



A ORALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE: UM DESAFIO A SER CUMPRIDO¹

Stella Ferreira MENEZES (UFU)²

Resumo: Esta pesquisa é fruto de reflexões feitas no projeto de extensão intitulado “Ensino de Língua inglesa como Inclusão Linguístico-social para a Terceira Idade” e consiste na inclusão social de pessoas na terceira idade da cidade de Uberlândia por meio do ensino de inglês como língua estrangeira. Ao analisar as representações de ensino-aprendizagem de inglês dos alunos da Terceira Idade, percebe-se uma grande expectativa desses alunos em aprender a falar a língua inglesa, reforçando o sentido de que saber uma língua estrangeira é saber falar essa língua. Entretanto, observa-se que, além da significação atribuída ao falar uma língua estrangeira, essa inserção na oralidade, para esses alunos, parece ter uma especificidade própria. Por essa razão, foi adotada a abordagem comunicativa, que se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação que acontece entre os sujeitos aprendizes de uma nova língua. O objetivo deste trabalho, portanto, é analisar atividades didático pedagógicas propostas com vistas a promover a oralidade no curso de Língua Inglesa para a Terceira Idade em tela, a fim de verificar em que medida os princípios subjacentes à atividade se coadunam com o que é proposto pela abordagem adotada (Abordagem Comunicativa) para caracterizar uma atividade oral comunicativa. Espera-se discutir como a oralidade empreendida em um curso de LE pode contribuir para que o ensino-aprendizagem de inglês na Terceira Idade promova uma inserção social mais efetiva dos alunos.

Palavras-chave: Terceira idade, ensino de línguas, oralidade.

Abstract: This research is the result of reflections made on an extension project entitled “English Language Teaching as Social-Language Inclusion for Elderly People,” which promotes the social inclusion of elderly people in the city of Uberlândia by teaching English as a foreign language. When analyzing elderly students’ interests in regards to learning English, we observed their great expectations about learning to speak the language, reinforcing the idea that to know a foreign language is to speak it. We realized, however, that besides the importance of speaking, this insertion of orality seems to have its own specific nature for these students. For this reason, the communicative approach, which focuses on meaning and on the interaction that occurs between the learners of a new language, was adopted. The aim of this work, therefore, is to analyze pedagogical teaching activities proposed with the purpose of promoting orality in the observed English Language for Senior Citizens course, in order to verify to what extent the principles underlying the activity are consistent with what is proposed by the adopted approach to characterize an oral activity as communicative. We hope to discuss how orality undertaken in an FL course can contribute to the teaching and learning of English promoting more effective social integration amongst elderly students.

Key-words: Elderly, language teaching, orality.

¹ Agradecemos os recursos advindos da bolsa de iniciação científica do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que tornaram possível a realização desta pesquisa.

² Universidade Federal de Uberlândia - 34 3239-4411 / 3218-2111 . Instituto de Letras e Linguística – IleeL/UFU - Av. João Naves de Ávila 2121 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP 38408-100 e-mail: stella.menezes76@gmail.com



Introdução

Esta pesquisa é fruto de reflexões feitas no projeto de extensão, no qual faço parte como aluna estagiária, intitulado “Ensino de Língua inglesa como Inclusão Linguístico-social para a Terceira Idade³”, coordenado pela professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, que se encontra em sua terceira edição e consiste na inclusão social de pessoas na terceira idade da cidade de Uberlândia através do ensino de inglês como língua estrangeira.

A proposta de ensinar a língua estrangeira se baseia numa metodologia de ensino que leva em conta o caráter dinâmico e heterogêneo das línguas, suas formas de circulação e o caráter facilitador, enriquecedor e inclusivo que é inerente à inscrição discursiva em outra língua que não a materna no cenário da globalização.

Ao analisar as representações de ensino-aprendizagem de inglês dos alunos da Terceira Idade, percebemos uma grande expectativa desses alunos em aprender a falar a língua inglesa, reforçando a representação de que saber uma língua estrangeira é saber falar essa língua. Esse discurso é ratificado pelo Discurso Midiático Institucional que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira ao saber falar, se enunciar nessa outra língua (GUILHERME DE CASTRO, 2004).

Entretanto, percebemos que além da importância de falar uma língua estrangeira, essa inserção na oralidade, para os alunos da Terceira Idade, parece ter uma especificidade própria. Por essa razão, foi adotada, no curso proposto, a abordagem comunicativa, que se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação que acontece entre os sujeitos aprendizes de uma nova língua. Veremos, porém, que por mais “comunicativa” que uma atividade proposta pareça ser, esse caráter não garante que os alunos da terceira idade sintam-se envolvidos na atividade valendo-se da língua estrangeira.

