figura abaixo:

Figura 10 - Homework 07: Pesquisa sobre os pratos típicos dos países.

HOMEWORK 07	
1) Make a research about the most traditional dishes of the places on the list below:	
a) Canada:	_____
b) England:	_____
c) France:	_____
d) Greece:	_____
e) Switzerland:	_____
f) Italy:	_____
g) Brazil:	_____

Fonte: a pesquisadora

Os procedimentos e resultados da atividade estão descritos no plano de aula e nas reflexões da seguinte forma:

Os A. compartilham suas descobertas sobre pratos típicos de diferentes países, as P. compartilham no slide outros exemplos de pratos²⁸ (Aula 10, 6 de novembro de 2017, procedimento 2 - tradução nossa)

Em seguida, as alunas compartilharam suas descobertas sobre os pratos típicos dos países da lista. Mostraram que realmente pesquisaram os nomes dos pratos em Inglês, mas também como e de que são feitos, foi um momento bem cultural e onde todos nós pudemos compartilhar o que já sabíamos e o que havia sido descoberto através da pesquisa. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

Em seguida, foi feita a checagem do *homework* anterior, no qual todos compartilharam suas pesquisas sobre os pratos típicos de cada país (algumas informações foram complementadas nos slides). Observamos novamente o interesse e motivação dos alunos com as pesquisas realizadas! (Karyne - Relato reflexivo - Aula 10 – 06/11/17)

Nesta atividade os alunos estão como participantes de todo o processo e responsáveis pela própria aprendizagem, características da AC abordadas por Jones (*op. cit.*) e Brown (*op. cit.*), respectivamente. As professoras passaram a atividade e cabia aos alunos escolher a forma como fariam.

De acordo com as reflexões, as professoras puderam notar que os alunos se dedicaram à pesquisa, procuraram os nomes dos pratos em inglês e estavam motivados para compartilhar suas descobertas.

Boianoski e Fernandes (2006) citam a necessidade dos alunos idosos de ampliar as visões de mundo, ter novas experiências, redefinições e descobertas. A atividade apresentada atende a esta necessidade e o resultado é o envolvimento e empenho dos alunos durante todo o processo.

A seguir, são apresentadas atividades nas quais o principal objetivo é o de desenvolvimento da fluência.

3.5 Objetivo da fluência maior do que o de precisão

De acordo com Oliveira (2014), a necessidade de precisão gramatical, fonológica e semântica surge a partir do desenvolvimento da fluência. Para Machado *et al* (2009), o objetivo principal no contexto de ensino para idosos é o desenvolvimento da habilidade oral, para isso, o vocabulário e a gramática devem ser contextualizados de acordo com a turma. A seguir, apresentamos atividades cujo objetivo principal é a fluência, a comunicação.

²⁸“*Sts share their findings about different countries’ typical dishes; after their presentations, T. share on slideshow some other examples of dishes;*”

A atividade apresentada a seguir teve como objetivo completar uma revisão das principais perguntas e respostas estudadas no semestre anterior. Os procedimentos e resultados da atividade estão descritos no planejamento e nas reflexões:

Escrita coletiva: A. trabalham juntos para criar uma conversa; as P. entregam uma folha em branco para um dos alunos da sala, o qual deve escrever o início da conversa entre duas pessoas que se conheceram em uma festa; após alguns minutos, as P. pedem para este aluno passar a folha para o próximo colega, que deve continuar a conversa e assim por diante, até o último aluno. No fim, as P. leem a escrita coletiva dos A., revisando as principais frases estudadas.²⁹ (Aula 1, 4 de setembro de 2017, procedimento 4 - tradução nossa)

Após o feedback, apresentamos um slide com os assuntos vistos no primeiro semestre e pedimos para que os alunos falassem as expressões ligadas a cada um deles. Depois fizemos uma escrita coletiva. Cada aluno deveria iniciar um diálogo e passar a folha adiante, o próximo aluno completaria o diálogo e faria uma pergunta e assim por diante. Como E estava voltando nessa aula, não lembrava muita coisa, e acabava acumulando folhas que chegavam até ela, mas M sempre ajudava a responder. N também demorou um pouco a responder a atividade e esse acúmulo de folhas terminou gerando a quebra da ordem das folhas, por isso, a atividade não pôde sair como planejado. Porém, foi muito produtiva, divertida, onde todos ficaram mais livres para se expressar, sem se preocupar tanto com a escrita correta e podendo fazer as perguntas que quisesse. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 01 – 04/09/17)

Depois, demos início a uma atividade de revisão, retomando algumas estruturas com a ajuda do slide e, complementada com uma atividade de escrita coletiva. Inicialmente os alunos apresentaram uma certa dificuldade em entender a tarefa, mas depois pegaram o ritmo. Com os alunos que acompanhei de perto (E, M, H, I, G), vi que estavam de fato cumprindo o propósito de revisar o conteúdo (inclusive as novatas pareciam estar sabendo, apesar das dúvidas na escrita). Porém, depois, em razão de algumas alunas que estavam acumulando atividades, a tarefa não foi concluída como deveria (cada folha chegando ao seu dono!). De qualquer forma, penso que, de um modo geral, foi possível revisar as perguntas e respostas sobre informações pessoais. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 01 – 04/09/17)

Como expressei nas reflexões, a atividade não saiu exatamente conforme o planejado, devido a algumas dificuldades, como alguns alunos não terem entendido a atividade a princípio, ter alunas novas ou que voltaram após um longo período de faltas, e um ritmo mais lento devido à dificuldade pessoal de alguns alunos. Contudo, as professoras afirmam que não

²⁹“*Collective writing: sts work together to create a conversation; T. hand in a blank sheet of paper to one st in class, who is supposed to write the beginning of a conversation about two people who meet each other at a party; after some minutes, T. ask this st to hand it in to the next classmate, who has to continue the conversation and so on till the last st. At the end, T. read sts' collective writing, reviewing the main questions studied;*”

houve grandes perdas, ao contrário, foi bastante divertida e gerou uma prática importante para a revisão dos conteúdos do semestre anterior.

Esta atividade apresentou um fator que, segundo Ellis (2004), está relacionado ao objetivo da atividade: o tempo. Para Ellis (*op. cit.*), se o objetivo da atividade for a precisão, os alunos devem trabalhar no seu próprio tempo, pois podem formular e reformular os enunciados. Porém, se o objetivo for a fluência, deve ser estabelecido um tempo limite para a realização da atividade.

Na atividade em questão, os alunos estavam pressionados pelo tempo, pois os outros colegas estavam esperando por eles, eles tinham um intervalo de tempo curto para responder à pergunta e formular outra. Por isso, os alunos estavam mais livres da escrita correta ou de ter que formular uma pergunta estruturalmente perfeita, como afirmam as professoras.

A partir das reflexões, é possível concluir que nesta atividade o objetivo de fluência foi alcançado e gerou bons resultados. Na atividade seguinte também são analisados o objetivo de fluência e os resultados gerados.

Como mencionado anteriormente, os alunos trabalharam na situação “*On a Group Trip*” por duas razões. A primeira é a relevância do conteúdo, fator fundamental para o processo de aprendizagem, de acordo com Pizzolato (1995). Como muitos alunos precisam utilizar o inglês pois viajam para outros países, trabalhar diálogos que foquem na situação de conhecer novas pessoas é uma prática bastante significativa. A segunda razão foi que, ao final do semestre, os alunos iriam fazer um passeio com a primeira turma do projeto de extensão e deveriam ter conversas em inglês para conhecer os novos colegas. A atividade foi planejada da seguinte maneira:

Em pares específicos, A. trabalham na situação “*On a Group Trip*” (Exercise 07), no qual eles devem conversar com pessoas diferentes; A. primeiro praticam oralmente, depois, escrevem seus diálogos no Exercise 07. A. apresentam seus diálogos para os seus colegas e professoras.³⁰ (Aula 13, 13 de novembro de 2017, procedimentos 3 e 4 - tradução nossa)

É possível notar a preocupação, durante o planejamento, com a fluência antes da precisão. Machado *et al* (2009) afirmam que no contexto de ensino para idosos a habilidade oral deve ser prioridade. Ao praticar primeiro de forma oral, os alunos não se preocupam tanto com a estrutura das frases e precisam utilizar elementos para tornar a conversa mais natural,

³⁰ “*In specific pairs/trios, sts work on the situation “On a Group Trip” (Exercise 07), in which they have to talk to different people; sts will firstly practice it orally, then they will write their conversations on Exercise 07. Sts present their dialogues to their classmates and teachers*”

como expressões de espanto ou entusiasmo, por exemplo. Sobre a atividade, a professora comenta o seguinte em suas reflexões:

Expliquei a situação e que eles deveriam fazer um diálogo. Dei exemplos de perguntas prováveis ao se conhecer alguém (What's your name? What's your occupation) e E disse "Ah, mas isso é muito besta é só o básico, a gente sabe mais". E o que eu achei mais interessante é que o mesmo comentário apareceu em outros momentos. Por exemplo, M mostrou a *Situation* 01 do semestre passado a A e disse que elas poderiam copiar aquele texto, pois a proposta é a mesma, e A disse: de forma alguma, hoje nós sabemos muito mais que isso, vamos elaborar um novo! M concordou, afirmou que não foi copiar que ela quis dizer, mas ter apenas uma base. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 13 - 27/11/17)

Nas reflexões, é notável a confiança dos alunos e a motivação para colocar em prática o que notaram que já sabiam até então, que era muito mais do que o semestre anterior, como citado por uma das alunas. Esta confiança, possivelmente, é resultado das atividades de revisão realizadas antes desta produção final, do cuidado das professoras em mostrar aos alunos a evolução que eles vinham apresentando, e do foco na habilidade oral e não apenas em elementos gramaticais e vocabulares descontextualizados, como em alguns contextos de ensino.

Por último, são analisadas neste trabalho as atividades de introdução ou revisão de tópicos, a partir de textos falados ou escritos.

3.6 Introdução e revisão de tópicos através de textos orais e escritos

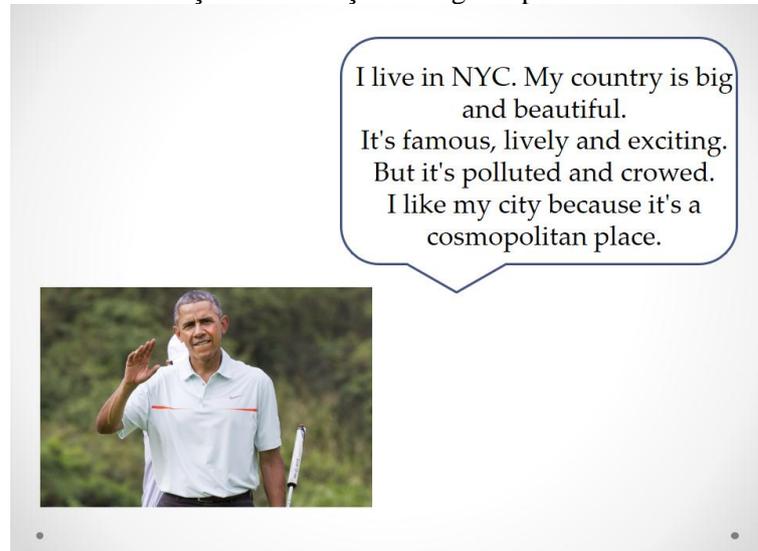
Bella (2007) afirma que a leitura e exploração de textos para gerar discussões e contextualizar um conteúdo é uma boa prática no contexto de ensino para idosos. Para Oliveira (2014), a introdução de tópicos por meio de textos orais e escritos é uma forma de focar em vocabulários específicos e informações ligadas ao tópico.

As atividades analisadas a seguir partiram de um texto escrito para a introdução de um tópico e um texto oral para prática do mesmo tópico.

Essa atividade foi realizada após uma apresentação e revisão dos adjetivos ligados a descrever lugares, como forma de ilustrar um possível uso dos adjetivos estudados, servindo de modelo para a atividade posterior, na qual os alunos fariam seus próprios textos, descrevendo seu país e as cidades onde nasceram. O planejamento da atividade e os resultados da produção de texto estão descritos no trecho do plano de aula e nas reflexões abaixo.

A. leem o texto de Obama (Figura 11) como um modelo para escrever seus próprios textos sobre o Brasil e suas respectivas cidades (*Exercise 03*); depois, A. leem os seus textos para a classe³¹ (Aula 5, 2 de outubro de 2017, procedimento 3 - tradução nossa)

Figura 11 - Introdução de descrição de lugares por meio de texto escrito.



Fonte: a pesquisadora

Depois de, juntamente com os alunos, trabalhar os adjetivos para descrição de lugares, entregamos o *Exercise*, a ser feito de maneira individual, que apresentava duas atividades, primeiro eles deveriam descrever o país e depois as suas cidades natal. O que nos impressionou foi a complexidade dos textos que eles estavam criando. Pouquíssimos fizeram descrições simples, a maioria ampliou os seus textos, descrevendo, por exemplo, o povo brasileiro, o clima, a geografia, etc. Pedimos para eles revisarem seus textos em casa e iremos coletar na próxima aula. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 05 – 02/10/17)

Na sequência, apresentamos nos slides um texto de Obama descrevendo sua cidade natal para servir de modelo para que fizessem seus próprios textos sobre o Brasil e suas respectivas cidades. Essa atividade levou mais tempo que o planejado, mas creio que seja natural nesse tipo de produção. Até porque, como comentei antes, os alunos têm uma necessidade de se expressarem na língua alvo como fazem na língua materna e, por isso, querem sempre dizer além do que foi trabalhado. Considerando a riqueza dos textos que estavam sendo produzidos, decidimos deixar que finalizassem/aperfeiçoassem seus textos em casa. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 05 - 02/10/17)

No âmbito do ensino para idosos, a gramática e o vocabulário devem ser contextualizados, pois, a prioridade deve ser dada à habilidade oral (MACHADO *et al*, 2009).

³¹ "Sts read Obama's text as a model to write their own texts about Brazil and their respective cities (*Exercise 03*); then, sts read their texts to the whole class;"

Neste sentido, é possível concluir, a partir da afirmação de Bella (*op. cit.*) de que a leitura e exploração dos textos é uma boa prática para contextualizar o conteúdo, que a forma como as professoras retomam os vocabulários através de um texto escrito apresenta uma função comunicativa e, conseqüentemente, amplia as possibilidades de sucesso nas produções textuais.

Nas reflexões, as professoras comentam a complexidade dos textos, como os alunos queriam ampliar suas produções e ir além do modelo apresentado, com estruturas ainda não estudadas, inclusive.

Figura 12 – Exercise 03: Produção de uma das alunas

1) Choose a city or country and make a research about it. Write, in English, a description of the city or country and some curiosities.

(NAME OF THE CITY/COUNTRY)

The city of Grambsun is known as the "Switzerland Pernambuco" the city of flowers "garden-city". The city holds a rich culture of tourism. The municipality, for its diversified trade and service offer has in tourism an important factor of job creation, income and development. City birthplace of many artists. It is held annually in the city the Jazz Festival, was created as an alternative for tourists during the carnival period.

Fonte: a pesquisadora

A motivação dos alunos pode, também, ser resultado da proposta da atividade. Basso (2011) indica atividades nas quais os alunos idosos possam expressar seus desejos, gostos, sentimentos e emoções, além de propiciar a discussão e análise crítica da sociedade. Ao propor uma atividade na qual os alunos devem descrever o país e cidade natal, as professoras dão a oportunidade de os alunos refletirem sobre as características do lugar onde vivem/viveram e expressar suas opiniões. A implicação da atividade foi a ampliação da proposta por parte dos alunos, alguns descreveram também o povo brasileiro, o clima, a geografia, entre outros, como enfatizado nas reflexões, desenvolvendo diversas habilidades, não apenas as linguísticas, mas, também, crítica e comunicativa, por exemplo.

