



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA IDADE ADULTA: PERCEPÇÕES DE
ESPECIALISTAS, FORMADORES E FORMANDOS.**

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Educação e Formação de Adultos -

Maria Madalena Bernardo Serronha

FARO

2010



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA IDADE ADULTA: PERCEPÇÕES DE
ESPECIALISTAS, FORMADORES E FORMANDOS.**

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Educação e Formação de Adultos –

Maria Madalena Bernardo Serronha

Orientador: Professor Doutor José António Reis do Espírito Santo

FARO

2010

Agradecimentos

Concretizar este trabalho não teria sido possível sem a ajuda de algumas pessoas e entidades que se disponibilizaram a colaborar na sua realização, pelo que aqui fica o meu especial reconhecimento e gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor José Espírito Santo, orientador desta dissertação, pela disponibilidade e apoio durante todo o processo de elaboração do trabalho.

Agradeço também à Escola Superior de Educação de Beja, às Direcções das Escolas Secundárias que participaram no estudo, assim como aos formadores e formandos, sem os quais a obtenção de dados teria sido impossível.

Ao Doutor Alberto Gaspar, o meu muito obrigada pela atenção, colaboração e simpatia.

Gostaria ainda de deixar um agradecimento aos amigos que sempre me incentivaram, em particular à Dra. Sandra Félix e ao Dr. Jorge Duarte pela ajuda disponibilizada no tratamento de dados.

Finalmente, uma palavra de reconhecimento à família pelo apoio e, sobretudo, pela paciência.

Ao Fernando, por fazer a diferença.

RESUMO

Enquadrado no âmbito da Educação e Formação de Adultos, o presente trabalho fundamenta-se teoricamente em estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem de uma segunda língua, estudos estes que são, na sua maioria realizados por investigadores não-portugueses. Trata-se de uma área de estudo em que existem várias linhas de pensamento, frequentemente teóricas e pouco testadas, e que não reúne consenso ao nível dos investigadores, pelo que a escolha dos vários métodos depende mais da sensibilidade e crença de cada um que da efectiva demonstração de resultados.

Trata-se de um estudo de carácter descritivo, adoptando uma abordagem quali-quantitativa, através do qual se pretendeu, ao nível empírico, recolher informação sobre as percepções que os formandos de Inglês da zona do Alentejo Litoral têm do seu processo de aprendizagem, assim como sobre as percepções dos formadores de Inglês e especialistas da área, à luz das teorias seleccionadas relativas aos processos de aprendizagem de uma segunda língua, de modo a aumentar o conhecimento desta realidade em Portugal e contribuir para a reflexão e elaboração de novos estudos nesta área.

Verificou-se que, no que respeita aos formandos de Língua Inglesa, temos dois grandes grupos: aqueles que têm uma maior capacidade de reflexão e, conseqüentemente, intervenção na sua aprendizagem e aqueles que, não evidenciando essa capacidade, acabam por ter uma atitude menos positiva e produtiva.

No que respeita aos formadores, existe uma maior uniformização de opiniões, sendo a formação de adultos vista positivamente mas existindo particularidades deste processo que não estão, ainda, compreendidas e aceites pelos mesmos.

Relativamente aos especialistas, verifica-se que este tipo de questão parece continuar a não ser uma prioridade em investigação, o que leva Portugal a depender de investigadores estrangeiros, desconhecedores da nossa realidade.

Palavras-chave: educação e formação de adultos; aprendizagem/ensino do inglês;

Quadro europeu comum de referência para as línguas

ABSTRACT

Under the framework of Adult Education, the theoretical support of this study is based on studies about the development of language and learning a second language, which are mainly written by non-Portuguese researchers. In this area, the existing several lines of thought are often theoretical and with no real evidence available. Researchers do not always agree about the effectiveness of these theories and methods so, choosing one of them is a matter of belief rather than a matter of their ability to achieve actual results.

This study is mainly descriptive, using a qualitative as well as a quantitative approach. Its empirical approach aimed at getting data about the perceptions that adult learners of English living in the Alentejo coastal area have about their learning process. It also aimed at getting information about the perceptions of ESL teachers (English as a second language) and researchers in the area of second language learning and adult learning, keeping in mind theories and methods mentioned in the theoretical section. The main goal of the study was to enlarge the knowledge about this subject in Portugal, as well as to give a contribution to the reflection and making of new studies in this area.

As far as adult learners are concerned, two main groups were found: those who have a bigger ability to reflect and, because of that, they have an active role in their learning process; and those who, not having this ability, have a less positive and effective approach.

As for teachers, there is a larger coherence in their opinions: they have a positive view of adult education, although there are still some details which seem not to be fully understood and accepted.

With regard to researchers, adult second language learning apparently continues to be left out of their priorities, so Portugal has to keep on depending on researchers from other countries and who are unaware of the Portuguese reality.

Key-words: Adult education; teaching / learning English; *Common European Framework of Reference for Languages*

Índice

Introdução	1
PRIMEIRA PARTE	4
Enquadramento Teórico	4
1. Breve Perspectiva Histórica da Educação de Adultos em Portugal	4
2. Crenças e cultura – facilitadores ou obstáculos?	9
3. Princípios de Aprendizagem na Educação / Formação de Adultos.....	11
3.1. A Andragogia	12
4. Aprendizagem da língua e desenvolvimento da linguagem.....	15
4.1. A Aprendizagem da Língua Estrangeira.....	16
4.1.1. Orientações do Quadro europeu comum de referência para as línguas	16
4.1.2. Orientações da ANQ para a Língua Estrangeira	19
4.1.3. Principais enfoques e teorias	22
4.1.4. Influência dos processos metacognitivos, metalinguísticos e de auto-regulação. ...	26
4.1.5. “Educar o ouvido”	27
4.1.6. Hipóteses de Krashen	28
4.1.6.1. The acquisition-learning distinction.....	28
4.1.6.2. The natural order hypothesis.....	29
4.1.6.3. The Monitor hypothesis	29
4.1.6.4. The input hypothesis.....	29
4.1.6.5. The affective filter hypothesis	30
4.1.7. VanPatten e o modelo PI	30
4.1.8. O modelo VAK	32
4.2. Implicações pedagógicas	33
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	34
Estudo Empírico.....	35
1. Delimitação da problemática	35
2. Objectivos do Estudo	37

3.	Opção Metodológica	38
4.	Seleção e caracterização do campo de estudo.....	39
4.1.	A educação por concelho.....	40
5.	Participantes	42
5.1.	Especialistas	42
5.2.	Formadores.....	42
5.3.	Formandos.....	43
6.	Instrumentos de Recolha de Dados	45
6.1.	A entrevista	45
6.2.	Os questionários	47
7.	Tratamento de dados	50
8.	Apresentação e análise dos resultados.....	51
8.1.	Resultados referentes aos questionários aplicados aos formandos.....	51
8.1.1.	Consciencialização da importância da língua inglesa quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos.....	51
8.1.2.	Capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos, dificuldades e estratégias por si adoptadas na aprendizagem da língua inglesa	54
8.1.3.	Valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira	63
8.1.4.	Recurso à língua materna ou a outras línguas como estratégia para a aprendizagem da Língua Inglesa.	65
8.1.5.	Posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações.....	66
8.1.6.	Síntese Final	71
8.2.	Resultados referentes ao questionário aplicado ao especialista.....	72
8.3.	Resultados referentes à entrevista feita aos formadores.....	74
8.3.1.	Percepções dos formadores sobre a sua motivação.....	74
8.3.2.	Percepções do formador de adultos sobre a importância do seu papel.....	76
8.3.3.	Percepções dos formadores quanto à formação pedagógica.....	78
8.3.4.	Estratégias adoptadas pelos formadores nas sessões.....	81

8.3.5.	Importância de competências e conteúdos	83
8.3.6.	Percepções dos formadores sobre o processo de ensino / aprendizagem das línguas nos adultos	84
8.3.7.	Conhecer as opiniões dos formadores sobre as orientações reguladoras da formação em Língua Estrangeira para adultos.....	87
8.3.8.	Síntese final	90
	Conclusão.....	91
	BIBLIOGRAFIA	95
	WEBGRAFIA.....	97
	LEGISLAÇÃO	99

Índice de Tabelas

Tabela A	Determinação do tamanho da amostra	44
Tabela 1	A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida pessoal	51
Tabela 2	A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida profissional	52
Tabela 3	Ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante	53
Tabela 4	Sinto-me embaraçado(a) quando falo inglês	53
Tabela 5	Sinto-me estimulado(a) quando falo inglês	53
Tabela 6	Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês	55
Tabela 7	Costumo aprender inglês com os media (televisão, música, páginas de internet...)	56
Tabela 8	Quando deixo a formação não volto a pensar nos assuntos apresentados	57
Tabela 9	Na minha vida quotidiana deparo-me, por vezes, com situações em que recordo o que aprendi	57
Tabela 10	As minhas dificuldades prendem-se, sobretudo, com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos	58
Tabela 11	Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento	59
Tabela 12	Aprendo mais inglês quando os meus colegas colocam questões e fazemos actividades em conjunto	59
Tabela 13	Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas	60
Tabela 14	Aprendo mais com os exercícios em que tenho que ouvir e compreender palavras ou mensagens	61
Tabela 15	Aprendo mais com os exercícios em que tenho que ler e compreender palavras ou mensagens	62
Tabela 16	Aprendo mais com os exercícios em que tenho que falar e comunicar intenções ou ideias	62
Tabela 17	Aprendo mais com os exercícios em que tenho que escrever e comunicar intenções ou ideias	62
Tabela 18	As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica	63
Tabela 19	Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas	64
Tabela 20	Os conhecimentos culturais ajudam-me a aprender melhor a língua inglesa	65
Tabela 21	Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês	66

Tabela 22	As formações de língua inglesa decorrem como esperava	67
Tabela 23	Sinto que aprendo bastante com as formações	67
Tabela 24	O material fornecido nas formações é útil	68
Tabela 25	O material fornecido nas formações é suficiente	68
Tabela 26	O tempo disponibilizado pelos formadores para a realização das actividades é suficiente	68
Tabela 27	A organização das formações é adequada	69
Tabela 28	Os conteúdos das formações são demasiado básicos	70
Tabela 29	Os conteúdos das formações são demasiado avançados	70
Tabela 30	A duração das formações é suficiente	70

Índice de Figuras

Figura 1	Frequência de algumas línguas	27
Figura 2	Fórmula para determinação do tamanho da amostra (n) com base na estimativa da média populacional	44

Índice de Quadros

Quadro 1	Motivação dos formadores para trabalhar com adultos	75
Quadro 2	Importância do seu papel	77
Quadro 3	Formação pedagógica inicial	78
Quadro 4	Formação pedagógica contínua	80
Quadro 5	Estratégias	81
Quadro 6	Competências / conteúdos	84
Quadro 7	Processo de ensino / aprendizagem	85
Quadro 8	Orientações que regem a Língua Estrangeira	88

Índice de Apêndices

Apêndice I	Pedido de autorização para recolher dados de formandos de Inglês dos cursos EFA	101
Apêndice II	Quadro de tópicos	103
Apêndice III	Quadro de tópicos reformulado	106
Apêndice IV	Críticas e sugestões ao questionário dos formandos	109
Apêndice V	Questionário sobre as percepções dos formandos de Língua Inglesa	111
Apêndice VI	Quadros dos valores utilizados na caracterização dos formandos	114
Apêndice VII	Guião da entrevista dos formadores	118
Apêndice VIII	Transcrição das entrevistas dos formadores	122
Apêndice IX	Análise de conteúdo das entrevistas dos formadores	131
Apêndice X	Questionário do especialista	148

Compreender o modo de vida, o pensamento, a filosofia e a fé de cada um desenvolve a compreensão mútua. Da compreensão nasce o respeito, do respeito nasce a harmonia e a capacidade para agir conjuntamente.

(Dalai Lama)

Introdução

Ao longo dos tempos, muitos são os estudos feitos no campo da educação sobre correntes teóricas, sobre metodologias utilizadas ou sobre a formação de docentes. Enquanto profissional da educação, e tendo eu própria passado por um processo de formação educacional, sinto que existe, de facto, uma preocupação relativamente à educação das crianças no campo das línguas estrangeiras, contudo, parece não haver, em Portugal, a mesma preocupação generalizada à formação dos adultos.

Foi este o motivo que me levou, enquanto docente de uma língua estrangeira não só no ensino básico e secundário diurno mas também no ensino nocturno, a questionar a razão pela qual não é dada formação específica para trabalhar com adultos nesta área; o modo como os docentes encaram o trabalho com os adultos; e, sobretudo, como é que os adultos se posicionam relativamente à aprendizagem da língua inglesa. É sabido que os adultos aprendem de um modo diferente das crianças e, no caso das línguas, essas diferenças também se verificam. Assim, com este trabalho pretende-se tentar alargar o conhecimento que existe nessa área.

Numa época em que a existência da Aprendizagem ao Longo da Vida não é algo que se possa sequer pôr em causa sob pena de não se conseguir responder aos desafios do desenvolvimento e da massificação, numa altura em que se deseja que haja um domínio de, pelo menos, duas línguas (além da língua materna) como forma de integração real na sociedade dos nossos dias e sendo o Inglês a língua de comunicação internacional por excelência, poderá ser pertinente investigar como é feita essa aprendizagem e porque se apresenta ela como a disciplina a que os adultos oferecem maior resistência.

Há que lembrar que quando se ensina uma língua, ensina-se também tolerância e civismo. Quando se aprende uma língua, aprende-se igualmente pensamento e cultura e, na Europa de hoje, plurilingue e pluricultural, é imprescindível que esta consciência exista.

Enquadrado na União Europeia, Portugal é um país que tem tentado, sobretudo nos últimos anos e dentro de um quadro comunitário de referência, incentivar e desenvolver mais do que anteriormente a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, se este investimento é feito relativamente às crianças, parece não acontecer o mesmo em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras por parte dos adultos.

A língua inglesa encontra-se, no nosso país, numa situação privilegiada relativamente à sua expansão devido à facilidade de contacto tanto directo (os britânicos constituem um dos principais consumidores da oferta turística portuguesa e, mesmo os turistas de outras nacionalidades, utilizam frequentemente esta língua como meio de comunicação) como indirecto (a música, o cinema, a televisão e, mais recentemente, a internet são canais em que o inglês prolifera). Além disso, por razões históricas, a língua inglesa encontra-se um pouco por todo o globo, muitas vezes em países economicamente poderosos, que rapidamente perceberam que a expansão da língua seria um bom investimento também a nível económico.

Embora Portugal subscreva os documentos europeus, nomeadamente o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2001), e pretenda desenvolver o interesse e a prática de uma língua que não apenas a materna, o investimento feito neste campo ao nível nacional poderia ser maior. No caso dos adultos, essa tendência agrava-se. Podemos ver orientações como a que se segue, todavia, verificam-se algumas dificuldades na sua aplicação prática:

“Todos os adultos deveriam ser incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, deveriam estar disponíveis estruturas de acesso fácil. Aos trabalhadores deveria ser dada a oportunidade de melhorarem as competências linguísticas de

interesse para a sua vida profissional. As actividades culturais centradas na música, na literatura ou no cinema estrangeiros, as férias no estrangeiro, as acções de geminação de localidades ou o serviço voluntário no estrangeiro podem ser promovidos como oportunidades para conhecer outras línguas e outras culturas. (> Acção I.4.1)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003).

Com este trabalho pretende-se dar um contributo teórico e empírico para colmatar algumas das lacunas existentes no nosso país no que diz respeito ao conhecimento sobre a aprendizagem da língua estrangeira em adultos, particularmente na aprendizagem da língua inglesa.

Em termos de estrutura, o presente trabalho é constituído por duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

No enquadramento teórico é feita a revisão da literatura de modo a fundamentar a presente investigação. Esta parte é constituída por quatro capítulos: Capítulo 1 – Breve Perspectiva Histórica da Educação de Adultos em Portugal; Capítulo 2 – Crenças e Cultura - facilitadores ou obstáculos; Capítulo 3 – Princípios de Aprendizagem na Educação e Formação de Adultos; e Capítulo 4 – Aprendizagem da língua e desenvolvimento da linguagem.

No que se refere ao estudo empírico, este encontra-se dividido em oito capítulos: Capítulo 1 – Delimitação da problemática; Capítulo 2 – Objectivos do Estudo; Capítulo 3 – Opção Metodológica; Capítulo 4 – Selecção e caracterização do campo de estudo; Capítulo 5 – Participantes; Capítulo 6 – Instrumentos de recolha de dados; Capítulo 7 – Tratamento de dados; e Capítulo 8 – Apresentação e análise dos resultados.

Finalmente, são apresentadas as conclusões finais assim como algumas sugestões para possíveis investigações futuras.

PRIMEIRA PARTE

Enquadramento Teórico

1. Breve Perspectiva Histórica da Educação de Adultos em Portugal

Apesar de haver registo de iniciativas relativamente à educação de adultos em Portugal nos finais do século XIX, essas iniciativas não foram suficientes para alterar o quadro nacional e cessaram com o início do Estado Novo.

Só a partir de meados dos anos 50 se pode falar de algum investimento do estado neste tipo de educação, todavia esse investimento não era mais que a aplicação dos programas escolares, assim como das metodologias do ensino básico. Nos anos 60, 40% da população portuguesa era ainda analfabeta. Nesta altura, começa a desenvolver-se um modelo de educação essencialmente técnico. Segundo Silva (1990), *“a política educativa salazarista procurou ajustar a oferta escolar à estrutura social característica de uma sociedade tradicional, de modo a usar o sistema escolar – assente na extensão horizontal do ensino primário “curto” e na dissuasão sistemática de aspirações de mobilidade social ascendente por via da frequência de níveis escolares não elementares – como instrumento da integração da ordem social pela conformidade de cada um com a sua condição.”*

No início dos anos 70, Veiga Simão, ministro da educação de Marcelo Caetano, lança uma reforma educativa que consegue aumentar a população escolar e é também criada a Direcção-Geral de Educação Permanente. A educação de adultos começa a ser considerada, reconhecendo-se que existe a necessidade de utilizar programas e métodos diferentes daqueles usados com as crianças. Contudo, só depois do 25 de Abril de 1974 se pode falar de uma preocupação política com estas questões.

Em 1979, a Assembleia da República aprova a Lei 3/79 de 10 de Janeiro, cujo primeiro princípio é, desde logo:

“I - Incumbe ao Estado, nos termos da Constituição, assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo.”

Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro

Nesta linha, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), elaborado pelo Governo, com a participação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), também criado para este efeito, das autarquias locais e de todos os interessados em colaborar na sua realização. De facto, de acordo com o ponto 3 da Lei supra citada podemos ler:

“O Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização e educação de base dos adultos, designadamente as de associações de educação popular, de colectividades de cultura e recreio, de cooperativas de cultura, de organizações sindicais, de comissões de trabalhadores e de organizações confessionais.”

Em 1977, de modo a substituir o serviço cívico, é criado o ano propedêutico. Aqui estão integradas cinco disciplinas, das quais duas línguas (a portuguesa e uma estrangeira) são obrigatórias.

Também em 1977, têm início os cursos gerais nocturnos - Secundário Liceal e Secundário Técnico Profissional (equivalentes ao 3º ciclo do Ensino Básico) e no ano lectivo de 1981/1982 têm início os cursos complementares nocturnos – Secundário Liceal e Secundário Técnico (equivalentes ao Ensino Secundário).

Na década de 80, verifica-se um crescimento dos cursos nocturnos, possibilitando, assim, a frequência dos adultos que, tendo uma actividade profissional, não o poderiam fazer de outra forma.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo vem definir os princípios organizativos do sistema educativo. Neste âmbito, o ensino recorrente de adultos é considerado uma modalidade especial de educação escolar e, no ponto 4 do artigo 20, pode já ler-se o seguinte:

“4- Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.”

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

O Decreto – Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro retoma as questões da educação de adultos. Além de definir os seus objectivos e organização, também se refere à necessidade de especialização e formação em ensino recorrente para os docentes (artº12).

Nos anos 90 é introduzido o ensino por unidades capitalizáveis e o ensino recorrente. A filosofia subjacente a estes subsistemas implica uma mudança de atitude face à aprendizagem, na medida em que privilegia a flexibilidade, permitindo uma gestão do tempo mais adequada às necessidades dos adultos, pretende desenvolver a autonomia do aprendente e a sua capacidade de aprender a aprender (Cruz:2000).

A declaração de Hamburgo de 1997 refere que, mais que um direito, a educação de adultos é a chave para o século XXI e que *“ apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável.”*

Nesta sequência, foi criado, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, com a função de desencadear o processo tendente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e, após algumas reestruturações, à actual ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Trata-se, de acordo com o *sítio* da ANQ, de “*um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições*”.

Ao nível da Comissão das Comunidades Europeias, onde Portugal se insere, são efectuados encontros e elaborados documentos onde conceitos inerentes à Educação de Adultos assumem um papel central. Diz-nos o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000):

“(...) os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário.

Existem três categorias básicas de actividade de aprendizagem com um objectivo:

- *Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.*
- *Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).*

• *Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”.*

Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) surgem em 2000, embora se generalizem sobretudo a partir de 2006, e, ao contrário dos dispositivos formativos anteriores, mais ligados a um modelo escolarizado, dispõem de uma grande autonomia no que respeita à construção e gestão do currículo. O papel do formador é visto como um orientador ou um mediador do conhecimento. Segundo Quintas (2008)

“Trata-se de um modelo aberto e flexível que permite, sugere e aconselha o envolvimento efectivo dos participantes no campo decisional curricular e, embora existam referenciais que definem os limites aconselháveis de competências a adquirir pelos formandos nas várias áreas de formação, toda a arquitectura curricular de suporte é da responsabilidade das equipas que integram cada um dos cursos”.

Actualmente, existem as seguintes modalidades de educação /formação de jovens e adultos:

- sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não formal;
- cursos de educação e formação para jovens;
- cursos de educação e formação de adultos e formações modulares;
- ensino recorrente de nível básico e nível secundário;
- acções de curta duração S@bER +;
- sistema de aprendizagem, sob a responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

De acordo com dados do INE, podemos afirmar que desde o último *census*, em 2001, o analfabetismo tem vindo a descer, mas ainda se verifica uma taxa de 9% nos homens e de 12% nas mulheres. Apesar da evolução que se verificou, existem cerca de um milhão de portugueses sem os níveis elementares de informação.

2. Crenças e cultura – facilitadores ou obstáculos?

Para os indivíduos que já possuem as competências básicas e frequentam um nível de ensino do qual faz parte a aprendizagem de uma língua estrangeira, existem programas escolares e/ou orientações que defendem que, tão importante como a aquisição de um instrumento de comunicação, é o desenvolvimento e respeito por universos sócio-culturais diferenciados. Ora, se é relativamente fácil inculcar valores a uma criança, o mesmo não se pode dizer de um adulto, que vê, frequentemente, o que lhe é estranho ou desconhecido como uma ameaça. O adulto possui já determinadas “crenças” que poderão ser impeditivas da aprendizagem. Segundo Falcão (2006:33), citando Pajares, *“as características das crenças que mais se podem associar às concepções pessoais sobre o conhecimento e o processo de conhecer são o peso da emoção, a ausência de lógica, a resistência à mudança, o seu grau de inconsciência e a enorme influência que têm no pensamento.”*

A mesma autora recorre ainda a Schommer-Aikins para explicar que as crenças epistemológicas são concepções pessoais sobre o conhecimento e a aprendizagem que *“funcionam como filtros da mente, determinando, de forma subtil e inconsciente, o que vemos e como interpretamos o mundo, que estratégias seleccionamos para aprender e a duração da nossa persistência na aprendizagem”*. Estas crenças podem ser, assim, determinantes em facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Neste sentido, aprender uma língua estrangeira, pode contribuir para a desconstrução de crenças adquiridas (inconscientemente ou herdadas), como por exemplo, o medo do ridículo ou até o receio da perda da identidade.

A partir do momento em que se encontra liberto de ideias estereotipadas e/ou preconceitos, o adulto poderá encarar a nova língua como uma oportunidade para ver o mundo com outra perspectiva, para progredir e enriquecer o pensamento. *“O indivíduo não é privado da sua identidade, confere-lhe, antes, uma nova dimensão, ao falar num outro registo linguístico”* (Tomatis, 1994:57).

A ideia de “identidade” remete-nos então para a ideia de “cultura” e este será, provavelmente, o conceito que maior dificuldade de definição oferece. De acordo com Boudon,

“O sentido moderno do termo reporta aos modos de comunicação do saber nas sociedades em rápida transformação e aos objectos simbólicos produzidos por uma sociedade para veicular valores. A atenção incide nos mitos, noções, imagens e modelos espalhados em certos grupos sociais (cultura popular, cultura de elite) e por certos canais de difusão do saber: a cultura de massa é simultaneamente a que é transmitida pelos media e a que se dirige a um largo público.” (Boudon, 1990:62).

De Giddens (2009:46), podemos retirar este pequeno excerto, também ele ilustrativo da complexidade do termo:

«O conceito de cultura, tal como o de sociedade, é uma das noções mais amplamente usadas em Sociologia. A cultura consiste no valores de um dado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam. Os valores são ideias abstractas, enquanto as normas são princípios definidos ou regras que se espera que o povo cumpra. As normas representam o «permitido» e o «interdito» da vida social. A «cultura» pode ser distinguida conceptualmente da

«sociedade», mas há conexões muito estreitas entre estas noções. Uma sociedade é um sistema de inter-relação que ligam os indivíduos em conjunto. Nenhuma cultura pode existir sem uma sociedade. Mas, igualmente, nenhuma sociedade existe sem cultura. Sem cultura, não seríamos de modo algum «humanos», no sentido em que normalmente usamos este termo. Não teríamos uma língua em que nos expressássemos, nem o sentido da autoconsciência, e a nossa capacidade de pensar ou raciocinar seria severamente limitada”.

3. Princípios de Aprendizagem na Educação / Formação de Adultos

Albuquerque define aprendizagem do seguinte modo: *“Aprender é uma construção que envolve toda a actividade do ser humano: biológica, psicológica, social e cultural, nos seus múltiplos aspectos. [...] Etimologicamente, aprender significa “apreender”, “adquirir” conhecimentos. A Aprendizagem é uma acção dinâmica que se estabelece entre um conhecimento já apreendido e um novo conhecimento a adquirir, que ao passar através de processos conscientes e inconscientes do nosso psiquismo torna possível a criação de um esquema mental que serve de suporte a toda essa actividade.”* (Albuquerque *et al.*, 2002:148,149).