Por isso, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para a problemática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na Linguística Aplicada (LA), especificamente no ensino de inglês para a terceira idade. A pesquisa empreendida levantou os princípios da LA que regem a elaboração das atividades pedagógicas que intencionam promover a habilidade oral em sala de aula e, numa segunda etapa, analisou as atividades propostas nos planos de

³ O projeto é coordenado por uma professora doutora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O projeto está registrado na plataforma SIEX (<http://www.siex.proex.ufu.br/>), encontra-se em sua terceira edição e consiste no oferecimento de um curso de inglês anual de 90 h/a para alunos de faixa etária a partir de 55 anos.



aula do curso observado, a fim de discutir em que medida elas proporcionariam uma instância de inserção na oralidade em inglês.

Essa pesquisa justifica-se na medida em que a oralidade, em níveis iniciais do ensino-aprendizagem de LE, tem sido associada, muitas vezes, a aspectos puramente utilitários, instrumentais e restritos à função de decodificação e etiquetagem do mundo. Se considerarmos que aprender uma outra língua implica o encontro-confronto com uma outra discursividade sobre o mundo e a possibilidade de contar-se da perspectiva discursiva dessa outra língua, discutir como a oralidade é empreendida em um curso de LE pode contribuir para que o ensino-aprendizagem de inglês na Terceira Idade promova uma inserção social mais efetiva dos alunos.

As perguntas que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa foram:

- Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que embasam as atividades que visam à oralidade no curso analisado?
- As atividades propostas nos planos de aula coadunam com esses pressupostos teórico-metodológicos?

Para a realização desse trabalho, seguimos algumas etapas que nos guiaram para passarmos pelos campos teóricos necessários, de modo que foram de suma importância no momento da análise do *corpus*. Em um primeiro momento, fizemos um aprofundamento nos princípios teórico metodológicos da abordagem comunicativa, pois essa é a abordagem adotada no curso analisado. Após esse percurso e, levando em consideração a prioridade dos aprendizes da terceira idade para a produção oral da língua inglesa, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico no campo da Linguística Aplicada sobre o desenvolvimento da oralidade e/ou produção oral, a fim de levantar o que a LA entende por esses termos, os princípios que regem atividades pedagógicas que privilegiam a oralidade e o objetivo previsto por essas atividades dentro de uma abordagem comunicativa. Por fim, partimos para a análise dos planos de aula.

Velhos tempos, nova língua

O Brasil está envelhecendo muito mais rápido do que imaginamos. De acordo com o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, prevê-se que, em:



(...)2050, o número de pessoas acima de 60 anos aumentará de 600 milhões a quase 2 bilhões, e se prevê a duplicação do percentual de pessoas com 60 anos ou mais, passando de 10% para 21%. Esse incremento será maior e mais rápido nos países em desenvolvimento, onde se prevê que a população idosa se multiplique por quatro nos próximos 50 anos. Essa transformação demográfica apresentará para toda a sociedade o desafio de aumentar as oportunidades das pessoas, particularmente as oportunidades dos idosos aproveitar ao máximo suas capacidades de participação em todos os aspectos da vida (PLANO DE AÇÃO INTERNACIONAL PARA O ENVELHECIMENTO, 2002, p.19).

Essa previsão, juntamente com outros documentos, como o Estatuto Nacional do Idoso (2003), mostra claramente a necessidade de ampliar oportunidades de inserção social para essa faixa etária. Apesar de essas pessoas trazerem consigo mudanças físicas e biológicas, elas sentem a necessidade de se socializar em atividades que devem fazer parte da vida contemporânea desses idosos, fazendo com que procurem mais opções culturais.

Pizzolato (1995) destaca que os idosos da Terceira Idade são muitas vezes ignoradas pela maior parte da sociedade e, conseqüentemente, os estudos voltados para esse público específico ainda são raros. Entretanto, para o autor:

(...) 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 de se integrar ao mitificado “primeiro mundo” (Pizzolato, 1995, p.98).

O projeto de extensão intitulado “Ensino de Língua inglesa como Inclusão Linguístico-social para a Terceira Idade”, Teve como proposta atender algumas das necessidades dessa faixa etária, por meio da oferta de um curso de inglês ministrado por alunos do curso de Letras e estagiários do programa *English Teaching Assistanship* (ETA), promovido em parceria entre CAPES e a Fulbright⁴. Atualmente, o curso acontece duas vezes por semana, na ADRA (Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais), parceira do projeto, que cede o espaço para as aulas. No ano em que a pesquisa se deu, contava com duas turmas de aproximadamente 18 alunos com idade superior a 55 anos.