A atividade analisada a seguir, como a acima descrita, contempla o tema "Descrição de Lugares". Nela também é possível identificar algumas das características do ensino comunicativo, já mencionadas, durante o planejamento e execução.

A atividade apresentada neste tópico está presente no planejamento da aula 5, mas só foi realizada duas aulas depois, na aula 7, por questão de tempo, de escolha das professoras e prioridade a outras atividades seguindo o fluxo da aula, como explicado nas reflexões das aulas 5, 6 e 7, como exemplo:

Devido ao tempo levado nas produções textuais, não pudemos exibir o vídeo sobre Brighton (que também serviria de modelo para as produções textuais a serem feitas em casa), nem realizar a atividade relacionada. Então, decidimos adiar tais tarefas para a aula seguinte. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 05 – 02/10/17)

A atividade consta no planejamento da seguinte maneira:

Video Class: Pre-listening/watching: as P. perguntam aos A. se eles conhecem alguma informação sobre a cidade de Brighton; se não, as P. enfatizam alguns tópicos utilizados na descrição de lugares (localização, população, características/adjetivos) que podem ser úteis durante a tarefa; Listening/watching: as P. pedem aos A. para focarem (tomando notas no Exercise 04) nas informações pessoais dadas pela garota no vídeo e os adjetivos usados para descrever a cidade; depois, as P. apresentam os primeiros 48” do vídeo “Describing a place: Brighton”; Checam a compreensão geral dos A. e reproduzem o vídeo mais uma vez para os alunos checarem seus trabalhos; Post-listening/watching: as P. enfatizam as situações reais nas quais os A. podem precisar descrever lugares, apresentam um pequeno texto (no slide) sobre Brighton e preparam os alunos para o Homework.³² (Aula 5, 2 de outubro de 2017, procedimento 4 - tradução nossa)

Assim como em atividades descritas anteriormente, a atividade descrita acima apresenta as três fases da tarefa categorizadas por Ellis (*op. cit.*). Na primeira fase as professoras contextualizam a tarefa, trabalham o possível vocabulário necessário para a realização da tarefa, e explicam o objetivo e a forma como a tarefa será realizada. Na segunda fase (a realização da tarefa), os alunos respondem o exercício individualmente e depois comparam suas respostas em pares. Por último, as professoras e os alunos discutem sobre a relevância do conteúdo abordado e apresentam um texto para reforçar o que foi visto, fazendo ligação com a próxima tarefa.

³²“ Video Class: *Pre-listening/watching: ask sts if they know any information about the city/town of Brighton; if not, T. elicit some topics used to describe places (location, population, characteristics/adjectives) that might be useful during the task; *Listening/watching: T. ask sts to focus (by taking notes on Exercise 04) on the personal information provided by the girl on the video and the adjectives used to describe the town; then, T. present the first 48’ of the video “Describing a place: Brighton”; check sts’ general comprehension and play the video again; in pairs, sts will have some minutes to compare their answers; T. check sts’ job; T. may play the video again for sts to check their job; *Post-listening/watching: T. elicit the real life situations in which sts may need to describe places, present a short text (on slideshow) about Brighton and prepare sts for the homework.”

A tarefa também apresenta conteúdos relevantes, relacionados às questões culturais, atentando para as necessidades dos alunos, seja de viagem, enriquecimento cultural, entre outros, através de uma atividade lúdica (vídeo apresentado por falante nativo de Inglês). As preocupações das professoras sobre estes aspectos podem ser notadas nas reflexões:

A atividade seguinte foi utilizando o vídeo (que não foi possível na aula anterior). Os alunos ficaram um pouco apreensivos, alguns disseram que não entenderam nada, mas com calma e repetindo algumas vezes, pausando, todos ficaram satisfeitos, pois viram que estavam compreendendo a mensagem principal, que é o mais importante. Engraçado foi ver a empolgação de G respondendo todas as perguntas com bastante confiança, como dizendo a ela mesma: eu estou entendendo! Por falar nisso, V nos contou que foi a um museu e leu as descrições das obras de arte em Inglês, e estava muito contente por ter entendido o que estava escrito. Isso nos deixa muito feliz, pois é nosso principal objetivo, a compreensão e comunicação nas situações do dia-a-dia, por isso reforçamos a importância de não se preocupar em entender cada palavra, mas a mensagem. (Júlia - Relato reflexivo - Aula 07 – 16/10/17)

A atividade seguinte foi a do vídeo no qual uma inglesa descrevia Brighton. Mesmo retomando o conhecimento prévio sobre Brighton compartilhado na aula anterior, esclarecendo sobre as estratégias de *listening* e lendo as questões do exercício, percebi que muitos alunos sentiram-se inseguros diante da atividade em si. Repetimos o vídeo mais de uma vez, pausando sempre que necessário. A partir da fala de E afirmando categoricamente que a moça era da Finlândia (ao invés de “from London”), precisamos intensificar o esclarecimento a respeito do falar nativo. Nesse momento A chamou atenção para as diferenças de sotaque entre Júlia e eu, tanto de ritmo quanto de facilidade de compreensão. Acreditamos que quanto mais contato os alunos tiverem com falantes diversos da língua alvo, mais chances terão de ser bem-sucedidos em atividades de compreensão oral, algo em que precisamos investir mais daqui pra frente. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 07 – 16/10/17)

Nas reflexões, também é importante notar que os alunos ficaram apreensivos e ansiosos no início da tarefa, mas, na visão da professora Júlia, as professoras procuraram tranquilizá-los, enfatizando que o objetivo não era entender todas as palavras, mas entender a mensagem principal, como em situações reais, e essa atitude teve um efeito positivo. Já a professora Karyne notou mais dificuldade e ansiedade por parte dos alunos, mesmo com a preparação para a tarefa.

Provavelmente, alguns alunos continuaram demonstrando a ansiedade gerada no início, e outros modificaram o olhar sobre a atividade, enfatizando até que estavam compreendendo bem, o que pode ter gerado os pontos de vista distintos das professoras.

De toda forma, é imprescindível notar os resultados da preparação inicial, contextualização e ritmo da atividade. Confirmando a afirmação de Bella (*op. cit.*), ao citar que, como forma de auxiliar a obtenção de resultados, é importante ter atividades bem divididas durante a aula, assim como a exploração dos elementos culturais, gramaticais e semânticos, gerando discussão e contextualização.

Os resultados das atividades confirmam a utilização de textos orais e escritos como uma boa prática para o contexto de ensino para idosos, como sugerido por Bella (*op. cit.*). Na primeira atividade o vocabulário e estruturas foram contextualizados em um modelo de texto para a tarefa que os alunos deveriam realizar. O resultado foi o engajamento dos alunos na tarefa, produzindo textos complexos e ricos, como afirmam as professoras. Na segunda atividade, a reprodução do texto oral, a partir de uma falante nativa, além de auxiliar a revisão do conteúdo, também serviu para gerar discussões pertinentes para o processo de aprendizagem, especialmente para o desenvolvimento da compreensão oral.

Durante a análise, foi possível observar que as características da AC e das metodologias voltadas para o aluno idoso não podem ser isoladas, pois são complementares, e algumas características justificam outras. Por exemplo, o uso de uma atividade lúdica implica a dinâmica e interatividade, o aumento da motivação e engajamento dos alunos na tarefa, entre outras. Assim, em uma atividade pedagógica podem ser encontradas diversas características.

Uma das características mais frequentes nas atividades apresentadas é a participação dos alunos como sujeito ativos, responsáveis por sua aprendizagem e em colaboração e cooperação uns com os outros, nos momentos de apresentação do conteúdo, com a interação com as professoras e colegas, dando exemplos, realizando a tarefa individualmente e compartilhando com o grupo, em pares, podendo refletir sobre as performances uns dos outros e deles próprios.

A necessidade de uma aula centrada no aluno foi base para uma série de atividades interativas, dinâmicas, colaborativas (em pares e em grupos) no decorrer do curso, como visto em algumas atividades apresentadas. Também pode ser notada na reflexão abaixo:

Como falei, gosto muito da troca de conhecimento que acontece nas aulas mais interativas, pois acredito que muitas vezes o colega pode contribuir de forma mais objetiva que o próprio professor, compartilhando seus saberes e estratégias de compreensão. Outro aspecto que me parece garantir um melhor dinamismo na aula é dar aos alunos a oportunidade de terem atividades variadas em sala, como forma de evitar a monotonia e promover a

atenção. Penso que tenhamos conseguido bons momentos de prática nesta aula. (Karyne - Relato reflexivo - Aula 8 – 23/10/17)

Na reflexão acima, também são abordados os resultados positivos da aula interativa, que podem ter sido gerados pela tarefa dividida em fases e pela interatividade dos alunos, cooperando uns com os outros.

Outro fator motivacional importante, notado nas atividades descritas, é a prática da comunicação oral de forma autêntica e significativa. Os temas (comida e bebidas, descrição de pessoas, descrição de lugares, entre outros), a contextualização dos conteúdos e a presença do aspecto cultural trazem significado às atividades. Como muitos alunos da turma precisam do inglês para viajar, se comunicar com pessoas que moram fora do Brasil, ou até mesmo para suprir uma curiosidade acerca da língua, os temas abordados são relevantes para o processo de aprendizagem eficaz.

Também a partir da análise das atividades, foi possível concluir que a atividade utilizando um fator lúdico, como a cena de uma *Sitcom*, um vídeo ou um jogo, pode trazer resultados positivos para o processo de aprendizagem, desde que os procedimentos sejam cuidadosamente planejados e apresentando aos alunos os objetivos e passos da atividade com clareza.

Por último, uma característica notada nas aulas do projeto de extensão em questão, é que a aula costuma fugir um pouco do planejamento; por vezes, as professoras precisam tomar decisões de adiar ou modificar atividades planejadas, como mostrado em algumas reflexões.

Como o tempo se estendeu, tivemos que adiar a apresentação do conteúdo sobre descrição de lugares, mas já no final da aula Júlia e eu discutimos brevemente como dar continuidade na aula seguinte. Deixamos como *Homework* o *Handout* 3 (introdução dos adjetivos sobre lugares) para que os alunos apenas citassem cidades com tais características. Apesar de não termos apresentando ainda tal vocabulário, orientamos que os alunos buscassem seus significados nos dicionários. Alguns deles, inclusive, perguntaram se podiam escrever frases com os adjetivos e cidades (o que achamos ótimo!) e nós concordamos. Acho muito bom ver essa postura proativa e autônoma de alguns alunos. No geral, vejo que foi mais uma aula produtiva e interativa! (Karyne - Relato reflexivo - Aula 04 – 25/09/17)

É importante frisar que as aulas de inglês do projeto de extensão da UAMA não têm um cronograma fechado a ser cumprido, pressão com horários, livro didático (como nos cursos regulares de inglês) e a ausência dessas prescrições dá mais liberdade para que as

professoras tenham autonomia e conduzam as aulas de acordo com as necessidades dos alunos, como mencionado no trecho acima.

Diante das atividades analisadas e de seus resultados, constatamos que, no contexto de ensino para idosos o planejamento e execução de procedimentos baseados nas necessidades do aluno, no qual os alunos e professores têm autonomia na construção do conhecimento, conforme proposto pelos princípios da AC e pelas metodologias voltadas para o aluno idoso, contribuem para a motivação por parte dos alunos e para uma aprendizagem eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a velocidade do crescimento da população idosa, não apenas no Brasil, mas no âmbito mundial, assim como as mudanças da sociedade com relação à pessoa idosa e dela consigo mesmo, concebendo o sujeito idoso como agente ativo e participativo de diversos contextos da sociedade, a educação voltada para as necessidades do aluno da terceira idade abre portas para o idoso consolidar seu papel na sociedade.

O ensino de inglês para idosos serve como mais uma oportunidade de curso voltada para esta faixa etária. Porém, os documentos oficiais não privilegiam a educação direcionada para o aluno idoso, como a educação infantil, ensino fundamental, médio, superior ou ensino de jovens e adultos (EJA), assim, uma forma adequada de compreender o ensino para idosos é a partir das experiências de professores e pesquisadores deste contexto.

Analisando o contexto de ensino de línguas para idosos, nos materiais que foi possível o acesso, comprova-se escassa a disponibilidade de recursos necessários para o ensino, como currículo, práticas e atividades pedagógicas. Ao investigar as características e necessidades do aluno idoso, bem como as atividades e práticas pedagógicas realizadas no segundo semestre da turma II do curso de inglês da UAMA verificamos que o aluno se envolve mais com seu processo de aprendizagem, tornando-a mais eficaz, quando apresentado a um contexto que atenda às suas necessidades.

Ao relacionar as principais necessidades do aluno idoso (a necessidade de socialização; ampliar as visões de mundo, através de novas experiências, descobertas e redefinições; aulas dinâmicas e interativas; prioridade à habilidade oral, com gramática e vocabulário contextualizados) com as principais características da abordagem comunicativa (comunicação autêntica e significativa; necessidades do aluno como base para planejamento, execução e avaliação; atividades divididas em fases; ambiente onde o aluno é livre para se expressar e participa de todos os processos de aprendizagem, cooperando uns com os outros e o professor é o facilitador da aprendizagem), constatamos que elas apresentam uma sintonia entre si, podendo ser perfeitamente associadas.

Nesta pesquisa tivemos como objetivo geral analisar de que forma as atividades pedagógicas do curso de inglês da UAMA contemplam práticas adequadas às necessidades do aluno idoso, para tal, foram descritas as principais características de algumas atividades pedagógicas utilizadas pelas professoras do curso de inglês da UAMA, e verificado como as referidas atividades se relacionam com os princípios da AC e com as metodologias de ensino

voltadas ao idoso, resumidas e relacionadas no quadro-resumo apresentado ao fim da fundamentação teórica (vide página 27).

No decorrer da descrição das atividades foi possível constatar que todas elas apresentam várias características das metodologias de ensino para idosos, bem como da AC, mas que estas não se mostram de forma isolada. Além das seis principais características abordadas (atividades divididas em três fases; atividades lúdicas; expressão de desejos, gostos, sentimentos e emoções; o professor como facilitador e o aluno responsável por sua aprendizagem; objetivo de fluência maior do que o de precisão; e introdução e revisão de tópicos através de textos orais e escritos.), também foram encontradas: a) o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos idosos; b) colaboração e cooperação entre os alunos; c) processo de aprendizagem significativo e relevante; d) atividades voltadas aos objetivos dos alunos de viajar, enriquecimento cultural, entre outros.

Observamos, ao final, que a associação das referidas características se mostra como uma prática pedagógica adequada ao contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa para idosos, pois parecem ter favorecido a constante participação e motivação dos ao longo das aulas.

Como limitação de nossa pesquisa, esclarecemos que em razão da falta de tempo não foi possível adicionar a voz dos alunos ao nosso trabalho, o que poderia ter sido feito através dos *feedbacks* escritos por eles, ou por entrevistas e questionários, tendo em vista a importância da visão dos próprios alunos sobre o contexto de ensino para idosos, compartilhando suas experiências e opiniões. Todavia, acreditamos ser essa limitação um caminho para futuras pesquisas nesta área.