Ao abordar a questão da aprendizagem no contexto dos formandos adultos, há que distinguir, desde logo, o que se entende por pedagogia e andragogia. Uma vez que a pedagogia é definida por Knowles, citado por Garcia (1999:55), como a ciência da educação dos sujeitos não adultos e a andragogia como *“a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”*, é sobre esta última que nos debruçaremos mais em profundidade e que estará subjacente ao trabalho de investigação apresentado.

Sabemos que, ao longo dos tempos, a Psicologia deu uma maior importância ao desenvolvimento dos indivíduos na infância e na adolescência, embora, actualmente, admita que o desenvolvimento ocorre em todas as fases da vida humana. De acordo com Martinez (2002:208):

“el desarrollo se entiende como los cambios que se producen a lo largo de la existencia humana, cambios que pueden conllevar beneficios y carencias, crecimiento, madurez o deterioro y que son fruto, a largo de toda la vida, de la interactividad entre la biología y la psicología del sujeto, su medio y sus circunstancias sociohistóricas.”

Esta mudança deve-se a três paradigmas que se complementam com a tradição filosófica e epistemológica dos últimos séculos. Trata-se, de acordo com Martinez (*op.cit.*) das orientações *Mecanicista; Organicista; e Contextual-dialéctica*. Na primeira orientação encontramos autores como Pavlov, Watson ou Skinner, que defendem que a aprendizagem é influenciada, sobretudo, por factores externos. Na segunda orientação encontramos os cognitivistas Freud, Piaget e Ausubel, que advogam que a estruturação cognitiva é interna e sujeita a uma série de estádios do desenvolvimento. A terceira orientação enfatiza a importância da componente cultural e histórica e considera ainda três dimensões envolvidas no processo: a biologia, a psicologia e o contexto social. Aqui enquadram-se os trabalhos de Vigotsky, Luria e Leontiev.

3.1. A Andragogia

Nos anos 60 surge o conceito de *andragogia*. Veiculado, sobretudo, através dos trabalhos de Knowles, este conceito influenciou, definitivamente, as concepções de educação e formação de adultos até aos dias de hoje. A andragogia propõe um quadro educativo que contempla e concilia os seis princípios que lhe estão subjacentes e são apresentados, de forma resumida, de seguida:

a) *A necessidade de saber*

Segundo Martinez (2002), o formador de adultos tem o dever de ajudar o formando a tomar consciência da sua necessidade de saber antes mesmo de iniciar o processo de formação propriamente dito, uma vez que o adulto se interessa e investe, sobretudo, em questões que identifica em áreas da sua vida. Deste modo, de acordo com Quintas (2009) “*Organizar processos de ensino que contemplem esta característica exige que as temáticas que são objecto de estudo estejam relacionadas com os interesses e com as necessidades que os adultos possuem e identificam.*”

b) *O conceito de si mesmo*

O indivíduo adulto adquiriu já a consciência da sua independência e necessita que essa característica seja tida em conta nos processos formativos a que se propõe. Ao ser envolvido na construção do processo de aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de determinar *o que e como* quer aprender, e ao serem-lhe apresentadas tarefas que desenvolvam a sua capacidade de auto-direccionar a aprendizagem, o adulto sente que existe, de facto, uma maior responsabilização da sua parte e, conseqüentemente, uma maior valorização de si próprio enquanto sujeito autónomo.

c) *O papel da experiência*

Ao contrário dos grupos de crianças e jovens, os grupos de adultos caracterizam-se pela diversidade de experiências, interesses, motivações e objectivos dos formandos que os constituem. Se considerarmos este aspecto como um recurso e as possibilidades que daí advêm, é possível desenvolver estratégias experimentais e actividades de partilha de conhecimentos, enriquecendo todo o grupo. Enquadram-se aqui os debates, a discussão de casos, ou os exercícios de simulação, por exemplo.

d) *A vontade de aprender*

Como já foi referido, a andragogia tem como pressuposto que os adultos aprendem, sobretudo, o que consideram necessário aprender. Uma vez que nem sempre as experiências de aprendizagem correspondem, em termos temporais, às necessidades dos formandos, é importante que o formador utilize metodologias capazes de realçar o sentido e a funcionalidade de novos conhecimentos. É essencial que os formandos passem por um processo de auto-avaliação de modo a identificar as suas lacunas e a definir o que ainda necessitam ou desejam aprender.

e) *A orientação da aprendizagem*

Quando um problema é apresentado no contexto de uma situação real, a probabilidade de um adulto se disponibilizar para o resolver é mais significativa, na medida em que, enquanto uma criança encara a aprendizagem como um conjunto de conhecimentos que utilizará *a posteriori*, a um adulto interessa sobretudo o carácter pragmático e imediato do que aprende, ou seja, a orientação da actividade educativa deverá estar centrada em problemas concretos e na relação entre os novos saberes e as situações do dia-a-dia.

f) *A motivação*

No que se refere à motivação, e apesar de não serem indiferentes a estímulos exteriores (conseguir um salário melhor ou uma promoção, por exemplo), os adultos movem-se, fundamentalmente, por motivações intrínsecas, ou seja, por propósitos pessoais de alcançar objectivos que definiu para si próprio. É por esta razão que, ao contemplar a motivação intrínseca, os processos de formação têm mais possibilidades de se tornarem significativos e de produzirem consequências efectivas.

4. Aprendizagem da língua e desenvolvimento da linguagem

O conceito de “língua” é fundamental neste projecto e é entendido, resumidamente, por Saussure como *“um objecto bem definido no conjunto heteróclito dos factos da linguagem. (...) É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e este, por si só, não pode criá-la nem modificá-la; ela só existe em virtude de um contrato firmado entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para lhe conhecer as regras; a criança só a pouco e pouco a assimila. Ela é de tal modo uma coisa distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, desde que compreenda os signos vocais que ouve.”* (1992:41,42).

Tomatis (1994:21) refere-se a linguagem como o *“último estágio de uma adaptação transcendente que soube condicionar, para fins acústicos, um conjunto neuromuscular destinado à deglutição e à respiração”*.

Sem entrar em discussão sobre as diferenças entre língua e linguagem, e tomando-os, neste caso, como conceitos similares, lembramos a ideia de Vygotsky (2007) de que as actividades cognitivas básicas e a forma de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por factores congénitos, mas sim pelos hábitos sociais da cultura em que se insere. A língua ou linguagem é vista como essencial não apenas à formação do pensamento, à sua cristalização e construção de ideias, mas também ao carácter do indivíduo e, em última análise, da própria comunidade.

Devlin (1999) relembra “a hipótese Sapir-Whorf” de que, a estrutura da língua também está intimamente ligada à estrutura da mente e reflecte não apenas o modo como essa pessoa pensa mas também o modo como vê o mundo.

4.1. A Aprendizagem da Língua Estrangeira

4.1.1. Orientações do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*

A sociedade moderna é cada vez mais complexa devido à diversidade cultural daqueles que a constituem. A mobilidade crescente das populações, a globalização ou a evolução dos padrões de vida são factores condicionantes da mudança e da estabilidade necessárias à organização das comunidades.

A Europa, pelas suas características humanas, históricas políticas e geográficas, enfrenta desafios cada vez mais complexos, à medida que o projecto europeu se alarga e procura consolidar-se.

Neste sentido, a aprendizagem das línguas constitui um factor decisivo para a promoção da mobilidade, do conhecimento e da cooperação recíprocas na Europa, assim como para o esforço na eliminação de preconceitos e discriminação.

Consciente desta realidade, o Conselho da Europa tem recomendado aos seus membros que se empenhem no desenvolvimento de uma maior unidade através da adopção de uma acção comum na área da cultura.

É neste contexto que nasce o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECL), cujas bases e orientações se destinam não apenas a responder às necessidades dos aprendentes, mas também a ultrapassar os obstáculos que muitas vezes impedem a comunicação entre os vários profissionais da área das línguas dos diferentes sistemas educativos na Europa.

De acordo com este documento, são estabelecidos objectivos tanto para os aprendentes como para os profissionais das línguas estrangeiras. No que respeita aos aprendentes, espera-se que reflectam sobre as questões seguintes:

- *O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?*

- *O que nos permite agir assim?*
- *O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?*
- *Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?*
- *Como se processa a aprendizagem da língua?*
- *Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?*

(Quadro europeu comum de referência para as línguas, 2001:11)

Como implicados na organização da aprendizagem das línguas temos os professores/formadores, autoridades educativas, examinadores, autores e editores de manuais. Estes deverão segundo o documento acima citado, basear o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes. Para isso seria significativo responder a questões como:

- *O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?*
- *O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?*
- *O que é que os leva a aprender?*
- *Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?*
- *Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?*
- *Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?*
- *Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?*

(op. Cit,2001.:12)

A abordagem adoptada pelo QECRL procura ser abrangente e orientada para a acção na medida em que o aprendente deve tornar-se apto a cumprir tarefas tanto no domínio educacional como nos domínios privado, público e profissional. Para isso, o QECRL propõe o desenvolvimento de competências gerais: a competência de aprendizagem e a competência comunicativa.

Competência de aprendizagem é definida por Bizarro(2008:86) como a *“capacidade para observar novas experiências, participar nelas e integrá-las, modificando os conhecimentos anteriormente adquiridos e dando ao aprendente a capacidade para se defrontar com novos desafios no decurso da aprendizagem de uma língua desenvolvendo a sua consciência da língua e da comunicação,(...) e as suas aptidões heurísticas, que o levam a (...)mobilizar as suas diferentes competências de aprendizagem (...) na resolução de problemas ou na realização de tarefas.”*

No que respeita à competência comunicativa, o QECRL subdivide-a em três categorias: a competência linguística (ligada aos saberes e saberes-fazer em questões de léxico, fonética, sintaxe, ortografia e outras dimensões do sistema de uma língua); a competência sócio-linguística (ligada às normas sociais que orientam e regulam a comunicação entre os indivíduos de culturas diferentes, por exemplo); e, finalmente, a competência pragmática (que diz respeito à efectiva utilização dos recursos da língua nas trocas interaccionais, abrangendo também questões relativas à coerência e coesão dos discursos, aos tipos e géneros textuais, à ironia e à paródia.

Os professores são vistos como *facilitadores de aprendizagens* e deverão empenhar-se em utilizar estratégias em que os aprendentes sejam participantes activos. Pretende-se o seu desenvolvimento integral, quer como estudantes quer como cidadãos, no entanto como lembra Bizarro (2009) *“o facto é que a sua especificidade individual é muitas vezes apagada, a favor das características predominantes do grupo maioritário, numa escola que, também por ser de massas, é raramente pensada em função de cada um ou das minorias que nela (sobre)vivem.”*

Independentemente de possíveis constrangimentos, o QECRL propõe que a aprendizagem das línguas esteja centrada em tarefas e actividades que procurem satisfazer as necessidades dos aprendentes e da sociedade e parece, assim, adequar-se tanto ao ensino dos jovens como enquadrar-se na especificidade da educação de adultos.

4.1.2. Orientações da ANQ para a Língua Estrangeira

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) apresenta como documento de apoio referente aos cursos EFA, e também para os processos de reconhecimento e validação de competências, o Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Existe um referencial de competências-chave para o nível secundário e outro para o nível básico. Estes documentos são apenas a base de orientação para os mediadores e formadores, uma vez que, tal como vem referido no próprio catálogo:

“O carácter dinâmico deste instrumento exige uma permanente (re)actualização/adaptação aos contextos em mudança, como resultado da sua aplicação no terreno, para uma melhor adequação do Referencial ao público destinatário das actividades de educação e formação de adultos.”

Por esta razão, o aparecimento de novas orientações é frequente e exige, da parte das equipas pedagógicas, uma constante actualização.

Por se encontrar integrada nas áreas relativas à Linguagem e Comunicação (LE), no 3º ciclo do ensino básico, e à Língua, Cultura e Comunicação (CLC), no ensino secundário, a importância da língua estrangeira é, de certo modo, diluída. A ANQ deu a conhecer, em Fevereiro de 2010, um documento denominado “A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário – Procedimentos e Orientações”,

documento este que, embora se destine aos processos RVCC, leva a que os adultos tenham que, por vezes, frequentar Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de Inglês, quando as condições requeridas no documento para a certificação da área de competências-chave Cultura, Língua e Comunicação não se verificam.

Este documento relembra o seguinte:

«No âmbito do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, o reconhecimento, validação e certificação de competências em língua estrangeira, baseia-se nos seguintes pressupostos genéricos:

1) A evidenciação de competências em língua estrangeira tem de ser sempre efectuada, no contexto da área de competências-chave Cultura, Língua, Comunicação e constitui-se como obrigatória para todos os candidatos à luz do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário;

2) A demonstração do domínio de uma língua estrangeira deve ser integrada num conceito de competência lato, e estar sempre associada à dimensão Linguística, na área de competências-chave Cultura, Língua, Comunicação;

3) Sempre que, na área Cultura, Língua, Comunicação, uma competência se refira à “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, é necessário que a sua demonstração passe pela mobilização, quer da língua portuguesa, quer de uma língua estrangeira;

4) Qualquer língua estrangeira pode ser “trabalhada” no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, desde que os Centros Novas Oportunidades disponham de formadores específicos dessa língua;

5) *A evidenciação de competências numa só língua estrangeira é suficiente, considerando-se esta a opção mais eficaz para um processo de aprendizagem e de qualificação, como é o caso do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Contudo, é possível “trabalhar-se” mais do que uma língua estrangeira em simultâneo.»*

No caso de os adultos não terem noções estruturadas de uma língua estrangeira podem ser encaminhados para Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), como foi atrás referido, unidades estas com carácter apenas opcional, mas que poderão ser úteis para obter a certificação necessária. Trata-se de duas unidades de 50 horas cada, denominadas CLC_LEI (Cultura, Língua e Comunicação_Língua Estrangeira Iniciação) e CLC_LEC (Cultura Língua e Comunicação_Língua Estrangeira Continuação).

Ambas as unidades partem dos seguintes pressupostos:

«Não é definida uma língua estrangeira em particular. A opção da Língua Estrangeira em concreto que operacionalizará este conjunto de competências de uso dependerá do perfil/necessidade de aprendizagem do adulto/formando, de acordo com a disponibilidade das entidades formadoras.

A presente elencagem de competências tem como referência a ocorrência da Língua em contexto de realização, não se referindo a aspectos específicos do funcionamento da Língua uma vez que estes variam de acordo com a que estiver a ser trabalhada.

Trata-se de um nível de “iniciação”, pelo que se destina a adultos que não tenham quaisquer noções estruturadas de uma língua estrangeira.»

No que respeita à unidade CLC_LEI, pretende-se desenvolver competências de interpretação (ouvir/ver e ler) e de produção (falar/escrever); no que respeita à unidade CLC_LEC, pretende-se

continuar a desenvolver as mesmas competências aumentando, no entanto, o seu nível de aprofundamento. Esta progressão é esperada sobretudo ao nível da produção que, ao contrário da unidade de iniciação, separa as competências relativas ao falar e ao escrever.

4.1.3. Principais enfoques e teorias

No tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, se é verdade que pensamento e linguagem se relacionam e, se aceitarmos a teoria de que o indivíduo tanto influencia como é influenciado pelo contexto social, então a metodologia ideal para haver aprendizagem ocorre quando existe um contexto mais natural e humano. Verifica-se esta situação quando observamos o modo como uma criança aprende a falar (quer a sua língua materna, quer uma língua estrangeira), ou quando um imigrante é “forçado” a aprender outra língua quando se desloca para um determinado país, durante um espaço de tempo mais ou menos longo.

No caso específico de uma língua estrangeira, no entanto, nem sempre é possível que a aprendizagem decorra de forma natural ou em ambiente natural. Larsen-Freeman apresenta alguns métodos no livro *Techniques and Principles in Language Teaching* (1986) habitualmente dados a conhecer aos docentes e formadores de Inglês em processos de formação pedagógica. Destes, seleccionaremos e resumiremos alguns dos mais conhecidos e utilizados:

O Método da Gramática Tradicional, baseado sobretudo no estudo da estrutura gramatical e na tradução é o método mais antigo em termos de aprendizagem de línguas estrangeiras e associa-se frequentemente ao estudo das línguas clássicas. Trata-se de um método mais adequado ao exercício mental que à utilização efectiva da língua estudada. O professor detém o conhecimento e transmite-o aos aprendentes.

Uma vez que o método da Gramática Tradicional não prepara o aprendiz para utilizar a língua como instrumento de comunicação, o Método Directo surge como alternativa. Sendo também considerado um método tradicional é, contudo, mais abrangente em termos do desenvolvimento das competências de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). Estas integram-se em temas e o estudo da gramática é indutivo. O recurso à língua materna é proibido neste método e o docente, apesar de conduzir as actividades, começa a ser visto, sobretudo, como um facilitador das aprendizagens.

Nos finais da 2ª Guerra Mundial, ligado às teorias da linguística descritiva e ao behaviourismo, surgiu, nos Estados Unidos da América, o método audiolingual. Este método, cujo objectivo primordial era a comunicação, foi desenvolvido sobretudo devido a necessidades militares e consiste, basicamente, em ouvir e repetir modelos que se vão complexificando. A aprendizagem é feita sem recurso à língua materna nem a estruturas gramaticais identificadas como tal. Pretende-se seguir a ordem de aprendizagem natural na criança, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever.

O método audiolingual foi contestado pelos psicólogos cognitivistas e linguistas da Gramática Generativa Transformacional. Com a Gramática Generativa Transformacional, Chomsky advogava que a linguagem não é aprendida apenas por imitação já que um falante pode construir frases que nunca ouviu antes. Os falantes apercebem-se de regras e assimilam-nas à medida que aprendem a língua e os erros são vistos de forma positiva uma vez que são um sinal de que o aprendiz está activamente a testar hipóteses que o levarão à aquisição das regras. Valoriza-se mais o progresso que a perfeição, assim como a interacção entre os alunos em detrimento da centralidade do papel do professor.

Na mesma linha de valorização da interacção do grupo, o método comunicativo centra-se sobretudo nas intenções de comunicação e não nas regras linguísticas. O uso da língua está ligado a uma função (argumentar, pedir, informar...) e o falante deve estar consciente das

diferenças que os vários contextos de comunicação exigem. A aprendizagem decorre de situações concretas e os aprendentes aprendem a comunicar comunicando.

Embora os métodos anteriormente referidos não tenham sido concebidos especificamente para crianças, nos processos de formação educacional é para elas que são direccionados e os futuros professores e formadores habituam-se a utilizá-los no contexto da pedagogia. Existe um método, contudo, concebido especialmente para os adultos e cujos princípios se podem cruzar com os da andragogia e também com a “Hipótese do Filtro Afectivo” de Krashen, apresentada no ponto 6.3.5 deste trabalho. O método em causa denomina-se Método da Aprendizagem Comunitária das Línguas ou “*Community Language Learning*”.

Este método, desenvolvido por Charles A. Curran nos anos 70, assenta nos princípios de que o aprendente é um ser “inteiro” e o seu desenvolvimento deve ser também integral. Por essa razão, não são tidas em conta apenas as questões intelectuais e emocionais mas também as relações entre o grupo, as reacções físicas que apresentam, as reacções instintivas de protecção e o desejo de aprender.

Curran defende que as situações novas de aprendizagem são sentidas frequentemente como ameaças pelos adultos devido às mudanças que essas situações podem provocar e à possibilidade de virem a sentir-se ridículos. Assim, é necessário que exista um compromisso de confiança entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem e o professor deve ser, acima de tudo, um “conselheiro linguístico” que compreende e aceita as dificuldades e a luta interior do aprendente. Larsen-Freeman (1986) resume esta perspectiva do seguinte modo:

“The teacher who can “understand” can indicate his acceptance of the student. By understanding students’ fears and being sensitive to them, he can help students overcome their negative feelings and turn them into positive energy to further their learning.” (Larsen-Freeman 1986:89)

No método da Aprendizagem Comunitária das Línguas, a língua é utilizada para comunicar e os aprendentes têm um papel activo na selecção dos conteúdos sobre os quais desejam aprender. O processo de aprendizagem deve desenvolver-se preferencialmente em pequenos grupos onde exista uma atmosfera de confiança e cooperação entre os seus elementos e, depois da realização das actividades, está previsto algum tempo para que se reflecta sobre o que foi aprendido, uma vez que esta reflexão é vista como essencial para que a aprendizagem seja integrada nos conhecimentos anteriores. Além disso, a língua materna pode ser utilizada, já que os adultos se sentem mais seguros quando compreendem tudo sobre o que estão a aprender.

Larsen-Freeman (1986) não se debruça sobre o Método da Descoberta (ligado à ideia de *aprendizagem em espiral*), mas acreditamos ser importante referi-lo devido à sua grande influência nos programas do ensino básico e secundário das escolas portuguesas e consequente presença nos processos de formação pedagógica dos professores de língua inglesa. A propósito deste método desenvolvido por Bruner, Marques (2009) diz o seguinte:

“o conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde”.

Apesar da referência a “todas as idades”, parece-nos que esta perspectiva acaba por ser indicada especialmente para crianças e jovens pelo tempo de que dispõem para a aprendizagem e também pelo foco nos conteúdos em detrimento do desenvolvimento integral e da desocultação de competências já desenvolvidas pelos adultos.

Campbell e Rutherford, editores do livro de Larsen-Freeman, relembram que o conhecimento de várias metodologias permite, acima de tudo, a existência de alternativas para a prática docente e uma consciencialização dos profissionais da educação relativamente às suas escolhas.

4.1.4. Influência dos processos metacognitivos, metalinguísticos e de auto-regulação.

Voltando especificamente à educação de adultos, alguns autores argumentam que a metacognição potencia o sucesso na sua aprendizagem. Por metacognição entende-se “*a consciência que um indivíduo pode ter dos seus próprios processos cognitivos (...) [e] o facto de saber que se dispõe dos conhecimentos necessários para a resolução de um problema, a repartição adequada dos recursos limitados, como o tempo, a atenção e os esforços empregues para resolver um problema.*” (Hrimech, 2001:239)

Esta capacidade de auto-regulação tornam o adulto mais apto a planificar as suas próprias estratégias e fomentam a sua autonomia, o que não é vulgar acontecer nas crianças:

“Adult learners usually know what they want to learn and how they could do it on their own. In other words, they tend to be self-directed. They also have a lot of experience which they can use as a resource for learning and, in general, can motivate themselves to learn. Your learning will be more successful if you take it in hand” (Neuburg, 2003:1)

Como o conhecimento metacognitivo, o conhecimento metalinguístico diz respeito “*a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem e partilha com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos*” (Sim-Sim, 1998:220). Para isso recorreremos à memória operacional. Miyake e Shah, citados por Sanz (2005:116) definem memória operacional, em inglês *working memory*, como “*mechanisms or processes that are involved in the control, regulation, and active maintenance of task-relevant information in the service of complex cognition, including novel as well as familiar, skilled tasks*” .

Um adulto, por ter uma capacidade de reflexão mais desenvolvida que uma criança, poderá ter vantagens em consciencializar-se deste conhecimento e utilizá-lo como uma ferramenta de auxílio na apreensão de outra língua.

4.1.5. “Educar o ouvido”

Alguns investigadores são contrários à utilização de paralelismos com outras línguas, uma vez que os entendem como obstáculos à progressão em termos de ritmo, de melodia, de entoação e de apreensão das subtilezas da língua. Entre estes, encontra-se Tomatis (1994), que defende que na educação do ouvido reside a chave para dominar uma língua estrangeira. Embora o texto e a imagem auxiliem a aprendizagem, a aquisição auditiva é essencial e primordial. Diz ele, “ *É preciso dotar o jovem estudante ou o jovem adulto de uma verdadeira “escuta étnica”, que lhe permita analisar, descodificar, compreender todas as subtilezas da língua a integrar*”. É deste modo que justifica também a dificuldade que temos em reproduzir sons que não existem na nossa língua materna. Segundo este autor: “*A nossa linguagem vê-se privada das consonâncias estranhas que o nosso ouvido não é capaz de captar, traduzindo-se a carência auditiva obrigatoriamente por uma carência vocal*” (1994:22). A metodologia que apresenta baseia-se na psicofisiologia da linguagem, mais especificamente, nas relações entre a audição e a fonação, utilizando, durante um certo período de tempo, determinados aparelhos (simuladores), sons e testes através dos quais o aprendente assimila e se adapta às curvas de audição e às curvas de emissão vocal da língua que pretende apreender.

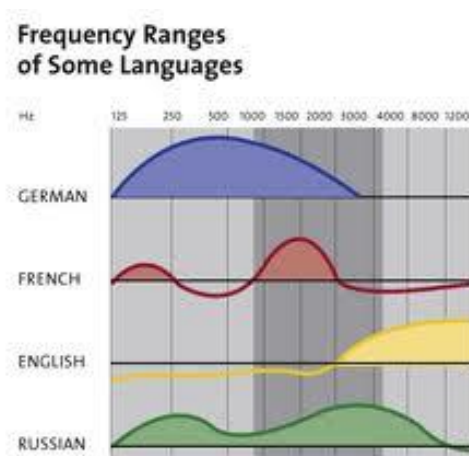


Figura 1 - Frequências de algumas línguas

4.1.6. Hipóteses de Krashen

Krashen não se debruça muito sobre as questões da língua materna mas não deixa de argumentar que a sua utilização funciona como “interferência” na aquisição da segunda língua. “Interferência”, neste caso, não é entendida no sentido de obstáculo mas no sentido de que é o resultado de uma regressão para um conhecimento antigo ou um indicador de que o nível de aquisição da língua estrangeira é baixo. O aprendente pode ainda ter tendência para recorrer à sua primeira língua quando não passou pelo chamado “período do silêncio”, durante o qual a aquisição se faz através da audição, e tenta produzir antes de ter adquirido conhecimento suficiente. Krashen tem sido criticado pela importância excessiva que dá à leitura em detrimento de actividades comunicativas.