Consideramos que há um movimento político de globalização do qual o Brasil faz parte e que demanda dos cidadãos o conhecimento de língua inglesa; que o ensino-aprendizagem de outra língua propicia uma reflexão sobre as formas como o sujeito se inscreve discursivamente em sua língua dita materna, o que pode resultar em ganhos para os modos como cada um se inscreve na enunciação; e, finalmente, que saber uma língua

⁴ <http://us.fulbrightonline.org/application-tips/eta>



estrangeira é um elemento importante nos processos de inserção cultural, o que possibilita uma maior inclusão social. Assim, o projeto busca propiciar às pessoas da terceira idade um modo de manterem uma atividade intelecto-cultural que repercuta na participação cidadã.

A discussão da especificidade do público da terceira idade aqui se limitará às mudanças físicas e biológicas que essas pessoas experimentam, uma vez que uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma nova língua em qualquer idade, desde que suas limitações sejam respeitadas e levadas em consideração.

Acreditamos que uma dessas limitações, que não pode ser desconsiderada, é a questão da memória, pois, segundo Pizzolato (1995), na terceira idade ocorre uma perda no desempenho da memória de curto prazo, cuja função, na aprendizagem, é reter material recém-aprendido. Segundo Moragas (2003, apud GUIMARÃES, 2006), “As causas que acarretam a perda de memória são complexas, existindo uma base biológica (mudanças ou perdas de células cerebrais) e fatores psicossociais”. Desse modo, atividades que exigem muita atenção ou concentração mental para que informações possam ser capturadas e armazenadas pela memória de curto prazo podem apresentar problemas para o aprendiz na idade avançada. Pizzolato afirma que: “Isso implica afirmar que novas aprendizagens podem ser mais difíceis na idade madura (Neri, op cit: 42), mas não impossíveis.” (PIZZOLATO, 1995, p. 42).

Isso não significa que devemos ignorar atividades que demandam o exercício da memória, mas estimular os alunos a fim de prevenir a perda desse instrumento tão importante para a aprendizagem. Esse estímulo se dá, de acordo com Moragas (2003, apud GUIMARÃES, 2006), com algumas estratégias, como:

Mecanismos preventivos à perda de memória: “regras mnemotécnicas, mediante o prolongamento do processo de aprendizagem, utilização do material que suscite o interesse da pessoa, redução das interferências na aprendizagem e, principalmente, informando-se as pessoas de que a perda da memória é inevitável e que elas possuem capacidade de recordas em qualquer idade, desde que exercitem a memória e pratiquem algumas regras elementares.

Essa preocupação com a memória se torna ainda mais intensa quando se trata de atividades em que os alunos da terceira idade devem praticar a oralidade, pois a maioria deles não sente confiança para falar sem ter que consultar algo escrito previamente. Quando solicitamos que eles tentem usar a habilidade oral de improviso, muitos alegam que não conseguem memorizar o que vão dizer e, conseqüentemente, experimentam muita



insegurança em falar a língua inglesa. Por isso, esta pesquisa tem como preocupação maior a habilidade oral dentro da sala de aula desse público específico.

Outra limitação importante para levar em conta é o fato de que grande parte das pessoas da terceira idade possui a função auditiva afetada pelos fatores biológicos da idade. É importante, portanto, repensar as atividades que tenham como foco principal a audição. Essa limitação implica indiretamente na habilidade oral do aprendiz da terceira idade, pois segundo Guimarães: “Como a audição se deteriora com a idade, o controle motor, complexo e finamente sintonizado, necessário para uma boa pronúncia autêntica também se torna difícil com a idade” (GUIMARÃES, 2006, p.71)

A autora também afirma que a perda auditiva, relacionada com a idade, resulta na dificuldade de identificar certos fonemas. Pois, segundo ela: “Uma vez que as habilidades auditivas estejam afetadas, fica relativamente mais difícil para aprendizes adultos mais velhos formar imagens auditivas acuradas dos sons da fala da L2.” (GUIMARÃES, 2006, p.73)

Essas limitações levantadas aqui precisam ser analisadas o tempo todo na preparação de atividades, principalmente as que têm como objetivo promover a produção oral, pois, se não houver essa preocupação, os alunos não se sentirão seguros para produzir e ter confiança na sua habilidade oral.

No entanto, podemos perceber que ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade parece ser um desafio, mas um desafio prazeroso, pois essas pessoas são, muitas vezes, deixadas à margem da sociedade. Poder fazer diferença para elas, já nessa idade avançada, é o que motiva a nós, professores, a continuar nessa caminhada.