Por fim, acreditamos que a principal contribuição de nossa pesquisa seja lançar luz e possibilidade de novas ações e investigações sobre o contexto de ensino de inglês para idosos, sugerindo metodologias, atividades e práticas pedagógicas mais adequadas, como forma de favorecer oportunidades de estudo para alunos da terceira idade, bem como no intuito de capacitar outros professores e pesquisadores a investirem numa formação docente mais ampla e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª Edição, Campinas/SP: Pontes Editores, 2008.
- ANDROSENKO, V. **A refresher course in communicative language teaching**. English Teaching Forum, Washington D.C, 1992.
- BASSO, Elsa Monica Bonito. **Valores e educação: rumo a uma proposta pedagógica de ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos**. Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul. 2011.
- BELLA, Maria Angela. **O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- BOIANOSKI, Célia Regina. FERNANDES, Paulo Henrique Capilé. **O professor de Língua Inglesa: ensinando a terceira idade**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisevento/docs/CI-104-TC.pdf>>. Acesso em 07/08/2017.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Dados sobre o envelhecimento no Brasil**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadossobreoenvelhecimentonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 01 de abril de 2018.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Direitos dos idosos: princípios das Nações Unidas para o idoso**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-idosa/documentos/direitos-dos-idosos-principios-das-nacoes-unidas-para-o-idoso>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.
- BRASIL. **Estatuto do idoso: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**. Brasília, 1996.
- BROWN, Julie K. Student-centered instruction: Involving students in their own education. **Music Educators Journal**, p. 30–35, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Xangai: Oxford University Press, 2004.
- FARIA, F.; MONTEIRO, S. Desafios na terceira idade: o ensino de língua inglesa sob novas perspectivas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.

IOWA. **Characteristics of effective instruction: student-centered classrooms.** Disponível em <http://www.iglls.org/files/classroom_brief.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2018.

JONES, Leo. **The Student-Centered Classroom.** Cambridge University Press. Cambridge, 2007.

LIMA, R.A.; OLIVEIRA NETO, M.F.; SILVA, H.X.(Orgs.) **Universidade Aberta à Maturidade - UEPB: Oito anos de educação inclusiva e transformadora** [Livro eletrônico]. Campina Grande: Latus, 2017.

MACHADO, H. B.; CHAVES, M. I.; OLIVEIRA, R. C. da S. Inglês na terceira idade: um sonho tornando-se realidade. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, UEPG, v. 05, n. 01, 2009. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3774>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Trad., notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNAN, David. **Task-based language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ONU. **A ONU e as pessoas idosas.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>>. Acesso em: 21 de março de 2018.

ONU. **Princípios das Nações Unidas para o idoso.** Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/onuido.htm>> . Acesso em: 21 de março de 2018.

OLIVEIRA, Flávia. OLIVEIRA, Rita. SCORTEGAGNA, Paola. A universidade aberta para a terceira idade na UEPB: trabalho e formação docente. In: **Jornada do HISTEDBR, IX**, Campinas. São Paulo: Unicamp, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias.** São Paulo. Parábola, 2014.

PEREIRA, Potyara A.P. Formação em Serviço Social, Política Social e o fenômeno do envelhecimento. **Anais do Seminário sobre Educação Superior e Envelhecimento Populacional no Brasil**, SESu/CAPES, p. 45-59, 2005.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade.** 1995. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada com ênfase Ensino/Aprendizado de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

RANGEL JÚNIOR, Antonio Guedes Rangel Júnior. Campina Grande: Reitoria da UEPB, 2015. (Entrevista [Abril de 2015]).

RIBEIRO, Mariângela Felício. **A atividade lúdica é essencial para manter o interesse do aluno:** relatos de professores de língua francesa sobre o uso do lúdico em sala de aula. 2011. 39f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RICHARDS, J. RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1979.

WILLIS, J. A framework for Task-based Learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D (orgs.). **Challenge and change in language teaching.** Oxford: Longman, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICES A - PLANOS DE AULA DO 2º SEMESTRE DO CURSO

CLASS PLAN – 1st Meeting (September 4th, 2017)

OBJECTIVES: To review **some topics studied** in the first semester; To work on **reading comprehension** based on a song activity.

MATERIAL:

Presence list /Videos (sts' conversation + Adele's song)/ Data show/ Slides/ Sheets of paper/Song Activity 01

PROCEDURES:

- 1)T. greet sts, introduce the new ones and ask about what they have done during the break. Then, T. remind sts about the calendar/schedule (sept. 4th to dec. 11th); (5')
- 2)T. thank and comment on sts's feedback about the first semester; (10')
- 3)In order to provide sts with a general overview on their performance, T. present the videos of their last presentations; (20')
- 4) **Collective writing:** sts work together to create a conversation; T. hand in a blank sheet of paper to one st in class, who is supposed to write the beginning of a conversation about two people who meet each other at a party; after some minutes, T. ask this st to hand it in to the next classmate, who has to continue the conversation and so on till the last st. At the end, T. read sts' collective writing, reviewing the main questions studied; (25')
- 5)Based on their suggestions, T. work on a song by Adele (**Song Activity 01 – annex**) to review the use of pronouns and verb to be and work on reading comprehension ; first, T. play the video of the song, then, sts receive the lyrics to be completed according to the instructions (task 1) and, finally, the whole group sing the song together; (40')
- 6)Sts work in pairs to answer tasks 2 and 4 of the Song Activity; then, T. check their job; the other tasks (3, 5 and 6) must be answered as **homework**. (20')

CLASS PLAN – 2nd Meeting (September 11th, 2017)

OBJECTIVES: To review **the 3rd singular person**; To introduce adjectives related to physical appearance.

MATERIAL:

Presence list /Videos (sts' conversation)/ Data show/ Slides/ Sheets of paper/Exercise 1/ Homework 1

PROCEDURES:

- 1)T. give feedback about sts' presentation in the end of the 1st semester and present the videos of their presentations; (20')

- 2)T. put the lyrics of the song “Someone Like You - Adele” on the slideshow and correct the Song Activity 1 #1 with sts, completing the lyrics on the slideshow. T. make a collective correction of the other questions of the Song Activity; (30’)
- 3) T. make an oral revision of the Verb To Be. Show a sentence on the slideshow and elicit if it is in the affirmative or negative form. Ask sts to complete the sentences. (10’)
- 4)T. review some structures in the 3rd singular person and ask sts to describe the picture of Adele on the slideshow (in Portuguese), to introduce the idea of describing people’s appearance. Then, T. present the adjectives and the examples, asking sts to repeat and to give more examples; (20’)
- 5) T. give each st a copy of Exercise 01. Ask sts to describe two classmates by including some personal information and physical descriptions. Collective correction asking sts to read their descriptions; (20’)
- 6) T. split the class in pairs. Show the pictures on the slideshow and ask sts to describe them; (15’)
- 7) Give each sts a copy of the Homework 01. Explain the homework. (5’)

CLASS PLAN – 3rd Meeting (September 18th, 2017)

OBJECTIVES: To review the 3rd singular person and vocabulary related to physical appearance and personality.

MATERIAL:

Presence list /Videos (sts’ conversation)/ Data show/ Slides/ Handout 02/Homework 02

PROCEDURES:

- 1)T. give feedback about sts’ presentation at the end of the 1st semester and present the videos of their presentations; (25’)
- 2)As a guessing game, T. ask each st to read the descriptions they wrote about their classmates (Exercise 01) and favorite celebrities (Homework 01) while the other sts try to guess them; then, T. collect sts’ Homework 01; (40’)
- 3)Based on slideshow, T. present some vocabulary related to personality and show the difference between the following structures “**What does she look like?**” and “**What is she like?**”; (15’)
- 4)In pairs sts practice on the questions and vocabulary presented according to the pictures of famous people in the slideshow; then, sts share part of their conversations with the whole group; (30’)
- 5)As an accountability, T. ask sts the main topics studied; (5’)
- 6)T. give sts **Handout 02** and explain **Homework 02**. (5’)

CLASS PLAN – 4th Meeting (September 25th, 2017)

OBJECTIVES: To review the 3rd singular person and vocabulary related to **physical appearance and personality**;

To introduce adjectives related to **places (cities and countries)**.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slides/ Exercise 02 and 03/ Handout 03/Homework 03

Video (<https://www.youtube.com/watch?v=WOp2f6Qj6n4&feature=youtu.be> Portuguese subtitles) (<https://www.youtube.com/watch?v=gElv9YMdWI4> English subtitles)

PROCEDURES:

1)T. correct Homework 02, asking which words in the definitions give a clue. Ask for more adjectives; (15')

2)T. review the questions and the adjectives from the previously classes. Focus on pronunciation; (20')

3)Video Class: T. present the sitcom "Friends" on the slideshow. T. introduce the situation in the scene and the characters. Play the video to general comprehension. On the slideshow, show some adjectives and their antonyms. Ask sts to sit in pairs. Give a copy of EXERCISE 02 for each student. Explain the activity and play the video one more time if they need. In pairs, sts answer the exercise in order to review the questions: What does she look like? and What is she like? (25')

4)On slideshow, T. present a small text to introduce adjectives related to places. Present more adjectives, focusing on pronunciation and ask for examples (Which place comes to your mind when you hear ____?) (30')

5)Sts produce a small text about their country and their city of birth (EXERCISE 03); (25')

6)T. give sts **Handout 03** and explain **Homework 03**. (5')

CLASS PLAN – 5th Meeting (October 2nd, 2017)

OBJECTIVES: To review **adjectives for physical and personal descriptions** and introduce adjectives related to **places (cities and countries)**.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slides/ Handout 03/ Exercise 02, 03 and 04/Homework 03

PROCEDURES:

1)T. correct both **Exercise 02** and **Handout 03**, as homework, by asking students to give their answers; (15')

2)T. review the question "**what is your city like?**" and the **adjectives** used to describe places. Focus on pronunciation; (15')

3) Sts read Obama's text as a model to write their own texts about Brazil and their respective cities (**Exercise 03**); then, sts read their texts to the whole class; (30')

4)**Video Class:**

***Pre-listening/watching:** ask sts if they know any information about the **city/town** of Brighton; if not, T. elicit some topics used to describe places (location, population, characteristics/adjectives) that might be useful during the task; (10')

***Listening/watching:** T. ask sts to focus (by taking notes on **Exercise 04**) on the **personal information** provided by the girl on the video and the **adjectives used to describe the town**; then, T. present the first 48' of the video "Describing a place: Brighton" (<https://www.youtube.com/watch?v=RWimZZ0Mk1A>); check sts' general comprehension and play the video again; in pairs, sts will have some minutes to compare their answers; T. check sts' job; T. may play the video again for sts to check their job; (30')

***Post-listening/watching:** T. elicit the real life situations in which sts may need to describe places, present a short text (on slideshow) about Brighton and prepare sts for the homework. (15')

5)T. hand in **Homework 03** (a research about a city or country). (5')

CLASS PLAN – 6th Meeting (October 9th, 2017)

OBJECTIVES: To review **adjectives for describing places** and introduce the structure "There be" in the affirmative form.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slides/ Handout 04/ Exercise 04/Homework 04

PROCEDURES:

1)T. review the question "What's your city like?" and the adjectives used to describing places. On the slideshow, T. and sts make a list of new words present in sts' texts. Work on pronunciation. Sts read their productions (**Homework 03**) and the class has to guess which city they are talking about; (25')

2)Video Class:

***Pre-listening/watching:** ask sts if they know any information about the **city/town** of Brighton; if not, T. elicit some topics used to describe places (location, population, characteristics/adjectives) that might be useful during the task; (10')

***Listening/watching:** T. ask sts to focus (by taking notes on **Exercise 04**) on the **personal information** provided by the girl on the video and the **adjectives used to describe the town**; then, T. present the first 48' of the video "Describing a place: Brighton" (<https://www.youtube.com/watch?v=RWimZZ0Mk1A>); check sts' general comprehension and play the video again; in pairs, sts will have some minutes to compare their answers; T. check sts' job; T. may play the video again for sts to check their job; (30')

***Post-listening/watching:** T. elicit the real life situations in which sts may need to describe places, present a short text (on slideshow) about Brighton. (15')

3) T. ask "What are the places mentioned in the video or that you could see?" Introduce the structure "There be" with the following sentences on the slide show: There is a great beach./ There are good English language schools. / There is a big and famous Library. (1.50" video). T. Introduces "Places in Town". Focus on pronunciation. Ask for names of those places in Campina Grande. Show two examples of the use of "There is". Give some more examples and explain the Homework 04. (30')

CLASS PLAN – 7th Meeting (October 16th, 2017)

OBJECTIVES: To review **adjectives and vocabulary for describing places** and the structure “**There to be**” in the affirmative, negative and interrogative forms.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ Slips of paper about adjectives/ Memory Game cards/ Homework 05

PROCEDURES:

1)T. start the class by giving sts a feedback on **Homework 03** and reviewing the question “What’s your city/neighborhood like?” and some vocabulary related to places (including new ones); T. may give sts some time to write down the new words in **Handout 04**; (10’)

2) T. explains the use of “There to be” in questions and negative sentences on the slide show, provide sts with some controlled practice about this topic (ex.: “Is there a museum in Catolé?”) and ask them to use these structures while comparing their answers on **Homework 04** (T. walk around to check their job and doubts); (20’)

3)**Video Class:**

***Pre-listening/watching:** T. remind sts some information about the **city/town** of Brighton and elicit some topics used to describe places (location, population, characteristics/adjectives) that might be useful during the task; (5’)

***Listening/watching:** T. ask sts to focus (by taking notes on **Exercise 04**) on the **personal information** provided by the girl on the video and the **adjectives used to describe the town**; then, T. present the first 48’ of the video “Describing a place: Brighton” (<https://www.youtube.com/watch?v=RWimZZ0Mk1A>); check sts’ general comprehension and play the video again; in pairs, sts will have some minutes to compare their answers; T. check sts’ job; T. may play the video again for sts to check their job; (30’)

***Post-listening/watching:** T. elicit the real life situations in which sts may need to describe places, present a short text (on slide show) about Brighton. (10’)

4) T. ask “What are the places mentioned in the video or that you could see?” and review the structure “There to be” with the following sentences on the slide show: “There is a great beach./ There are good English language schools. / There is a big and famous Library.” (1.50” video); (10’)

5) Sts will work in pairs (according to the slips about adjectives they get) to play a memory game with pictures/names of cities and their descriptions (based on sts’ own texts – **Homework 04**); The pair who completes the game firstly and correctly will get a prize (two samples of dictionaries); T. ask sts if they have recognized parts of their texts in the game cards; (30’)

6) T. explain **Homework 05** about the use of There To Be. (5’)

CLASS PLAN – 8th Meeting (October 23rd, 2017)

OBJECTIVES: To review **adjectives and vocabulary for describing places** and the structure “**There to be**”; to introduce vocabulary about **food and drinks (meals)**.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ Slips of paper about adjectives/ Memory Game cards/ Grammar Handout/ Exercise 05/ Handout 05/ Homework 06

PROCEDURES:

- 1) T. give sts a **Grammar Handout** about “Pronouns” and “There To Be”, as a means to help them review some of the topics studied so far; (10’)
- 2) T. ask sts if they have seen the video about Brighton again (discuss on the importance of this kind of information about a place); (5’)
- 3) Sts work in pairs (according to the slips about adjectives they get) to play a **memory game** with pictures/names of cities and their descriptions; the pair who completes the game firstly and correctly will get small prizes (two samples of dictionaries); T. ask sts if they have recognized parts of their texts in the game cards; (35’)
- 4) T. make a collective correction of **Homework 05** and then ask sts about the best restaurants in their neighborhood (“Is there a good restaurant in your neighborhood?”/“what kind of food do you like to eat?”) – these questions will be the link to introduce the new topic “food and drinks”; (20’)
- 5) T. present some vocabulary related to food and drinks (“what do you like to eat/drink for breakfast/lunch/snack/dinner?”) on slide show and work on sts’ pronunciation; (10’)
- 6) Sts practice the use of the new words by interviewing 2 classmates about their preferences for food and drinks (**Exercise 05**); Then, sts report on their findings (“Maria likes to eat pasta for lunch”); (25’)
- 7) T. ask sts about the main topics studied in class and reinforce the content based on **Handout 05**; sts receive **Homework 06** and explain it to the whole group. (15’)