Na sua “teoria da aquisição da segunda língua”, este autor formula cinco hipóteses sobre o modo como se aprende uma língua estrangeira, que apresentamos muito resumidamente de seguida :

4.1.6.1. The acquisition-learning distinction

Na primeira hipótese trata-se a distinção entre aquisição e aprendizagem. O processo de “aquisição” é comparado ao modo como as crianças desenvolvem a sua primeira língua, é instintivo, informal, inconsciente e não existe o conhecimento das regras. O processo de “aprendizagem”, pelo contrário, é um processo consciente e explícito, em que não só se tem o conhecimento das regras mas também é possível falar dessas regras. Possui-se conhecimento metalinguístico. Alguns teóricos defendem que o processo de aquisição é normalmente utilizado pelas crianças enquanto os adultos se limitam a aprender, contudo, Krashen afirma que esta distinção não é linear e que também os adultos podem passar por processos de aquisição de uma segunda língua ainda que não tão facilmente como uma criança.

4.1.6.2. The natural order hypothesis

A segunda hipótese defende que parece haver uma ordem natural na sequência em que determinados morfemas são assimilados num processo de aquisição. Ainda que se desaconselhe o ensino da gramática, tem vindo a verificar-se a validade desta hipótese, não só para a língua inglesa enquanto língua estrangeira como também para outras segundas línguas.

4.1.6.3. The Monitor hypothesis

A terceira hipótese retoma a ideia da existência de processos de aquisição e aprendizagem de uma língua no adulto, todavia as suas funções são diferenciadas: a aquisição liga-se às primeiras tentativas de comunicação e à fluência que demonstramos; a aprendizagem tem como única função regular a comunicação, no sentido de corrigir o que o sistema de aquisição pode produzir, antes ou depois de falarmos ou escrevermos, como num processo de auto-correcção. Esta hipótese retoma a ideia de metacognição (*v. supra*) e só pode, de facto, concretizar-se quando se verificam três condições: tempo, atenção à forma e conhecimento da regra.

4.1.6.4. The input hypothesis

Esta hipótese centra-se na questão “*Como se dá o processo de aquisição de uma língua?*”, ou seja, de que modo evoluímos na aquisição da segunda língua? De acordo com Krashen, avançamos quando compreendemos para além do conhecimento que já possuímos, o que se torna possível quando utilizamos mais do que a mera capacidade linguística. Ao utilizarmos o contexto (quer linguístico, que experiencial) é possível compreender mensagens que de outro modo não

conseguiríamos descodificar. Ao contrário das teorias que defendem que primeiro aprendemos a estrutura de uma língua, de seguida praticamo-la e assim desenvolvemos a fluência, aqui é a procura do significado que nos leva à aquisição da estrutura.

4.1.6.5. The affective filter hypothesis

Desde os anos 70 que o conceito de filtro afectivo é conhecido e tem vindo a confirmar-se que o sucesso no processo de aquisição da segunda língua se liga a determinadas variáveis afectivas. São elas: a motivação; auto-confiança; e baixos níveis de ansiedade. Os aprendentes com piores resultados na aquisição de uma língua estrangeira são aqueles cujo “filtro afectivo” se revela mais forte, ou seja, são indivíduos psicologicamente mais frágeis e que, por isso, procuram e recebem menos *input*.

4.1.7. VanPatten e o modelo PI

Das cinco hipóteses colocadas por Krashen, a hipótese do *Input* é aquela sobre a qual mais linguistas se debruçaram e, de acordo com Sheen (2007:161), falharam em demonstrar a sua eficácia. Todavia, VanPatten apresenta uma técnica baseada nos processos cognitivos que ocorrem durante a compreensão e aquisição da estrutura da segunda língua: Processing Instruction (PI). “*The term processing is used here to mean when learners actually make form-meaning connections, not when they initially perceive or notice something in the input. Thus, (...) learners may perceive some formal features of language, but they only process content lexical items (e.g., connect a lexical form to its meaning)*” (2005:277).

Para VanPatten é importante que os aprendentes sejam ensinados a integrar a informação de modo a assimilar a gramática implícita ou seja, a técnica de *Processing Instruction* pondera a relação entre o tempo real de processamento do *Input* e o modo como os aprendentes gerem as relações de forma-significado durante a aprendizagem da segunda língua, identificando problemas específicos e resolvendo-os. De maneira a compreender, de facto, a técnica de PI é necessário que este não seja confundido com o chamado IP, isto é, *Input Processing*. Este último é um modelo teórico sobre o processo cognitivo que se dá quando o *Input* é compreendido e integrado; o PI é um método de ensino que se foca na estrutura da língua sendo, no entanto, compatível com as abordagens actuais de ensino comunicativo

«*PI has three basic features or components:*

1. *Learners are given information about a linguistic structure or form.*
2. *Learners are informed about a particular IP strategy that may negatively affect their picking up of the form or structure during comprehension.*
3. *Learners are pushed to process the form or structure during activities with structures input – input that is manipulated in particular ways so that learners are dependent on form and structure to get meaning (...)*

Characteristics 1 through 3 can be exemplified in the case of the French causative with faire (...)

Jean fait promener le chien à Marie.

John makes to walk the dog to Mary.

“*John makes Mary walk the dog.*”» (VanPatten, 2005, 273)

Apesar da ausência de provas suficientes que comprovem a eficácia desta técnica e do modelo teórico a ela associada, mesmos os seus críticos não desvalorizam o contributo por ela trazida. Sheen (2007:162) refere um estudo em que é comparada com o método da Gramática Tradicional (Traditional Grammar Teaching, ou TGT) e com o método Comunicativo sem recurso à utilização da gramática (Strong Communicative Language Teaching, ou SCLT). Os resultados colocaram em primeiro lugar o PI, seguido do TGT e, como menos eficaz, o SCLT.

Tendo em conta a dificuldade que os adultos têm em integrar uma segunda língua, os metaprocessos de que dispõem e o pragmatismo com que encaram sua utilização, talvez o PI seja uma técnica vantajosa para este público.

4.1.8. O modelo VAK

Seja qual for a abordagem adoptada, actualmente o formando é o centro de todo o processo e só a partir deste pressuposto se podem criar ou adoptar estratégias conducentes à evolução e ao sucesso de facto. O formador deve ter consciência de que existem vários estilos de aprendizagem e, se possível, o formando deverá ter consciência (ou ser conduzido a isso) do tipo de estratégia que funciona melhor para si. Um dos modelos mais utilizados para identificar as estratégias que mais beneficiam um formando é o modelo VAK. Os aprendentes são identificados como predominantemente de tipo Visual, Auditivo e Cinestésico (Kinaesthetic):

O *aprendente visual* (que pode ainda enquadrar-se nas sub-categorias linguística e espacial) prefere estratégias em que a visualização seja privilegiada (leitura e produção de textos, no caso dos visio-linguísticos; ou utilização de gráficos, imagens ou vídeos, no caso dos visio-espaciais);

O *aprendente auditivo* tem necessidade de ouvir (mesmo o que lê), cria frequentemente analogias verbais e reage bem a tanto a aulas expositivas como a debates;

O *aprendente cinestésico* (também chamado *táctil*) aprendem executando, pelo que as aulas práticas são do seu agrado. Este tipo de aprendente tem necessidade de estímulos diferentes e são da sua preferência as actividades que apelem a mais que um sentido.

4.2. Implicações pedagógicas

Apesar de ser uma questão complexa, vários autores referem que a aptidão para a aprendizagem das línguas parece ser mais uma questão de atitude face a essa tarefa que um talento específico. Trata-se sobretudo de gerir questões de motivação, envolvimento no processo, conhecimento metalinguístico, uso flexível de várias estratégias de processamento e memória operacional. Além disso, e ao contrário do que o muitas vezes é anunciado por empresas, é necessário tempo para que a aprendizagem seja bem sucedida e se consiga comunicar, se não como um nativo pelo menos de forma eficaz.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Estudo Empírico

1. Delimitação da problemática

Nos adultos, a área cerebral responsável pela linguagem encontra-se já desenvolvida, o que levanta dificuldades na aprendizagem tardia das línguas estrangeiras; por outro lado, a capacidade de reflexão sobre a aprendizagem, assim como a autonomia e a capacidade de gestão de estratégias mais adequadas às suas necessidades, são uma vantagem relativamente às crianças.

Esperar que um adulto, que aprende tardiamente, fale de modo fluente e domine uma língua estrangeira poderá ser irrealista, no entanto, é possível levá-lo a adquirir competências que possibilitem a comunicação e a desenvolver sentimentos de curiosidade, respeito e empatia face a uma cultura que não é a sua.

Além das dificuldades do desenvolvimento da linguagem já referidas, há ainda uma arraigada tradição popular que originou provérbios como “burro velho não aprende línguas” (ou, em termos anglosaxónicos “you can’t teach an old dog new tricks”) e o facto é que a disciplina de Inglês parece ser aquela onde os adultos manifestam maior resistência.

Strecht-Ribeiro (1990) reflecte sobre a percentagem de insucesso na língua estrangeira e sugere, entre outras medidas, que em Portugal se tente melhorar o nosso conhecimento do adulto como aluno, que seja dada formação especializada aos professores que trabalham com adultos e que se dissemine (através de cursos e oficinas) os conhecimentos de que já dispomos.

Se a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma necessidade, também a forma como essa aprendizagem é feita deverá ser uma preocupação, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo o inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007 publicado pelo INE (2009), 52% da população portuguesa entre os 18 e os 64 anos conhece/consegue usar outra língua além da língua materna, sendo que 77,4% indica o Inglês como língua mais conhecida. O mesmo documento refere que a utilização de línguas estrangeiras decresce com a idade e, quanto mais elevado é o grau de escolaridade concluído pelos indivíduos, maior é o seu conhecimento de mais do que uma língua. É referido ainda que existe um maior conhecimento das línguas estrangeiras na zona de Lisboa (60,7%) e no Algarve (56,8%), e que a frequência de utilização de línguas estrangeiras é maior em contexto profissional que em contexto de lazer:

No caso da língua inglesa em particular, ela surge como a língua estrangeira em que existe um conhecimento mais profundo. Diz o estudo do INE que:

«mais de um terço dos indivíduos (34,6%) que tem conhecimentos desta língua poderá ser classificado como utilizador independente, ou seja, consegue perceber o essencial de uma linguagem clara e produzir um texto simples, consegue descrever experiências e acontecimentos» (2009:77).

Os adultos que frequentam os cursos EFA ou as formações modulares de língua inglesa são indivíduos com habilitações académicas ainda baixas e o seu domínio desta língua é, de um modo geral, pouco eficaz. Além deste factor, segundo dados revelados pelo Centro Novas Oportunidades de Santiago do Cacém, um dos concelhos onde foi realizado o presente estudo, a língua inglesa é a disciplina que, à partida, os adultos referem como sendo aquela onde sentem que virão a ter maiores dificuldades na sua aprendizagem. Por outro lado, enquanto formadora de adultos, tenho constatado a existência de algumas resistências à aprendizagem do Inglês.

Assim, parece pertinente colocar as seguintes questões orientadoras deste estudo:

- Porque terão os adultos maior resistência à aprendizagem da língua inglesa?

- Será que a dificuldade que os adultos sentem na aprendizagem da língua inglesa é uma questão de desadequação da sua metodologia de ensino?
- Estarão os formadores motivados para o ensino de adultos e conscientes das diferenças relativamente ao ensino de crianças e jovens?
- Como vêem os especialistas da área da língua inglesa o modo como esta formação é dada aos adultos?
- Que orientações propõem os especialistas portugueses para melhorar este tipo de ensino?

2. Objectivos do Estudo

O estudo que aqui se propõe tem os seguintes objectivos:

- contribuir para o aumento do conhecimento na área da educação de adultos;
- recolher orientações de autoridades no campo do ensino das línguas (nomeadamente da língua inglesa) relativamente ao ensino de adultos;
- recolher dados sobre as estratégias adoptadas pelos formadores no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- recolher informação sobre as dificuldades dos formandos na aprendizagem da língua inglesa;
- recolher informação sobre aspectos positivos para os formandos que advieram da aprendizagem do inglês;

- recolher informação sobre o tipo de estratégia que os formandos apontam como dando melhores resultados.

3. Opção Metodológica

“O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possível a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal e Correia, 1995:10)

O estudo apresentado insere-se numa linha metodológica de carácter descritivo-exploratório e contempla uma abordagem quali-quantitativa. De acordo com Gil (1989:44) *“ as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”*.

De acordo com as preocupações que envolveram este estudo valorizámos, desde logo, a metodologia qualitativa. Nesta perspectiva pretendeu-se triangular opiniões e informações provenientes de diferentes actores do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, utilizando para o efeito dois tipos de instrumentos de recolha de dados: entrevista e questionário.

No âmbito da abordagem qualitativa, adoptada neste estudo, foi utilizada a técnica da entrevista, a qual segundo Dexter (1970) é uma conversa com um objectivo em que um investigador solicita informação a um informante para obter dados relativamente a questões pertinentes. Optou-se pela entrevista semi-estruturada através da qual se pretendeu inquirir formadores de adultos em

língua inglesa para recolher as suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem desta língua em adultos.

Ainda no âmbito da componente qualitativa deste estudo, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para o tratamento do material verbal obtido a partir das informações colhidas através da aplicação da técnica da entrevista atrás mencionada e das respostas, a um questionário com perguntas abertas, de um especialista na área do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

No que concerne à abordagem quantitativa foi construído um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, para aplicação aos formandos adultos de língua inglesa.

4. Selecção e caracterização do campo de estudo

Este estudo centrou-se essencialmente em 4 escolas do litoral alentejano: Escola Secundária de Alcácer do Sal; Escola Secundária António Inácio da Cruz, em Grândola; Escola Secundária Manuel da Fonseca, em Santiago do Cacém; e Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves, em Odemira.

A opção por estas escolas deveu-se ao facto de se tratar de uma área que conheço relativamente bem, quer por se tratar daquela onde resido, quer por já ter trabalhado em algumas destas escolas. Deveu-se também ao facto de se tratar de escolas inseridas num espaço geográfico com características especiais, que abrange o território denominado de NUT III (Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos), constituído pelos municípios de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines, bem como as suas 39 freguesias, numa área territorial que totaliza 5.262 km². É considerada uma sub-região (sub-região do Litoral Alentejano) de uma grande diversidade do ponto de vista geográfico e sócio-económico, o que a torna rica em potencial e uma zona de estudo a ter em conta.

Pretendia-se que participassem no estudo todos os concelhos do Alentejo Litoral acima referidos e foram distribuídos pedidos de autorização para a aplicação de questionários nas escolas secundárias de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém, Sines e Odemira. No entanto, não foi possível aplicar o questionário na Escola Secundária Poeta Al Berto, em Sines, que recusou o pedido de autorização, justificando essa recusa com o argumento de que não existe nesta escola a oferta de formação em língua estrangeira aos formandos dos cursos EFA.

Optou-se, deliberadamente, por não incluir cursos EFA diurnos existentes nestes concelhos, uma vez que, na sua maioria, os adultos que os frequentam não o fazem, de facto, de modo voluntário, mas porque são encaminhados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e a recusa pode implicar a perda do subsídio de desemprego. Assim, a escolha dos cursos EFA nocturnos prende-se com a convicção de que a motivação de um adulto que se desloca a uma escola, depois de um dia de trabalho, para fazer formação é necessariamente diferente. Tal como refere Hrimech (2001) “*O interesse e a motivação são necessários para a perseverança, sobretudo na presença de dificuldades que não deixam de surgir no decurso da evolução(...)*”.

Pela sua extensão (5.262 km²), a dispersão demográfica acaba por ser uma característica da região, o que se revela mais um obstáculo aos adultos empregados que pretendem aumentar as suas qualificações, e contribui para o aumento do absentismo e abandono dos processos de aprendizagem antes da sua conclusão.

4.1. A educação por concelho

Segundo dados disponibilizados pelas Câmaras Municipais e de acordo com os *Census 2001*, os cenários educativos dos concelhos onde teve lugar o estudo são os seguintes:

Alcácer do Sal: A taxa de analfabetismo desceu de 24,9% ,em 1991, para 20,3%, em 2001. Durante o mesmo período, registou-se que cerca de 3236 pessoas nunca tiveram qualquer formação escolar e apenas 5589 concluíram o primeiro ciclo do ensino básico. O ensino secundário, foi concluído por 1780 indivíduos enquanto apenas 729 terminaram a formação superior.

Grândola: Entre 1991 e 2001, a taxa de analfabetismo, desceu de 26,9% para 20,7%. No mesmo período, existiam no concelho cerca de 3693 pessoas sem qualquer frequência escolar, enquanto 5351 pessoas tinham apenas o primeiro ciclo do ensino básico. Cerca de 1953 pessoas tinham concluído o ensino secundário e 814, o ensino superior.

Santiago do Cacém: A taxa de analfabetismo decresceu entre 1991 e 2001, passando dos 19,2% para os 15,7%. Durante o mesmo período, o concelho registava cerca de 6038 pessoas que nunca tinham frequentado nenhum grau de ensino, enquanto 10043 tinham concluído o primeiro ciclo do ensino básico; 5415 terminaram o secundário e 2588 obtiveram graduação superior.

Odemira: A taxa de analfabetismo em 1991, era de cerca de 32,8%. Posteriormente baixou para os 25,7%, no entanto continuou a ser a mais elevada da região. Relativamente à frequência escolar, Odemira (1991-2001) apresentava 7699 habitantes que nunca tinham frequentado nenhum grau de ensino; 9191 tinham concluído o primeiro ciclo do ensino básico e cerca de 2633 habitantes do concelho concluíram o ensino secundário. Para o ensino superior seguiram 1139 habitantes do concelho.

5. Participantes

5.1. Especialistas

Inicialmente previa-se recolher reflexões e ideias de 5 investigadores/especialistas sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa em adultos. Foram feitas diligências no sentido de obtermos a colaboração deste conjunto de especialistas, no entanto, apesar da nossa insistência, só um se dignou responder, pelo que, o presente estudo ficou um pouco mais pobre.

O especialista em causa é Mestre em Educação, colaborou com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, leccionou a cadeira de Didáctica do Inglês no curso de Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras de Lisboa, é Formador de Formação Contínua de Professores, tem colaborado com o Ministério da Educação e Conselho da Europa e é presidente da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) desde 1998.

5.2. Formadores

Para a realização deste estudo foram inquiridos formadora(e)s de Inglês dos cursos EFA das 4 escolas Secundárias do Alentejo Litoral, anteriormente mencionadas. Foram feitas quatro entrevistas (uma por escola, correspondendo à totalidade dos formadores existentes), tendo os entrevistados sido previamente informados acerca do tema do trabalho, do fim a que se destina e tendo sido garantidos os seus direitos de privacidade, confidencialidade e anonimato.

Três dos formadores participantes são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino.

Dois dos formadores estão nestas escolas pela primeira vez; dois já tinham leccionado nas mesmas.

A situação na carreira de dois dos participantes é Quadro de Zona Pedagógica; dois são formadores contratados. Os participantes têm 38, 37, 34 e 33 anos de idade, sendo o seu tempo de serviço de 16, 15, 12 e 11 anos de serviço, respectivamente.

5.3. Formandos

Participaram também no estudo 63 formandos envolvidos em processos de Educação e Formação de Adultos, no ano de 2010, num universo de 157 indivíduos, à data da aplicação dos questionários. O número de formandos envolvidos no estudo correspondeu ao número de questionários que tiveram retorno relativamente ao total de 157 que foi aplicado.

Apesar de o retorno não ter sido o desejado, porque pretendíamos abranger a totalidade da população, o número de respondentes esteve ligeiramente acima da dimensão da amostra que se pode obter através do método expresso na tabela A e na fórmula que se descreve na figura 2, baseado em Levin (1987), Triola (1999) e Levine *et al.* (2000) e que determina que o “cálculo do tamanho da amostra para a média normal da população” requer a introdução das variáveis: “tamanho da população” (157 indivíduos); “desvio-padrão populacional” (10) e “precisão” (1.96), de acordo com os valores críticos associados ao grau de confiança na amostra de 95%.

Assim, utilizou-se um valor de precisão, ou valor crítico, de 1,96 (“valores críticos associados ao grau de confiança na amostra”) para um nível de confiança de 95% e para uma população finita (valores fixos):

Tabela A - Determinação do Tamanho da Amostra

Cálculo do tamanho da amostra para a média normal da população

Tamanho da População	157
Desvio Padrão Populacional	10
Precisão	2

Tamanho da amostra considerando distribuição normal para a média

Nível de confiança	80%	85%	90%	95%	99%
População Infinita	43	54	70	100	173
População Finita	34	40	49	61	82

Legenda:

Tamanho da População==>	O número de indivíduos que podem entrar na amostra e em relação aos quais serão feitas inferências.
Desvio Padrão Populacional ==>	Medida da variabilidade na população de interesse.
Precisão ==>	Margem de erro para estimar a média populacional.
Nível de Confiança ==>	Probabilidade de acerto no teste de hipóteses e na estimativa por intervalo.

Fórmula para determinação do tamanho da amostra (n) com base na estimativa da média populacional

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{(N-1) \cdot E^2 + \sigma^2 \cdot (Z_{\alpha/2})^2}$$

Figura 2

O resultado decorrente da aplicação da fórmula foi de 61 indivíduos. Tendo havido um retorno de 63 inquéritos, optou-se por considerar, para efeitos do presente estudo, este número como o valor da amostra respeitante aos formandos.

Do ponto de vista da caracterização desta amostra, deve-se, desde logo, sublinhar que a média de idades dos participantes é de 34 anos, sendo 38 elementos do sexo feminino e 23 do sexo masculino (2 indivíduos não responderam à questão que pretendia recolher este tipo de informação, no questionário que aplicámos e cuja descrição se fará mais adiante).

De acordo com os dados obtidos no questionário que aplicámos e, no que respeita ao número de horas de formação que possuem, as maiores percentagens (12,7% e 11,6% dos indivíduos) têm, respectivamente, 6 horas e 100 horas de formação. Estes resultados podem ser explicados pela fase do processo de formação onde se encontram (início ou fim). O indivíduo que se destaca pelo grande número de horas de formação que diz possuir (250) poderá ter frequentado formações de Inglês promovidas por entidades externas ou até ser um desistente do processo que retomou a formação. Relativamente ao grau de escolaridade aquando do abandono escolar diurno, a maioria dos inquiridos fê-lo no 9º ano (31,7%). O segundo maior valor refere-se a quem frequentou o 6º ano (17,5%), enquanto 15,9% abandonou o ensino diurno ainda no 4º ano.

As actividades profissionais dos inquiridos encontram-se, sobretudo, ligadas ao sector secundário. Todos os valores acima referidos podem ser consultados no apêndice VI

6. Instrumentos de Recolha de Dados

6.1. A entrevista

A entrevista feita aos formadores de Inglês dos cursos EFA é uma entrevista semi-estruturada e foi elaborada de acordo com um guião (cf. apêndice VII) construído de modo a obter informações adequadas aos objectivos e questões colocadas inicialmente. Explica-se, seguidamente, a constituição do referido documento por blocos e objectivos subjacentes:

Bloco I – Contextualizar as questões a serem colocadas, legitimar a entrevista e motivar o entrevistado de modo a que a sua participação fosse o mais produtiva possível;

Bloco II – Averiguar as percepções dos formadores relativamente à sua motivação para trabalhar com adultos;

Bloco III - Averiguar as percepções dos formadores sobre a importância do seu papel na escola;

Bloco IV – Averiguar a percepção dos formadores relativamente à sua preparação pedagógica para trabalhar com adultos;

Bloco V - Conhecer as estratégias adoptadas pelos formadores nas sessões;

Bloco VI – Conhecer a importância atribuída pelos formadores a competências e conteúdos;

Bloco VII – Averiguar a percepção dos formadores relativamente à aprendizagem das línguas nos adultos;

Bloco VIII – Averiguar a avaliação que os formadores fazem das orientações que regem os processos de Educação e Formação de adultos, relativamente à língua estrangeira.

Optou-se por colocar questões abertas para que os entrevistados pudessem exprimir-se o mais livremente possível. Só pontualmente foi necessário reconduzir os entrevistados para os temas em consideração, de maneira que as respostas obtidas revelam, de facto, o pensamento dos participantes. Após a autorização dos mesmos, as entrevistas foram gravadas, transcritas e podem ser consultadas na íntegra (cf. apêndice VIII).

6.2. Os questionários

Como já foi referido anteriormente foi inquirido um especialista através da aplicação de um questionário com 4 perguntas abertas. Hill & Hill (2009) considera este tipo de questionário útil, sobretudo, “quando o ideal seria efectuar entrevistas mas o investigador não tem tempo nem facilidade para as fazer;” ou “ quando o questionário pretende obter **informação qualitativa** (em vez de informação quantitativa)”.

As perguntas visavam conhecer a opinião de especialistas relativamente à operacionalização das orientações europeias para o ensino das línguas, às percepções que possui do adulto aprendiz da língua inglesa e às percepções sobre o formador de língua inglesa:

1. Considera que o número de horas atribuído para formação de língua estrangeira nos cursos de Educação e Formação de Adultos (50 horas de iniciação e 50 horas de continuação, opcionais) possibilita a aplicação das orientações presentes no *Quadro europeu comum de referência para as línguas*? Justifique.
2. Que apreciação faz do conjunto de processos postos em prática, no âmbito dos cursos de formação de adultos, para promover o desenvolvimento de competências destes formandos no domínio da língua inglesa? Porquê?
3. Na sua opinião, quais são os processos de índole pedagógica mais adequados para promover o desenvolvimento de competências em língua inglesa dos adultos?
4. Considera que a formação pedagógica dada nos cursos superiores é adequada e/ou suficiente para quem trabalha com adultos, visando o desenvolvimento de competências deste público, no âmbito da língua inglesa? Justifique.

Foi também aplicado um questionário com perguntas fechadas aos formandos. Pretendia-se, através da aplicação do questionário na área de estudo do Alentejo Litoral, nas escolas secundárias de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém e Odemira, recolher dados sobre a percepção que os formandos têm da língua inglesa face aos seguintes tópicos:

- à consciencialização da importância desta língua quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos;
- à capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos, dificuldades e estratégias por si adoptadas na aprendizagem da língua inglesa;
- à valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira;
- ao recurso à língua materna ou a outras línguas como estratégia para a aprendizagem da língua inglesa;
- e ao posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações.