Falar para comunicar na LA

Conhecendo um pouco melhor as especificidades desses aprendizes, percebemos que não podemos tratar o curso de Língua Inglesa para a terceira idade como um curso de inglês ofertado pela maioria das escolas de idiomas. As atividades desenvolvidas para a terceira idade devem ser pensadas e analisadas durante a preparação, para que esses alunos possam se ver tomados pela língua. Além disso, o curso “Ensino de Língua Inglesa como Inclusão Linguístico-Social para a Terceira Idade” não adota nenhum material didático, já que não há no mercado materiais disponíveis para esse público específico que abordem temas de



interesse dessa faixa etária.

Como já mencionado, a abordagem adotada no curso foi a comunicativa, pois propõe que a experiência de aprender se dá em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno (ALMEIDA FILHO, 1993). Seu objetivo, portanto, é capacitar o aluno a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Para entendermos melhor essa abordagem, recorremos a Paiva (2005), que sintetiza suas principais características. São elas:

(...) 1- a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido, 2- deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, 3- a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos, 4- os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica, 5- a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical, 6- a competência é construída pelo uso da língua, 7- deve-se incentivar a criatividade dos alunos, 8- o erro deve ser visto como testagem de hipóteses, 9- a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes, 10- a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa. (PAIVA, 2005, s/p)

Nessas características, estão presentes alguns conceitos que valem a pena serem definidos aqui para problematizarmos, ainda que brevemente, o que rege a abordagem comunicativa e o que ela preconiza como um aprendiz capaz de interagir na LE comunicativamente. Para tanto, nos amparamos no trabalho de Franzoni (1991)⁵.

O primeiro conceito é o de autenticidade. Quando a autora assinala que os aprendizes devem ter contato com materiais que apresentem situações autênticas, refere-se ao que a LA apreço como situação natural de comunicação. Tal conceito é definido como “... tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de (...) língua estrangeira (...) aquilo que não é adaptado ou retocado (...) que não se limita a formas escritas...” (COSTE, 1970 *apud* FRANZONI, 1991, p.37). A partir da definição apresentada por Franzoni em seus estudos, entendemos o adjetivo autêntico/natural empregado para qualificar as atividades pedagógicas na abordagem comunicativa como referindo-se a tarefas que simulam situações reais, por exemplo: fazer reserva no hotel, fazer compras, pedir informações, ir ao restaurante, entre tantas outras. A importância do uso de materiais autênticos se dá pelo fato de que a abordagem comunicativa tem como foco o significado e não a forma da língua.

Outro termo que a abordagem comunicativa parece dar bastante importância é a fluência na língua estrangeira, nesse caso, língua inglesa. Como o termo é complexo e recebe

⁵ Apesar de estarmos cientes de que a autora problematiza os princípios da abordagem comunicativa, a revisão temática presente na obra citada é, neste momento, mais relevante para os objetivos do artigo.



diferentes definições, partimos daquilo que o *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* traz sobre o verbete: “ traços que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso, ‘como o do nativo’, de pausamento, ritmo, entonação, acento, velocidade de fala e o uso de interjeições e interrupções” (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996 apud GUILHERME DE CASTRO, 2008) . Entretanto, visando dar uma objetividade maior a esse conceito, pautamo-nos em Harley (1996) , que define fluência como sendo a “habilidade de funcionar adequadamente em situações face-a-face e usar o inglês apropriadamente em um contexto conversacional” (HARLEY *et al.*, 1996 p. 08 apud GUILHERME DE CASTRO,2008).

Como o curso analisado nesta pesquisa enfoca mais a habilidade de produção oral, a definição do termo “fluência” precisou ser problematizada diante do questionamento sobre qual o parâmetro possibilitaria dizer o que seria “funcionar adequadamente” na língua alvo, no contexto de ensino-aprendizagem analisado. Como, por exemplo, esperar que adultos na terceira idade – que sofrem as mudanças biológicas já discutidas – possam imprimir em sua fala a naturalidade e a normalidade semelhante ao do nativo? Essas dificuldades nos levaram a aprofundar o conceito de competência na língua alvo.

Para compreendermos a questão de uso comunicativo da língua, é necessário entender o que está envolvido na competência comunicativa. Para Canale & Swain (1980), a competência comunicativa é definida como sistemas implícitos de conhecimento e habilidades que promovam a comunicação. Os autores ainda acrescentam quatro competências que fazem parte da definição de competência comunicativa, são elas: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada ao domínio da língua, ou seja, as regras, estrutura, vocabulário, entre outros aspectos semânticos e sistêmicos. A competência sociolinguística envolve os fatores sociais, ou seja, os diferentes contextos e situações em que a língua está inserida. A competência discursiva está relacionada com o modo como combinamos frases para dar sentido social tanto para o falante quanto para o ouvinte. A competência estratégica envolve o domínio do falante em usar as estratégias que compensem imperfeições quanto às regras e a clareza na comunicação (CANALE & SWAIN, 1980).