CLASS PLAN – 9th Meeting (October 30th, 2017)

OBJECTIVES: To review **vocabulary about food and drinks**. To introduce vocabulary **on fruits and vegetables**. To introduce the situation “**At a Restaurant**”.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ menus/ bingo cards/ Handout 06/ Homework 07

PROCEDURES:

- 1) T. start the class by making a vocabulary list from students’ texts on Homework 06. Then, T. ask some students to read their productions; (15’)
- 2) T. review the question studied last class and some food names. Ask sts: What do you like to eat/drink for ____? (10’)
- 3) T. present the names of **Fruits and Vegetables** and the question “What’s your favourite ___?” (To practice) (15’)
- 4) T. present the situation “At a Restaurant” on slideshow. Check students’ comprehension. Students repeat the sentences of the dialogue, focus on pronunciation. (20’)

- 5) T. split the students in pairs and distribute the menus. Sts practice the situation “At a restaurant”. Change pairs; (30’)
- 6) T. review the vocabulary that is going to be used in the bingo. Distribute the bingo cards. Explain the rules and play.(30’)
- 7) Sts receive **Homework 07** and explain it to the whole group. (5’)

CLASS PLAN – 10th Meeting (November 6th, 2017)

OBJECTIVES: To review **vocabulary about food and drinks (including fruits and vegetables)** and the situation “**At a Restaurant**”.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ menus/ slips of paper/ video/ stereo system/ bingo cards/ Exercise 06/ Homework 08

PROCEDURES:

- 1)T. start the class by giving a feedback on sts’ writings (**Homework 06**); (5’)
- 2)Sts share their findings about different countries’ typical dishes; after their presentations, T. share on slideshow some other examples of dishes; (20’)
- 3)T. review on slideshow some questions/answers related to a conversation at a restaurant (include – “are you ready to order?”), by making use of a choral repetition; after that, in pairs (according to slips of paper about food and drinks), sts practice on these dialogues between a client and a waiter/server (by changing pairs); (25’)
- 4)**Video class:** <https://www.youtube.com/watch?v=l1hasOM1UeI> (from scene 15’17” to 18’54”) – “Conversation in English for Brazilian beginners” - T. ask sts about the main structures to be used in a conversation at a restaurant; then, T. check sts’ comprehension about questions 1, 2 and 3 in **Exercise 06**; sts watch the video twice and, in pairs, try to answer the questions required; T. check sts’ answers; and check some new words they’ve learned (while they fill in the chart); T. ask sts to do the other questions at home; (30’)
- 5) T. review the vocabulary that is going to be used in the bingo; distribute the bingo cards; explain the rules and play. (35’)
- 6)T. hand in **Homework 08** and ask one volunteer to explain it to the whole group. (5’)

CLASS PLAN – 11th Meeting (November 13th, 2017)

OBJECTIVES: To review the situation “**At a Restaurant**”. To make a general review about **greetings, personal information, preferences, family members, and talking about someone else.** To start the final productions (Oral).

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ video/ stereo system/ **Exercise 06/ Exercise 07**

PROCEDURES:

- 1)T. start the class by asking for feedback on **Homework 08** (to be corrected after the video class); (5’)

2) **Video class:** <https://www.youtube.com/watch?v=l1hasOM1UeI> (from scene 15'17'' to 18'54'') – “Conversation in English for Brazilian beginners”

T. ask sts about the main structures to be used in a conversation at a restaurant; then, T. check sts' comprehension about the questions in **Exercise 06**; sts watch the video twice and, in pairs, try to answer the questions required (except the part of vocabulary “New Words”); T. check sts' answers; (40')

3) In pairs, sts share their productions on **Homework 08**. Ask some pairs to share their texts with the group. T. help clarifying any doubt. As the texts are dialogues, sts help their partners (being the client or the waiter). (20')

4) T. explain for now on we are going to work on the final productions. Starting with a general review about: **greetings, personal information, preferences, family members, and talking about someone else**. (20')

5) T. use the cards with food pictures and food names to change the pairs. In the new pairs, sts work on the situation “On a Group Trip” (**Exercise 07**), in which they have to talk to different people. (30')

6) **Homework:** Sts watch the video again and write the new vocabulary or expressions they notice on Exercise 06 (New Words Table). (5')

CLASS PLAN – 12th Meeting (November 20th, 2017)

OBJECTIVES:

- ✓ To review the situation “**At a Restaurant**”.
- ✓ To make a general review about **greetings, personal information, preferences, family members, and talking about someone else**.
- ✓ To start the final productions.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ **Homework 8/ Exercise 07**

PROCEDURES:

1) T. start the class by sharing the schedule of the next classes with the students; (10')

2) Four sts will be asked to work as volunteers to read their dialogues on **Homework 08** to the whole group; then, T. collect all the texts to be corrected; (20')

3) T. explain that for now on they are going to work on the final productions (“Meeting new friends”), thus start with a general oral review about the following topics on slideshow: **greetings, personal information, preferences, family members, and talking about someone else**; (20')

4) In order to review the main topics studied, sts will work in two big groups to play a game review as a competition (one st of each group will be asked to answer the questions* made by the teachers; the one who answers it firstly and correctly will be the winner); at the end, the winner group will get prizes; (30')

***1) Which greetings do you know in English? 2) How can you say goodbye in English? 3) How do you ask someone's age and origin? 4) How can you ask someone's occupation and phone number? 5) How can you ask someone's preferences about colors and music? 6) How can you ask someone's preferences about food and drinks? 7) Imagine you are looking at your friend's family album, how can you ask someone's name and age? 8) Imagine you are looking at your friend's family album, how can you ask someone's occupation?**

5) After the competition, T. present all the structures in the slideshow; (5')

6) In specific pairs/trios*, sts work on the situation "On a Group Trip" (**Exercise 07**), in which they have to talk to different people; sts will firstly practice it orally, then they will write their conversations on Exercise 07 (30').

***D and M / G and H / S and M / E and T/ H and I / V and N / Z, Hozana and A / E and L**

7) **Homework:** Sts will be asked to review the dialogues they wrote in class. (5')

CLASS PLAN – 13th Meeting (November 27th, 2017)

OBJECTIVES:

- ✓ To work on the situation "A Group Trip".
- ✓ To start the final productions;
- ✓ To review: **describing places, appearance and personality and the situation "At a Restaurant."**

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ Video/ Sound system/ **Homework 8/ Exercise 07**

PROCEDURES:

1) T. show the calendar of the next meetings one more time to remind sts about the tests and the get together in the end of the semester. (5')

2) To reopen the discussion about group trip, play the video Experience Group Travel (0 – 1.20") (<https://www.youtube.com/watch?v=v5RKPVv-Qlo>). Tell sts it is an Ad of a travel agency called "Go Ahead Tours", and they give some reasons to make a group trip. Ask sts to watch the video and try to memorize some of those reasons. (Go dream, go connect, go explore, go discover, go learn, go make friends, go for the food, go make food, go relax). After ask sts to share the vocabulary they remember, show the words and expressions on the slideshow and drill pronunciation; (10')

3) In specific pairs/trios*, sts work on the situation "On a Group Trip" (**Exercise 07**), in which they have to talk to different people; sts will firstly practice it orally, then they will write their conversations on Exercise 07 (30').

***D and M / G and H / S and M / E and T/ H and I / V and N / Z, Hozana and A / E and L**

4)Sts present their dialogues to their classmates and teachers. (15')

5)T. show some pictures from the video on slideshow and ask sts to describe the people and places, in order to review the subjects describing people and describing places, and pictures of food to review the situation "At a Restaurant" and preferences about food. (25')

6)Sts work on Exercise 08 in pairs and make a dialogue using the subjects reviewed in class. (40')

CLASS PLAN – 14th Meeting (December 4th, 2017)

OBJECTIVE:

- ✓ To review and practice the main topics studied throughout the course (**personal information, descriptions of people and places, conversation at a restaurant**).

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ Sound system/ General Review Handout/ Tests/ Ball

PROCEDURES:

1)T. give sts a feedback on their performance on the videos from the previous class; (5')

2)T. show the calendar of the next meetings one more time to remind sts about the get together and the conversation class in the end of the semester; (5')

3)Through the hot potato game*, sts review the main topics studied so far (personal information, physical and personal characteristics, how to describe a place, how to order at a restaurant); (25')

*A game in which sts have to pass a ball while listening to a song; when the song is paused, the student who is holding the ball has to answer a review question.

4)T. share with sts a **general review handout** to be used in the conversation class next week (homework); (5')

5)**Oral Test** - In pairs/trios, sts will speak according to the situations they get; (making friends at a party; at a travel agency; at a restaurant; describing a family member); firstly, they read the situations, practice a little bit with their partners and later they present their conversation to the whole group; (30')

6)T. collect all the material to be handed in next class; (5')

7)**Written Test** – T. hand in the test, read each task with sts, ask different sts to explain what to do and ask them to start doing it. (45')

CLASS PLAN – 15th Meeting (December 11th, 2017)

OBJECTIVES:

- ✓ To review and practice the main topics studied throughout the course (**personal information, descriptions of people and places, conversation at a restaurant**).

- ✓ To conclude the course and have our get-together party.

MATERIAL:

Presence list / Data show/ Slide show/ Sound system/ General Review Handout/ Test/ Ball/Feedback

PROCEDURES:

- 1) T. ask sts about their last week and if they reviewed the contents studied for the test; (5')
 - 2) **Written Test** – T. hand in the test, read each task with sts, ask different sts to explain what to do and ask them to continue the test from task 2; (40')
 - 3) Through the hot potato game*, sts review the main topics studied so far (personal information, physical and personal characteristics, how to describe a place, how to order at a restaurant); (25')
- *A game in which sts have to pass a ball while listening to a song; when the song is paused, the student who is holding the ball has to answer a review question.
- 4) T. ask sts to write a **feedback comment** about the semester; (10')
 - 5) T. give sts a general feedback on their performance, give their folders back, show a video on the importance of team work and mention some links to be shared through whatsapp for them to review the English language during vacation; (20')
 - 6) T. share with sts a **general review handout**, read with them and ask sts to review it at home for the conversation class next Wednesday; (10')
 - 7) GET-TOGETHER PARTY AND PICTURE

APÊNDICES B - REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DO 2º SEMESTRE DO CURSO

AULA 01 (04/09/17)

Júlia: Iniciamos o segundo semestre com uma aula voltada à revisão.

Primeiramente, demos feedback oral para toda a turma, baseado nos comentários escritos que eles fizeram na aula de encerramento do semestre 1. Enfatizei a motivação que eles nos mostram e como isso nos motiva também, é uma troca. Nos relatos, a maioria falou sobre a superação de suas próprias dificuldades e alguns mencionaram a evolução dos colegas também. E tudo isso foi mencionado para que eles percebam como nós estamos atentas às necessidades deles, à evolução, e estamos sempre prontas a ajudar. G comentou sobre os Feedbacks individuais que escrevemos no final dos livros, e como é interessante escrever para cada um.

Após o feedback, apresentamos um slide com os assuntos vistos no primeiro semestre e pedimos para que os alunos falassem as expressões ligadas a cada um deles. Depois fizemos uma escrita coletiva. Cada aluno deveria iniciar um diálogo e passar a folha adiante, o próximo aluno completaria o diálogo e faria uma pergunta e assim por diante. Como E estava voltando nessa aula, não lembrava muita coisa, e acabava acumulando folhas que chegavam até ela, mas M sempre ajudava a responder. T também demorou um pouco a responder a atividade e esse acúmulo de folhas terminou gerando a quebra da ordem das folhas, por isso, a atividade não pode sair como planejado. Porém, foi muito produtiva, divertida, onde todos ficaram mais livres para se expressar, sem se preocupar tanto com a escrita correta e podendo fazer as perguntas que quisesse.

Por último, fizemos atividade com música. Escolhemos a música "Someone Like You - Adele", pois é bem pronunciada e tem um ritmo mais lento o que ajuda na compreensão. Apresentamos o vídeo da música, e os alunos confirmaram o que havíamos pensado, disseram que a melodia e a pronúncia são muito boas, e que vão procurar mais músicas. Por questão de tempo, passamos a atividade para casa. Enviamos o vídeo pelo Whatsapp.

OBS: esquecemos de ligar para N, pois ela não tem Whatsapp, achamos que ela se confundiu na data de retorno das aulas e por isso não foi a aula.

Karyne: A turma estava bastante animada com o retorno. Apesar do breve recesso, percebemos que todos pareciam motivados a continuar o curso. Considerando a chegada de duas alunas novatas (Z e E), precisei começar a aula esclarecendo um pouco sobre o contexto do curso de inglês dentro da UAMA e falando um pouco mais sobre a própria UAMA. Em seguida, Júlia retomou os comentários dos alunos feitos no último dia de aula. Foi importante deixar claro o quanto nos interessamos de fato por seus progressos, necessidades e dificuldades. Depois, demos início a uma atividade de revisão, retomando algumas estruturas com a ajuda do slide e, complementada com uma atividade de escrita coletiva. Inicialmente os alunos apresentaram uma certa dificuldade em entender a tarefa, mas depois pegaram o ritmo. Com os alunos que acompanhei de perto (H, H, H, I, G), vi que estavam de fato cumprindo o propósito de revisar o conteúdo (inclusive as novatas pareciam estar sabendo, apesar das dúvidas na escrita). Porém, depois, em razão de algumas alunas que estavam acumulando atividades, a tarefa não foi concluída como deveria (cada folha chegando ao seu dono!). De qualquer forma, penso que, de um modo geral, foi possível revisar as perguntas e respostas sobre informações pessoais. A última atividade, além de ter sido sugestão de algumas alunas (trabalhar com música), foi destinada tanta à prática de listening, quanto revisão de pronomes e verbo To Be, bem como de ampliação de vocabulário. Júlia fez uma ótima escolha: "someone like you" de Adele. Antes de apresentar o vídeo, fizemos a leitura de uma breve biografia sobre a cantora e, de um modo geral, a turma conseguiu compreender. Em seguida, o vídeo foi mostrado e alguns alunos disseram que já conheciam e/ou

gostavam da música. Em razão do pouco tempo disponível, explicamos as demais atividades a serem feitas em casa e esclarecemos que o vídeo seria compartilhado no grupo do WA.

Sobre os alunos: L faltou. A ainda não chegou. N faltou porquê se confundiu com a data de início (liguei pra ela na segunda mesmo e ela falou que achava que só recomençaria no dia 15 de setembro). T, M e M precisam de uma atenção constante, porém T é a que se mostra mais dependente. E, que voltou ao curso, também requer muita atenção nossa. E e Z já fizeram curso de inglês e conseguiram acompanhar a aula sem maiores dificuldades. Após a aula fiz uma entrevista (quase “desabafo de vida”) com E que se mostrou muito motivada com essa oportunidade. Fiquei de entregar o material encadernado a E, E e Z, como forma de atualizá-las do que foi trabalhado ao longo do primeiro semestre. Os demais alunos pareciam bem integrados e conseguiram lembrar de quase todas as estruturas solicitadas.

AULA 02 (11/09/17)

Júlia: Hoje tivemos uma aula bastante produtiva e interessante.

Primeiramente nós ouvimos a música "Someone Like You- Adele", logo após, colocamos a letra da música no slideshow para a correção da atividade de casa e todos os alunos, inclusive A que retornou hoje, participaram da correção coletiva, mostraram que realmente estudaram casa, ouviram a música, fizeram a atividade proposta.

Durante a correção da letra Karyne ressaltou algumas palavras e expressões muito úteis como forma de ampliar o vocabulário. Porém, algumas alunas queriam traduzir a letra inteira, pediam a tradução de várias expressões que poderiam ser até difíceis de explicar no momento. Então, Karyne explicou que a tradução não era o objetivo da atividade e conseguiu diminuir a ansiedade das alunas.