Para o presente estudo, foi elaborado um questionário (*vide* apêndice V) tendo como referência principal o *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Foram formuladas 30 questões a serem respondidas numa escala de tipo Likert, com cinco opções de resposta.

Ao primeiro tópico (consciencialização da importância da língua inglesa quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos) correspondem as questões 1, 2, 3, 16 e 17; para recolher dados sobre a capacidade de reflexão sobre os conhecimentos dos formandos, dificuldades e estratégias por si adoptadas na aprendizagem da língua inglesa foram formuladas as questões 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 15, 29 e 30; de modo a saber se existe uma valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira por parte dos adultos formulámos as questões 18, 19 e 20; a questão 21 diz respeito ao recurso à língua materna ou a outras línguas

como estratégia para a aprendizagem da língua inglesa; o posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações foi inquirido nas questões 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28.

Esta categorização não era, inicialmente, como agora se apresenta (cf. apêndice II), no entanto, após ter sido avaliada por 3 especialistas da Escola Superior de Educação de Beja, foi reformulada de acordo com as sugestões indicadas (cf. apêndice III). O questionário também foi avaliado pelos mesmos especialistas, de acordo com o documento presente no apêndice IV, e foi sugerido que, ao invés dos 5 pontos da escala, fossem apresentados 6. Apesar dos riscos de escolher uma escala de número ímpar e sendo, de acordo com Hill & Hill (2009:131), a opção “Não sei” (no caso do nosso questionário “Não concordo nem discordo”) não uma avaliação de qualquer coisa mas uma indicação de desconhecimento, optou-se por incluí-la uma vez que um dos aspectos que se pretendia averiguar se prendia com a capacidade de reflexão, responsabilização e participação implícita na filosofia dos cursos EFA.

O questionário foi administrado entre os dias 22 de Outubro de 2010 e 2 de Novembro de 2010, após ter sido feito um pedido de autorização às Direcções das escolas visadas (cf. apêndice I) e recebida a respectiva autorização.

De modo a potenciar os recursos existentes, e uma vez que a extensão geográfica era bastante extensa, as escolas envolvidas disponibilizaram-se a entregar os questionários em duas sessões de língua estrangeira - Inglês, através dos formadores, o que se traduz, em termos práticos, num período de duas semanas. Findo esse prazo, os questionários foram recolhidos e analisados.

7. Tratamento de dados

Os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos formandos foram sujeitos a uma análise descritiva dos dados, com o recurso ao programa SPSS, análise essa documentada com a apresentação de tabelas.

O material verbal obtido nas entrevistas realizadas aos formadores e no questionário de perguntas abertas do especialista foi sujeito a análise de conteúdo. Segundo Pardal e Correia (1995:72) esta é uma técnica de investigação *“através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação. (...) incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”*. Bardin (1977:44) faz a seguinte distinção no que respeita à comparação entre análise de conteúdo e linguística:

“A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Foi feito um tipo de análise misto no tratamento do conteúdo das entrevistas, ou seja, se por um lado se utilizou a via dedutiva, estabelecendo à partida determinadas categorias, por outro lado, nas várias leituras ao *corpus*, também se seguiu um processo indutivo ao fazer emergir categorias e subcategorias e reformulando-as sucessivamente (cf. apêndice IX)

Procedeu-se à classificação dos dados e ao seu agrupamento em categorias seguindo critérios de exclusão mútua, exaustividade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade.

A categorização foi ainda reformulada de acordo com as orientações do orientador deste trabalho.

8. Apresentação e análise dos resultados

8.1. Resultados referentes aos questionários aplicados aos formandos

Os dados emergentes desta componente do nosso estudo serão apresentados inseridos nos respectivos tópicos e, aí, analisados questão a questão.

8.1.1. Consciencialização da importância da língua inglesa quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos

O primeiro item deste tópico, que é também o primeiro do questionário, pretendia saber se os formandos consideram que a aprendizagem da língua inglesa é útil para a sua vida pessoal. Como se pode verificar na tabela 1, vinte e oito indivíduos dizem concordar totalmente e um número igual diz concordar. A percentagem para o pólo positivo desta questão é de 90,4%.

A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida pessoal		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,6
	Discordo	3	4,8
	Nem concordo nem discordo	2	3,2
	Concordo	28	45,2
	Concordo totalmente	28	45,2
	Total	62	100,0
Missing	System	1	
Total		63	

Tabela 1

O segundo item reporta-se também à importância da língua inglesa, mas desta vez inserida no contexto profissional. A tabela 2 mostra que os valores aqui obtidos são um pouco diferentes dos

anteriores, na medida em que há um aumento do número de indivíduos que concorda (31) e uma diminuição do número que diz concordar totalmente (16).

A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida profissional		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,6
	Discordo	5	8,1
	Nem discordo nem concordo	9	14,5
	Concordo	31	50,0
	Concordo totalmente	16	25,8
	Total	62	100,0
Missing	System	1	
Total		63	

Tabela 2

Embora a percentagem do pólo positivo continue a ser maioritária (75,8%), estas respostas dependem mais do tipo de actividade profissional que os inquiridos desempenham que da percepção que têm da língua propriamente dita (*vide* apêndice VI). Note-se, contudo, que a frequência da formação é motivada muitas vezes pela possibilidade ou o desejo de mudar de actividade profissional e, neste caso, a consciência da importância de dominar uma língua estrangeira pode acentuar-se.

O aspecto abordado em terceiro lugar, e que se pode ver na tabela 3, afirma que “ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante”. Com esta afirmação pretendia-se saber se o facto de possuir conhecimentos de Inglês contribui para melhorar a autoconfiança dos indivíduos.

Ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	2	3,2
	Nem discordo nem concordo	9	14,3
	Concordo	32	50,8
	Concordo totalmente	20	31,7
	Total	63	100,0

Tabela 3

Os resultados mostram uma clara percentagem de respostas afirmativas (82,5%), sendo que 32 indivíduos concordam e 20 indivíduos concordam totalmente com a afirmação. Os processos de formação e o aumento dos conhecimentos são, geralmente, factores que contribuem para o aumento da auto-confiança; no caso dos conhecimentos em língua inglesa esse aspecto poderá ser interpretado não apenas como o dominar de um conhecimento teórico mas também como um conhecimento prático, ou seja, uma ferramenta facilitadora do acesso a outras áreas, como por exemplo, a tecnologia ou o desenvolvimento de relações sociais.

Ainda dentro deste tópico, as tabelas 4 e 5 revelam os dados relativos às afirmações 16 (Sinto-me embaraçado(a) quando falo inglês) e 17 (Sinto-me estimulado(a) quando falo inglês).

Sinto-me embaraçado(a) quando falo inglês		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	4	6,7
	Discordo	5	8,3
	Nem discordo nem concordo	14	23,3
	Concordo	22	36,7
	Concordo totalmente	15	25,0
	Total	60	100,0
Missing	System	3	
Total		63	

Tabela 4

Sinto-me estimulado(a) quando falo inglês		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	3	5,2
	Discordo	3	5,2
	Nem discordo nem concordo	22	37,9
	Concordo	22	37,9
	Concordo totalmente	8	13,8
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 5

Aquando da sua formulação, pensou-se que os valores referentes ao pólo positivo da afirmação 16 seriam equivalentes aos valores do pólo negativo da afirmação 17, no entanto, este aspecto

não se confirmou e existe mesmo uma igualdade numérica entre os indivíduos da amostra que dizem concordar com ambas as declarações (22). Também é de registar um aumento nas respostas “Não concordo nem discordo”, sobretudo no que se refere à afirmação “sinto-me estimulado(a) quando falo inglês”. Poder-se-ia interpretar estes dados como indiferença perante esta disciplina, contudo, essa interpretação seria contraditória relativamente aos dados anteriores. Será provavelmente a questão da oralidade em língua inglesa que está na origem destes resultados. A oralidade é um factor de inibição para muitos indivíduos, o que poderá ligar-se ao facto de os adultos terem muitas dificuldades em reproduzir sons que não existem na sua língua materna. Esta consciência aumenta o seu sentido de auto-crítica que, se não for devidamente controlado, se pode tornar um importante factor de desmotivação.

Para terminar o tópico sobre a consciencialização da importância da língua inglesa quer para a vida privada quer para a vida pessoal, concluímos que os adultos sabem que a língua inglesa é importante para a sua vida pessoal e profissional e o conhecimento desta língua favorece a auto-confiança; todavia, a oralidade é um aspecto complexo que, se para alguns é um estímulo para o desenvolvimento da aprendizagem, para outros é um obstáculo difícil de ultrapassar.

8.1.2. Capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos, dificuldades e estratégias por si adoptadas na aprendizagem da língua inglesa

Este tópico comporta o maior número de itens do questionário. É constituído por 12 afirmações mas é possível subdividi-lo em termos de contexto das afirmações tratadas: contexto informal e contexto formal. Em primeiro lugar, serão apresentados e analisados os itens que podemos enquadrar num contexto mais informal (itens 4, 5, 29 e 30); de seguida debruçar-nos-emos sobre

questões que se enquadram, sobretudo, num contexto formal de formação (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

A afirmação “Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês” (item 4) pretendia que os indivíduos se posicionassem no que se refere aos seus conhecimentos, fossem eles formais ou informais, de acordo com a interpretação de cada inquirido. Podemos ver na tabela 6 a distribuição dos resultados obtidos.

Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	11	17,7
	Discordo	18	29,0
	Nem discordo nem concordo	9	14,5
	Concordo	11	17,7
	Concordo totalmente	13	21,0
	Total	62	100,0
Missing	System	1	
Total		63	

Tabela 6

A distribuição das respostas foi bastante equilibrada, tendo sido contempladas todas as opções:

29,03% discorda da afirmação; 20,97% concorda totalmente; 17,74% dizem concordar; a mesma percentagem (17,74%) discorda totalmente; e, finalmente, 14,52% não concorda nem discorda.

Note-se que, quando inquiridos sobre as habilitações académicas que possuíam quando abandonaram o ensino diurno (cf. apêndice VI), em 60 respostas válidas, 24 indivíduos terão referido deter um grau de escolaridade até ao 6º ano. É possível que estes indivíduos nunca tenham frequentado formação em qualquer língua estrangeira ou que o tenham feito numa outra (nomeadamente, na língua francesa, muito mais em voga há alguns anos). Assim, o número adequa-se à soma das opções “Concordo” e “Concordo totalmente” desta questão (24 indivíduos), ou seja, os inquiridos parecem reconhecer apenas as aprendizagens formais como promotoras de conhecimentos.

A tabela 7 mostra os resultados do item número 5: “Costumo aprender inglês com os *media* (televisão, música, páginas de internet...)”.

Costumo aprender inglês com os media (televisão, música, páginas de internet...)		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	4	6,5
	Discordo	4	6,5
	Nem discordo nem concordo	18	29,0
	Concordo	23	37,1
	Concordo totalmente	13	21,0
	Total	62	100,0
Missing	System	1	
Total		63	

Tabela 7

Neste caso pretendia direccionar-se, de um modo explícito, a aprendizagem do inglês para as aprendizagens informais. Segundo os resultados obtidos, 37,10% concorda com a afirmação e 20,97% concorda totalmente, o que mostra que mais de metade dos inquiridos utiliza, consciente ou inconscientemente, estes meios como recurso para a sua aprendizagem.

O facto de, ao sair da formação, os adultos não voltarem a pensar ou, pelo contrário, pensarem, nos assuntos aí apresentados (item 29) pode revelar a capacidade dos adultos reconhecerem e utilizarem os conhecimentos que adquiriram nas sessões em contextos não formais, o que é, em última análise, o objectivo de qualquer formação. De acordo com a tabela 8, apercebemo-nos de que o pólo negativo é superior (8 indivíduos discordam totalmente, ou seja 13,8%, e 19 discordam, isto é 32,8%), mostrando que as aprendizagens são significativas para os adultos; no entanto, a opção “nem discordo nem concordo” tem uma expressão bastante assinalável (18 indivíduos, correspondendo a 31%). Esta percentagem, juntamente com as opções “concordo” (com 12 respostas, 20,7%) e concordo totalmente (ainda que só com uma resposta, 1,7%) ultrapassa os valores que demonstrariam a importância da aprendizagem do inglês na vida dos formandos.

Quando deixo a formação não volto a pensar nos assuntos apresentados		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	8	13,8
	Discordo	19	32,8
	Nem discordo nem concordo	18	31,0
	Concordo	12	20,7
	Concordo totalmente	1	1,7
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 8

Os resultados aqui obtidos demonstram que existe pouco envolvimento e responsabilização de uma parte considerável dos adultos no seu processo de formação. Sendo este um dos pilares dos cursos EFA, fica a dúvida se se trata de uma má explicação e aplicação dos seus princípios por parte dos formadores e mediador ou se os adultos recusam, desconhecem ou são incapazes de os pôr em prática.

De modo a complementar a informação obtida anteriormente, colocou-se os inquiridos perante a afirmação 30, “Na minha vida quotidiana deparo-me, por vezes, com situações em que recordo o que aprendi”, e cujos resultados são visíveis na tabela 9.

Na minha vida quotidiana deparo-me, por vezes, com situações em que recordo o que aprendi		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	2	3,4
	Discordo	2	3,4
	Nem discordo nem concordo	10	17,2
	Concordo	26	44,8
	Concordo totalmente	18	31,0
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 9

Neste caso, os valores parecem contrariar os resultados obtidos na tabela anterior, uma vez que, se a grande maioria dos inquiridos refere que se depara ocasionalmente com situações em que recorda o que aprendeu, então, quando sai da formação não poderá deixar de pensar nos assuntos apresentados. Mais uma vez, podemos remeter a leitura das questões efectuada pelos adultos para uma excessiva importância do carácter formal da aprendizagem, no sentido em que todas as situações em que os conteúdos não sejam apresentados como objecto de estudo são desvalorizadas.

Passando, de seguida, à análise dos itens relacionados com um contexto sobretudo formal apresentamos a tabela 10, com os valores relativos à afirmação “As minhas dificuldades prendem-se, sobretudo, com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos”.

As minhas dificuldades prendem-se, sobretudo, com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,7
	Discordo	5	8,6
	Nem discordo nem concordo	15	25,9
	Concordo	23	39,7
	Concordo totalmente	14	24,1
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 10

Verifica-se que o tempo é um factor importante para os indivíduos e que se associa às dificuldades sentidas na aprendizagem da língua inglesa. O pólo positivo desta afirmação é de 37 indivíduos, correspondente a 63,8%. Os valores aqui obtidos são coerentes no que respeita à importância dada (e já referida) às aprendizagens formais. Todavia, será também relevante mencionar que, tendo em conta que à língua inglesa é atribuído um total de 100 horas (quando os formandos necessitam de formação) e à sua área-mãe, Cultura, Língua e Comunicação (onde deverão evidenciar competências em língua estrangeira), é atribuído um total de 350 horas,

talvez fosse útil repensar a distribuição horária que temos. Retomaremos esta questão quando nos debruçarmos sobre o item 28, no ponto 8.1.5.

Para a análise que se segue, é conveniente observar as tabelas 11 (relativa ao item 8 “Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento”), 12 (relativa ao item 9 “Aprendo mais inglês quando os meus colegas colocam questões e fazemos actividades em conjunto”) e 13 (relativa ao item 10 “Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas”).

Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	1	1,7
	Nem discordo nem concordo	13	22,4
	Concordo	23	39,7
	Concordo totalmente	21	36,2
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 11

Aprendo mais inglês quando os meus colegas colocam questões e fazemos actividades em conjunto		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	3	5,2
	Nem discordo nem concordo	12	20,7
	Concordo	35	60,3
	Concordo totalmente	8	13,8
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 12

Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	3	5,2
	Discordo	5	8,6
	Nem discordo nem concordo	22	37,9
	Concordo	20	34,5
	Concordo totalmente	8	13,8
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 13

As afirmações aqui apresentadas ligam-se, respectivamente, a métodos de ensino de tipo tradicional (centrado no formador), comunicativo (centrado no grupo) e por descoberta (centrado no indivíduo) já apresentados no enquadramento teórico deste trabalho.

O método centrado no formador como melhor método para a aprendizagem do inglês obtém a concordância de 23 dos inquiridos e a total concordância de 21, o que perfaz um total de 44 indivíduos, ou seja, 75,9% (ver tabela 11). O método centrado no grupo como melhor método para a aprendizagem do inglês obtém a concordância de 35 indivíduos e a total concordância de 8, o que perfaz um total de 43 indivíduos, ou seja, 74,1% (ver tabela 12). O método centrado no indivíduo como melhor método para a aprendizagem do inglês obtém a concordância de 22 indivíduos e a total concordância de 8, num total de 30 indivíduos, ou seja, uma percentagem de 48,4%. É também este o método que obtém mais opções “nem concordo nem discordo” (22), como se pode verificar na tabela 13.

Conclui-se por aqui que o método centrado no formador e o método centrado no grupo são percebidos de modo mais positivo do que o método centrado no indivíduo, tendo-se inclusivamente verificado, numa análise mais fina às respostas dos inquiridos, que alguns chegaram a atribuir o mesmo valor aos dois métodos. O facto é que os formandos parecem

menos convencidos do sucesso do método da descoberta. A capacidade de autonomia e de responsabilização que este método implica não será um factor a descurar.

A preferência dos formandos vai claramente para situações de socialização, seja ela orientada por uma figura a quem reconhecem autoridade ou pela interacção no grupo. A aprendizagem não é percebida pela maioria dos formandos como um processo individualista, mas de construção colectiva que lhes garanta segurança, tal como é defendido por Curran, citado por Larsen-Freeman (1986).

As competências “ouvir”, “ler”, “falar” e “escrever” são o fulcro das quatro afirmações a seguir analisadas.

A tabela 14 refere-se à competência de compreensão “ouvir”.

Aprendo mais com os exercícios em que tenho que ouvir e compreender palavras ou mensagens		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	2	3,4
	Discordo	2	3,4
	Nem discordo nem concordo	11	19,0
	Concordo	33	56,9
	Concordo totalmente	10	17,2
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 14

Os exercícios de compreensão oral parecem ser vistos como positivos e produtivos para o processo de aprendizagem, assim como os exercícios de compreensão escrita (ver tabela 15). Os resultados de ambas as tabelas são, na verdade, muito semelhantes, embora, apesar de se tratar de exercícios de compreensão, mobilizem competências diferentes.

Aprendo mais com os exercícios em que tenho que ler e compreender palavras ou mensagens		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	2	3,4
	Nem discordo nem concordo	13	22,4
	Concordo	33	56,9
	Concordo totalmente	10	17,2
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 15

Nas tabelas 16 e 17 encontram-se os resultados relativos às competências de produção oral e escrita, respectivamente.

Aprendo mais com os exercícios em que tenho que falar e comunicar intenções ou ideias		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	3	5,2
	Discordo	3	5,2
	Nem discordo nem concordo	17	29,3
	Concordo	24	41,4
	Concordo totalmente	11	19,0
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 16

Aprendo mais com os exercícios em que tenho que escrever e comunicar intenções ou ideias		Frequency	Valid Percent
Valid	Discordo	2	3,4
	Nem discordo nem concordo	19	32,8
	Concordo	27	46,6
	Concordo totalmente	10	17,2
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 17

Quando se fala de exercícios de produção, os valores baixam ligeiramente no que respeita à concordância dos formandos sobre a sua eficácia em termos de aprendizagem. Os valores discordantes mantêm-se, havendo, no entanto uma subida dos resultados da opção “nem concordo nem discordo”. A interpretação que se faz destes resultados vai, mais uma vez ao encontro da ideia de que as actividades que requerem maior participação, autonomia e produção individual são menos escolhidas.

8.1.3. Valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira

Pretende-se aqui perceber até que ponto as questões da cultura são percebidas pelos adultos e tidas em conta nas formações de Inglês. As afirmações direccionavam os adultos para questões ligadas à curiosidade/ interesse pelo outro, à compreensão face à diferença e à interligação cultura/língua.

Na tabela 18 temos os resultados do item 18, “As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica”.

As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,7
	Discordo	2	3,4
	Nem concordo nem discordo	23	39,7
	Concordo	23	39,7
	Concordo totalmente	9	15,5
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 18

Os valores correspondentes às opções “concordo” e “nem concordo nem discordo” são semelhantes e são também os mais expressivos. Os valores referentes a esta última opção podem revelar indiferença perante o universo cultural do outro, mas também é possível que os

formadores ainda não se tenham dedicado a desenvolver esse aspecto nas sessões deste domínio da formação, uma vez que o ano lectivo se encontrava no início aquando do preenchimento dos questionários.

A tabela 19 revela os resultados obtidos no item 19 “Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas”.

Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	1	1,7
	Nem discordo nem concordo	21	36,2
	Concordo	28	48,3
	Concordo totalmente	8	13,8
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 19

Apesar da proximidade, as opções “nem concordo nem discordo” e “concordo” afastam-se um pouco, se comparadas com o item anterior, tendo a opção “concordo” maior predominância. Trata-se, assim, de um indicador positivo para o aumento dos sentimentos de tolerância e aceitação do outro.

Finalmente, a tabela 20 remete para a proximidade entre os conhecimentos linguísticos e culturais com a afirmação “Os conhecimentos culturais ajudam-me a apreender melhor a língua inglesa”.

Os conhecimentos culturais ajudam-me a aprender melhor a língua inglesa		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	1	1,7
	Nem discordo nem concordo	18	31,0
	Concordo	29	50,0
	Concordo totalmente	10	17,2
	Total	58	100,0
Missing	System	5	
Total		63	

Tabela 20

Neste caso, a distância entre as duas opções anteriormente mencionadas (e que continuam a ser as mais escolhidas) é ainda maior: o número que concorda corresponde a 50% dos respondentes. É, de alguma forma, surpreendente que os conhecimentos culturais sejam mais associados à apreensão da língua inglesa que à curiosidade perante uma cultura que se desconhece, contudo, e tal como foi mencionado acima, trata-se de um resultado positivo.

Na globalidade das 3 tabelas, os resultados indicam que as questões culturais são bem recebidas pelos formandos, ainda que talvez seja um aspecto que mereça ser mais explorado nos processos de formação.

8.1.4. Recurso à língua materna ou a outras línguas como estratégia para a aprendizagem da língua inglesa.

Impunha-se inquirir sobre a língua materna ou a utilização de outros conhecimentos linguísticos na aprendizagem da língua inglesa. Para isso foi elaborado o item 21, “Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês”. A tabela 21 revela os valores obtidos neste item de acordo com as opções disponíveis.

Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	1	1,7
	Nem discordo nem concordo	16	27,1
	Concordo	33	55,9
	Concordo totalmente	9	15,3
	Total	59	100,0
Missing	System	4	
	Total	63	

Tabela 21

Uma percentagem de 55,9%, correspondente a 33 indivíduos, diz concordar com a afirmação e 15,3%, correspondente a 9 indivíduos diz concordar totalmente, o que resulta numa percentagem positiva total de 71,2%. Nenhum dos inquiridos discorda totalmente desta afirmação e apenas um diz discordar, o que faz do item 21 uma das afirmações específicas mais aceites por todos. De facto, no que se refere a estratégias de aprendizagem, esta parece ser aquela de que o maior número de formandos tem consciência.

8.1.5. Posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações

O ponto tratado a seguir é composto por 9 itens (itens 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28) e pretende averiguar até que ponto os formandos têm conhecimento e visão crítica no que concerne à organização e funcionamento das formações de inglês e mesmo da actuação dos formadores.

Na tabela 22 podemos observar os resultados da afirmação “As formações de língua inglesa decorrem conforme esperava”.

As formações de língua inglesa decorrem como esperava		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,8
	Discordo	1	1,8
	Nem discordo nem concordo	15	26,3
	Concordo	30	52,6
	Concordo totalmente	10	17,5
	Total	57	100,0
Missing	System	6	
Total		63	

Tabela 22

Os valores obtidos revelam que o modo como decorrem as formações vai ao encontro das expectativas dos formandos, visto que a maioria dos indivíduos concorda com a afirmação (30 inquiridos, ou seja 52,6%) e 10 indivíduos diz concordar totalmente com a afirmação (17,5%). Os 15 inquiridos que respondem “nem concordo nem discordo” parecem mostrar que não têm qualquer expectativa ou, como já foi referido, talvez ainda não tenha havido tempo de formação suficiente para que os adultos sintam que podem manifestar uma opinião.

No que respeita ao grau de satisfação dos adultos com a aprendizagem, verifica-se, na tabela 23, que 26 dos respondentes (46,4%) concorda que aprende bastante nas formações e 11 inquiridos (19,6%) concorda totalmente. Desta forma, o pólo positivo deste item atinge os 66%.

Sinto que aprendo bastante com as formações		Frequência	Porcentagem
Valid	Discordo	3	5,4
	Nem discordo nem concordo	16	28,6
	Concordo	26	46,4
	Concordo totalmente	11	19,6
	Total	56	100,0
Missing	System	7	
Total		63	

Tabela 23

O número de respostas “nem concordo nem discordo” mantém-se estável, pelo que a interpretação não será diferente das anteriores.

Nas tabelas 24 e 25 inquiria-se os formandos sobre o material fornecido nas formações: o material fornecido nas formações é útil (item 22); o material fornecido nas formações é suficiente (item 23).

O material fornecido nas formações é útil		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	1	1,8
	Nem discordo nem concordo	15	26,3
	Concordo	25	43,9
	Concordo totalmente	16	28,1
	Total	57	100,0
Missing	System	6	
	Total	63	

Tabela 24

O material fornecido nas formações é suficiente		Frequência	Percentagem
Valid	Nem discordo nem concordo	23	41,1
	Concordo	25	44,6
	Concordo totalmente	8	14,3
	Total	56	100,0
Missing	System	7	
	Total	63	

Tabela 25

Os adultos mostram, com os valores apresentados, que reagem positivamente ao material que lhes é fornecido, quer em termos de utilidade, quer em termos de quantidade. Note-se que não manifestam qualquer opinião 26,3% dos inquiridos, no que respeita à questão da utilidade do material, e 41,1% dos inquiridos no que respeita à quantidade do material.

O item 24, representado na tabela 26, procura auscultar a percepção dos formandos sobre o tempo que os formadores disponibilizam para que possam realizar as actividades.