Para esses autores, a constante exposição às quatro competências descritas acima poderiam levar o indivíduo a alcançar a competência comunicativa. Almeida Filho (1997) também se dedicou a discutir essa questão e, segundo o autor, a competência comunicativa é



“um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56).

Como o curso analisado conta com alunos interessados principalmente na produção oral da língua estrangeira, não podemos deixar de considerar que a competência comunicativa está direcionada para a competência oral desses aprendizes. A partir dessa consideração, partimos para a definição de competência oral que, Guilherme de Castro (2008) nomeou como “competência oral- enunciativa”. A autora traz a seguinte definição para o termo,

[...] ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’, é compreendida como a habilidade desejada pelo sujeito-aprendente, falante não-nativo, enquanto enunciador em uma língua segunda ou estrangeira. É considerada como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira. (GUILHERME DE CASTRO, 2008)

A definição proposta pela autora faz uso do termo “oral” para descrever que essa habilidade é a mais desejada pelos aprendizes. Sendo assim, definir o que é entendido por “oral/oralidade” é de suma importância para a compreensão do que estamos tratando como produção oral. Reis e Ferreira (2012 apud Quintino 2014) parte da definição do que é oral para Jean-Pierre Cuq, e apresentam o termo como estando em uma relação dicotômica com a escrita, afirmando que o oral é imediato, irreversível, e a escrita faz parte de uma comunicação adiada, podendo ser retomada. Todavia, acreditamos que a concepção apresentada pelos autores parece ser superficial quando se trata da definição do que é oral/oralidade em uma língua, pois nem tudo que é produzido oralmente é resultado de algo imediato e, nem sempre, a escrita é apenas uma comunicação adiada.

A partir disso, chamamos de produção oral, por exemplo, as interações propiciadas a partir de atividades didático-pedagógicas formais propostas na sala de aula que possibilitem aos interlocutores a realização de um caminho que vai para além do puramente linguístico, que ensinaria, talvez, uma inscrição subjetiva do locutor na língua alvo.

Apesar de a LA apresentar o “oral” como sendo um “(...) lugar privilegiado de espontaneidade e da liberação.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.112 apud REIS E FERREIRA 2012, p. 364), sabemos que, em uma língua estrangeira, é esta a habilidade na



qual os aprendizes se sentem mais desafiados. Portanto, percebemos que nesta concepção estão compreendidos elementos que dizem respeito à subjetividade do aluno, mas que não serão explorados nesta pesquisa por não ser o seu foco.

Todos os conceitos discutidos até agora fazem parte do que chamamos de abordagem comunicativa. Além deles, Franzoni (1992) identifica quatro conceitos recorrentes que nem sempre aparecem nas definições dessa abordagem, mas que ocupam um papel importante na definição de comunicação dentro da LA. São eles: função, intenção, cooperação e negociação. A autora os discute, a fim de problematizar o escopo das ações didáticas pedagógicas preconizadas pela abordagem comunicativa.

A função se relaciona ao *para quê* da linguagem, na medida em que a linguagem constitui um instrumento de ação social, conforme premissa da abordagem comunicativa. Widdowson (1972, p.118 apud Franzoni, 1991) apresenta uma caracterização de comunicação:

A comunicação só se dá quando nos servimos de frases para realizar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social. Assim, não comunicamos através da composição de frases, mas usamos frases para fazer enunciados de diferentes tipos: descrever, enumerar, classificar, etc. ou perguntar, pedir, dar ordens... (WIDDOWSON, 1972, p.118 apud FRANZONI, 1991, p.62)

Outro conceito definido por Franzoni é o de intenção. A autora afirma que este conceito está ligado com o de função e acrescenta que a comunicação, neste caso, é entendida como “... a capacidade de uso do sistema linguístico para realizar as próprias intenções.” (Franzoni, 1991, p. 70). Além disso, a partir das considerações que a autora faz de Trim (1984), a comunicação estaria restrita a situações cotidianas, ou seja, a comunicação parece ser algo transparente e aliada ao sentido de transmissão de informações.