A correção das demais questões também foi feita com a participação de todos. E a última, segundo o feedback recebido: a mais complicada, exigiu um pouco mais de atenção e observações bem pontuais.

Como falei, ao final da correção pedimos feedback sobre a atividade, e eles concordaram que a questão mais complicada foi a última, por ser de gramática. O que foi bom, pois já tínhamos planejado uma explicação a partir dessa questão, e assim, consegui perceber o resultado da atividade de casa. Apresentamos frases no slide e os alunos completavam de acordo com o sujeito e a indicação de forma afirmativa ou negativa. Durante esse processo, tanto nós professoras como os próprios alunos puderam perceber como estão compreendendo a estrutura do verbo to be. Eles conseguiram completar com a atenção devida ao sujeito, entendendo que quando temos dois nomes próprios, por exemplos usamos "are". O que, como dissemos, até estudantes de longa data costumam errar, mas eles não. Achei muito interessante as expressões nos rostos de "Eu sei!", "Aprendi!", foi um momento muito bacana.

Prosseguimos com a revisão, lembrando o uso de pronomes na terceira pessoa. Apresentamos um pequeno texto sobre a cantora Adele, e eles foram traduzindo, para mostrar como estão evoluindo na Língua.

Introduzimos adjetivos para descrever a aparência física. Toda a aula teve participação total dos alunos, construindo frases, criando novas formas de dizer, etc.

Por último, pedimos que eles escrevessem uma pequena descrição de um dos colegas de sala, alguns conseguiram escrever duas descrições, mas em decorrência da hora, preferimos que eles terminassem em casa.

Explicamos o Homework e encerramos a aula.

OBS: na primeira questão do Homework, pedimos para eles se descreverem, espero que eles estejam atentos ao uso de pronomes também na primeira pessoa, e a fazer a diferenciação ao falar sobre eles e sobre terceiros.

Karyne: A aula de hoje foi bem animada...principalmente pela dedicação dos alunos com a atividade de casa proposta sobre a música de Adele. Com exceção de N, que, além de ter faltado a primeira aula, já começou a aula de hoje dizendo que não gostava de músicas em inglês, os demais parecem ter se interessado bastante pela música, pelo tema (controverso sobre idas e vindas do amor) e pela atividade. Vimos claramente que eles estudaram e pesquisaram em casa. N demonstrou uma necessidade enorme de traduzir verso por verso a letra da música e eu precisei esclarecer que aquele não era o objetivo da atividade. Percebi que ela parou de questionar e pareceu um pouco chateada, mas seguimos na correção da atividade. Já observamos que N às vezes se mostra um pouco ranzinza e costuma reclamar de algumas questões, mas penso que podemos ter jogo de cintura para lidar com essa situação sem maiores problemas.

Em seguida, fizemos a revisão do verbo To Be e introduzimos alguns adjetivos sobre Physical Descriptions. A turma pareceu compreender bem, inclusive a diferença no uso de “is” e “has” para descrever pessoas. Depois demos início à atividade sobre descrições e, devido ao tempo, deixamos que fizessem as demais questões em casa. Vamos observar o resultado!

Sobre os alunos: L, S, E e E faltaram por problemas de saúde/ T mandou suas respostas sobre a atividade de casa pelo whatsapp para que eu corrigisse e eu pude observar que ela teve um ótimo desempenho geral com pouquíssimos erros. Apesar de se mostrar um tanto dependente em sala de aula, percebo que T se esforça nas atividades de casa. ☺

AULA 03 (18/09/17)

Júlia: Hoje eu não estava me sentindo muito bem, estava com a garganta doendo e fraca, por isso não participei intensamente da aula. Mas apesar de tudo, foi uma muito divertida e com várias reflexões.

Iniciamos a aula mostrando os vídeos das apresentações dos alunos na última aula do semestre passado. No início todos estavam com vergonha de aparecer, mas conforme os vídeos foram passando, cada aluno foi percebendo as características dos seus colegas e deles mesmos. O vídeo é interessante pois mostra coisas que no meio da aula passam despercebidas. Por exemplo, observando o vídeo perceberam o uso da entonação na fala de M, a pronúncia de H e como ela pedia o tempo todo pra H continuar o diálogo perguntando "And you?". Discutimos como a forma como o outro nos vê é diferente da forma que geralmente nos vemos, enquanto os alunos viam seus próprios defeitos, os outros mostravam apenas as qualidades. Foi um momento que colaborou ainda mais para a motivação, tanto dos alunos quanto a nossa como professoras.

Depois, os alunos descreveram seus colegas de sala, e nós tínhamos que adivinhar de quem eles estavam falando, foi uma ótima atividade de revisão, bastante divertida.

Introduzimos a pergunta e adjetivos ligados à personalidade, acredito que devemos voltar e se aprofundar nesse assunto durante as próximas aulas.

Também, a última atividade, que foi planejada para ser feita em duplas, por questão de falta de tempo, foi feita com a sala toda. Podemos reformular para termos um momento de interação mais pontual.

Karyne: Hoje, finalmente, iniciamos a aula apresentando os vídeos referentes às produções finais dos alunos na última aula do 1º semestre. Eles se divertiram ao se ver, perceberam aspectos a serem melhorados (pronúncia, entonação, segurança nas estruturas trabalhadas, etc), mas, no geral,

reconheceram o quanto cresceram de lá pra cá, apesar da grande pausa que tivemos que dar nas aulas em razão da greve. Fiquei de encaminhar os vídeos para que eles mesmos se observem e busquem perceber de forma mais autônoma o que podem fazer para melhorar na aprendizagem da língua inglesa.

Em seguida, revisamos o vocabulário e pergunta sobre *physical appearance* a partir do Exercício 01 (iniciado na aula passada) e fizemos um *Guessing Game*, no qual a turma tinha que adivinhar sobre que colega cada aluno estava falando em sua descrição. Os alunos demonstraram ter compreendido bem o vocabulário e o uso dos respectivos verbos (*to be* e *to have*), o que será melhor observado na correção que faremos do homework 01. Fazendo o link com esse conteúdo, introduzimos vocabulário e pergunta sobre *personal characteristics*, os quais pareceram ter sido bem assimilados pelos alunos. Esse conteúdo foi praticado através de imagens de pessoas famosas apresentadas nos slides, momento no qual aproveitamos para reforçar a distinção entre as perguntas “*what does she look like?*” e “*what is she like?*”

Por fim, concluímos a aula explicando o homework 02. Infelizmente, não deu tempo de fazer a última atividade de conversação em dupla, como planejamos (algo que precisamos incluir na próxima aula!), nem um momento específico de *accountability* no final, mas no geral, creio que os alunos tiveram uma boa compreensão inicial do conteúdo trabalhado na aula de hoje.

Sobre os alunos: Apesar dos atrasos, tivemos, finalmente, os 16 alunos presentes (como bem observou V)! A turma participou bem, com exceção de E e S, que haviam faltado a aula anterior e disseram não estarem se sentindo muito bem. Penso que precisamos seguir acompanhando mais de perto nas aulas: E, M (pela insegurança que apresentam, apesar de M ser muito mais assídua e dedicada às atividades), E (por ser novata e não ter vindo a todas as aulas) e T (pelas dificuldades habituais). Penso que Z e A, apesar de terem chegado “agora”, e L, mesmo com as faltas e atrasos, no geral, acompanham muito bem o curso.

AULA 04 (25/09/17)

Júlia: Na aula de hoje trabalhamos a revisão dos conteúdos das aulas anteriores (descrição de aparência e personalidade). Iniciamos a aula dando feedback sobre o HOMEWORK 01. Karyne chamou atenção para alguns tópicos importantes ou que foram erros frequentes nas atividades. Colocamos no slideshow para ficar mais organizado e visível para todos. A correção demorou mais do que planejado, mas foi de suma importância para a sequência das atividades.

Continuamos com a revisão das perguntas e adjetivos, e em seguida iniciamos a Video Class. Por um descuido, não dei uma explicação mais profunda sobre a cena, o que era necessário, mas Karyne me alertou e expliquei de uma forma diferente. Foi uma atividade extremamente interessante, na qual pude perceber várias questões.

Primeiro, percebi a evolução dos alunos. Estávamos em dúvida quanto ao nível de dificuldade do vídeo, mas a maioria mostrou que estava entendendo a cena, riram, e por fim deram uma boa descrição da mesma.

Logo após, distribuimos o exercício e explicamos a atividade, que deveria ser feita em pares ou trios. O que me chamou atenção nesse momento foi a percepção dos alunos. Comentamos durante o planejamento que adjetivos são coisas muito abstratas, e cada um descreveu os personagens da cena de uma maneira. Foi bastante divertido acompanhar a interação e os alunos dizendo “*He's dumb*” e a dupla “*No, he's intelligent, por causa disso e disso*”.

Particularmente, estou gostando muito de trabalhar adjetivos, pois esse assunto torna os alunos capazes de expressar opinião, o que é muito importante para cumprir os objetivos do curso.

Karyne: Começamos a aula de hoje devolvendo as produções escritas corrigidas, sobre as quais elogiamos o bom desempenho geral e a criatividade de alguns alunos que aproveitaram a atividade de descrição para revisar conteúdos vistos no primeiro semestre. Em seguida, destaquei no quadro os principais “mistakes”: uso do artigo a/an antes de profissões, a ortografia de Brazilian e a diferença no uso do verbo “to be/have” para descrições físicas e pessoais. Foi interessante a percepção de H, a partir de minha fala, de que os artigos a/an são usados a depender de uma questão fonética e não ortográfica. Apesar de não ser minha intenção dar visibilidade a essa questão, esclareci com todo o grupo a boa percepção de H.

No momento seguinte, revisamos os adjetivos e perguntas. M me disse que ainda não havia entendido a diferença entre “what does she look like?” e “what is she like?”. Quando fui explicar, vi que ela havia traduzido “like” como gostar e essa era a razão de sua dúvida. Depois da explicação, vi que ela ficou mais segura!

Depois dessa atividade Júlia começou a falar sobre a série Friends como preparação para o vídeo que seria exibido. Confesso que foi um momento que me surpreendeu, pois achei que os alunos teriam dificuldade na compreensão da fala, mas com a boa preparação inicial feita por Júlia, vi que mesmo após terem assistido ao vídeo apenas uma vez, alguns alunos (I, V, A, S, H, L) demonstraram uma boa compreensão geral da cena. Esses momentos são gratificantes, pois vemos que eles já estão de fato bem mais familiarizados com a língua alvo! 😊

Em seguida, eles deram início à atividade sobre o vídeo em pares e vi que foi um momento importante de troca e interação, pois ao mesmo tempo que debatiam sobre o jeito de ser de cada personagem do vídeo, tentavam estruturar seus textos de forma que tivessem fluidez e coerência.

Como o tempo se estendeu, tivemos que adiar a apresentação do conteúdo sobre descrição de lugares, mas já no final da aula Júlia e eu discutimos brevemente como dar continuidade na aula seguinte. Deixamos como homework o Handout 3 (introdução dos adjetivos sobre lugares) para que os alunos apenas citassem cidades com tais características. Apesar de não termos apresentando ainda tal vocabulário, orientamos que os alunos buscassem seus significados nos dicionários. Alguns deles, inclusive, perguntaram se podiam escrever frases com os adjetivos e cidades (o que achamos ótimo!) e nós concordamos. Acho muito bom ver essa postura pro-ativa e autônoma de alguns alunos. 😊

No geral, vejo que foi mais uma aula produtiva e interativa! 😊 😊

Sobre os alunos: apenas G faltou por problemas de saúde (M recebeu seu material).

AULA 05 (02/10/17)

Júlia: Hoje iniciamos corrigindo o Exercise 02, como uma maneira de revisão, e o Handout 03 como um warm-up do novo assunto (Describing Places).

Durante a correção do Exercise 02, foi possível revisar as perguntas ligadas a aparência física e personalidade, os pronomes utilizados nesse contexto e os adjetivos adequados.

A correção do Handout que foi muito interessante. Pedimos na aula passada para eles mesmos construírem o Handout a partir da lista de adjetivos como introdução para o novo assunto na aula seguinte. O pedido foi evoluindo a partir deles, que começaram a pedir pra colocar em frases, dar exemplos (L decidiu pesquisar cidades que ela não conhecia para colocar em frases no Handout). Foi incrível ver a dedicação de todos e como eles têm sede pelo aprendizado e pelo novo, o que ficou ainda mais evidenciado na última atividade do dia.

Depois de, juntamente com os alunos, trabalhar os adjetivos para descrição de lugares, entregamos o Exercise, a ser feito de maneira individual, que apresentava duas atividades, primeiro eles deveriam descrever o país e depois as suas cidades natal.

O que nos impressionou foi a complexidade dos textos que eles estavam criando. Pouquíssimos fizeram descrições simples, a maioria ampliou os seus textos, descrevendo, por exemplo, o povo brasileiro, o clima, a geografia, etc. Pedimos para eles revisarem seus textos em casa e iremos coletar na próxima aula.

Ao final da aula, Karyne e eu conversamos sobre utilizar essa produção dos alunos para a produção de um livreto. Vamos amadurecer as ideias e ver o que mais podemos trabalhar.

Comentei sobre como é interessante a sequência dos assuntos, como um assunto vai levando ao outro. No quadro tínhamos o final da aula "There are" e "The biggest.../ The most...", assuntos geralmente trabalhados no primeiro estágio nos cursos de idiomas, e que surgiram a partir de dúvidas dos nossos alunos para complementar as produções. Veremos como trabalhar esses assuntos no decorrer do curso.

Karyne: Nossa aula de hoje foi iniciada com a correção coletiva do exercício sobre a série Friends e do handout sobre adjetivos para descrever lugares (new topic). Foi interessante perceber o quanto os alunos se apropriaram do novo vocabulário tanto para descrever os personagens da série, quanto, sobretudo, pela forma como ampliaram o vocabulário de adjetivos sobre lugares construindo frases criativas a respeito de várias cidades. Eles são de fato muito motivados e não se contentam em dizer o básico; há uma necessidade de fazer uso de um vocabulário compatível com o que fazem na língua materna e isso os leva a aprender cada vez mais. Sabemos que essa postura não é de todos, mas, de certa forma, aqueles que o fazem motivam os outros também!

Depois de revisarmos os adjetivos sobre lugares, praticamos a pergunta "What's your city like?" e a pronúncia do vocabulário. Na sequência, apresentamos nos slides um texto de Obama descrevendo sua cidade natal para servir de modelo para que fizessem seus próprios textos sobre o Brasil e suas respectivas cidades. Essa atividade levou mais tempo que o planejado, mas creio que seja natural nesse tipo de produção. Até porque, como comentei antes, os alunos têm uma necessidade de se expressarem na língua alvo como fazem na língua materna e, por isso, querem sempre dizer além do que foi trabalhado. Considerando a riqueza dos textos que estavam sendo produzidos, decidimos deixar que finalizassem/aperfeiçoassem seus textos em casa. Inclusive, essa experiência nos fez pensar sobre a possibilidade de produzirmos com os alunos um livreto ao final do semestre e, talvez, uma mostra sobre cidades na qual eles possam compartilhar suas produções em inglês, valorizando assim seu aprendizado!!! Vamos pensar melhor sobre isso!

Devido ao tempo levado nas produções textuais, não pudemos exibir o vídeo sobre Brighton (que também serviria de modelo para as produções textuais a serem feitas em casa), nem realizar a atividade relacionada. Então, decidimos adiar tais tarefas para a aula seguinte.