O tempo disponibilizado pelos formadores para a realização das actividades é suficiente		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	1	1,8
	Discordo	1	1,8
	Nem discordo nem concordo	22	39,3
	Concordo	23	41,1
	Concordo totalmente	9	16,1
	Total	56	100,0
Missing	System	7	
	Total	63	

Tabela 26

Aqui, os formandos reflectem, por um lado, a visão que têm de um ponto específico da actuação dos formadores e, por outro lado, são levados a ter em consideração o seu próprio desempenho. De acordo com os resultados obtidos verifica-se que as respostas negativas não são relevantes, ao contrário das respostas positivas que, no entanto, perdem expressividade pelo grande número de respostas “nem concordo nem discordo”.

Perante uma avaliação global da organização das formações (item 25 – “A organização das formações é adequada”) verificamos, na tabela 27, que esta é francamente positiva. Não existem respostas para a opção “discordo totalmente” e há apenas uma resposta para a opção “discordo”. A percentagem positiva total é de 69,7% (30 indivíduos que concordam, ou seja 53,6%, juntamente com 9 indivíduos, 16,1%, que concordam totalmente).

A organização das formações é adequada		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo	1	1,8
	Nem concordo nem concordo	16	28,6
	Concordo	30	53,6
	Concordo totalmente	9	16,1
	Total	56	100,0
Missing	System	7	
	Total	63	

Tabela 27

O número de “nem concordo nem discordo” volta a ser de 16 inquiridos, 28,6%, uma percentagem bastante elevada, que se mantém.

No que concerne aos conteúdos abordados nas formações, foram elaborados os itens 25 e 26, apresentados nas tabelas 28 e 29, respectivamente. Mais uma vez se procurou que os adultos demonstrassem a sua apreciação para com aspectos específicos (os conteúdos) das formações.

Os conteúdos das formações são demasiado básicos		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	4	7,0
	Discordo	8	14,0
	Nem discordo nem concordo	28	49,1
	Concordo	13	22,8
	Concordo totalmente	4	7,0
	Total	57	100,0
Missing	System	6	
Total		63	

Tabela 28

Os conteúdos das formações são demasiado avançados		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	4	7,0
	Discordo	17	29,8
	Nem discordo nem concordo	30	52,6
	Concordo	6	10,5
	Total	57	100,0
Missing	System	6	
Total		63	

Tabela 29

É nestes itens que se verificam os mais altos valores da opção “nem concordo nem discordo”, superiores a todos os outros. Quando um dos princípios dos cursos EFA é que os adultos sejam participantes activos no processo de ensino/aprendizagem, estas respostas podem ser preocupantes. Como já foi referido, a escolha desta opção poderá ligar-se ao facto dos inquiridos ainda estarem no início do curso e não terem conhecimento suficiente sobre os conteúdos.

O item 28, representado na tabela 30, retoma a questão do tempo: “A duração das formações é suficiente”.

A duração das formações é suficiente		Frequência	Percentagem
Valid	Discordo totalmente	10	18,2
	Discordo	10	18,2
	Nem discordo nem concordo	22	40,0
	Concordo	10	18,2
	Concordo totalmente	3	5,5
	Total	55	100,0
Missing	System	8	
Total		63	

Tabela 30

Os valores obtidos revelam que não há concordância neste aspecto e a opção mais escolhida reforça a ideia de indefinição nesta área (“nem concordo nem discordo”). No ponto 8.1.2

tínhamos já abordado uma questão semelhante (“As minhas dificuldades prendem-se sobretudo com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos”, item 15, tabela 10) contudo, aqui os formandos identificavam a falta de tempo como uma das dificuldades que sentiam (23 concordam e 14 concordam totalmente, contra 15 respostas “nem concordo nem discordo”). Ao apresentarem resultados tão diversos torna-se difícil desenhar uma linha de coerência de raciocínio.

De modo a resumir este tópico podemos dizer que, quando se pretendeu saber a opinião dos adultos sobre a organização das formações, os resultados encontrados ficaram longe do desejado. Existe uma forte presença da opção “Não concordo nem discordo” que ultrapassa, por vezes, qualquer uma das outras opções. Apesar de se tratar do último grupo do questionário, o que poderá evidenciar cansaço, esta escolha não deixa de ser reveladora da pouca participação e do desconhecimento de muitos formandos perante a formação que lhes é proposta.

8.1.6. Síntese Final

Após a observação do conjunto dos resultados podemos dizer que a grande maioria dos adultos reconhece a importância de saber inglês, tanto na sua vida privada como profissional e identifica os aspectos que são do seu agrado, tais como o aumento da auto-confiança e a interacção com formadores e outros formandos. Paralelamente, parecem querer evitar expor-se, o que pode tornar o desenvolvimento da oralidade num obstáculo. Os adultos dão alguma importância aos conhecimentos culturais, mas este é um aspecto para o qual não parecem muito atentos. Têm noção que recorrem à língua materna como estratégia de aprendizagem, assim como aos *media*, mas não têm verdadeira consciência de outros processos que poderiam rentabilizar. Destaca-se, no conjunto dos resultados, a impressão de que os processos reflexivos não estão nos hábitos dos formandos e que se encontram ainda presos a modelos escolarizados.

Parece, assim, ser necessário continuar a incentivar os adultos a terem um papel activo no seu processo de aprendizagem, a desconstruir o modelo em que se limitavam a aceitar conteúdos e a valorizar o conhecimento que detêm para que a Aprendizagem ao Longo da Vida se torne, de facto, real.

8.2. Resultados referentes ao questionário aplicado ao especialista

O conteúdo das questões apresentadas ao especialista será interpretado e comentado, no entanto não será utilizada a técnica da análise de conteúdo no tratamento destas respostas, tal como previsto, uma vez que apenas um especialista atendeu ao pedido para responder ao questionário. As respostas podem ser consultadas no apêndice X.

A primeira questão prendia-se com o facto de o número de horas atribuído à língua estrangeira nos cursos EFA (50 horas de iniciação e 50 horas de continuação) possibilitar (ou não) a aplicação das orientações do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. De acordo com o especialista, este número de horas não é suficiente, até porque é necessário que “*exista descodificação de, por exemplo, o funcionamento da língua para a conseqüente apropriação*”. Além disso, e tratando-se de adultos, o especialista reforça a importância de práticas que levem à “*prática intensiva; reflexão e auto-avaliação*”, práticas estas que muito dificilmente se podem levar a cabo no espaço de tempo existente.

Em relação à segunda pergunta, foi pedida a opinião do especialista sobre os processos postos em prática nos cursos EFA para desenvolver as competências em língua inglesa. Neste caso, o especialista admite não ter conhecimento suficiente sobre a realidade, embora, de acordo com os casos que conhece, lhe pareça que o ensino do Inglês continua muito centrado na gramática em prejuízo do desenvolvimento da fluência:

“o ensino e a aprendizagem da língua são fortemente centrados na gramática, penalizando a 'fluência' que se deseja que os formandos adquiram gradualmente no ouvir, falar (aos 2 níveis: produção e interacção), ler e escrever.”

Se assim for, o ensino da língua inglesa continua demasiado centrado em métodos tradicionais e pouco adaptado ao desenvolvimento de competências.

Pedi-se, de seguida, que fossem sugeridos processos pedagógicos adequados à promoção do desenvolvimento de competências em língua inglesa dos adultos. A ideia de base que nos é dada, desde logo, é a necessidade de adoptar uma postura diferente daquela a que geralmente os formadores se habituaram no trabalho com crianças e jovens, ou seja, o formador deve evitar assumir a centralidade da organização e desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e levar os formandos a terem um papel mais activo neste processo. É importante que o formando se consciencialize e aproprie de estratégias de aprendizagem de modo a desenvolver a sua autonomia:

*“O 1º princípio é o de ensinar/trabalhar **com** os formandos e não **para** os formandos desde o princípio. A partir: do conhecimento prévio que têm da língua, por muito básico que seja; do conhecimento dos seus estilos de aprendizagem – e não é preciso desenvolver grandes estudos de psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem para se conhecer os modos de aprender dos formandos; da diversidade de abordagens, de actividades e de materiais, de forma a contemplar a heterogeneidade dos formandos; da avaliação formativa feita de modo consistente e frequente; da obrigatoriedade de se fazerem sínteses das aprendizagens realizadas com regularidade a cargo dos formandos em plenário; da modelação de formas de aprender por parte do formador e adopção dos modelos pelos formandos, personalizando-os até desenvolverem os seus modelos de aprendizagem; do incentivo constante à reflexão sobre como fazer, o que se está a fazer, o que foi feito, de forma a que os formandos se tornem progressivamente*

conscientes das suas aprendizagens.”

Finalmente, foi pedido ao especialista para se pronunciar sobre se a formação pedagógica dada nos cursos superiores é adequada para trabalhar com adultos no âmbito da língua inglesa. Não tendo dados efectivos sobre o assunto, o especialista não se alongou na resposta, dizendo apenas que pensa que não.

“Não me parece, mas não tenho dados substantivos para o demonstrar!”

8.3. Resultados referentes à entrevista feita aos formadores

De seguida passa-se à apresentação dos resultados das entrevistas relativas às percepções que os formadores de Inglês têm dos temas referidos anteriormente. Foram apurados um total de 122 unidades de registo, distribuídas por 8 categorias, 24 subcategorias e 43 indicadores. Os quadros apresentados contêm as frequências absolutas e as frequências relativas das unidades de registo e das unidades de enumeração referentes às categorias e subcategorias que emergiram da análise feita. São também apresentados excertos das entrevistas de modo a ilustrar as opiniões dos entrevistados sobre as questões em análise.

8.3.1. Percepções dos formadores sobre a sua motivação

Sabendo que a motivação é uma questão essencial para o bom desempenho de qualquer trabalho, pretendia saber-se se os formadores encaravam positivamente o facto de se encontrarem a trabalhar com adultos. De acordo com a observação do quadro 1, verificou-se que o total dos entrevistados respondeu afirmativamente, no que respeita ao momento presente, ainda que tenha existido alguma insegurança no início da actividade, conforme se pode ver no excerto abaixo:

“No entanto quando... quando me colocaram com o horário de leccionar adultos não me senti muito motivada porque era uma experiência diferente, nunca tinha leccionado a adultos não sabia muito bem como é que era, era uma novidade” A3

Quadro 1 – Motivação dos formadores para trabalhar com adultos

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%	
Motivação	Sente-se motivado		4	40%	4	100%	
		Diferenças de cunho pedagógico	2	20%	2	50%	
		Interesse dos alunos	1	10%%	1	25%	
		Desafio	2	20%	2	50%	
		Interacção	1	10%	1	25%	
		Sub-total		10	100%		
		Não se sentiu motivado	Insegurança	1	100%	1	25%
		Sub-total		1	100%		
		Distribuição horária	Por imposição	3	75%	3	75%
			Por opção	1	25%	1	25%
	Sub-total		4	100%			
	TOTAL		15	100%			

Verificou-se também que a constatação da diferença e o desafio que isso representa são dados importantes em termos de motivação, embora contribuam, por outro lado, para o sentimento de insegurança inicialmente referido por um dos inquiridos.

“Sinto! Porque é diferente de trabalhar com adolescentes (...). Tem... outros objectivos, outras metas, outros métodos... é sempre diferente.”A1

“Sinto-me perfeitamente motivado para trabalhar com adultos. Os adultos constituem um desafio diferente.” A4

Apesar da motivação, a maioria dos profissionais trabalha especificamente com este público por uma questão de distribuição horária atribuída pelas escolas. Na sua maioria, estes formadores não se encontram numa situação profissional que lhes permita manifestar preferências em relação ao horário que lhes é atribuído.

“À distribuição horária.” A1

“Como sou professor contratado, a possibilidade de trabalhar com adultos resulta sempre do horário que me é atribuído.” A4

“A escolha foi minha! (...) e depois este ano quis continuar porque realmente apaixonei-me pela turma, pelo grupo de alunos, formandos” A2

8.3.2. Percepções do formador de adultos sobre a importância do seu papel

Os dados apresentados no quadro 2 prendem-se com o modo como os formadores de adultos percebem a importância que têm na escola. Como se pode verificar, não parecem ter qualquer dúvida a respeito da importância das suas funções, já que três deles se colocam numa posição de igualdade face aos seus colegas referindo que desempenham as mesmas funções. Um dos entrevistados não justifica a sua resposta, embora esteja de acordo com as restantes.

Seria talvez interessante, num outro estudo, investigar o modo como os docentes que não são formadores de adultos vêem o trabalho dos formadores e a informação que têm a respeito deste tipo de ensino.

Quadro 2 – Importância do seu papel

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%
Importância do papel do formador de adultos	Acha importante		4	57,14%	4	100%
		Desempenha as mesmas funções	3	42,85%	3	75%
	Sub-total		7	100%		
	TOTAL		7	100%		

Foram seleccionadas as duas respostas abaixo porque parecem ilustrar duas posturas bem definidas neste enquadramento:

“... Estamos todos a fazer o mesmo, que é leccionar, ensinar... eh, o trabalho é o mesmo! Portanto, estamos a ensinar, a formar e... formamos adult... estamos a formar crianças para um... para uma vida mais activa, também estamos a formar adultos eh, com... para ter conhecimentos, também para uma vida activa, portanto, é a mesma coisa!” A3

“Sem dúvida! Aliás, penso que seja qual for o nível que, que um professor esteja a leccionar eh... deve sempre cumprir sempre as suas funções com seriedade, zelo e dedicação, portanto de forma alguma atribuo aos professores que trabalham com crianças e jovens mais importância do que os colegas que trabalham com adultos!” A4

O entrevistado A3 utiliza a primeira pessoa do plural e recorre 3 vezes à palavra “mesmo” e 2 vezes à palavra “também” como maneira de reforçar a igualdade entre o formador de adultos e os docentes que ensinam crianças e jovens e a sua pertença ao grupo de que fala; por outro lado, o entrevistado A4 assume uma posição mais impessoal e um olhar mais objectivo (no sentido em que não se envolve explicitamente com o grupo) relativamente às funções que um professor deve

ter, independentemente do seu nível de ensino. Embora expressando-se de modos diferentes, as posições de ambos estão em concordância.

8.3.3. Percepções dos formadores quanto à formação pedagógica.

Este ponto será dividido em duas categorias: a formação pedagógica inicial e contínua.

No que respeita à primeira (e de acordo com o quadro 3), os entrevistados são unânimes em afirmar que não tiveram, durante o seu processo de formação pedagógica, orientações para trabalhar com um público adulto. Existe, na maioria dos casos, uma preocupação com outros níveis de ensino:

“Era muito mais direccionada para 2º/3º ciclo... eh... até, nem para o secundário... era muito... dirigida para o secundário. Era mais dirigida até para o 3º ciclo.” A2

“Não, a preparação pedagógica que tive na universidade esteve mais virada para o trabalho com jovens.” A4

Quadro 3 – Formação pedagógica inicial

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%
Formação pedagógica inicial	Falta de adequação ao ensino de adultos		4	100%	4	100%
	Sub-total		4	100%		
	Adequação a outros públicos-alvo		3	100%	3	75%
	Sub-total		3	100%		
	Falta de adequação independentemente do público-alvo		1	100%	1	100%
	Sub-total		1	100%		
	TOTAL		8	100%		

Na citação a seguir, o entrevistado antecipou-se mesmo à pergunta sobre a formação contínua e referiu, desde logo, a falta de oferta de formação para trabalhar com adultos. Esta antecipação poderá ser interpretada, neste caso, como o reconhecimento de uma necessidade, no entanto, e como se verá adiante, nem todos os entrevistados revelam esta preocupação.

“Porque na faculdade e nas acções de formação que frequentamos... não são dirigidas à formação de adultos mas sim à formação de jovens e crianças.” A1

Outra das entrevistadas critica a formação inicial que lhe foi dada devido à existência de uma excessiva teorização e o não esclarecimento de dúvidas dos então alunos/futuros professores.

“(...) aquilo que me ensinaram na universidade era a parte teórica, a parte prática nunca foi muito trabalhada, foi só trabalhada no ano de estágio e... foi uma experiência que custou um bocado...quando nós fazíamos perguntas práticas, porque nós éramos alunos e fazíamos perguntas, o que é que nos poderia acontecer se nós... se fossemos confrontados com certas situações, as respostas que nós obtínhamos era sempre “depende”!

Em termos de formação pedagógica contínua, a maioria dos entrevistados refere, conforme atesta o quadro 4, que esta não existe. Um dos entrevistados não assume qualquer posição uma vez que, segundo as suas palavras, não tem informação a esse respeito.

“Não me posso pronunciar relativamente à formação contínua dos formadores de adultos já que não tenho informações privilegiadas sobre essa matéria.”A4

Esta posição poderá revelar falta de interesse em procurar formação e/ou o não reconhecimento da utilidade da mesma, já que, mesmo quem refere que não existe formação contínua para formadores de adultos, acrescenta o que lhe parece ser a predominância da oferta existente.

Quadro 4 - Formação pedagógica contínua

Categories	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%	
Formação pedagógica contínua	Sem opinião		1	100%	1	25%	
	Sub-Total		1	100%			
	Inexistência de formação contínua		3	100%	3	75%	
	Sub-total		3	100%			
	Formação aquando do início dos cursos EFA			1	25%	1	25%
		Superficial		1	25%	1	25%
		Genérica		1	25%	1	25%
		Insuficiente		1	25%	1	25%
	Sub-total		4	100%			
	Frustração pela falta de oferta			1	50%	1	25%
		Não é pedida		1	50%	1	25%
	Sub-total		2	100%			
	Através da experiência			3	100%	2	75%
	Sub-total		3	100%			
TOTAL			13	100%			

Conforme se constata também no quadro 4, há referência a uma formação que, de acordo com o indicado pela formadora, foi dada pela Direcção Regional do Alentejo quando os cursos EFA tiveram início. Contudo, a avaliação que dela é feita revela um sentimento de insatisfação.

*“mas nunca foi muito aprofundado, nem era dedicado às línguas estrangeiras, era para o geral (...) não achei que fosse suficiente”*A3

Note-se ainda que existem 3 unidades de registo que enfatizam o valor da experiência e que vão ao encontro do sentimento de motivação geral, não parecendo ser a falta de formação formal um verdadeiro obstáculo para os formadores.

“Não, não senti grande dificuldade. Também, eu já dou aulas a adultos há muitos anos... Eh... e em várias vertentes... eh... e nunca tive qualquer... dificuldade! Penso que foi sempre muito fácil.” A2

Não obstante, é possível registar um sentimento de frustração pela falta da oferta formativa.

“Infelizmente [enfático]! (...) nada de formação de adultos.” A3

8.3.4. Estratégias adoptadas pelos formadores nas sessões.

Quadro 5 - Estratégias

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%
Estratégias	Resposta vaga		1	100%	1	25%
	Sub-total		1	100%		
	Adopta estratégias diferenciadas		3	33,33%	3	75%
	Não infantilizadoras		1	11,11%	1	25%
	Visando o tempo integral da aula		1	11,11%	1	25%
	Adequadas aos interesses dos adultos		2	22,22%	2	50%
	Conteúdos diferentes		1	11,11%	1	25%
	Maturidade comportamental		1	11,11%	1	25%
	Sub-total		9	100%		
TOTAL		10	100%			

Quando se pôs a questão sobre se as sessões para adultos eram preparadas de modo diferente das aulas para crianças/jovens e de que modo o faziam, as respostas não foram tão específicas como se esperava, tal como se pode ver no quadro 5. No entanto, foram tocados aspectos importantes

que mostram que existe, de facto, uma preocupação em diferenciar e adequar o ensino aos adultos.

Os formadores mostram ter consciência de que é necessário adaptar as estratégias não apenas à idade e aos interesses dos adultos, mas também às suas necessidades, de modo a que as aprendizagens sejam, de facto, significativas:

“ preparo-os mais ou menos como se fosse pra, pra jovens, mas, mas... quando é para adulto, claro que não podem ser tão infantilizados” A3

“ (...) a maneira que, que... aquilo que os adultos têm que aprender não é igual àquilo que as crianças têm que aprender, porque as crianças têm um programa próprio e não é directamente virado para a vida activa, enquanto para adultos é mais para a vida activa” A3

“um formador tem que preparar as aulas adequando os conteúdos e as estratégias às capacidades, aos interesses e necessidades dos formandos” A4

A questão da maturidade comportamental, ligada à rentabilização do tempo, também permitirá uma dinâmica diferente numa aula para adultos e é já referida por um dos entrevistados. Esta ideia será retomada por outros formadores, mais tarde (no ponto 8.3.6), quando se referirem às diferenças entre ensinar crianças/jovens e ensinar adultos.

“ (riso) Só na contabilização do tempo. Na... Quando faço a preparação de, de... ou quando faço um plano de aula para crianças e jovens contemplo sempre pelo menos 10 minutos para aquelas questões do policiamento, vá, entre aspás... eh... e nos adultos isso não, não acontece.” A2

8.3.5. Importância de competências e conteúdos

Ao serem questionados sobre se se preocupam mais em ensinar competências ou conteúdos, podemos ver, no quadro 6, que um dos entrevistados (A1) refere as competências como sendo a sua prioridade, justificando esta resposta com a necessidade de desenvolver a capacidade de comunicação oral. Outro dos entrevistados (A4) tem uma posição contrária no início (maior importância dos conteúdos), mas à medida que desenvolve a sua opinião, refere considerar as competências também como essenciais. Os outros dois inquiridos (A2 e A3) demonstram que os formadores não se preocupam demasiado em distinguir uma e outra coisa, tentando desenvolver uma prática pedagógica em que ambas estejam contempladas.

Os excertos seguintes ilustram estas asserções:

“Mais competências do que conteúdos. Porque é mais importante... eh... eles saberem falar do que saberem gramática, por exemplo.” A1

“Penso que o ensino de conteúdos é a parte mais importante no trabalho do professor, contudo considero que o ensino de competências também é fundamental” A4

“As duas coisas.” A2

“Eu preocupo-me com as duas coisas” A3

Quadro 6 - Competências / conteúdos

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%
Importância das competências / conteúdos	Maior preocupação com competências		1	50%	1	25%
		Saber falar	1	50%	1	25%
	Sub-total		2	100%		
	Maior preocupação com conteúdos		1	100%	1	25%
		Sub-total		1	100%	
	Igual preocupação		3	60%	3	75%
		Interligação	1	20%	1	25%
		Sucesso obtido	1	20%	1	25%
		Sub-total		5	100%	
		TOTAL		8	100%	

8.3.6. Percepções dos formadores sobre o processo de ensino / aprendizagem das línguas nos adultos

Na questão sobre o processo de ensino/aprendizagem das línguas nos adultos deparamo-nos, conforme mostra o quadro 7, com uma maior frequência de unidades de registo e com uma distribuição mais equilibrada destas unidades pelos entrevistados, relativamente às questões anteriores. Talvez por se tratar de uma situação mais concreta, que toca directamente a sua experiência profissional diária, verificamos que os formadores parecem mais dispostos expor a sua opinião e a justificar as suas afirmações com as situações com que se deparam. Note-se que existe bastante coerência e complementaridade nas opiniões que manifestam.

Quadro 7 - Processo de ensino / aprendizagem

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%	
Processo de ensino/ aprendizagem	Facilidade em ensinar adultos		4	30,76	4	100%	
		Disponibilidade / atenção	4	30,76	4	100%	
		Conhecimento prévio	1	7,69	1	25%	
		Empatia	1	7,69	1	25%	
		Capacidade de associação	2	15,38	1	25%	
		Realização profissional	1	7,69	1	25%	
		Sub-total		13	100%		
	Dificuldade em ensinar adultos			3	25%	3	100%
		Insegurança do formador	1	8,33%	1	25%	
		Cristalização do raciocínio dos adultos	2	16,66%	2	50%	
		Dificuldades de compreensão dos adultos	2	16,66%	2	50%	
		Falta de conhecimento prévio	1	8,33%	1	25%	
		Cansaço dos adultos	2	16,66%	1	25%	
		Comportamento desajustado dos adultos	1	8,33%	1	25%	
		Sub-total		12	100%		
	TOTAL		25	100%			

Após a observação do quadro, podemos comprovar que a totalidade dos entrevistados considera que ensinar adultos é mais fácil em determinados aspectos e mais difícil noutros. A atenção e disponibilidade para aprender são os elementos apontados como positivos por todos os inquiridos.

“... no meu caso, eu prefira ensinar adultos visto que estes, na maioria, estão na escola por vontade própria, evidenciando mais interesse e motivação para aprender” A4

Por outro lado, a cristalização do raciocínio e as dificuldades de compreensão representam os maiores problemas a ultrapassar. Também estes são os mais referidos pela literatura, sobretudo no que respeita à dificuldade de distanciação da língua materna.

“(...) por outro é mais difícil. (...) os adultos têm outra dificuldade em aprender línguas estrangeiras... não é?”A1

“(...) e estão muito ligados à língua materna (...)” A1

“porque já vêm f... formatados, por assim dizer. Quanto mais novos somos mais fácil é aprender uma língua e eles...” A2

Ainda relativamente a aspectos facilitadores da aprendizagem e cruzando a experiência dos formadores com o enquadramento teórico apresentado na primeira parte do estudo, é de referir a ocorrência de duas unidades de registo para a capacidade de associação.

“(...) ao fazerem associações nota-se que aprenderam alguma coisa, e nunca mais se vão esquecer”A3

“(...) o... eles fazem associações para o, para o dia-a-dia muito mais rapidamente do que as crianças (...) Aconteceu-me várias vezes os adultos dizerem “ah! pois é, professora, eu, nesta canção, eu ouvi isto” ou “eu, realmente, já vi esta palavra escrita numa, numa embalagem ou numa porta ou quando fui de férias ehm... e agora é que eu estou a perceber o que isso quer dizer”!” A3

8.3.7. Conhecer as opiniões dos formadores sobre as orientações reguladoras da formação em língua estrangeira para adultos

O último ponto explorado na entrevista revela que o quadro 8 é o mais rico em termos de frequência de unidades de registo (36 unidades). No que respeita à primeira questão, ou seja, se as orientações são adequadas, um dos inquiridos manifesta o seu acordo e três dizem não concordar. O facto é que a resposta afirmativa não apresenta justificação, enquanto as respostas negativas estão em sintonia nos argumentos que apresentam. Embora as orientações da ANQ estejam de acordo com a filosofia dos cursos EFA, a inexistência de formação para os formadores trabalharem com o público adulto pode traduzir-se no sentimento de insegurança e confusão que acaba por se verificar através das respostas dadas.