O conceito de cooperação parte do princípio da redução de incerteza em uma comunicação genuína em favor dos participantes (Franzoni, 1991). Este conceito parece trazer à tona a ideia de que, na comunicação, sempre há troca de informações e significados. Trim apresenta o conceito como sendo constitutivo do objetivo da comunicação:

Devemos considerar a comunicação como um processo pelo qual dois (ou mais) indivíduos, cada um com um *background* de experiências diferentes, usam a fala partindo de um modelo de língua parcialmente partilhado, mas sempre distinto, visando um entendimento entre si e os requisitos da situação social em que estão envolvidos. (TRIM, 1984, p. 125, apud FRANZONI, 1991, p. 76)



O último conceito apresentado por Franzoni é o de negociação. Este conceito contempla a desigualdade entre falantes e a disputa de sentidos em uma interação. Além disso, a comunicação, nesse sentido, é entendida como “um processo de negociação de informações relevantes entre dois ou mais participantes de interação” (Sajaavara, 1987, p.6 apud Franzoni, 1991, p. 79). Portanto, como uma forma de resumir os quatro conceitos, a autora apresenta a seguinte proposição:

O conceito de função remete, fundamentalmente, ao caráter essencialmente instrumental da comunicação (profissão de fé de todos os manuais comunicativos); o conceito de intenção enfatiza a transparência de sentidos; os conceitos de cooperação e de negociação partilham – apesar da aparência “dinamizadora” deste último – uma concepção redutora da interlocução, uma concepção que apaga a complexidade do processo de construção de sentidos. (FRANZONI, 1991, p. 81)

Com base nas teorias vistas até aqui, percebemos que a abordagem comunicativa parece propor que a comunicação, enquanto um processo a ser apreendido apropriadamente, ou seja, cujos princípios os locutores dominem, resultará em uma interação efetiva entre falantes/aprendizes de uma língua estrangeira. Ademais, os conceitos definidos dentro da LA (função, intenção, cooperação e negociação), previstos dentro da Abordagem Comunicativa, desempenham um papel muito importante para analisar atividades que se proponham promover a produção oral dentro da LA.

À luz de toda essa fundamentação teórica, portanto, empreenderemos a análise de atividades presentes nos planos de aula que compõem o plano de ensino do curso de língua inglesa para a Terceira Idade observado, a fim de verificar em que medida os princípios subjacentes à atividade se coadunam com o que é proposto pela abordagem adotada (Abordagem Comunicativa), para caracterizar uma atividade oral comunicativa. Para fins de análise, limitamos nossas considerações aos seguintes conceitos: autenticidade, função, intenção, cooperação e negociação.

Resultados de Análises

Inicialmente, pesquisamos os planos de aula que compõem o plano de ensino do curso de Inglês para Terceira Idade no período de um semestre de aulas, a fim de levantar em que aulas havia atividades que foram propostas com o objetivo de promover a oralidade em sala



de aula. Em seguida, separamos esses planos e analisamos quais atividades propunham aos alunos a produção oral.

O plano de aula usado no curso de Inglês para a Terceira Idade é estruturado da seguinte forma:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Letras e Linguística (ILEEL)
Projeto: Ensino de língua inglesa como inclusão linguístico- social
- Inglês para a terceira idade

PLANO DE AULA Nº
Level:

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS :
Conteúdo:

DATA:

Objetivos Específicos:
Materiais:

TEMPO	ATIVIDADE	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	COMENTÁRIOS

Em função do número de atividades que selecionamos para a composição do *corpus*, recortamos apenas três atividades a partir do critério de que, a princípio, elas foram desenvolvidas com o objetivo de promover a produção oral, e que, para além do puramente linguístico, ensejasse algo da subjetividade dos alunos.

As atividades serão representadas por números e apresentadas em uma tabela retirada do plano de aula, em que a primeira coluna apresenta o enunciado/título da atividade, a segunda descreve o objetivo e a terceira descreve os procedimentos para a realização da atividade.

A atividade número 1 foi trabalhada dentro do tema “Jobs” e proposta como atividade final deste conteúdo. A atividade foi apresentada da seguinte forma no plano de aula:

Descreva você mesmo e dois membros de sua família contendo as seguintes informações: 1. Your profession. 2. Where do you work? 3. What are you good at?	Os alunos serão capazes de usar o vocabulário aprendido para falar deles mesmo e de dois membros da família, já que foi estudado também esse conteúdo.	Os alunos irão descrever sua profissão e a profissão de dois membros da sua família. Eles deverão incluir informações como: - O que eles fazem (He is a..). - Onde eles trabalham (She Works in a..). - em que eles são bons (They are good at..).
--	--	--



Como esta atividade foi proposta no final do conteúdo de “Jobs”, entendemos que durante as aulas nas quais o tema foi trabalhado, os alunos tiveram a base necessária para cumprir a tarefa proposta. Os primeiros princípios que analisamos são o de função e intenção. Acreditamos que a função desta atividade é descrever, seguida da intenção de apresentar pessoas apresentando informações pessoais. Em tese, esta atividade parece lançar mão da cooperação e negociação, pois como se trata de descrição por meio de adjetivos, nem todos os outros alunos podem concordar sobre o que é ser bom (*good at*) em alguma coisa referente a uma profissão.