Finalizamos a aula explicando o homework, esclarecendo que eles precisariam fornecer informações claras sobre os lugares escolhidos, de forma a fazemos um Guessing Game na aula seguinte.

Avalio essa aula como bastante produtiva para os alunos, sobretudo em termos de prática de writing!
☺

AULA 06 (09/10/17)

Júlia: Iniciamos a aula com a proposta que I havia dado na aula anterior (inclusive, ela deu novamente no caminho e justificou dizendo que seria uma prática bastante produtiva), ela pediu a Karyne que fizéssemos uma lista de vocabulário a partir do *Homework* dos alunos e treinássemos pronúncia, que é o maior desafio, tanto para I, quanto para os demais, como ouvimos nos *feedbacks* que eles costumam dar.

Realmente, foi uma prática muito produtiva, todos os alunos participaram (M e E são mais tímidas e um pouco inseguras para falar Inglês, mas com um empurrãozinho participaram também), dividimos a lista em adjetivos (que é o foco no momento) e outros tipos de palavras. Salvamos esse slide, pois ficou riquíssimo, e foi construído inteiramente pelos alunos.

Em seguida, os alunos compartilharam seus textos, como combinado, eles teriam que ler o texto sem dizer a cidade da qual estavam falando, e os demais teriam que adivinhar a cidade.

A primeira coisa que me chamou atenção foi como eles levaram a sério a parte de não dizer o nome da cidade. Quando cheguei, as alunas estavam compartilhando seus textos para tirar dúvidas, como sempre fazem, mas com uma preocupação imensa de não mostrar o nome da cidade, e nem dar dicas, o que gerou muitas risadas e muitos “Eita! Não pode dizer!!!”.

A segunda coisa foi a dedicação nessa atividade, durante a leitura dos textos pudemos perceber a pesquisa, o esforço, a busca por informações interessantes e a correção que foi feita. L, não pode ir à aula, mas enviou uma foto da atividade impressa, com fotos e um texto maravilhoso, com espaço para colocar o nome da cidade. V fez um texto com muitas curiosidades e compartilhou bastante informação sobre Curitiba, dentre outras alunas que fizeram textos muito interessantes.

Por problemas técnicos não foi possível assistir o vídeo da segunda atividade planejada. Ainda assim utilizamos algumas partes da atividade para introduzir a estrutura “There to be” na forma afirmativa, como foi uma estrutura bastante solicitada na aula anterior, juntamente com “Places in Town”.

Em seguida explicamos o Homework 04, no qual os alunos deveriam dar exemplos de lugares em Campina Grande ou no próprio bairro.

Karyne: Iniciamos a aula a partir da sugestão de I de registrar no slide o vocabulário novo utilizado por todos no homework e a checagem da pronúncia antes de fazermos a correção propriamente dita. Creio ter sido útil para muitos alunos em termos de ampliação de vocabulário, além do que nos parece também ser uma forma de valorizar a sugestão de uma aluna responsável e muito dedicada ao curso, como I.

Em seguida, fizemos uma revisão da estrutura “What’s your city like?” e demos início ao guessing game no qual cada aluno descreveu um lugar para os demais adivinharem. Essa atividade me pareceu muito rica, pois além de praticarem a leitura e escuta da língua alvo, tivemos informações importantes sobre geografia, através de textos ricos e bem escritos pelos alunos; vimos que muitos deles fizeram de fato uma pesquisa para responder a atividade da melhor maneira, inclusive L, que mesmo ausente, enviou a atividade realizada.

Por problemas técnicos, não conseguimos (mais uma vez!) exibir o vídeo que ajudaria na prática sobre descrição de lugares, mas demos continuidade com a introdução do There To Be e de algum vocabulário sobre Places in Town, seguida da prática de pronúncia. Sobre o There To Be, na verdade, não foi um assunto que havíamos planejado de incluir nas nossas aulas, mas em razão da temática sobre lugares e da necessidade dos alunos de expressarem mais detalhes e diferenciarem o uso do “has” para o “there is” (função comunicativa), vimos que seria preciso esclarecer o uso da referida estrutura gramatical. Para isso, apresentamos em slides as informações mais gerais relacionadas à construção de frases afirmativas.

O homework a ser realizado também tinha como foco o uso do novo vocabulário e do there to be.

Apesar do momento divertido e interativo do Guessing Game, senti a aula um tanto Teacher-Centered, na qual o TTT fica muito mais evidente do que deveria. Esse é um aspecto a ser observado nas aulas seguintes.

AULA 07 (16/10/17)

Júlia: Karyne iniciou a aula dando *feedback* do *homework* 03 e revisando as perguntas e lugares estudados. Acrescentamos mais alguns lugares e os alunos anotaram no *handout* 04. Foi um bom momento para tirar dúvidas e para os alunos compartilharem suas frases sobre seus bairros e sobre Campina Grande, foi um momento tanto “gramatical” como cultural ☺ onde trocamos várias ideias sobre lugares na nossa cidade.

Em seguida apresentamos de uma forma mais estruturada, o uso do “There to be”, nas formas afirmativas, negativa e interrogativa.

A disse durante a aula que eu falo muito rápido, tentarei mudar isso. Creio que seja pelo costume, a professora que sou no trabalho interfere na professora que sou na UAMA, e como somos pressionados a reduzir o TTT, não falar Português, etc. isso acaba influenciando nas explicações na aula na UAMA. Mas estou ciente de que é uma realidade completamente diferente, apenas estou me adaptando.

Após a explicação, tivemos um momento de prática, onde os alunos compartilharam, em duplas, as frases feitas no *homework* 04. Alguns estavam fazendo perguntas para praticar a forma interrogativa (como M e S), outros estavam apenas lendo as frases, de todo forma, foi mais um momento para tirar dúvidas e fazer ajustes.

A atividade seguinte foi utilizando o vídeo (que não foi possível na aula anterior). Os alunos ficaram um pouco apreensivos, alguns disseram que não entenderam nada, mas com calma e repetindo algumas vezes, pausando, todos ficaram satisfeitos, pois viram que estavam compreendendo a mensagem principal, que é o mais importante. Engraçado foi ver a empolgação de G respondendo todas as perguntas com bastante confiança, como dizendo a ela mesma: eu estou entendendo!

Por falar nisso, V nos contou que foi a um museu e leu as descrições das obras de arte em Inglês, e estava muito contente por ter entendido o que estava escrito. Isso nos deixa muito feliz, pois é nosso principal objetivo, a compreensão e comunicação nas situações do dia-a-dia, por isso reforçamos a importância de não se preocupar em entender cada palavra, mas a mensagem.

Após a atividade de vídeo, explicamos o *homework* 05 (planejado para a prática da estrutura “there to be”), acredito que será bastante produtivo e teremos um *feedback* interessante dessa atividade.

Karyne: O momento inicial foi destinado a um feedback sobre o *homework* 03. Deixei clara nossa satisfação com a criatividade, a riqueza vocabular e o bom desempenho geral na produção dos textos. Chamei atenção para alguns *mistakes* mais recorrentes, esclarecendo, porém, que são aspectos menores.

Em seguida, revisamos a pergunta “what’s your city/neighborhood like?”, ampliamos o vocabulário de *Places*, enquanto eles anotavam no *handout* da aula anterior.

Tivemos uma prática do There to be nas formas afirmativa, negativa e interrogativa a partir das frases escritas no *homework*, mas creio não ter sido muito efetiva para todos os alunos, uma vez que nem todos as utilizaram. Nesse momento verifiquei a importância de entregar aquelas regras escritas para que todos tivessem o registro. A chamou atenção para uma dúvida relacionada aos pronomes oblíquos e eu esclareci que na aula seguinte retome aqueles aspectos de alguma forma.

A atividade seguinte foi a do vídeo no qual uma inglesa descrevia Brighton. Mesmo retomando o conhecimento prévio sobre Brighton compartilhado na aula anterior, esclarecendo sobre as estratégias de *listening* e lendo as questões do exercício, percebi que muitos alunos sentiram-se inseguros diante da atividade em si. Repetimos o vídeo mais de uma vez, pausando sempre que necessário. A partir da fala de H afirmando categoricamente que a moça era da Finlândia (ao invés de “from London”),

precisamos intensificar o esclarecimento a respeito do falar nativo. Nesse momento A chamou atenção para as diferenças de sotaque entre Júlia e eu, tanto de ritmo quanto de facilidade de compreensão. Acreditamos que quanto mais contato os alunos tiverem com falantes diversos da língua alvo, mais chances terão de ser bem sucedidos em atividades de compreensão oral, algo em que precisamos investir mais daqui pra frente.

Deixamos o *Memory Game* para a aula seguinte, explicamos o *homework* sobre a prática do *there to be* e esclarecemos que todos teriam acesso novamente ao vídeo sobre Brighton para que pudessem seguir treinando a compreensão das informações apresentadas.

AULA 08 (23/10/17)

Júlia: Antes de falar sobre a aula, gostaria de refletir sobre as conversas no carro a caminho da UAMA, que é um dos momentos que recebo mais feedback. I e D vão comigo todas as segundas e G volta com a gente. Quando cheguei para buscá-las, eles comentaram que estavam no momento de estudo “como aluno antes da prova, correndo para aprender de última hora”, mas no caso delas mais como uma revisão. E durante esses momentos de estudo sempre surgem dúvidas, elas sempre entram perguntando algo. Hoje elas perguntaram sobre o uso de “**there is not**” e “**there isn’t**” e I disse que algo que ela sempre esquece é o uso do “**s**” (por isso, citei na aula “My grandmother’s food”). Na volta elas comentaram como a aula foi produtiva, nas palavras delas: teve muita coisa, mas não deu nem pra ver o tempo passar, foi muito bom.

Iniciamos a aula de hoje entregando e explicando o Grammar Handout, para revisar os pronomes e o uso de “There To Be”. Karyne explicou que nós escolhemos não ensinar a Língua através da gramática, mas através do uso, e que muitos aspectos que vemos de uma forma estrutural em algum momento do curso já são utilizados desde a primeiríssima aula.

Isso é importante, pois além da faixa etária deles já ser acostumada com gramática-tradução, têm muitas professoras em sala, e elas costumam questionar acerca da gramática.

Em seguida, relembramos a atividade do vídeo. Muitos disseram que não assistiram em casa. Mas D, por exemplo, assistiu e ela afirmou que ainda tem muita dificuldade em ouvir e compreender. Karyne enfatizou a importância de atividades de listening. Acho que sempre que possível, e que julgarmos interessante, podemos postar um vídeo no grupo com algum comentário, pois eles não sabem bem como procurar. Depois da aula que utilizamos Friends, I me pediu mais episódios e perguntou como procurava legendas em Inglês, e eu enviei alguns vídeos, pode se tornar uma rotina.

A próxima atividade foi um *memory game*, feito a partir de frases retiradas dos textos que eles fizeram em aulas anteriores. Descobri que alguns não conhecem as regras exatas do jogo, estavam virando todas as cartas de uma vez, etc. Mas foi uma atividade muito divertida, serviu para mostrar a importância das palavras chave, para dar mais confiança e motivação, todos afirmaram isso no feedback após o jogo.

Depois, fizemos uma correção coletiva do Homework 05, lembrando alguns aspectos da revisão sobre o uso do “There To Be”. E a partir da última frase do texto na questão dois, introduzimos o assunto Food and Drinks.

É um assunto com um vocabulário extenso, mas que todos estavam bem animados para falar sobre. E que resultou em uma boa prática oral com o Exercise 05.

E, pelo o que percebi, não fez a atividade como proposta, ela copiou o que M tinha feito sobre L, sem perguntar, o que já era um problema que Karyne tinha alertado.

Em suma, nos próximos encontros temos bastante assunto. Na próxima aula podemos aumentar o vocabulário, trabalhar tipos de bebida e vegetais (como Karyne sugeriu), e a situação “At a Restaurant”.

Karyne: Particularmente gostei do ritmo da aula de hoje. Mesmo tendo esclarecimentos gramaticais, revisão de conteúdo e *input* de vocabulário sobre *Food and Drinks*, senti a aula mais centrada nos alunos, mais interativa e comunicativa, como penso ser mais produtivo e mais coerente com o nosso projeto. Vamos à descrição!

Comecei a aula devolvendo os *writings*, entregando um *Grammar Handout* (o primeiro que entregamos - especialmente depois de algumas dúvidas observadas quanto aos pronomes e pelos questionamentos de A em sala) e falando da importância de praticarem o *listening* (como do vídeo apresentado sobre Brighton) e de saber descrever lugares. Sabemos que é uma habilidade muito desafiadora, sobretudo para alunos dessa faixa etária dos nossos, logo é algo que precisamos ajudá-los a desenvolver. Por isso, penso que devemos incluir mais atividades de *listening* (com falas de nativos) para nossos alunos nas próximas aulas.

Os alunos foram colocados em pares diferentes (inclusive com colegas com os quais não haviam trabalhado) para jogar um Memory Game e identificar os lugares e suas descrições. No geral o desempenho foi muito satisfatório, tendo em vista a agilidade de muitas duplas para resolver e as estratégias de associação utilizadas (palavras-chave, eliminação, dentre outros). A única dupla que teve mais dificuldade para dar início e desenvolver a atividade foi a de T (que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem) e E (que tem faltado e acumulado atividades por causa de problemas de saúde). Fiquei de levar um prêmio surpresa para as 3 duplas que terminaram primeiro!

Após essa atividade Júlia conduziu a correção coletiva do Homework 05 sobre There To Be e vimos que, de um modo geral, as regras sobre o uso dessa estrutura estavam claras para a maioria dos alunos. O trecho final dessa atividade (“is there a restaurant near here?”) serviu de link para o novo assunto: *Food and Drinks*. Júlia apresentou o vocabulário, praticou pronúncia e nós orientamos os alunos para a atividade de entrevista de dois colegas perguntando suas preferências sobre os alimentos consumidos em cada refeição. A medida que novos termos iam surgindo, Júlia acrescentava tais palavras no quadro, o que depois também foi usado como prática de pronúncia e compreensão. Ao final, chamamos alguns voluntários para compartilharem suas descobertas e explicarem o homework.

Como falei, gosto muito da troca de conhecimento que acontece nas aulas mais interativas, pois acredito que muitas vezes o colega pode contribuir de forma mais objetiva que o próprio professor, compartilhando seus saberes e estratégias de compreensão. Outro aspecto que me parece garantir um melhor dinamismo na aula é dar aos alunos a oportunidade de terem atividades variadas em sala, como forma de evitar a monotonia e promover a atenção. Penso que tenhamos conseguido bons momentos de prática nesta aula. ☺

Ah...apesar de termos tido uma aula com várias atividades, conseguimos cumprir tudo o que havíamos planejado!

Sobre alunos: Na aula de hoje só N continuou faltando (certamente em razão de sua viagem à Europa – 4 aulas seguidas)! Sobre os *writings* devolvidos, fiquei muito satisfeita com o desempenho geral de H, H e M com seus textos bem elaborados e poucos ajustes a serem feitos. Ainda sobre as produções, precisei conversar com E sobre a necessidade de fazer seus próprios textos sem copiar das colegas (G e M); esclareci que por mais simples que sejam, os textos precisam ser dela! Ela pareceu entender (até porque foi algo que já havia sido observado no semestre passado) e ficou de reescrevê-los. Sei que precisamos observá-la com mais atenção! E me ligou de meio dia para justificar a não realização das atividades em razão de problemas de saúde, mas disse que ia para a aula de qualquer forma, pois sente como se estivesse numa terapia (é bom saber desse bem estar que proporcionamos). Uma aluna que me chama atenção pelo interesse, motivação e dedicação é D. Na aula de hoje ela entregou todas as

atividades do livro do primeiro semestre resolvidas para que avaliemos, além de já ter atualizado todas as atividades das primeiras aulas do segundo semestre!!! 😊

AULA 09 (30/10/17)

Julia: A aula hoje demorou um pouco a começar, por vários motivos, o que gera um pouco de distração e até mesmo irritação em alguns alunos, percebo menos pacientes M e L, principalmente quando N conta longas histórias.