“Eh... eles deixam tudo muito... ao de leve... É muito vago, é... n, não, não especificam... tenho muitas dificuldades em, em, em descobrir o que é que é suposto eu validar”A2

“(...) Agora, dar-nos a liberdade assim... de... de... queda, quando estamos... como eu já disse... no início, a primeira vez que eu dei... no início fez-me muita confusão. Foi: “Então eu inicio o quê e sigo por onde?”A3

“Na minha opinião as orientações da ANQ são globalmente muito vagas (...)”A4

Quadro 8 - Orientações que regem a língua estrangeira

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.U.R.	%	F.U.E. N=4	%	
ANQ – avaliação global das orientações	Acha adequadas		1	100%	1	25%	
	Sub-total		1	100%			
	Não acha adequadas		3	15,78%	3	75%	
		Consequências da desadequação	1	5,26%	1	25%	
		Orientações indeterminadas	12	63,15%	3	75%	
		Falta de uniformização	2	10,52%	2	50%	
		Desfasada da realidade	1	5,26%	1	25%	
		Sub-total		19	100%		
		Duração da formação adequada		2	40%	2	50%
			Não sobrecarregar os adultos que não querem desenvolver a L.E.	1	20%	1	25%
			Com trabalho extra-aula	1	20%	1	25%
			Existência de pré-requisitos	1	20%	1	25%
		Sub-total		5	100%		
		Duração da formação desadequada		3	30%	2	50%
			Pouca carga horária	4	40%	2	50%
			Quantidade de pormenores linguísticos	1	10%	1	25%
			Vontade de aprender dos adultos	1	10%	1	25%
			Falta de trabalho extra-aula	1	10%	1	25%
		Sub-total		10	100%		
		Dúvidas quanto à duração		1	100%	1	25%
	Sub-total		1	100%			
	TOTAL		36	100%			

Ainda na categoria respeitante às orientações da ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), pretendia-se saber se os formadores consideram a duração das formações adequada. Curiosamente, quem tinha respondido de modo afirmativo relativamente às orientações em geral, respondeu peremptoriamente que a duração não é adequada (A1), e uma das respostas negativas face às orientações mostrou-se, neste caso, mais hesitante (A3). Também demonstrativo de alguma indecisão é a posição do entrevistado 4, que considera o número de horas dedicado à língua estrangeira suficiente, contudo, a argumentação que utiliza acaba por desconstruir esta posição:

*“Eu acho que sim.”*A1

*“É impossível... é impossível aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês, em 50 ou 100 horas. É impossível!”*A1

*“(...)não senti que havia o suficiente para poder pegar ”*A3

*“Se calhar até as 50 horas são um número de horas suficiente (...)”*A3

“Em princípio poderá ser suficiente se os formandos tiverem tempo e disponibilidade pa... para consolidarem em casa os conhecimentos adquiridos nas aulas, o que... muitas vezes não acontece quando se trata de formandos trabalhadores-estudantes.” A4

A entrevistada A2 foi, nesta resposta, quem se mostrou mais convicta e segura da sua posição.

*“No caso do Inglês: não”*A2

*“É muito vago, é... n, não, não especificam...”*A2

*“(...) 50 horas... eh... ou 100horas no total é muito pouco. Eu acho muito pouco para isso tudo!”*A2

8.3.8. Síntese final

Em suma, os dados apresentados revelam que, no geral, as percepções dos formadores de inglês são semelhantes. Nota-se que existe motivação para trabalhar com este público e consciência das diferenças relativamente a outros públicos. Nota-se ainda que os formadores sentem falta de apoio por parte das entidades responsáveis, o que se poderá traduzir em alguma insegurança perante o modo como o processo decorre e as opções tomadas. Apesar de tudo, a atitude dos formadores revelou-se extremamente positiva e empenhada em auxiliar e conduzir os seus formandos ao mais alto nível que lhes for possível.

Conclusão

O trabalho que desenvolvemos, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Educação e Formação de Adultos, pretendeu contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa em processos de formação de adultos, nomeadamente em cursos EFA, tendo em conta as percepções de intervenientes directos e indirectos nesse processo: formadores, formandos e especialistas.

Começámos por dar uma perspectiva histórica da educação de adultos em Portugal e reflectimos sobre conceitos que estão subjacentes à aprendizagem das línguas, assim como sobre a importância deste aspecto no contexto social e cultural dos nossos dias.

Procurámos os documentos que orientam o ensino das línguas nos cursos EFA em Portugal (Referencial de Competências-Chave e documentos governamentais) e também o documento europeu de base para o ensino das línguas: o *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Os princípios que apresentam estão em consonância, no entanto, a sua operacionalização merece-nos algumas dúvidas, de acordo com o que encontramos na parte empírica do nosso estudo.

De seguida seleccionámos metodologias dadas a conhecer frequentemente em processos de formação educacional e utilizadas por muitos professores e formadores quer de crianças e jovens quer de adultos. Reunimos ainda algumas teorias de aprendizagem das línguas estrangeiras importantes para o desenvolvimento de metodologias já existentes (ou a desenvolver no futuro) mas concluímos que seria benéfico investir mais na aplicação prática dos seus princípios que limitá-las ao seu aspecto teórico.

Para o desenvolvimento do estudo empírico utilizámos, além do conhecimento através da experiência pessoal, o conhecimento adquirido na revisão da literatura de modo a elaborar um

questionário de respostas fechadas para os formandos, um questionário de respostas abertas para os especialistas e uma entrevista para os formadores. Na base desta escolha estiveram razões práticas de obtenção e tratamento de dados mas também o uso de métodos de investigação diferenciados. Privilegiámos a metodologia qualitativa porque nos pareceu mais adequada ao propósito deste estudo.

Posteriormente, tentámos contactar especialistas da área da didáctica das línguas de modo a auscultar as suas percepções relativamente à educação de adultos, no entanto, apenas um dos especialistas colaborou. Esta foi, talvez, a maior limitação ao nosso estudo. A bibliografia relativa ao ensino das línguas nos processos de educação de adultos que encontramos em Portugal é quase exclusivamente produzida no Brasil e nos países anglófonos. Não tendo conhecimento para justificar que tal aconteça, resta-nos lamentar e insistir na necessidade de olhar para esta questão com a atenção que ela merece.

Para a realização do estudo empírico delimitámos uma área geográfica de investigação. Optámos pelos concelhos da região do Alentejo Litoral: Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém, Sines e Odemira. Ficámos limitados a 4 concelhos ao invés dos 5 inicialmente definidos, uma vez que os cursos EFA do concelho de Sines não contemplam formação em língua estrangeira.

Nos concelhos acima mencionados, entrevistámos 4 formadores de língua inglesa e passámos 157 questionários a formandos dos cursos EFA. No que respeita aos formadores, concluímos que, embora ainda exista alguma insegurança na operacionalização do ensino da língua inglesa nos cursos EFA, estes profissionais aprendem, sobretudo, com as experiências que vão acumulando e mantêm uma atitude positiva em relação ao seu trabalho. Todos reconhecem diferenças entre o ensino de adultos e de crianças e jovens e mostram desconhecimento sobre a existência de formação contínua dirigida a formadores de adultos.

Quanto aos formandos, estes encaram a formação de inglês de um modo positivo, tanto pessoal como profissionalmente, contudo ainda se torna difícil que abandonem as concepções sobre os modelos tradicionais de ensino que conhecem e assumam um papel activo na construção dos seus conhecimentos. As especificidades da Educação de Adultos tornam-se ainda mais particulares no que respeita à aprendizagem de uma língua estrangeira e, por essa razão, este assunto deverá ser objecto de maior atenção em investigações futuras.

Ao cruzarmos os resultados obtidos pelos três grupos de participantes do nosso estudo concluímos que existem 3 aspectos principais que se tocam: a duração, as estratégias / actividades utilizadas e a formação para trabalhar com adultos.

No que se refere à duração da formação, e apesar de não haver uniformidade nas respostas, a tendência é para considerar que o número de horas previsto não é suficiente: os formadores têm dificuldades em desenvolver e, sobretudo, obter resultados em actividades que contemplem todas as competências no espaço de tempo que lhes é dado, enquanto os formandos se encontram ainda mais confusos neste aspecto. O especialista é claro nas suas observações de que a apropriação da língua, a prática intensiva, a reflexão e a auto-avaliação necessitam de mais tempo para serem eficazmente levados a cabo.

Ao observarmos a posição dos três grupos a respeito das estratégias e actividades da formação, o especialista é o único a referir a ideia de que é necessário trabalhar *com* os formandos e não *para* os formandos. Formadores e adultos parecem estar de acordo quanto ao papel de orientação/colaboração por parte dos primeiros, embora os formadores se mostrem algo vagos nas respostas. Os formandos mostram preferência por actividades de grupo mas continuam a valorizar a autoridade dos formadores. Conclui-se que ainda há bastante trabalho a fazer no sentido de levar os formadores a descentrar-se do seu papel tradicional e os adultos a responsabilizar-se mais pela

sua aprendizagem. Não se trata de uma ideia a que estejam habituados e, por essa razão, a formação para trabalhar com adultos poderia ser benéfica.

Esse é o último ponto comum que propomos triangular. Quer no que respeita à formação inicial quer à formação contínua, existe uma lacuna relativamente à preparação dos formadores para este público específico. Os formadores admitem esta lacuna e o especialista (embora sem afirmações absolutas) também demonstra a sua falta de convicção nesta área. Finalmente, a atitude dos formandos é reveladora de que, de facto, não estão habituados a este tipo de aprendizagem.

Tendo já sido referidos alguns pontos que poderão ser desenvolvidos em investigações futuras, resta-nos reforçar a particularidade que a aprendizagem de uma língua supõe e que não deve ser negada por questões de idade, porque esta aprendizagem é, efectivamente, possível.

BIBLIOGRAFIA

- 50 Anos de Estatística da Educação - vol I* (2009). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Instituto Nacional de Estatística, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70
- BIZARRO, R. org.(2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- BOUDON, R. *et al.* (1990). *Dicionário de Sociologia*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- DEVLIN, K. (1999). *Adeus, Descartes – O fim da lógica e a procura de uma nova cosmologia do pensamento*, Mem-Martins:Publicações Europa-América.
- DEXTER, J. (1970). *Elite and Specialized Interviewing*. Evanston. Northwestern University Press.
- FALCÃO, M. J. (2006). *As Crenças Epistemológicas de Estudantes Adultos do Ensino Secundário Recorrente Nocturno – Um Estudo Exploratório*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança Educativa*, Porto Editora: Porto.
- GIDDENS, A. (2009). *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GIL, A.C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo: Ed.Atlas S.A..
- GOMES, M.C. Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, Lisboa: DGFV.
- HILL, M. & HILL, A. (2009). *Investigação por Questionário*, Lisboa: Edições Sílabo.
- HRIMECH, M. (2001) O Desenvolvimento da Especialização no Adulto: Papéis da Motivação, Metacognição e da Auto-Regulação *in A Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (Danis, C. coord.), Lisboa: Instituto Piaget.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P., (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*, Lisboa-Portugal.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York: Oxford University Press.
- LEITÃO, J. A. (coord.) (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.

- LEVIN, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*, 2ª Ed. São Paulo: Editora Harbra Lda.
- LEVINE, D. M., BERENSON, M. L., STEPHAN, D. (2000). *Estatística: Teoria e Aplicações usando Microsoft Excel em Português*, Rio de Janeiro: LTC.
- LIMA, L.&GUIMARÃES, P. Eds. (2004). *Perspectives on Adult Education in Portugal* Braga: University of Minho.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*, Porto: Porto Editora
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.
- MARTÍNEZ, M. (2002). *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y Compromissos*. Málaga: Aljibe.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI, coord. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições Asa.
- NEUBURG, R. (2003). *Learning My Way – A Handbook on Language Learning Strategies*, Kaunas: Socrates Grundtvig.
- NUNAN, D (1993). *Introducing Discourse Analysis*, Harmondsworth: Penguin
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* Porto: Areal Editores.
- PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.
- “Programa Territorial de Desenvolvimento 2008-2013 Alentejo Litoral” (2008). Associação de Municípios de Litoral Alentejano.
- QUINTAS, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*, Lisboa: ANQ.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANQ.
- ROTHES, L. (2004). New Trends in the Training of Adult Education Professionals *in Perspectives on Adult Education in Portugal*, (Lima, L.& Guimarães, P. eds.), Braga: University of Minho.
- SANZ, C. (ed.) (2005). *Adult Second Language Acquisition*, Washington D.C.: Georgetown University Press.

- SAUSSURE, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SHEEN, R. (2007). Processing Instruction, *ELT Journal*, 61(2), Oxford: Oxford University Press
- SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Edições Asa.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos*, Lisboa: Livros Horizonte.
- TOMATIS, A. (1994). *Todos Nascemos Políglotas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIOLA, Mário F. (1999). *Introdução à Estatística*, 7ª Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- VANPATTEN, B. (2005). *Processing Instruction in Adult Second Language Acquisition* Washington D.C.,: Georgetown University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*, Lisboa: Climepsi Editores.

WEBGRAFIA

- A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário – Procedimentos e Orientações*,
Acesso em 02/03/2010
http://novasoportunidades.drealentejo.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=34
- ABISAMRA, N. (1998). *Community Language Learning*
Acesso em 20/03/2011
<http://members.fortunecity.com/nadabs/communitylearn.html>
- ALBUQUERQUE, C.; COSTA, J. & ALMEIDA, V. (2004). Ser aluno: para e porque se aprende? in *Millenium on.line-Revista do ISPV*, nº30, Outubro, pp. 148-156.
Acesso em 23/11/2009
<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/12.pdf>
- ANQ: *Quem somos*
Acesso em 23/02/2011
<http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1>
- Câmara Municipal de Alcácer do Sal
Acesso em 12/10/2010

<http://www.cm-alcacerdosal.pt/PT/Concelho/DadosEstatisticos/Paginas/default.aspx>

Câmara Municipal de Grândola

Acesso em 12/10/2010

<http://www.cm-grandola.pt/PT/Concelho/DadosEstatisticos/Paginas/DadosEstatisticos.aspx>

Câmara Municipal de Santiago do Cacém

Acesso em 12/10/2010

<http://www.cm-santiagocacem.pt/Concelho/DadosEstatisticos/Paginas/default.aspx>

Câmara Municipal de Sines

Acesso em 12/10/2010

<http://www.sines.pt/PT/Viver/Educacao/CartaEducativa/Paginas/default.aspx>

Câmara Municipal de Odemira

Acesso em 12/10/2010

<http://www.cm-odemira.pt/PT/Concelho/DadosEstatisticos/Paginas/default.aspx>

Catálogo ANQ

Acesso em 06/10/2009

http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/RCC_Nivel%20Basico.pdf

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao Longo da Vida* – Documento de trabalho dos serviços da comissão

Acesso em 11/08/2010

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006.*

Acesso em 11/08/2010

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF>

CONFINTEA (1999). Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro, SESI-UNESCO Educação do Trabalhador, nº1.

Acesso em 21/12/2010

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

CRUZ, M. (2000). Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis (segmento 1 de 2) *in A Página da Educação*, nº97, Ano 9, Dezembro.

Acesso em 20/02/2011

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=97&doc=8222&mid=2>

Determinação do Tamanho de uma Amostra, Faculdade de Estudos Superiores do Paraná

Acesso em 23/11/2010

http://www.fesppr.br/~centropesq/Calculo_do_tamanho_da_amostra/Tamanho%20da%20Amostra%20-%201.pdf

ESPERANÇA, J.M. (2004). Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira in *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLN*, nº 3, Dezembro, Lisboa: Centro Virtual Camões.

Acesso em 11/08/2010

<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf>

KRASHEN, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California.

Acesso em 16/01/2010

http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html

KRASHEN, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California.

Acesso em 16/01/2010

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html

KRASHEN, S. (2000). *Has Whole Language Failed?* Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education, University of Southern California

Acesso em 17/01/2010

http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/text/Krashen_WholeLang.PDF

MARQUES, R. (2009) *A Pedagogia de Jerome Bruner*

Acesso em 02/02/2011

http://www.esesantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf.

OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL, *Sistema Educativo Nacional de Portugal*

Acesso em 10/01/2011

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

OPDES – Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior

Acesso em 20/10/2010

https://www1.esec.pt/pagina/opdes/?page_id=59

TOMATIS – *Fast Track Language Learning*

Acesso em 25/10/2010

<http://www.tomatis.lu/language-coaching/?page=method&language=en>

LEGISLAÇÃO

Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro, *Diário da República*, nº 8, Janeiro 1979, Série I

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Diário da República*, nº 237, Outubro 1986, Série I.

Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro, *Diário da República*, nº 34, Fevereiro de 1991, Série I-A

Apêndices

Apêndice I

Ex.mo Senhor Director da Escola Secundária
de _____

Assunto: Pedido de autorização para recolher dados de formandos de Inglês dos cursos EFA.

Eu, Maria Madalena Bernardo Serronha, professora de Inglês a prestar serviço no presente ano lectivo na Escola Secundária Manuel da Fonseca, em Santiago do Cacém, encontro-me a realizar um Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Formação de Adultos, promovido pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja, e pretendo desenvolver um estudo exploratório subordinado ao tema: A Aprendizagem do Inglês na Idade Adulta – Percepções de Especialistas, Formadores e Formandos.

Para a realização deste estudo pretendo, caso obtenha aprovação, lançar um questionário (em apêndice) aos formandos de Inglês dos cursos EFA das escolas secundárias de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago, Sines e Odemira.

Venho, assim, por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha destes dados e disponibilizar-me desde já para prestar quaisquer informações adicionais sobre o estudo que pretendo realizar.

Atenciosamente

Apêndice II

CRÍTICAS E SUGESTÕES À INSERÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO NOS RESPECTIVOS TÓPICOS

Concorda com a inserção das questões nos blocos de conteúdo que a seguir se apresentam?

Sim Não

Caso não concorde, indique sugestões:

Tópicos	Questão
Consciencialização da importância desta língua quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos.	1 – A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida pessoal.
	2 – A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida profissional.
	3 – Ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante.
	16 – Sinto-me embaraçado quando falo inglês.
	17 – Sinto-me estimulado quando falo inglês.
Capacidade de auto-regulação e de potenciar as aprendizagens informais	4 – Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês.
	5 – Costumo aprender inglês com os <i>media</i> (televisão, música, páginas de internet...)
	15 – As minhas dificuldades prendem-se sobretudo com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos.
	29 – Quando deixo a formação não volto a pensar nos assuntos apresentados.
	30 – Na minha vida quotidiana deparo-me por vezes com situações em que recordo o que aprendi.
Capacidade de reflexão sobre a forma como aprendem, quer ao nível das	8 – Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento.
	9 – Aprendo mais inglês quando os meus colegas

metodologias de ensino/aprendizagem, quer ao nível da mobilização de competências	colocam questões e fazemos actividades em conjunto.
	10 – Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas.
	11 – Aprendo mais em exercícios onde tenho que compreender palavras ou imagens.
	12 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que ler e compreender palavras ou mensagens.
	13 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que falar e comunicar intenções ou ideias.
	14 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que escrever e comunicar mensagens ou ideias.
Valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira	18 - As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica.
	19 – Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas.
	20 – Os conhecimentos culturais ajudam-me a aprender melhor a língua inglesa.
Recurso à Língua Materna ou a outras línguas como estratégia	21 – Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês.
Posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações.	6 - As formações de língua inglesa decorrem conforme esperava.
	7 – Sinto que aprendo bastante nessas formações.
	22 – O material fornecido nas formações é útil.
	23 – O material fornecido nas formações é suficiente.
	24 – O tempo disponibilizado pelos formadores para a realização das actividades é suficiente.
	25 – A organização das formações é adequada.
	26 – Os conteúdos das formações são demasiado básicos.
	27 – Os conteúdos das formações são demasiado avançados.
	28 – A duração das formações é suficiente.

Apêndice III

Tópicos e agrupamento das questões

Tópicos	Questão
Consciencialização da importância da língua inglesa quer para a vida privada quer para a vida profissional dos indivíduos.	1 – A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida pessoal.
	2 – A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida profissional.
	3 – Ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante.
	16 – Sinto-me embaraçado quando falo inglês.
	17 – Sinto-me estimulado quando falo inglês.
Capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos, dificuldades e estratégias por si adoptadas na aprendizagem da língua inglesa.	4 – Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês.
	5 – Costumo aprender inglês com os <i>media</i> (televisão, música, páginas de internet...)
	15 – As minhas dificuldades prendem-se sobretudo com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos.
	29 – Quando deixo a formação não volto a pensar nos assuntos apresentados.
	30 – Na minha vida quotidiana deparo-me por vezes com situações em que recordo o que aprendi.
	8 – Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento.
	9 – Aprendo mais inglês quando os meus colegas colocam questões e fazemos actividades em conjunto.
	10 – Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas.
	11 – Aprendo mais em exercícios onde tenho que compreender palavras ou imagens.
	12 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que ler e compreender palavras ou mensagens.
	13 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que falar e comunicar intenções ou ideias.
14 – Aprendo mais em exercícios em que tenho que escrever e comunicar mensagens ou ideias.	

Valorização ou não valorização das questões culturais da língua estrangeira	18 - As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica.
	19 – Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas.
	20 – Os conhecimentos culturais ajudam-me a aprender melhor a língua inglesa.
Recurso à Língua Materna ou a outras línguas como estratégia para a aprendizagem da língua inglesa.	21 – Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês.
Posicionamento dos formandos quanto a aspectos relativos à organização das formações.	6 - As formações de língua inglesa decorrem conforme esperava.
	7 – Sinto que aprendo bastante nessas formações.
	22 – O material fornecido nas formações é útil.
	23 – O material fornecido nas formações é suficiente.
	24 – O tempo disponibilizado pelos formadores para a realização das actividades é suficiente.
	25 – A organização das formações é adequada.
	26 – Os conteúdos das formações são demasiado básicos.
	27 – Os conteúdos das formações são demasiado avançados.
28 – A duração das formações é suficiente.	

Apêndice IV

CRÍTICAS E SUGESTÕES AO QUESTIONÁRIO

De uma forma geral, como considera este questionário relativamente à:

ESTRUTURA

Bom Satisfatório Pouco satisfatório

EXTENSÃO

Muito extenso Adequado Pouco extenso

CLAREZA

Muito claro Claro Pouco claro

LINGUAGEM

Muito Acessível Acessível Pouco acessível

Se considerou aspectos menos positivos, por favor dê as suas sugestões:

Apêndice V

QUESTIONÁRIO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS FORMANDOS DE LÍNGUA INGLESA

O presente questionário tem como objectivo recolher informação sobre o modo como os adultos aprendem a língua inglesa. Para cada afirmação, faça um círculo no número que melhor corresponde ao seu grau de acordo ou desacordo, conforme a seguinte chave:

1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Nem discordo nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente

1. A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida pessoal.	1	2	3	4	5
2. A aprendizagem da língua inglesa é útil para a minha vida profissional.	1	2	3	4	5
3. Ter conhecimentos de língua inglesa faz com que me sinta mais confiante.	1	2	3	4	5
4. Quando comecei a fazer formação não tinha conhecimentos de inglês.	1	2	3	4	5
5. Costumo aprender inglês com os <i>media</i> (televisão, música, páginas de internet...).	1	2	3	4	5
6. As formações de língua inglesa decorrem como esperava.	1	2	3	4	5
7. Sinto que aprendo bastante nessas formações.	1	2	3	4	5
8. Aprendo mais inglês quando o professor transmite o conhecimento.	1	2	3	4	5
9. Aprendo mais inglês quando os meus colegas colocam questões e fazemos actividades em conjunto.	1	2	3	4	5
10. Aprendo mais inglês quando faço as minhas próprias descobertas.	1	2	3	4	5
11. Aprendo mais em exercícios em que tenho que ouvir e compreender palavras ou mensagens.	1	2	3	4	5
12. Aprendo mais em exercícios em que tenho que ler e compreender palavras ou mensagens.	1	2	3	4	5
13. Aprendo mais em exercícios em que tenho que falar e comunicar intenções ou ideias.	1	2	3	4	5
14. Aprendo mais em exercícios em que tenho que escrever e comunicar mensagens ou ideias.	1	2	3	4	5
15. As minhas dificuldades prendem-se sobretudo com a falta de tempo para me dedicar aos conteúdos.	1	2	3	4	5
16. Sinto-me embaraçado(a) quando falo inglês.	1	2	3	4	5

17. Sinto-me estimulado(a) quando falo inglês.	1	2	3	4	5
18. As formações de língua inglesa despertam a minha curiosidade relativamente à cultura anglo-saxónica.	1	2	3	4	5
19. Através das formações de língua inglesa compreendo melhor certos hábitos das culturas anglo-saxónicas.	1	2	3	4	5
20. Os conhecimentos culturais ajudam-me a aprender melhor a língua inglesa.	1	2	3	4	5
21. Os conhecimentos da língua portuguesa ou de outras línguas são úteis para compreender melhor o inglês.	1	2	3	4	5
22. O material fornecido nas formações é útil.	1	2	3	4	5
23. O material fornecido nas formações é suficiente.	1	2	3	4	5
24. O tempo disponibilizado pelos formadores para a realização das actividades é suficiente.	1	2	3	4	5
25. A organização das formações é adequada.	1	2	3	4	5
26. Os conteúdos das formações são demasiado básicos.	1	2	3	4	5
27. Os conteúdos das formações são demasiado avançados.	1	2	3	4	5
28. A duração das formações é suficiente.	1	2	3	4	5
29. Quando deixo a formação não volto a pensar nos assuntos apresentados.	1	2	3	4	5
30. Na minha vida quotidiana deparo-me por vezes com situações em que recordo o que aprendi.	1	2	3	4	5

Número total de horas de formação em inglês que possui: _____ Género: F M

Grau de escolaridade com que abandonou o ensino diurno: _____

Profissão: _____

Idade com que ingressou no ensino nocturno: _____

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice VI

Valores utilizados na caracterização dos formandos

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	38	60,3	62,3	62,3
	Masculino	23	36,5	37,7	100,0
	Total	61	96,8	100,0	
Missing	System	2	3,2		
Total		63	100,0		

Grau de escolaridade com que abandonou o ensino diurno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	4	10	15,9	16,7	16,7	
	5	3	4,8	5,0	21,7	
	6	11	17,5	18,3	40,0	
	7	6	9,5	10,0	50,0	
	8	3	4,8	5,0	55,0	
	9	20	31,7	33,3	88,3	
	10	1	1,6	1,7	90,0	
	11	4	6,3	6,7	96,7	
	12	2	3,2	3,3	100,0	
	Total		60	95,2	100,0	
	Missing	System	3	4,8		
	Total		63	100,0		

Total de horas de formação em inglês

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	1,6	2,8	2,8
	6	8	12,7	22,2	25,0
	8	1	1,6	2,8	27,8
	9	1	1,6	2,8	30,6
	10	2	3,2	5,6	36,1
	38	1	1,6	2,8	38,9
	40	1	1,6	2,8	41,7
	50	3	4,8	8,3	50,0
	56	1	1,6	2,8	52,8
	58	1	1,6	2,8	55,6
	70	2	3,2	5,6	61,1
	95	1	1,6	2,8	63,9
	100	7	11,1	19,4	83,3
	142	1	1,6	2,8	86,1
	150	4	6,3	11,1	97,2
	250	1	1,6	2,8	100,0
		Total	36	57,1	100,0
Missing	System	27	42,9		
Total		63	100,0		

Profissão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ajudante de cabeleireira	1	1,6	1,8	1,8
	Ajudante de lar	2	3,2	3,6	5,4
	Assistente operacional	4	6,3	7,1	12,5
	Assistente técnico	1	1,6	1,8	14,3
	Auxiliara de acção educativa	4	6,3	7,1	21,4
	Auxiliar de acção médica	1	1,6	1,8	23,2
	Caixeira	2	3,2	3,6	26,8
	Carteiro	1	1,6	1,8	28,6
	Comerciante	1	1,6	1,8	30,4
	Condutor-manobrador	1	1,6	1,8	32,1
	Construção civil	1	1,6	1,8	33,9
	Desempregado/a	4	6,3	7,1	41,1
	Doméstica	4	6,3	7,1	48,2
	Electromecânico	1	1,6	1,8	50,0
	Empregada de balcão	4	6,3	7,1	57,1
	Empregada fabril	1	1,6	1,8	58,9
	Empresário	2	3,2	3,6	62,5
	Funcionárias de serviços gerais	1	1,6	1,8	64,3
	Lubrificador	1	1,6	1,8	66,1
	Mecânico	1	1,6	1,8	67,9
	Motorista	2	3,2	3,6	71,4
	Operador de loja	1	1,6	1,8	73,2
	Operadora de lavandaria	1	1,6	1,8	75,0
	Operadora de máquinas agrícolas	1	1,6	1,8	76,8
	Operadora de reprografia	1	1,6	1,8	78,6
	Operadora de supermercado	1	1,6	1,8	80,4
	Pintor	3	4,8	5,4	85,7
	Prestadora de serviços domésticos	1	1,6	1,8	87,5
	Reformado/a	2	3,2	3,6	91,1
	Trabalhadora auxiliar	1	1,6	1,8	92,9
	Tractorista	1	1,6	1,8	94,6
	Vigilante	1	1,6	1,8	96,4
	33	1	1,6	1,8	98,2
	34	1	1,6	1,8	100,0
	Total	56	88,9	100,0	
Missing	System	7	11,1		
	Total	63	100,0		

Apêndice VII

Tema: O ensino/ aprendizagem do Inglês na idade adulta

Objectivos gerais:

-Captar as representações que os formadores de Inglês têm relativamente a um conjunto de elementos relacionados com o exercício das suas funções, a saber;

- de ordem motivacional;
- de desempenho de papel;
- de natureza pedagógica.