Além disso, a atividade 1, a princípio, parece ser autêntica. Pois os alunos podem usar a língua para falar de algo pessoal e, em certa medida, para fazer um julgamento de valores dos familiares e das respectivas profissões, remetendo ao vínculo afetivo que os alunos têm com a família. Na proposta, esta atividade pressupõe os quatro conceitos implícitos e a autenticidade necessária para a atividade ser considerada comunicativa dentro da abordagem adotada.

A atividade número 2 faz parte do conteúdo trabalhado com a estrutura de “*I used to...*”. Esta atividade também foi proposta como apresentação oral final do tema proposto. Foi apresentada da seguinte forma no plano de aula:

Apresentações sobre o que os alunos costumavam fazer quando eram mais jovens.	Fazer com que os alunos apliquem o conteúdo aprendido com o contexto real do que eles já viveram, além de compartilhar experiências com os colegas.	Os alunos vão individualmente para frente da sala para apresentar. Irão apresentar fotos de quando eram mais jovens, ilustrando o que costumavam fazer e usando a estrutura.. <i>When I was Young? When I was 10. I used to....</i>
---	---	---

Durante a apresentação deste conteúdo, os alunos aprenderam a falar sobre atividades que eles costumavam fazer quando eram mais jovens, como: pular amarelinha, ter cabelo curto, usar short curto, brincar de boneca, etc. Com isso, acreditamos que a função da



atividade 2 é relembrar fatos do passado, seguida da intenção de contar o que eles costumavam fazer na juventude. Essa atividade também parece pressupor que haja uma cooperação e negociação de sentidos entre os aprendizes, pois no momento em que o aluno compartilha suas experiências vividas na juventude, os outros alunos podem partilhar das mesmas ou conflitar as experiências nunca vivenciadas por alguns deles.

Partindo para a autenticidade, a atividade 2 também se constitui nesse conceito, pois, a partir do momento em que os alunos são motivados a trazer fotos antigas para, por meio delas, contar sobre o que faziam quando jovens, eles podem usar a língua para apresentar aqueles objetos e contar sobre fatos reais que aconteceram um dia, tocando mais uma vez em um assunto pessoal. Portanto, a atividade 2 também parece coadunar com os conceitos que a abordagem adotada rege para ser uma atividade comunicativa.

A terceira e última atividade que escolhemos para analisar neste artigo faz parte do conteúdo “*At the airport*”. Além de ser uma apresentação oral como atividade final do conteúdo, esta atividade propõe um diálogo em dupla ou trio. Vejamos como ela foi apresentada no plano de aula:

Apresentação de um diálogo no Aeroporto.	Alunos serão capazes de encenar uma situação que pode ser real no aeroporto usando o que as professoras ensinaram na aula passada.	Os grupos (duplas ou trios) irão apresentar na frente da sala um diálogo encenando uma situação no aeroporto (check-in, pedir informações). As professoras irão estimulá-los a tentar não ler o “script” da apresentação, para tentarem ser mais natural.
--	--	---

Para a apresentação deste tema foram trabalhados exemplos de possíveis diálogos que podem ocorrer no aeroporto e praticados pelos alunos para capacitá-los a produzir a atividade 3 analisada na pesquisa. A função desta atividade parece ser a troca de informações, com a intenção de interação dentro do contexto estudado (aeroporto). Esta atividade, ao contrário da 1 e 2, conta com a interação direta entre dois alunos em um diálogo. Com isso, a



cooperação e negociação são princípios claramente presentes, já que há uma troca de informações entre dois ou três alunos que precisam entender um ao outro e negociar os sentidos e informações presentes no diálogo.

Além destes princípios propostos para que haja comunicação, e que estão presentes nessa atividade, há um outro princípio apresentado pela abordagem comunicativa e que também está presente na atividade 3: a autenticidade. Pois, os alunos têm que encenar uma situação real, simulando um diálogo possível de ser realizado dentro do contexto real, tentando trazer os alunos para uma forma mais real de se comunicar em situações do aeroporto.

Apesar de nestes casos a abordagem comunicativa considerar estas atividades como sendo autêntica se privilegiar esse tipo de tarefa, Franzoni (1991) nos faz refletir sobre este conceito no ensino de línguas,

A análise crítica do funcionamento dos conceitos de autenticidade e de comunicação me levou a considerá-los como recursos de um tipo de prática em Linguística Aplicada que tende a alimentar a ilusão de que é possível “apropriar-se” da “palavra alheia”. O que encontro nos bastidores da “comunicação autêntica” é, pois, um tipo de prática que, “desencantada” daquilo que o processo de lidar com o alheio envolve de não controlável, de opaco, de fugido, opta por “ignorar” aquilo que a incomoda, opta por apagar aquilo que a “desencanta”. O resultado é uma configuração redutora e reduzida do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. (FRANZONI, 1991 p. 86,87).