Iniciamos a aula fazendo uma lista de vocabulário sobre Food a partir do Homework. Alguns alunos, como A, disseram que não tinham colocado palavras novas, o que não foi totalmente verdade, como vimos enquanto eles estavam lendo os textos, haviam muitas palavras novas como: papa de aveia (oats porridge) que eu nunca tinha visto, mas fazemos uma pesquisa (dicionário físico ou online) nesses casos e dá certo.

Alguns alunos leram suas produções para a classe. Vejo uma melhora em relação à pronúncia e menos timidez, creio que pelo clima que criamos, sem correções a todo o momento e enfatizando que estamos todos no mesmo nível, com os mesmos objetivos. I tem muita dificuldade na pronúncia, mas ela sempre diz que não vai desistir e acho nosso feedback essencial nesse processo.

Em seguida revisamos o vocabulário sobre Food da aula passada, a pergunta que estudamos e introduzimos o novo vocabulário "Fruit and Vegetables".

Como não encontrei nenhum vídeo adequado para mostrar a situação "At a Restaurant", coloquei a situação no Slide assim nós poderíamos demonstrar. Os alunos ficaram apegados à tradução palavra por palavra, o que atrapalhou um pouco na compreensão. Acredito que como não tínhamos estudado diálogos há algum tempo, os alunos não estavam mais habituados a entender pelo contexto. Porém, isso gerou uma boa discussão sobre outras formas de falar a mesma "coisa", inclusive, enfatizei que se eles procurassem na Internet iriam encontrar muitas outras expressões. Podemos trazer outras mais simples na próxima aula.

Falando em próxima aula, na aula de hoje fizemos uma prática com cardápios personalizados e o vocabulário visto, comentei com Karyne que foi uma prática bem controlada e que na próxima aula poderíamos fazer de uma forma mais livre, como eles construindo um diálogo a partir de expressões diversas e um vocabulário amplo.

Mais uma observação sobre o cardápio foi a satisfação dos alunos em receber algo feito para eles, gera mais motivação, percebi que alguns que estavam cansados "arregalaram" os olhos quando viram os cardápios, vale muito a pena fazer tudo por eles.

Karyne: Impressões gerais: Senti a aula de hoje um pouco cansativa para os alunos e para mim também! Acho que, além do calor da sala, pelo fato de ter tido muito *input*, alguns alunos ficam mais tensos e apreensivos quanto ao uso e mesmo quanto à memorização do novo vocabulário, por isso reforçamos em sala a ideia de que teremos mais prática e que aos poucos esse conteúdo será assimilado.

Vamos à descrição: a aula foi iniciada com a chegada de N, muito animada para falar um pouco sobre sua viagem pela Europa. Esclareci que nós também havíamos feito algumas viagens sem sair da sala, quando descrevemos lugares em inglês. V aproveitou o tema e relacionou com comidas/frutas, o que serviria de link para o tema fundamental de nossa aula. Ainda antes da aula, entregamos os dicionários para as 3 duplas vencedoras do Memory Game da aula passada.

Iniciamos verificando com os alunos o vocabulário novo que eles pesquisaram em casa sobre comidas e bebidas. Tentamos listar o que soubemos, mas sempre surgem questionamentos a serem pesquisados. Fizemos um *choral repetition* e, em seguida, pedimos que 4 voluntários lessem seus textos (*homework*

sobre preferências de comidas). Por fim, recolhemos essas produções para avaliarmos com mais atenção e devolvermos na aula seguinte. (Apenas E não entregou! Disse que não havia tido tempo!).

A atividade seguinte foi de revisão sobre a pergunta relacionada a preferências de comidas e, depois, com *input* sobre *fruits* e *vegetables*, com bastante prática de repetição. Julia deu continuidade à apresentação com exemplo de uma conversa em um restaurante. Percebi que alguns alunos acharam as estruturas muito complexas (May I take your order?/Could I take the check, please?!). Esclarecemos que era possível simplificar as frases (H sempre demonstra essa estratégia!), porém sem esquecer de usar as *polite expressions*, inclusive falamos um pouco sobre essas questões de diferenças culturais e as possíveis consequências de uma abordagem mais rude na hora de usar a língua em outros países.

Julia distribuiu cardápios elaborados por ela mesma entre os alunos e pediu que simulassem a conversa entre o garçom e o cliente. Circulando pelos grupos, observamos que, no geral, eles estavam interagindo bem. Eu sugeri que entregássemos o *handout* com o vocabulário estudado e as perguntas do diálogo em um restaurante para os alunos durante a atividade com o menu, mas vi que alguns alunos acharam que teriam apenas que complementar aquelas lacunas. Talvez essa minha escolha tenha confundido um pouco alguns alunos. Ao final, pelo adiantado da hora, pedimos que uma dupla demonstrasse como foi feito o diálogo. Nesse momento, Júlia sugeriu promover práticas mais livres de conversação na aula seguinte, deixando os alunos mais livres para interagir sobre o tema.

Por fim, entregamos o homework com uma breve explicação (usando exemplos nos slides) orientando-os a pesquisarem pratos típicos de vários países do mundo.

Creio que o cansaço que mencionei no início dessa reflexão possa, na verdade, ter tido um conjunto de causas: 1) demora a iniciar a aula propriamente dita (teve a fala de N, o aviso de Mano, o aviso que dei sobre a confraternização entre turmas, a entrega dos dicionários); 2) excesso de *input* (mas que parece ter sido mesmo necessário, já que eles solicitam mais palavras!); 3) calor (uma vez que ainda estamos sem ar condicionado na sala). De qualquer forma, devo dizer que me agrada muito esse direcionamento mais cultural que nossas aulas têm tomado!! Creio que na próxima segunda poderemos dar sequência ao conteúdo com práticas mais interativas e dinâmicas (incluindo o bingo sobre food). ☺

Sobre alunos: Hoje a única aluna que faltou foi Z (me avisou na véspera que lamentava, mas não poderia ir pq precisou viajar). Entregamos suas atividades a S. T estava mais calada. Fiquei na dúvida se ela realmente estava compreendendo o que fazer, mas penso que a parceria com E pode ajudar. E, por sua vez, pareceu mais integrada na aula, inclusive, entregou o seu primeiro homework no prazo certo! N recebeu as atividades perdidas e foi orientada a fazê-las e tirar dúvidas na próxima aula. N precisou sair mais cedo por causa de um evento, mas pareceu acompanhar bem o que havíamos trabalhado naquela aula.

AULA 10 (06/11/17)

Julia: Acabei de chegar do trabalho e corri para o computador de farda e tudo com o pensamento: É agora ou nunca!

Combinamos de compartilhar as reflexões na segunda mesmo, pois quando escrevemos logo após a aula, os detalhes importantes ainda estão na nossa mente e com o tempo podemos esquecer. Mas de segunda até agora (quarta - 21h10min) não parei por motivos de universidade e trabalho. Espero conseguir cumprir nossa agenda daqui pra frente.*

A aula de segunda foi bastante leve e descontraída, com muitas atividades de prática de *speaking* (*pronunciation*) e *listening*. A atividade relacionada ao vídeo não foi feita, pois conversamos e, além da questão da falta de tempo, poderia quebrar o ritmo da aula, que estava com esse tom de atividades mais leves.

Começamos a aula comentando sobre as palestras do evento da semana anterior. Porém, G, H e H, os únicos que tinham ido à palestra não estavam, em sala ainda. Falamos sobre temas como saúde mental, espiritual e física, a partir da citação “Saber envelhecer é a grande sabedoria da vida.” Lembrei também da palestra da professora Vitória que abordava o tema: Geração *Ageless*. Falando sobre as atitudes de idosos como eles que saem de casa pra estudar, trabalham, viajam, quebram barreiras impostas pela sociedade e pela própria idade biológica.

Em seguida, as alunas compartilharam suas descobertas sobre os pratos típicos dos países da lista. Mostraram que realmente pesquisaram os nomes dos pratos em Inglês, mas também como e de que são feitos, foi um momento bem cultural e onde todos nós pudemos compartilhar o que já sabíamos e o que havia sido descoberto através da pesquisa.

Para revisar, Karyne lembrou a situação “At a Restaurant” da aula passada, adicionando a pergunta “Are you ready to order?”. Enfatizou o uso das expressões “please” and “thank you”. Que durante os diálogos eles utilizaram e cobraram bastante dos colegas (kk).

Após a revisão, distribuímos papéis com as figuras e os nomes dos alimentos para formar novos pares e fazer a prática da pronúncia. Distribuímos os cardápios e eles praticaram a situação.

Achei muito interessante quando G disse “Vamos comer coisas que não tem nesse cardápio, vamos?”, após treinar o diálogo algumas vezes. Ela enfrentou algumas dificuldades para chegar à aula, mas como sempre, estava bem disposta a aprender e praticar.

Para finalizar a aula com o clima descontraído, distribuímos as cartelas de bingo e revisamos o vocabulário que seria usado. Fizemos o bingo, e nossos objetivos, tanto de descontração quanto de prática de escuta e pronúncia foram alcançados.

Karyne:Hoje a aula foi iniciada com a fala de Júlia sobre a palestra da qual participaram ela, H, H e G na semana passada. Júlia evidenciou, através de uma citação utilizada no evento, a importância de “sabermos envelhecer” e nós parabenizamos, mais uma vez, o belo exemplo que todos eles estão dando ao buscarem estudar e ampliar seus conhecimentos nessa fase da vida. (N pediu a palavra e fez um longo comentário sobre uma amiga que “não está sabendo envelhecer”; apesar de ter relação com o tema, acredito que o fato de ela demorar muito nos seus comentários atrapalha um pouco o andamento da aula. Acho que é algo que precisamos mesmo aprender a interromper!)

Demos início à aula propriamente dita com um comentário geral de Júlia sobre o bom desempenho dos alunos nas últimas produções escritas. Em seguida, foi feita a checagem do *homework* anterior, no qual todos compartilharam suas pesquisas sobre os pratos típicos de cada país (algumas informações foram complementadas nos slides). Observamos novamente o interesse e motivação dos alunos com as pesquisas realizadas!

Como prática de revisão, retomamos o diálogo no restaurante, e, mais uma vez, percebi o quanto algumas estruturas parecem ser muito desafiadoras para alguns alunos. Nesse momento esclareci com todos que é preciso que tenhamos estratégias para “simplificar” as estruturas quando necessário e que saibamos entender o que se fala para que possamos interagir. H deu a dica de nos concentrarmos nas palavras-chave e eu reforcei o quanto essa estratégia é útil na conversação real.

Em seguida, colocamos os alunos em novas duplas, de acordo com os *slips* sobre comidas e bebidas, entregamos os cardápios e pedimos que conversassem, simulando, de novo, a conversa entre garçons e clientes. Ao final da prática de *speaking*, algumas alunas se colocaram como voluntárias para demonstrar suas conversas. Gostei da iniciativa de G de serem (ela e E) as primeiras a apresentarem suas falas. Como G falou, “não podemos ter medo de errar!” Gosto muito dessa postura autônoma dela! Uma aluna que tem me surpreendido com sua participação mais ativa é M (ela e I foram a segunda dupla que se ofereceu para apresentar o diálogo). Vejo que apesar de algumas dificuldades, ela está mais envolvida e se arriscando mais nas aulas. ☺

Em razão do tempo usado no início da aula, decidimos não apresentar o vídeo para que não tivesse que ser feito às pressas, mas creio que será ótimo tê-lo na próxima aula como outra forma de revisarmos as estruturas e vocabulário estudados sobre *food and drinks*.

Entregamos o *homework* e explicamos que deveriam fazer um diálogo semelhante em casa sobre uma possível conversa em um restaurante. M fez uma observação interessante sobre o número de linhas que estava crescendo nas atividades de escrita (rsrsrs) e eu falei que era algo intencional, pois nós sabíamos o quanto eles eram capazes de produzir cada vez mais!

Finalizamos a aula com um bingo para revisar o vocabulário sobre comida e bebida, no qual D, Z e H foram as primeiras colocadas. Como “prêmio”, nos deliciamos com o bolo de tapioca que D levou para a turma!

Hoje tivemos um número grande de faltosos: H, S, A, Hozana e L. Todos justificaram, exceto Hozana.

AULA 11 (13/11/17)

Júlia: Estamos na reta final e o planejamento para hoje era revisão geral como forma de iniciar as produções finais.

Porém, como a atividade de vídeo, que é bastante extensa, tomou uma boa parte da aula, decidimos não fazer nem a revisão, nem a produção, e deixar tudo para a próxima aula, que chamamos de Oficina e Karyne explicou que será o momento de praticar bastante, principalmente na prática oral.

A atividade de vídeo durou bastante, mas eu achei muito interessante a forma como Karyne a conduziu, e além de interessante, necessária!

Ela fez um pre-listening bem completo, especificando o que queria dos alunos naquele momento. O que tirou a ansiedade (comum nesse tipo de atividade). Os alunos perceberam que entendiam bastante coisa. Pude notar que eles estavam se sentindo mais confiantes, comparando com o mesmo tipo de atividade no primeiro semestre.

As questões foram respondidas em conjunto, com o auxílio do vídeo (voltávamos e pausávamos onde era necessário).

A atividade para completar as frases de acordo com o vídeo foi bastante produtiva. Os alunos interagiram com os colegas, forçaram a memória ao tentar lembrar das frases no vídeo, acessaram dicionários online e físicos, e conseguiram fazer a atividade, todos, uns mais lentos, mas todos se esforçaram. Achei isso interessante e fiquei orgulhosa, principalmente por E, que costumava apenas copiar das colegas, mas tanto na atividade de casa, como em sala, ela se esforçou bastante pra fazer do seu jeito.

Enviamos algumas questões como Homework e prosseguimos com a correção do Homework 09.

Fizemos uma correção diferente. Pedimos que, em dupla, os alunos compartilhassem seus textos que seria apresentado para a turma.

Não tivemos tempo pra a apresentação, mas deixamos para a próxima aula.

Karyne: A aula de hoje foi um tanto cansativa! Acho que tanto a tarefa de compreensão a partir do vídeo, quanto as dificuldades de compreensão de N e T, em especial, associadas ao calor da sala, contribuíram para essa minha sensação de cansaço.

Boa parte da aula foi centrada nas atividades de compreensão do conteúdo do vídeo “Conversation in English for Brazilian beginners” – *At a restaurant*. Apesar de ter feito uma contextualização inicial e de ter percebido uma boa compreensão geral por parte da turma quanto à situação apresentada (após

assistirem o vídeo pela primeira vez!), foi uma atividade que demandou um passo a passo um tanto cansativo. Penso que teria sido mais produtivo elaborar um exercício com menos questões!

Após essa longa primeira hora de aula, Júlia pediu que em pares os alunos revisassem a conversa em um restaurante a partir dos textos produzidos em casa. Pedi que trocassem os textos com os colegas para que comparassem suas produções. Nesse momento, percebi que algumas duplas tiveram a oportunidade de revisar estruturas e ampliar um pouco o vocabulário. Porém, creio que poderíamos ter especificado com mais clareza o que deviam fazer, pois algumas duplas ficaram na dúvida sem saber se só precisavam ler, ensaiar ou criar um novo texto.

Devido ao tempo, tivemos que deixar o momento de revisão geral oral e escrita para a aula seguinte. Finalizamos solicitando duas questões do exercício sobre o vídeo como atividade de casa e convidando a todos para provarem o sorvete levado por N!