-Conhecer as opiniões dos formadores sobre as orientações reguladoras da formação em Língua Estrangeira para adultos.

FORMADORES DE INGLÊS

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. -Motivar o entrevistado		- Informar o entrevistado sobre a temática e objectivo do trabalho de investigação. -Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho. -Desenvolver um clima de confiança e empatia. -Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. -Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.

<p>Bloco II</p> <p>Motivação</p>	<p>Averiguar as percepções dos formadores relativamente à sua motivação.</p>	<p>Motivação</p>	<p>1-Sente-se motivado para trabalhar com adultos? Porquê?</p> <p>2 – O facto de estar a trabalhar com adultos deve-se a uma escolha sua ou à distribuição horária que lhe foi atribuída?</p>
<p>Bloco III</p> <p>Importância do papel do formador de adultos</p>	<p>Averiguar as percepções dos formadores sobre a importância do seu papel na escola.</p>	<p>Importância do papel do formador de adultos</p>	<p>3 – Sente que o seu papel na escola é tão importante como os seus colegas que trabalham com crianças e jovens?</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Formação pedagógica dos formadores</p>	<p>Averiguar a percepção dos formadores relativamente à sua preparação pedagógica para trabalhar com adultos.</p>	<p>Formação pedagógica</p>	<p>4 – Sentiu que tinha a preparação pedagógica adequada quando começou a trabalhar com adultos? Porquê?</p> <p>5 – Considera que a formação contínua disponível tem em conta as necessidades dos formadores de adultos? Porquê?</p>
<p>Bloco V</p> <p>Estratégias adoptadas pelos formadores</p>	<p>-Conhecer as estratégias adoptadas pelos formadores nas sessões.</p>	<p>Estratégias utilizadas</p>	<p>6 - Costuma preparar as sessões dos adultos de modo diferente das aulas das crianças e jovens? De que modo?</p>

<p>Bloco VI</p> <p>Importância das competências / conteúdos</p>	<p>Conhecer a importância atribuída pelos formadores a competências e conteúdos</p>	<p>Conteúdos / Competências</p>	<p>7 – Preocupa-se mais em ensinar conteúdos ou competências? Porquê?</p>
<p>Bloco VII</p> <p>Processo de ensino/ aprendizagem dos adultos</p>	<p>Averiguar a percepção dos formadores relativamente à aprendizagem das línguas nos adultos.</p>	<p>Ensino/ aprendizagem dos adultos</p>	<p>8 – Acha que ensinar adultos é mais fácil ou mais difícil que ensinar crianças? Porquê?</p>
<p>Bloco VIII</p> <p>Avaliação das orientações reguladoras da formação em Língua Estrangeira para adultos</p>	<p>Averiguar a avaliação que os formadores fazem das orientações que regem os processos de Educação e Formação de adultos, relativamente à língua estrangeira.</p>	<p>Orientações que regem a língua estrangeira.</p>	<p>9 – Considera que as orientações da ANQ são adequadas para trabalhar com adultos? Justifique.</p> <p>10 – O número de horas dedicado à língua estrangeira é adequado à aprendizagem dos adultos? Explique.</p>

Apêndice VIII

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1

1-Sente-se motivado para trabalhar com adultos? Porquê?

1 – Sinto!

Porque é diferente de trabalhar com adolescentes e é sempre um desafio, não é? Tem... outros objectivos, outras metas, outros métodos... é sempre diferente.

2 – O facto de estar a trabalhar com adultos deve-se a uma escolha sua ou à distribuição horária que lhe foi atribuída?

2 – À distribuição horária.

3 – Sente que o seu papel na escola é tão importante como os seus colegas que trabalham com crianças e jovens?

3 – Ora, eu, sinto! Sinto que sim, que é tão importante!

4 – Sentiu que tinha a preparação pedagógica adequada quando começou a trabalhar com adultos? Porquê?

4 – Não!

Porque na faculdade e nas acções de formação que frequentamos... não são dirigidas à formação de adultos mas sim à formação de jovens e crianças.

5 – Considera que a formação contínua disponível tem em conta as necessidades dos formadores de adultos? Porquê?

5 – Não! É sobretudo dirigida para os jovens e... e para as novas tecnologias, nunca para os adultos.

6 - Costuma preparar as sessões dos adultos de modo diferente das aulas das crianças e jovens? De que modo?

6 – Sim. Os conteúdos são diferentes, os métodos são diferentes, as estratégias, obviamente, também têm que ser diferentes.

7 – Preocupa-se mais em ensinar conteúdos ou competências? Porquê?

7 – Mais competências do que conteúdos.

Porque é mais importante... eh... eles saberem falar do que saberem gramática, por exemplo.

8 – Acha que ensinar adultos é mais fácil ou mais difícil que ensinar crianças? Porquê?

8 – Por um lado é mais fácil, por outro é mais difícil.

É mais fácil porque eles estão mais disponíveis para aprender, mas é mais difícil porque os adultos têm outra dificuldade em aprender línguas estrangeiras... não é?

Eh... dificuldades de compreensão... ou sej...de compreensão, e estão muito ligados à língua materna e então torna-se mais difícil compreender a língua estrangeira.

9 – Considera que as orientações da ANQ são adequadas para trabalhar com adultos? Justifique.

9 – Eu acho que sim.

10 – O número de horas dedicado à língua estrangeira é adequado à aprendizagem dos adultos? Explique.

10 – Não! É muito pouco! É impossível... é impossível aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês, em 50 ou 100 horas. É impossível!

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2

1-Sente-se motivado para trabalhar com adultos? Porquê?

1 – Sim, perfeitamente! Porque a postura logo à partida será diferente... eh... as próprias aprendizagens que eles têm na sua vida... eh... contribuem imenso para o processo de educação; não temos que estar sempre a policiar... aquela coisas do “senta-te bem”... eh... “pára de falar com os colegas”... não... essas coisas não se aplicam! Eles são mais interessados, regra geral, pela experiência que tenho tido com adultos, são muito mais motivados.

2 – O facto de estar a trabalhar com adultos deve-se a uma escolha sua ou à distribuição horária que lhe foi atribuída?

2 – A escolha foi minha! Eh... o horário foi a concurso e... ninguém aceitou o horário... porque era só durante 2 meses para... para dar o LEI e depois... o... o restante do ano para dar o LEC. Eu iniciei, aceitei após o término das outras aulas e iniciei a... leccionação do do curso EFA e depois este ano quis continuar porque realmente apaixonei-me pela turma, pelo grupo de alunos, formandos (risos) neste caso.

3 – Sente que o seu papel na escola é tão importante como os seus colegas que trabalham com crianças e jovens?

3 – Sim, até porque eles estão perfeitamente integrados na escola, no grupo de de de formandos dos EFAs, são dois grupos e eles estão perfeitamente integrados na escola. Eh... Os profe, os professores são os mesmos, na sua grande maioria, e nós não, nenhum de nós os encara como diferentes... eh... só mesmo na questão da postura.

4 – Sentiu que tinha a preparação pedagógica adequada quando começou a trabalhar com adultos? Porquê?

4 – Sim! Não, não senti grande dificuldade. Também, eu já dou aulas a adultos há muitos anos... Eh... e em várias vertentes... eh... e nunca tive qualquer... dificuldade! Penso que foi sempre muito fácil.

(Entrevistadora: Mas a formação da faculdade acha que teve em conta...)

A possibilidade de leccionar a adultos? Não! Não teve! Era muito mais direccionada para 2º/3º ciclo... eh... até, nem para o secundário... era muito... dirigida para o secundário. Era mais dirigida até para o 3º ciclo.

5 – Considera que a formação contínua disponível tem em conta as necessidades dos formadores de adultos? Porquê?

5 – Não! Nem do grupo disciplinar, começa logo por não haver oferta formativa... eh...de formação, para o grupo disciplinar, depois para adultos ainda menos. A grande maioria das ofertas que aparece é para o 1º ciclo.

6 - Costuma preparar as sessões dos adultos de modo diferente das aulas das crianças e jovens? De que modo?

6 – (riso) Só na contabilização do tempo. Na... Quando faço a preparação de, de... ou quando faço um plano de aula para crianças e jovens contemplo sempre pelo menos 10 minutos para aquelas questões do policiamento, vá, entre aspas... eh... e nos adultos isso não, não acontece.

7 – Preocupa-se mais em ensinar conteúdos ou competências? Porquê?

7 – As duas coisas. Não, não faço distinção.

8 – Acha que ensinar adultos é mais fácil ou mais difícil que ensinar crianças? Porquê?

8 – A nível de atitude, é mais fácil! A nível de competências é mais difícil, porque já vêm f... formatados, por assim dizer. Quanto mais novos somos mais fácil é aprender uma língua e eles... aqueles que chegam sem nunca ter aprendido inglês é muito complicado; aqueles que chegam e que têm bases de inglês, é fácil! É muito fácil porque eles só vão colmatar algumas necessidades, outros não têm mesmo nada e é muito mais difícil.

9 – Considera que as orientações da ANQ são adequadas para trabalhar com adultos? Justifique.

9 – Eh... No caso do Inglês: não! Eh... eles deixam tudo muito... ao de leve... É muito vago, é... n, não, não especificam... tenho muitas dificuldades em, em, em descobrir o que é que é suposto eu validar e, e, e de que forma é que isso é... igual na escola ao lado... ou, na escola do outro concelho... ou numa escola... no alto... lá... no... no Minho! Isso é muito complicado! As planificações têm que ser diferentes, a forma de validar as competências são diferentes, as fichas são diferentes, é tudo diferente! E... e nada é específico... eh... nós estamos a fazer omeletes sem nos darem os ovos completos!

10 – O número de horas dedicado à língua estrangeira é adequado à aprendizagem dos adultos? Explique.

10 – Não, não! Seria adequado à aprendizagem dos adultos, dultos, se eles realmente já tivessem muitas bases de língua inglesa, se eles tivessem bases, sim, fantástico! Era só... mesmo trabalhar o tema do curso deles, por exemplo... eh... seja ele qual for... em inglês, portanto, dar muito vocabulário específico em relação a isso. Não teríamos que trabalhar aquelas questões básicas do inglês, como é que se constrói uma frase... eh... aquele vocabulário de... sei lá... pronomes pessoais... perde-se imenso tempo com isso, portanto, 50 horas... eh... ou 100horas no total é muito pouco. Eu acho muito pouco para isso tudo!

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 3

1-Sente-se motivado para trabalhar com adultos? Porquê?

1 – Neste momento sinto... hum... porque já tive, já tive essa experiência de trabalhar com adultos. No entanto quando... quando me colocaram com o horário de leccionar adultos não me senti muito motivada porque era uma experiência diferente, nunca tinha leccionado a adultos

não sabia muito bem como é que era, era uma novidade, é um público completamente diferente do daquilo que estamos habituados a trabalhar, que é com crianças e jovens

2 – O facto de estar a trabalhar com adultos deve-se a uma escolha sua ou à distribuição horária que lhe foi atribuída?

2 – Foi a distribuição horária, sim. Eu cheguei à escola e disseram-me que ia dar formação a adultos e, e, pronto, não foi por escolha minha. E no ano a seguir também foi continuação, portanto também não foi escolha minha mas... era para fazer continuação à mesma turma.

3 – Sente que o seu papel na escola é tão importante como os seus colegas que trabalham com crianças e jovens?

3 – Tão e igual! T... Estamos todos a fazer o mesmo, que é leccionar, ensinar... eh, o trabalho é o mesmo! A preparação é a mesma, o trabalho é o mesmo! Portanto, estamos a ensinar, a formar e... formamos adult... estamos a formar crianças para um... para uma vida mais activa, também estamos a formar adultos eh, com... para ter conhecimentos, também para uma vida activa, portanto, é a mesma coisa!

4 – Sentiu que tinha a preparação pedagógica adequada quando começou a trabalhar com adultos? Porquê?

4 – Sinceramente, nem com adultos nem com criança... eh... com as crianças... eh... aquilo que me ensinaram na universidade era a parte teórica, a parte prática nunca foi muito trabalhada, foi só trabalhada no ano de estágio e... foi uma experiência que custou um bocado... porque... a teoria... tem muitas coisas mas quando chegamos à prática não é exactamente... aquilo que nos ensinam, ale... aliás, durante o meu tempo da universidade, quando nós fazíamos perguntas práticas, porque nós éramos alunos e fazíamos perguntas, o que é que nos poderia acontecer se nós... se fôssemos confrontados com certas situações, as respostas que nós obtínhamos era sempre “depende”! Depende...E isso... eh...depois chegamos às aulas é que vimos o que era o “depende”... é aquilo que a gente tem que decidir na hora... eh... não há melhor nem pior porque eh... são as decisões feitas na hora e às vezes são as melhores e às vezes são as piores, mas isso são as conclusões e só as tiramos depois de a coisa ter acontecido.

5 – Considera que a formação contínua disponível tem em conta as necessidades dos formadores de adultos? Porquê?

5 – (suspiro) Neste momento não. Eh... eu cheguei a ter uma ou outra pequena formação na Direcção Regional mas tinha a ver com a explicação “o que é que eram os cursos EFA” mas nunca foi muito aprofundado, nem era dedicado às línguas estrangeiras, era para o geral, era para vários, era para os professores que iam dar naquele ano, porque era uma novidade e... n...não achei que fosse suficiente, porque as dúvidas mantinham na mesma... e também tinha surgido ainda há muito pouco tempo... as dúvidas eram para toda a gente, mesmo para as pessoas que nos estavam a esclarecer.

Formação contínua de professores... ehm... normalmente agora as pessoas são, são... eh... são as escolas que escolhem as pessoas para terem formação e agora estão viradas para os quadros interactivos e não para formação de adultos, portanto, eu não tenho... não tenho formação para... não tenho formação, não tive a formação contínua para dar a adultos! Infelizmente! Mas se calhar porque também, quando pedem às escolas, que tipo de formações é que gostariam de ter, ninguém se lembra de pedir acções de formação para adultos, só se

lembram é para os... para os alunos e este... neste caso a minha escola está virada para os quadros interactivos, portanto, nada de formação de adultos.

6 - Costuma preparar as sessões dos adultos de modo diferente das aulas das crianças e jovens? De que modo?

6 – ehm... eu vou... pegando no programa de alg... de alguns temas, vou pegando nalgum material das crianças... ehm... essencialmente vocabulário que é... vocabulário que é... eh... o tipo de exercícios de vocabulário... pronto... imagens, palavras... e preparo-os mais ou menos como se fosse pra, pra jovens, mas, mas... quando é para adulto, claro que não podem ser tão infantilizados e há... a maneira que, que... aquilo que os adultos têm que aprender não é igual àquilo que as crianças têm que aprender, porque as crianças têm um programa próprio e não é directamente virado para a vida activa, enquanto para adultos é mais para a vida activa, portanto, há sempre algumas diferenças ehm... demoro se calhar mais tempo até a preparar para adultos porque tenho que pensar nos interesses dos adultos e... para isso... também demora mais tempo a preparar, pesquisar e... e... e... depois seleccionar, pronto...

7 – Preocupa-se mais em ensinar conteúdos ou competências? Porquê?

7 – ehm... Eu preocupo-me com as duas coisas porque... é assim: as competências são importantes, tanto que a educação agora, a pedagogia está virada para as competências mas... eh... a pessoa pode ouvir, pode saber falar mas se não tem os conteúdos, se não sabe o que fazer correctamente também não serve de nada só as competências, portanto, eu preocupo-me com as duas coisas ehm... tanto que eu começo com um conteúdo e depois passo para a competência. Até agora tem funcionado muito bem... as pessoas têm adquirido as competências necessárias, atingem aquilo que eu quero, portanto acho que está a funcionar... pelo menos da minha parte, está a funcionar bem assim.

8 – Acha que ensinar adultos é mais fácil ou mais difícil que ensinar crianças? Porquê?

8 – No início eh... foi um bocado... estava preocupada porque nunca tinha dado aulas a... a adultos... e achei que eh... seria mais difícil... mas depois apercebi-me que, afinal, eh, leccionar a adultos ou a crianças... ehm... nem... é tão diferente assim. Existe é uma, uma maior relação de empatia com os adultos, pronto ...eu ralho na mesma, com os adultos, porque eles também são crianças... são crianças não, são alunos e muitas vezes têm um bocado as birras dos alunos que não... que não estão com muita vontade e nós temos isso muito mais em conta, eu pelo menos tenho isso muito mais em conta porque as pessoas, quando estão cansadas, também não posso exigir tanta energia nem tanta rapidez de raciocínio como posso pedir às crianças, que o trabalho das crianças é mesmo esse. No entanto... eh... há uma relação maior, o... eles fazem associações para o, para o dia-a-dia muito mais rapidamente do que as crianças fazem, porque as crianças têm muita “preguicite” mental, portanto, não querem pen..., não fazem, só fazem associações quando eu as faço, quando os puxo para isso, e os adultos não. Aconteceu-me várias vezes os adultos dizerem “ah! pois é, professora, eu, nesta canção, eu ouvi isto” ou “eu, realmente, já vi esta palavra escrita numa, numa embalagem ou numa porta ou quando fui de férias ehm... e agora é que eu estou a perceber o que isso quer dizer!” e pronto. E... isso para mim, para já, já é enriquecedor, pronto! Vejo que as pessoas prestaram atenção, não sabiam, e agora... ao fazerem associações nota-se que aprenderam alguma coisa, e nunca mais se vão esquecer. Nas crianças... isso já não acontece, as crianças esquecem-se para o dia a seguir, portanto, para mim até é muito mais enriquecedor dar aulas a adultos.

A pergunta era? “Se é mais fácil?” ehm... (pausa) Eu gosto de dar as duas coisas. Há facilidades para uma coisa, para crianças, e há facilidades para adultos. São coisas diferentes. Eu a... Para mim é diferente, pronto, na minha maneira de ver.

9 – Considera que as orientações da ANQ são adequadas para trabalhar com adultos? Justifique.

9 – Eh... no início senti-me um bocado... ehm... sem... nada... Parece que estava no ar, não senti que havia o suficiente para poder pegar, porque na, porque quando estamos a leccionar a crianças, além do manual, nós temos um programa que temos que seguir. Para adultos de... há sugestões, há... o “tem que saber fazer isto” mas... o “pegar”, o... o que me dá ideia é: cada professor vê as coisas à sua maneira, não é? Se não gosta de algum tema, ou não se sente “virado” para o adulto, faz as coisas à sua maneira e deixa de se preocupar com aquilo que o adulto, ou os interesses do adulto, e... e... portanto, as pessoas ficam, se calhar, ficam melhor formadas num sítio e... e menos, menos preparadas noutra sítio. Ehm... Eu acho que deveria haver eh...uma linha, que todos deveriam fazer igual, ehm... Eu não vejo isto só na na formação de adultos, vejo também em inglês na primária ... vejo isso... eh... não há uma linha, tipo, as pessoas no final, têm que saber isto ou têm que... ou o professor tem que , o formador deve leccionar isto. E depois a partir daí dar a liberdade que nos dão. Agora, dar-nos a liberdade assim... de... de... queda, quando estamos... como eu já disse... no início, a primeira vez que eu dei... no início fez-me muita confusão. Foi: “Então eu inicio o quê e sigo por onde?” Tudo bem, depois de estar dentro do, do tema, depois de ter estado, depois de começar é fácil fazer o encadeamento, mas o início custa sempre e quando não nos dão uma linha condutora, mais difícil se torna! Pronto!

10 – O número de horas dedicado à língua estrangeira é adequado à aprendizagem dos adultos? Explique.

10 – Eh... sinceramente... eh... quando começamos a leccionar , achamos sempre que estamos a leccionar pouco. Se calhar até as 50 horas são um número de horas suficiente, mas quando vemos os adultos tão entusiasmados, a quererem aprender, a quererem fazer associações... até eles acham que é pouco. E gostariam de ir mais além do que aquilo que já estão a aprender porque vê-se que estão com vontade de querer saber mais. Ehm... agora, será que também é necessário mais do que 50 horas? Ehm... também não posso precisar.... m, mais do que as 100 horas? Também não posso precisar... Depende também de adulto para adulto... isto é... também com o gosto das pessoas... porque há pessoas que também querem essas horas e e também há pessoas que não querem ter essas horas, que se sentem menos motivadas ou não gostam da Língua Estrangeira sequer, por muito que as motive, nem todos têm, estão direccionados para isso e nem todos querem tantas horas assim.

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 4

1-Sente-se motivado para trabalhar com adultos? Porquê?

1 – Sinto-me perfeitamente motivado para trabalhar com adultos. Os adultos constituem um desafio diferente. Gosto de dialogar com eles, perceber as suas ambições, as suas preocupações, o que os levou a voltar à escola e prosseguir os estudos...

2 – O facto de estar a trabalhar com adultos deve-se a uma escolha sua ou à distribuição horária que lhe foi atribuída?

2 – Como sou professor contratado, a possibilidade de trabalhar com adultos resulta sempre do horário que me é atribuído.

3 – Sente que o seu papel na escola é tão importante como os seus colegas que trabalham com crianças e jovens?

3 – Sem dúvida! Aliás, penso que seja qual for o nível que, que um professor esteja a leccionar eh... deve sempre cumprir sempre as suas funções com seriedade, zelo e dedicação, portanto de forma alguma atribuo aos professores que trabalham com crianças e jovens mais importância do que os colegas que trabalham com adultos!

4 – Sentiu que tinha a preparação pedagógica adequada quando começou a trabalhar com adultos? Porquê?

4 – Não, a preparação pedagógica que tive na universidade esteve mais virada para o trabalho com jovens.

5 – Considera que a formação contínua disponível tem em conta as necessidades dos formadores de adultos? Porquê?

5 - Não me posso pronunciar relativamente à formação contínua dos formadores de adultos já que não tenho informações privilegiadas sobre essa matéria.

6 - Costuma preparar as sessões dos adultos de modo diferente das aulas das crianças e jovens? De que modo?

6 – É evidente que existem algumas diferenças na preparação de aulas para crianças ou jovens ou para adultos. A minha área de formação é Inglês mas seja qual for a área de formação, um formador tem que preparar as aulas adequando os conteúdos e as estratégias às capacidades, aos interesses e necessidades dos formandos.

7 – Preocupa-se mais em ensinar conteúdos ou competências? Porquê?

7 – Penso que o ensino de conteúdos é a parte mais importante no trabalho do professor, contudo considero que o ensino de competências também é fundamental, já que um professor deve fazer tudo o que está ao seu alcance para contribuir para a formação integral dos seus formandos.