A partir dos resultados da análise das atividades, percebemos que as atividades propostas para a produção oral coadunam com o que a Abordagem Comunicativa prevê como sendo atividades que promovem a comunicação por meio da interação oral. Mas, é importante ressaltar que todas essas atividades analisadas podem não ser executadas exatamente como são planejadas, visto que cada aluno é singular, ou seja, sempre haverá algo além do puramente linguístico, que enseje flagrantes da subjetividade do aluno.

Conclusão



O ensino de inglês para a Terceira Idade deve ser uma esfera a ser pesquisada e estudada cada vez mais, pois a participação desse público em cursos de línguas vem crescendo significadamente e os estudos voltados para essa faixa etária na área de línguas ainda são muito escassos.

Fazer parte de um curso efetivamente, como professora, faz com que a sala de aula se transforme em um laboratório a ser estudado e possível de ser discutido.

Concluimos que, pelas análises e considerações feitas nessa pesquisa, o curso analisado está tomando o caminho planejado, trazendo atividades que promovam a produção oral dentro da abordagem adotada, já que essas atividades são as de maior peso no plano de ensino. Apesar disso, ao analisar os planos de aula também percebemos que nem todos os planos de aula incluem esse tipo de atividade, já que as outras habilidades também devem ser desenvolvidas para promover a comunicação de acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa. Ademais, também levamos em consideração, na escolha das atividades analisadas, os temas que os alunos da terceira idade solicitavam e conversavam em língua materna.

Sendo assim, esperamos que esses alunos estejam tendo a possibilidade de contar-se da perspectiva discursiva dessa outra língua. Além disso, esperamos ter contribuído para que o ensino-aprendizagem de inglês na Terceira Idade promova uma inserção social mais efetiva dos alunos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

CANALE, M. ; SWAIN, M. **Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics. v. 1, n. 1, 1980, p. 1-47.

CASTRO, M.F.F.G. **O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas**. In: **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p.197-209.



COSTE, D. em colab. com M. T. MOGET (1970): **Hypotheses methodologiques pour le Niveau 2**. Em *Le Français dans Le Monde* 73. Paris: Hechette/Larousse, p 26-38.

ESTATUTO DO IDOSO. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em <<http://www.al.ce.gov.br/publicacoes/estatutodoidoso.pdf>>. Acesso em 02/05/2013.

FRANZONI, Patricia H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas: Unicamp, 1991.

GUIMARÃES, G. L. **O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade: um estudo etnográfico de caso**. Brasília, 2006.

HARLEY, B. *et al.* (Eds) 1996a. **The development of second language proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1996 *et al.* 1996b. **The nature of language proficiency**. In: HARLEY, B. *et al.* (Eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 07- 25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação internacional contra o envelhecimento**, 2002

PIZZOLATTO, C.E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. 259fls. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada – IELUnicamp), Campinas,1995.

LENNEBERG, E. The capacity for languages acquisition. In: FODOR & Katz (eds) **The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964

MORAGAS, R. M. **Gerontologia Social: Envelhecimento e qualidade de vida**. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2004

PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em*



Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PENFIELD & ROBERTS. **Speech and Brain Mechanisms**. New York: Atheneum Press, 1959.

QUINTINO, I. S. A. **Da oralidade à enunciação: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro**. 2014. 128 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos; FERREIRA, Alice Maria Araújo. **Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de línguas estrangeiras/oral**. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 357-372, dez. 2012.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. & PLATT, H. 1996. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman.

SAJAVAARA, K. (1987): **Cross-linguistic and Cross-cultural Intelligibility**. (mimeo). Trabalho apresentado em mesa redonda: "Language and Linguistics" na Universidade de Georgetown.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na sala de aula**. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TRIM, J. L. M. (1984): Progress Towards a more Comprehensive Framework for the Definition of Language-learning Objectives. Em VAN EK, J e J. L.M. TRIM (eds.): **Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of Council of Europe**. Oxford: Pergamon Press. Council of Europe, p. 67-72

ZANGWILL, O. L. The Ontogeny of Cerebral Dominance in Man. In: LENNEBERG & LENNEBERG (eds.) **Foundations of Language Development- A Cultidisciplinary Approach**, Vol 1. New York: Academic Press. p 137-147, 1975.

WIDDOWSON, H. (1972) The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, J. (Eds.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford, UK: University Press, 1979. 243p.