Sobre os alunos: apenas E e A faltaram. A justificou por estar em Natal, ajudando a nora com a chegada da neta e E justificou que teria consulta médica. Na verdade, tenho percebido que, apesar de ter um bom nível linguístico, E tem vários problemas de saúde e um certo desânimo que a impedem de seguir no curso com mais assiduidade e melhor aproveitamento. E me ligou (e tem me ligado com certa frequência) para solicitar reenvio dos vídeos compartilhados. Essas ligações são sempre demoradas e têm me levado a interromper algumas conversas!

S desabafou o fato de não conseguir produzir quando fica com T como par nas atividades de sala. Disse que ela tem muita dificuldade, não entende quase nada do que se solicita, copia as atividades, faz as atividades de casa com a ajuda da neta e traduz palavra por palavra. Falei que sabemos das limitações de T e que pensaremos em agrupamentos adequados para as aulas seguintes!

AULA 12 (20/11/17)

Karyne: A aula de hoje me pareceu produtiva e mais fresca, já que finalmente o ar condicionado estava funcionando! ☺ Iniciamos compartilhando as informações sobre o cronograma final do curso e nesse momento pude observar que os alunos pareceram interessados tanto nas aulas de revisão, quanto na Conversation Class e na visita que faremos ao Museu Digital.

Em seguida, demos início ao momento de checagem do homework, no qual alguns alunos leram seus textos sobre a conversa em um restaurante. Gostei de ver o empenho de D, L, H e H, a narrativa de N e a boa pronúncia de Z na leitura de seus textos. Me encanta ver o empenho de boa parte deles nas suas produções textuais. ☺

Após essa atividade, havíamos planejado já dar início à revisão, mas algumas alunas se mostraram interessadas em ter um feedback sobre a atividade de casa relacionada ao vídeo. Diferente de outros perfis de alunos, os alunos da UAMA são muito responsáveis e se empenham de fato na realização de todas as atividades, por isso não querem deixar nada passar! Só nesse momento da aula me dei conta que eu mesma não havia dado a devida importância a esse homework, talvez pelo fato de termos dedicado muito tempo ao vídeo na aula anterior. Assim, fizemos a checagem, enquanto Júlia registrava tudo nos slides, retomando alguns significados e pronúncia. Deu para perceber que eles se esforçaram assistindo ao vídeo várias vezes em casa e anotando o máximo de vocabulário possível! D nos surpreendeu, mais uma vez, transcrevendo toda a conversação. É motivante ver seu interesse e dedicação ao curso! ☺

Só depois dessa atividade de resgate de vocabulário, Júlia iniciou a revisão com tópicos listados nos slides. Tentamos conduzir esse momento com leveza para mostrar que de fato aprenderam os conteúdos estudados desde o início do ano.

Por fim, realizamos uma competição de revisão de algumas estruturas mais relevantes. A competição se deu através de uma dinâmica entre os dois grupos de alunos. Cada grupo tinha um representante

que, de acordo com sua agilidade, garantia o direito de responder primeiro as questões feitas por nós. Vi que de um modo geral as primeiras estruturas estudadas permanecem claras na memória da maioria e durante a atividade, bem como ao final da aula, procuramos deixar isso bem evidente para todos os alunos.

Como nos restavam poucos minutos para finalizar a aula, optamos por não dar início à produção propriamente dita, mas esclarecer a importância de passarem a semana revisando o conteúdo estudado desde o primeiro semestre de forma a produzirem (oralmente e por escrito) na próxima aula uma conversa a partir da situação “viagem em grupo”.

Sobre os alunos: G e I faltaram por problemas de saúde. E e A voltaram depois de algumas faltas. Estou gostando de ver L vindo regularmente às aulas e participando ativamente apesar dos problemas pessoais que tem enfrentado. T esteve mais calada na aula de hoje, mas gostei de ver sua participação na competição que fizemos e de ver os colegas aplaudindo seu desempenho.

Júlia: Hoje tivemos uma aula mais leve, descontraída e divertida. Estamos caminhando para um fechamento com chave de ouro. Os alunos estão se mostrando bastante animados com o que já aprenderam e motivados para as atividades finais, assim como para continuar no curso.

Iniciamos a aula falando sobre os próximos passos. Informamos sobre o get together no fim do semestre, e Karyne enfatizou mais uma vez que eles não precisam ficar nervosos quanto a conversar com os alunos da Turma 1 (que estão terminando o segundo ano do curso), e todos riram e aceitaram ☺

Depois, pedimos para que alguns voluntários lessem suas produções no Homework 08. A princípio, todos ficam um pouco receosos, mas quando alguém começa, todos querem participar, exceto por M e E (M já falou várias vezes que é muito tímida e não consegue ler suas produções para a turma, apesar de escrever muito bem).

Durante a leitura do texto pude perceber como eles estão desenvolvendo a pronúncia, apesar deles sempre falarem o contrário. Como já planejado, nas próximas aulas trabalharemos mais com a prática oral e isso pode ajuda-los tanto a desenvolver a pronúncia ainda mais, como a perceber a própria evolução.

Antes de passarmos para a revisão, vários alunos me chamaram perguntando sobre a correção da atividade sobre o vídeo. Eles se dedicaram a assistir o vídeo em casa e fazer as anotações, colocar o máximo de palavras novas possíveis e novas expressões também. Então eles estavam ansiosos pelo nosso feedback. Falei com Karyne, e lembramos que não tínhamos colocado isso no nosso planejamento, então decidimos corrigir com o auxílio do slide (fazendo uma lista de palavras) e foi um momento bastante produtivo, praticando a pronúncia e a escrita, o listening eles fizeram bastante em casa (Estão de parabéns!).

Em seguida, fizemos a revisão, procurei extrair o máximo deles, pois já havíamos visto cada um dos tópicos várias vezes, então fizemos como um exercício para a memória, e eles se saíram muito bem, todos participaram e se animaram por conseguir lembrar. Inclusive, mais uma vez me chamou atenção a evolução com relação à pronúncia. Precisamos deixar bem claro que estamos percebendo, pois eles as vezes não notam ou negam tal evolução.

Por fim, tivemos um momento super divertido que foi a competição. De competição só tinha o nome, pois todos estavam torcendo uns pelos outros, inclusive vibravam a cada acerto. A competição nesse caso foi contra eles mesmos, foi vencer a timidez, a ansiedade e a insegurança, e se tratando de UAMA, não podíamos esperar algo diferente: São campeões!!

Julia: Hoje Karyne não pode estar presente por motivos de viagem. Estava um pouco nervosa por isso, mas conhecendo nossa turma, sabia que tudo correria bem.

Infelizmente não foi possível realizar todas as atividades do planejamento, mas felizmente foi por um bom motivo: o envolvimento de todos na produção do diálogo do Exercise 07 (Group Trip). Cada um, no seu ritmo e a seu modo pesquisou, opinou, escreveu, mudou, acrescentou, foi uma atividade bastante produtiva e prazerosa, como eles mesmo disseram no *feedback* ao final da aula: ninguém viu o tempo passar.

Iniciei a aula mostrando o calendário dos nossos próximos encontros e explicando que os testes na próxima semana seguiriam o ritmo das nossas aulas, nada enfadonho, como uma obrigação de tirar uma excelente nota. H comentou que não poderia ser mesmo que todo mundo era idoso e a pressão podia subir.

Em seguida, introduzi o vídeo, mostrando que era um comercial de uma empresa chama “Go Ahead” e que eles utilizaram o nome e fizeram um trocadilho acrescentando ao verbo “go” razões para viajar em grupo, pedi que imaginassem algumas dessas razões e em seguida assistimos o vídeo (uma pena que a tela estava verde, mas eles disseram que não tinha problema). Todos participaram do momento de compartilhar o que tinham notado, citando as palavras que lembravam, assistimos ao vídeo mais uma vez e listamos os motivos que apareceram. Por fim, discutimos qual era o principal motivo.

Após o vídeo, separei as duplas, conforme o planejamento, apenas com algumas mudanças, pois S, V, N, E e A faltaram. Então as duplas/trio ficaram: D e M, T e E, H e I, G e H, H, Z e M.

Expliquei a situação e o que eles deveriam fazer um diálogo. Dei exemplos de perguntas prováveis ao se conhecer alguém (What’s your name? What’s your occupation) e H disse “Ah, mas isso é muito besta é só o básico, a gente sabe mais”. E o que eu achei mais interessante é que o mesmo comentário apareceu em outros momentos. Por exemplo, M mostrou a *Situation 01* do semestre passado a D e disse que elas poderiam copiar aquele texto, pois a proposta é a mesma, e D disse: forma alguma, hoje nós sabemos muito mais que isso, vamos elaborar um novo! M concordou, afirmou que não foi copiar que ela quis dizer, mas ter apenas uma base.

Durante a produção E me chamou pra falar sobre o texto e acabou me prendendo durante um tempo para falar sobre as dificuldades que tem enfrentado, outros alunos estavam me chamando e demorei a atendê-los. Lembrei-me de Elyonara como muitos alunos e só ela como professora, nesse contexto pesa muito, pois eles são um pouco dependentes de nós.

Um pouco sobre as duplas/trio:- E e T: E disse que T não estava entendendo a atividade, e que ela iria fazer o diálogo e T lia depois com ela. T estava bastante concentrada em fazer o próprio dialogo, sabemos que ela tem um ritmo diferente e muita dificuldade, então achei mais produtivo para ela que ela continuasse, senão E iria fazer o dialogo só e T não iria aproveitar a atividade. T tem muita dificuldade com as estruturas ainda, tanto com a estrutura de dialogo (ela não estava conseguindo escrever perguntas e respostas em ordem) quanto nas estruturas das frases. Mas ela não se deixa abater e segue em frente, sempre tenta fazer o seu melhor.

- M e D: Essa dupla foi bastante produtiva. Unimos a organização e criatividade de M com o conhecimento linguístico de D (os pontos mais fortes de cada uma). Elas trabalharam intensamente na produção, pesquisaram, reescreveram, trocaram muitas ideias, e quase não me chamaram, apenas para sugerir como algumas frases poderiam ficar melhores. Durante a apresentação, M ficou bem nervosa, mas demorou menos a aceitar que iria apresentar, e ambas fizeram uma apresentação ótima, com poucos erros de pronuncia e bastante fluente.

- H e I: Foi mais uma dupla bem produtiva. Acabaram bem mais cedo do que os outros e aproveitaram para praticar o dialogo e a pronuncia (que é uma queixa bastante frequente das duas). O texto ficou

bem completo com bastante informação. A apresentação fluiu bem, só com alguns erros de pronúncia que não atrapalharam a compreensão.

- G e H: Depois de afirmarem que o que eu sugeri era muito básico e simples, eu não poderia esperar menos: duas folhas de diálogo. Eles ainda diminuíram o que tinha feito na versão final. Mas ficou um texto bem completo, coeso. E, durante a apresentação eles estavam bem confiantes, o diálogo fluiu, com poucos equívocos na pronúncia.

- H, Z e M: Depois de pensar um pouco como fariam o diálogo entre três pessoas, chegaram a uma ideia: M era amiga de H e ela duas iriam conhecer Z. Z tomou a frente na organização e escrita do diálogo, M e H iam fazendo sugestões. H saiu um pouco da zona de conforto (ela costuma fazer as atividades com E, M ou G) e senti que ela ficou um pouco tímida no começo, mas depois participou bastante.

Se tivéssemos mais tempo eles teriam trabalhado ainda mais no diálogo, mas como as apresentações eram muito importantes, começamos antes mesmo de alguns terminarem a escrita.

Foi um momento divertido. Pude notar a evolução em todos, seja na fluência, na pronúncia, na diminuição da timidez, entre outros fatores. Falei sobre essa evolução e disse que enviaria os vídeos individualmente via *Whatsapp*. Foi o que fiz logo após a aula, com a intenção deles se perceberem, e analisarem no que melhoraram e no que podem melhorar.

Como não havia mais tempo, fiquei um pouco na dúvida de que fazer com a última atividade, já que era pra ser feita após a revisão e não tivemos tempo para uma revisão aprofundada, então mostrei os tópicos rapidamente no slide, e lembramos algumas expressões ligadas aos temas. Pedi que eles fizessem a atividade como *Homework* para a próxima aula e encerramos a aula.

OBS: Alguns já perguntaram se vamos entregar o material em forma de apostila novamente, então pedi que todos trouxessem o material e disse que vamos recolher na próxima aula.

AULA 14 (04/12/17)

Karyne: A aula de hoje começou um pouco tumultuada, pois além do meu atraso, as carteiras haviam sido tiradas da sala de aula, justamente no dia em que havíamos planejado a nossa avaliação escrita! Até conseguirmos colocar algumas mesas de apoio e reorganizar a sala, perdemos um bom tempo.

Depois desses “ajustes” iniciais, finalmente começamos nossa aula. Júlia sondou com a turma as impressões sobre o homework anterior e esclarecemos que era mais uma forma de revisar o conteúdo estudado, bem como de se prepararem para a conversation class da próxima semana. Recolhemos esse exercício para fins de avaliação.

Em seguida, elogiei o desempenho dos alunos nos vídeos produzidos na aula passada (UAMA's pop stars), mostrando o quanto já haviam evoluído. Depois reforçamos o cronograma das próximas aulas e confirmamos as presenças para a conversation class e visita ao Museu Digital no dia 13/12/17.

Em razão dos atrasos, Júlia e eu decidimos não fazer uso do Game (Hot Potato) previsto e já iniciar a atividade seguinte de preparação para o Oral Test com base nas situações que nós indicamos para cada grupo. Mantivemos as duplas (ou trio) de forma aleatória, a partir do agrupamento que eles mesmos fizeram com a nova arrumação da sala. Vejo esses momentos de interação em pares como algo muito produtivos! Gosto de ver a forma como eles se ajudam...negociam significados, melhor vocabulário, como falar uma frase ou outra, etc. Mesmo aqueles que têm um nível melhor procuram ajudar aqueles que não têm tanta facilidade e assim todos aprendem. ☺

Para a apresentação oral (Oral Test) Júlia deu a ideia de aproveitarmos as duas cadeiras posicionadas na frente da sala (como um palco) para as duplas ficarem em destaque encenando suas conversações. Apenas E não quis participar (pela insegurança de sempre!). Foi um momento divertido, mas também

que serviu para avaliar o desempenho geral da turma. Pude constatar o quanto o vocabulário deles cresceu e como conseguem se comunicar sobre temas variados em tão pouco tempo de curso. Observei também que para 2018 podemos investir mais em orientações sobre pronúncia tanto para favorecer a compreensão por parte de seus interlocutores, como também para satisfazer a necessidade de algumas alunas, que sempre se queixam da dificuldade para pronunciar algumas palavras.

Depois desse momento, distribuimos a prova escrita, explicamos o enunciado da questão 1 (sobre compreensão textual) e pedimos que respondessem. Esses momentos de atividades escritas nos permitem perceber melhor os pontos fortes e dificuldades de alguns alunos tanto em relação ao próprio enunciado da prova, quanto ao uso de estratégias para identificar respostas. Durante a prova, Júlia e eu vimos a importância de alterar o planejamento da aula rapidamente, de modo a garantir que todos fizessem a atividade com tranquilidade. Assim, optamos por recolher o exercício (tendo apenas a questão 1 respondida) e explicamos que eles deviam revisar em casa o conteúdo referente às situações estudadas tanto para finalizar a atividade escrita, quanto para se prepararem para a interação entre as duas turmas.

A aula foi finalizada com a definição sobre quem trará o quê para a confraternização do dia 11/12. ☺

Alunas faltosas: L, S e A (que foi para os Estados Unidos). L justificou sua falta devido à cirurgia feita por seu marido. S, infelizmente, não poderá mais finalizar o curso, mas disse que pretende continuar no próximo semestre.