8 – Acha que ensinar adultos é mais fácil ou mais difícil que ensinar crianças? Porquê?

8 – Acho que é relativo. ...Há professores que preferem ensinar crianças, outros preferem ensinar adultos... Talvez... no meu caso, eu prefira ensinar adultos visto que estes, na maioria, estão na escola por vontade própria, evidenciando mais interesse e motivação para aprender. Para além disso, as turmas diurnas, com crianças e jovens, têm um número de alunos exagerado e os professores, por vezes têm que se deparar com situações de indisciplina... ou barulho excessivo que por norma... por norma não se registam nas turmas de adultos, nas turmas EFA.

9 – Considera que as orientações da ANQ são adequadas para trabalhar com adultos? Justifique.

9 – Não são. Na minha opinião as orientações da ANQ são globalmente muito vagas e um pouco desfasadas da realidade já que muitas vezes não vão ao encontro dos interesses e

necessidades dos formandos... Aliás, tenho-me deparado com vários colegas com o mesmo tipo de queixas!

10 – O número de horas dedicado à língua estrangeira é adequado à aprendizagem dos adultos? Explique.

10 – Em princípio poderá ser suficiente se os formandos tiverem tempo e disponibilidade para consolidarem em casa os conhecimentos adquiridos nas aulas, o que... muitas vezes não acontece quando se trata de formandos trabalhadores-estudantes.

Apêndice IX

Tema: Ensino/ aprendizagem do Inglês na Idade Adulta

Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Unidades de registo	Entrevista	
Motivação	Sente-se motivado(a)		“Sinto”	A1	
			“Sim, perfeitamente”	A2	
			“Neste momento sinto”	A3	
			“Sinto-me perfeitamente motivado para trabalhar com adultos.”	A4	
		Justificação da motivação: - Diferenças de cunho pedagógico	“Porque é diferente de trabalhar com adolescentes (...). Tem... outros objectivos, outras metas, outros métodos... é sempre diferente.”	A1	
			“Porque a postura logo à partida será diferente... eh... as próprias aprendizagens que eles têm na sua vida... eh... contribuem imenso para o processo de educação; não temos que estar sempre a policiar... aquela coisas do “senta-te bem”... eh... “pára de falar com os colegas”... não... essas coisas não se aplicam!”	A2	
			- Interesse dos alunos	“Eles são mais interessados, regra geral, pela experiência que tenho tido com adultos, são muito mais motivados”	A2
			- Desafio	“(…) é sempre um desafio”	A1
				“Os adultos constituem um desafio diferente.”	A4
			- Gosto pela interacção	“Gosto de dialogar com eles, perceber as suas ambições, o que os levou a voltar à	A4

	Não se sentiu motivado(a)	Justificação da não-motivação: - Insegurança face a um público diferente.	escola e a prosseguir os estudos... “No entanto quando... quando me colocaram com o horário de leccionar adultos não me senti muito motivada (...)”	A3
	Distribuição horária	Por imposição	“(...) porque era uma experiência diferente, nunca tinha leccionado a adultos não sabia muito bem como é que era, era uma novidade, é um público completamente diferente do daquilo que estamos habituados a trabalhar, que é com crianças e jovens(...)”	A3
		Por opção	“À distribuição horária.” “Foi a distribuição horária, sim. Eu cheguei à escola e disseram-me que ia dar formação a adultos e, e, pronto, não foi por escolha minha. E no ano a seguir também foi continuação, portanto também não foi escolha minha mas... era para fazer continuação à mesma turma.” “Como sou professor contratado, a possibilidade de trabalhar com adultos resulta sempre do horário que me é atribuído.”	A1 A3 A4
			“A escolha foi minha! Eh... o horário foi a concurso e... ninguém aceitou o horário... porque era só durante 2 meses para... para dar o LEI e depois... o... o restante do ano para dar o LEC. Eu iniciei, aceitei após o término das outras aulas e iniciei a... leccionação do do curso EFA e depois este ano quis continuar porque realmente apaixonei-me pela turma, pelo	A2

Importância do papel do formador de adultos	Acha importante	Justificação da importância: -Desempenha as mesmas funções	grupo de alunos, formandos (<i>risos</i>) neste caso.”	
			“...eu, sinto! Sinto que sim, que é tão importante!”	A1
			“Sim...”	A2
			“Tão e igual!”	A3
			“Sem dúvida!”	A4
			“(...) até porque eles estão perfeitamente integrados na escola, no grupo de de de formandos dos EFAs, são dois grupos e eles estão perfeitamente integrados na escola. Eh... Os profe, os professores são os mesmos, na sua grande maioria, e nós não, nenhum de nós os encara como diferentes... eh... só mesmo na questão da postura.”	A2
			“Estamos todos a fazer o mesmo, que é leccionar, ensinar... eh, o trabalho é o mesmo! A preparação é a mesma, o trabalho é o mesmo! Portanto, estamos a ensinar, a formar e... formamos adult... estamos a formar crianças para um... para uma vida mais activa, também estamos a formar adultos eh, com... para ter conhecimentos, também para uma vida activa, portanto, é a mesma coisa!”	A3
			“Aliás, penso que seja qual for o nível que, que um professor esteja a leccionar eh... deve sempre cumprir sempre as suas funções com seriedade, zelo e dedicação, portanto de forma alguma atribuo aos professores que trabalham com crianças e jovens mais importância do que os colegas que trabalham com adultos!”	A4

<p>Formação pedagógica inicial</p>	<p>Falta de adequação da formação pedagógica inicial ao ensino de adultos</p>		<p>“Não!”</p> <p>“A possibilidade de leccionar a adultos? Não! Não teve!”</p> <p>“Sinceramente, nem com adultos nem com criança... eh... com as crianças..”</p> <p>“Não.”</p>	<p>A1</p> <p>A2</p> <p>A3</p> <p>A4</p>
	<p>Adequação da formação inicial a outros públicos-alvo</p>		<p>“Porque na faculdade e nas acções de formação que frequentamos... não são dirigidas à formação de adultos mas sim à formação de jovens e crianças.”</p> <p>“Era muito mais direccionada para 2º/3º ciclo... eh... até, nem para o secundário... era muito... dirigida para o secundário. Era mais dirigida até para o 3º ciclo.”</p> <p>“A preparação pedagógica que tive na universidade esteve mais virada para o trabalho com jovens”</p>	<p>A1</p> <p>A2</p> <p>A4</p>
	<p>Falta de adequação prática da formação inicial independente do público-alvo</p>		<p>“(...) aquilo que me ensinaram na universidade era a parte teórica, a parte prática nunca foi muito trabalhada, foi só trabalhada no ano de estágio e... foi uma experiência que custou um bocado... porque... a teoria... tem muitas coisas mas quando chegamos à prática não é exactamente... aquilo que nos ensinam, ale... aliás, durante o meu tempo da universidade, quando nós fazíamos perguntas práticas, porque nós éramos alunos e fazíamos perguntas, o que é que nos poderia acontecer se nós... se fossemos confrontados com certas situações, as respostas que nós</p>	<p>A3</p>

Formação pedagógica contínua	Sem opinião		obtinhamos era sempre “depende”! Depende...E isso...”	
	Inexistência de formação contínua para formadores de adultos		“Não me posso pronunciar relativamente à formação contínua dos formadores de adultos já que não tenho informações privilegiadas sobre essa matéria.”	A4
			“Não! É sobretudo dirigida para os jovens e... e para as novas tecnologias, nunca para os adultos.”	A1
			“Não! Nem do grupo disciplinar, começa logo por não haver oferta formativa... eh...de formação, para o grupo disciplinar, depois para adultos ainda menos. A grande maioria das ofertas que aparece é para o 1º ciclo.”	A2
	Formação aquando do início dos cursos EFA	Avaliação dessa formação: - superficial - genérica		“ (suspiro) Neste momento não. “(...) agora estão viradas para os quadros interactivos e não para formação de adultos, portanto, eu não tenho... não tenho formação para... não tenho formação, não tive a formação contínua para dar a adultos! (...) a minha escola está virada para os quadros interactivos, portanto, nada de formação de adultos.”
			“(...) eu cheguei a ter uma ou outra pequena formação na Direcção Regional mas tinha a ver com a explicação “o que é que eram os cursos EFA” (...)	A3
			“(...) mas nunca foi muito aprofundado”	A3
			“(...) nem era dedicado às línguas estrangeiras, era para o geral, era para vários, era para os professores que iam dar naquele ano, porque era uma novidade (...) as dúvidas eram para toda a gente, mesmo para as pessoas que nos	A3

			estavam a esclarecer.”	
	Frustração pela falta de oferta	- Insuficiente	“(…) e... n...não achei que fosse suficiente, porque as dúvidas mantinham na mesma... e também tinha surgido ainda há muito pouco tempo...”	A3
		Justificação da falta de oferta:	“Infelizmente [<i>enfático</i>]! (...) nada de formação de adultos.”	A3
		- Não é pedida	“Mas se calhar porque também, quando pedem às escolas, que tipo de formações é que gostariam de ter, ninguém se lembra de pedir acções de formação para adultos, só se lembram é para os... para os alunos (...)”	A3
Formação pedagógica contínua	Através da experiência		Não, não senti grande dificuldade. Também, eu já dou aulas a adultos há muitos anos... Eh... e em várias vertentes... eh... e nunca tive qualquer... dificuldade! Penso que foi sempre muito fácil.	A2
			“eh...depois chegamos às aulas é que vimos o que era o “depende”... é aquilo que a gente tem que decidir na hora... eh... não há melhor nem pior porque eh... são as decisões feitas na hora e às vezes são as melhores e às vezes são as piores, mas isso são as conclusões e só as tiramos depois de a coisa ter acontecido.”	A3
			“Tudo bem, depois de estar dentro do, do tema, depois de ter estado, depois de começar é fácil fazer o encadeamento.”	A3
Estratégias	Resposta vaga		“Só na contabilização do tempo.”	A2
	Adopta estratégias		“Sim. (...) os métodos são diferentes, as estratégias, obviamente, também têm	A1

Estratégias	diferentes		que ser diferentes.”	
			“(…) há sempre algumas diferenças ehm...”	A3
			“É evidente que existem algumas diferenças na preparação de aulas para crianças ou jovens ou para adultos.”	A4
		Não infantilizadoras	“Eu vou... pegando no programa de alg... de alguns temas, vou pegando nalgum material das crianças... ehm.... essencialmente vocabulário que é... vocabulário que é... eh... o tipo de exercícios de vocabulário... pronto... imagens, palavras... e preparo-os mais ou menos como se fosse pra, pra jovens, mas, mas... quando é para adulto, claro que não podem ser tão infantilizados”	A3
		Visando o tempo integral da aula	“Quando faço a preparação de, de... ou quando faço um plano de aula para crianças e jovens contemplo sempre pelo menos 10 minutos para aquelas questões do policiamento, vá, entre aspas... eh...”	A3
Adequação aos interesses dos adultos	“(…) a maneira que, que.... aquilo que os adultos têm que aprender não é igual àquilo que as crianças têm que aprender, porque as crianças têm um programa próprio e não é directamente virado para a vida activa, enquanto para adultos é mais para a vida activa (...) demoro se calhar mais tempo até a preparar para adultos porque tenho que pensar nos interesses dos adultos e... para isso... também demora mais tempo a preparar, pesquisar e... e... e... depois seleccionar, pronto.”	A3		
		“A minha área de formação é Inglês mas seja qual for a área de formação, um formador tem que preparar as aulas adequando os conteúdos e as estratégias	A4	

		Justificação da diferença de estratégias:	às capacidades, aos interesses e necessidades dos formandos.”	
		- conteúdos diferentes	“Os conteúdos são diferentes”	A1
		- maturidade comportamental dos adultos	[o comportamento das crianças e jovens tem que ser controlado] “(...)e nos adultos isso não, não acontece.”	A2
Importância das competências / conteúdos	Maior preocupação com competências que conteúdos	Justificação da maior importância das competências:	“Mais competências do que conteúdos.”	A1
		- saber falar	“Porque é mais importante... eh... eles saberem falar do que saberem gramática, por exemplo.”	A1
	Maior preocupação com conteúdos que competências		“Penso que o ensino de conteúdos é a parte mais importante no trabalho do professor”	A4
	Igual preocupação		“As duas coisas. Não, não faço distinção.”	A2
			“Eu preocupo-me com as duas coisas.”	A3
			“contudo, considero que o ensino de competências também é fundamental”	A4
		Justificação da igual importância de competências e conteúdos:		
		-Interligação	“as competências são importantes, tanto que a educação agora, a pedagogia está	A3

			virada para as competências mas... eh... a pessoa pode ouvir, pode saber falar mas se não tem os conteúdos, se não sabe o que fazer correctamente também não serve de nada só as competências (...) tanto que eu começo com um conteúdo e depois passo para a competência.”	
		- pelo sucesso obtido	“ Até agora tem funcionado muito bem... as pessoas têm adquirido as competências necessárias, atingem aquilo que eu quero, portanto acho que está a funcionar... pelo menos da minha parte, está a funcionar bem assim.”	A3
		- formação integral	“ já que um professor deve fazer tudo o que está ao seu alcance para contribuir para a formação integral dos seus formandos”	A4
Processo de ensino/aprendizagem dos adultos	Facilidade em ensinar adultos		“Por um lado é mais fácil (...)”	A1
			“ (...) é mais fácil!”	A2
			“(...) nem... é tão diferente assim. (...) A pergunta era? “Se é mais fácil?” ehm... (pausa) Eu gosto de dar as duas coisas. Há facilidades para uma coisa, para crianças, e há facilidades para adultos. São coisas diferentes. Eu a... Para mim é diferente, pronto, na minha maneira de ver.”	A3
		Motivos facilitadores:	“Acho que é relativo. ...Há professores que preferem ensinar crianças, outros preferem ensinar adultos... Talvez... no meu caso, eu prefira ensinar adultos”	A4

		- disponibilidade / atenção	<p>“É mais fácil porque eles estão mais disponíveis para aprender (...)”</p> <p>“A nível de atitude(...)”</p> <p>“(...)as pessoas prestaram atenção, não sabiam, e agora... “</p> <p>“visto que estes, na maioria, estão na escola por vontade própria, evidenciando mais interesse e motivação para aprender. Para além disso, as turmas diurnas, com crianças e jovens, têm um número de alunos exagerado e os professores, por vezes têm que se deparar com situações de indisciplina... ou barulho excessivo que por norma... por norma não se registam nas turmas de adultos, nas turmas EFA.”</p>	<p>A1</p> <p>A2</p> <p>A3</p> <p>A4</p>
		- conhecimento prévio	<p>“ (...) aqueles que chegam e que têm bases de inglês, é fácil! É muito fácil porque eles só vão colmatar algumas necessidades (...)”</p>	A2
		- empatia	<p>“Existe é uma, uma maior relação de empatia com os adultos. (...)No entanto... eh... há uma relação maior”</p>	A3
		- capacidade de associação	<p>“(...) ao fazerem associações nota-se que aprenderam alguma coisa, e nunca mais se vão esquecer”</p> <p>“(...) o... eles fazem associações para o, para o dia-a-dia muito mais rapidamente do que as crianças (...) Aconteceu-me várias vezes os adultos dizerem “ah! pois é, professora, eu, nesta canção, eu ouvi isto” ou “eu, realmente, já vi esta palavra escrita numa, numa embalagem ou numa porta ou quando fui de férias ehm... e agora é que eu estou a perceber o que isso quer dizer”! “</p>	<p>A3</p> <p>A3</p>

		- realização profissional	“(...) isso para mim, para já, já é enriquecedor, pronto! (...)para mim até é muito mais enriquecedor dar aulas a adultos.”	A3
	Dificuldade em ensinar adultos		“(...) por outro é mais difícil. (...) os adultos têm outra dificuldade em aprender línguas estrangeiras... não é?”	A1
			“A nível de competências é mais difícil”	A2
			“e achei que eh... seria mais difícil...”	A3
		Motivos impeditivos:		
		- insegurança do formador	“No início eh... foi um bocado... estava preocupada porque nunca tinha dado aulas a... a adultos...”	A3
		- cristalização do raciocínio dos adultos	“(...) e estão muito ligados à língua materna (...)”	A1
			“porque já vêm f... formatados, por assim dizer. Quanto mais novos somos mais fácil é aprender uma língua e eles...”	A2
		- dificuldades de compreensão dos adultos	“Eh... dificuldades de compreensão... ou sej...de compreensão (...) e então torna-se mais difícil compreender a língua estrangeira.”	A1
			“ (...) nem tanta rapidez de raciocínio como posso pedir às crianças, que o trabalho das crianças é mesmo esse.”	A3
		- falta de conhecimento prévio dos adultos	“(...) aqueles que chegam sem nunca ter aprendido inglês é muito complicado (...)outros não têm mesmo nada e é muito mais difícil.”	A2
	- cansaço dos adultos	“(...)também não posso exigir tanta energia (...)”	A3	

ANQ - Avaliação global das orientações	Acha adequadas		“(...) que não estão com muita vontade e nós temos isso muito mais em conta, eu pelo menos tenho isso muito mais em conta porque as pessoas, quando estão cansadas(...)”	A3	
			- comportamento algo desajustado dos adultos	“(...) eu ralho na mesma, com os adultos, porque eles também são crianças... são crianças não, são alunos e muitas vezes têm um bocado as birras dos alunos que não...”	A3
				“Eu acho que sim.”	A1
	Não acha adequadas			“No caso do Inglês: não”	A2
				“Eh... no início senti-me um bocado... ehm... sem... nada... (...)”	A3
				“Não são.”	A4
			Consequências negativas para o processo de ensino /aprendizagem	“(...) o que me dá ideia é: cada professor vê as coisas à sua maneira, não é? Se não gosta de algum tema, ou não se sente “virado” para o adulto, faz as coisas à sua maneira e deixa de se preocupar com aquilo que o adulto, ou os interesses do adulto (...)”	A3
		Justificação da desadequação:	- Orientações indeterminadas	“(...)eles deixam tudo muito... ao de leve...”	A2
				É muito vago, é... n, não, não especificam...	A2
				tenho muitas dificuldades em, em, em descobrir o que é que é suposto eu	A2

			<p>validar (...)</p> <p>As planificações têm que ser diferentes, a forma de validar as competências são diferentes, as fichas são diferentes, é tudo diferente! E... e nada é específico...</p> <p>eh... nós estamos a fazer omeletes sem nos darem os ovos completos!”</p> <p>“(...)não senti que havia o suficiente para poder pegar ”</p> <p>“Parece que estava no ar, (...) porque na, porque quando estamos a leccionar a crianças, além do manual, nós temos um programa que temos que seguir.”</p> <p>“Para adultos de... há sugestões, há... o “tem que saber fazer isto” mas... o “pegar”, o... (...) não há uma linha, tipo, as pessoas no final, têm que saber isto.”</p> <p>(...) Agora, dar-nos a liberdade assim... de... de... queda, quando estamos... como eu já disse... no início, a primeira vez que eu dei... no início fez-me muita confusão. Foi: “Então eu inicio o quê e sigo por onde?”</p> <p>(...) mas o início custa sempre e quando não nos dão uma linha condutora, mais difícil se torna! Pronto!”</p> <p>“Ehm... Eu acho que deveria haver eh...uma linha, que todos deveriam fazer igual, ehm... (...) não há uma linha, tipo, as pessoas no final, têm que saber isto ou têm que... ou o professor tem que, o formador deve leccionar isto. E depois a partir daí dar a liberdade que nos dão.”</p> <p>“Na minha opinião as orientações da ANQ são globalmente muito vagas (...)”</p>	<p>A2</p> <p>A2</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A3</p> <p>A4</p>
--	--	--	--	---

		<p>- Falta de uniformização</p>	<p>“(…) e de que forma é que isso é... igual na escola ao lado... ou, na escola do outro concelho... ou numa escola... no alto... lá... no... no Minho! Isso é muito complicado!”</p>	A2
	Semelhança com outros níveis de ensino	- Desfasadas da realidade	<p>“(…) portanto, as pessoas ficam, se calhar, ficam melhor formadas num sítio e... e menos, menos preparadas noutra sítio. “</p> <p>“(…) e um pouco desfasadas da realidade já que muitas vezes não vão ao encontro dos interesses e necessidades dos formandos... Aliás, tenho-me deparado com vários colegas com o mesmo tipo de queixas!”</p>	A3
ANQ - Avaliação da duração da formação	Acha a duração adequada	Justificação da duração adequada:	<p>“Eu não vejo isto só na na formação de adultos, vejo também em inglês na primária .”</p> <p>“Se calhar até as 50 horas são um número de horas suficiente (...)</p> <p>“Em princípio poderá ser suficiente</p>	A3
		- não sobrecarregar os adultos que não querem desenvolver a Língua Estrangeira.	“(…) também há pessoas que não querem ter essas horas, que se sentem menos motivadas ou não gostam da Língua Estrangeira sequer, por muito que as motive, nem todos têm, estão direccionados para isso e nem todos querem tantas horas assim.”	A4
				A3

		<p>Condição para a duração ser adequada</p> <p>- trabalho extra-aula</p>	<p>“(...) se os formandos tiverem tempo e disponibilidade pa... para consolidarem em casa os conhecimentos adquiridos nas aulas (...)”</p>	A4
		<p>- existência de pré-requisitos</p>	<p>“Seria adequado à aprendizagem dos adultos, dultos, se eles realmente já tivessem muitas bases de língua inglesa, se eles tivessem bases, sim, fantástico! Era só... mesmo trabalhar o tema do curso deles, por exemplo... eh... seja ele qual for... em inglês, portanto, dar muito vocabulário específico em relação a isso.”</p>	A2
	Acha a duração desadequada		<p>“Não!”</p> <p>“Não, não!”</p>	A1 A2
		<p>Justificação da desadequação:</p> <p>- pouca carga horária</p>	<p>“É muito pouco!”</p> <p>“É impossível... é impossível aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês, em 50 ou 100 horas. É impossível!”</p> <p>“Não teríamos que trabalhar aquelas questões básicas do inglês (...)” [que ocupam muito tempo]</p>	A1 A1 A2
		<p>- quantidade de pormenores linguísticos</p>	<p>(...) 50 horas... eh... ou 100horas no total é muito pouco. Eu acho muito pouco para isso tudo!”</p>	A2
		<p>- vontade de</p>	<p>“(...) como é que se constrói uma frase... eh... aquele vocabulário de... sei lá...”</p>	A2

		<p>aprender dos adultos</p>	<p>pronomes pessoais... perde-se imenso tempo com isso.”</p> <p>“(…) mas quando vemos os adultos tão entusiasmados, a quererem aprender, a quererem fazer associações... até eles acham que é pouco. E gostariam de ir mais além do que aquilo que já estão a aprender porque vê-se que estão com vontade de querer saber mais...”</p>	A3
		<p>- falta de trabalho extra-aula.</p>	<p>“(…)o que... muitas vezes não acontece [consolidar os conhecimentos em casa] quando se trata de formandos trabalhadores-estudantes.”</p>	A4
	Dúvidas quanto à duração		<p>“(…) agora, será que também é necessário mais do que 50 horas? Ehm... também não posso precisar.... m, mais do que as 100 horas? Também não posso precisar... Depende também de adulto para adulto... isto é... também com o gosto das pessoas...”</p>	A3

Apêndice X

QUESTÕES PARA OS ESPECIALISTAS

Pretende-se, com as questões seguintes, que especialistas na Didáctica da Língua Inglesa dêem a sua opinião relativamente a três áreas: operacionalização das orientações europeias para o ensino das línguas; percepção que possui do adulto aprendiz da língua inglesa; percepção do formador de língua inglesa.

1 – Considera que o número de horas atribuído para formação de língua estrangeira nos cursos de Educação e Formação de Adultos (50 horas de iniciação e 50 horas de continuação, opcionais) possibilita a aplicação das orientações presentes no *Quadro europeu comum de referência para as línguas*? Justifique.

1. Não considero. Estranho mesmo o carácter opcional das “50 horas de continuação”! As orientações exigem: descodificação de, por exemplo, o funcionamento da língua para a consequente apropriação – trata-se de adultos; prática intensiva; reflexão e auto-avaliação que “não cabem” dentro de 50 horas.

2 - Que apreciação faz do conjunto de processos postos em prática, no âmbito dos cursos de formação de adultos, para promover o desenvolvimento de competências destes formandos no domínio da língua inglesa? Porquê?

2. Não conhecendo a realidade o suficiente para fazer uma apreciação consequente da relação entre “o conjunto de processos postos em prática (...) para promover o desenvolvimento de competências...”, apenas posso apreciar os casos que conheço: de um modo geral, o ensino e a aprendizagem da língua são fortemente centrados na gramática, penalizando a 'fluência' que se deseja que os formandos adquiram gradualmente no ouvir, falar (aos 2 níveis: produção e interacção), ler e escrever.

3 – Na sua opinião, quais são os processos de índole pedagógica mais adequados para promover o desenvolvimento de competências em língua inglesa dos adultos?

3. O 1º princípio é o de ensinar/trabalhar **com** os formandos e não **para** os formandos desde o princípio. A partir: do conhecimento prévio que têm da língua, por muito básico que seja; do conhecimento dos seus estilos de aprendizagem – e não é preciso desenvolver grandes estudos de psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem para se conhecer os modos de aprender dos formandos; da diversidade de abordagens, de actividades e de

materiais, de forma a contemplar a heterogeneidade dos formandos; da avaliação formativa feita de modo consistente e frequente; da obrigatoriedade de se fazerem sínteses das aprendizagens realizadas com regularidade a cargo dos formandos em plenário; da modelação de formas de aprender por parte do formador e adopção dos modelos pelos formandos, pessoalizando-os até desenvolverem os seus modelos de aprendizagem; do incentivo constante à reflexão sobre como fazer, o que se está a fazer, o que foi feito, de forma a que os formandos se tornem progressivamente conscientes das suas aprendizagens.

4– Considera que a formação pedagógica dada nos cursos superiores é adequada e/ou suficiente para quem trabalha com adultos, visando o desenvolvimento de competências deste público, no âmbito da língua inglesa? Justifique.

4. Não me parece, mas não tenho dados substantivos para o demonstrar!

Alberto Gaspar