

ENSINO PERSONALIZADO DE INGLÊS PARA ADULTOS

Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

RESUMO: O ensino e a aprendizagem da língua inglesa na idade adulta constituem o tema central deste artigo, que tem por objetivo fazer uma revisão de literatura sobre o assunto e propor um ‘ensino personalizado’ de inglês como segunda língua (L2), voltado para as necessidades e especificidades dos aprendizes. A inquietação que motivou este trabalho surgiu de posicionamentos negativos recorrentes, que parecem habitar o senso comum, sobre o aprendizado de inglês por adultos. Discorreremos sobre a aquisição de L2, bem como sobre as principais características do aprendiz, nesse mesmo contexto. Abordamos também alguns dos aspectos afetivos que impactam na aprendizagem na idade adulta, com ênfase na motivação. Verificamos, por fim, que as possíveis dificuldades de aprendizagem de L2 por adultos podem ser superadas, desde que a abordagem de ensino considere as idiosincrasias e necessidades desses aprendizes. As questões suscitadas neste artigo poderão ser úteis na elaboração de cursos e material didático, bem como na formação de professores para o ensino específico de inglês para adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino personalizado; Aprendizes adultos; Inglês como Segunda Língua.

ABSTRACT: The teaching and learning of English language for adults is the central theme of this article, whose objective is to make a literature review on this topic and propose a ‘tailored teaching’ of English as a second language (L2), aiming at the needs and specificities of learners. The issue that motivated this paper was raised by recurrent negative stances, which seem to be part of the common sense, on the learning of English by adults. We discuss adult L2 acquisition, as well as the main characteristics of the learner in the same context. We also tackle some of the affective aspects which impact learning for adults, with emphasis on motivation. We have verified, at last, that the possible difficulties in learning a L2 by adults can be surmounted, as long as the teaching approach considers the learning idiosyncrasies of these learners. The issues raised in this article may be useful in the design of courses and material, as well as in teacher’s education for the specific teaching of English to adults.

KEYWORDS: Personalized English; Adult learners; English as Second Language.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem de inglês por adultos é um tema que tem ganhado relevância nos últimos tempos face às significativas mudanças no mundo pós-moderno, que afetam, sobremaneira, as comunicações, cada vez mais mediadas pelo inglês como língua internacional. Com isso, a chamada “proficiência” em segunda língua (L2)¹ – um conceito que, mesmo entre teóricos, não ecoa em uníssono –, passa a ser considerada fundamental nas mais variadas

¹ Neste trabalho, não abordaremos a distinção conceitual entre “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional”. Por praticidade, nos referimos à língua diferente da materna como L2.

relações sociais, acadêmicas e profissionais. Vários autores têm tentado explicar o que se entende por “ser proficiente” em determinada língua. Desde os modelos mais clássicos, como os propostos por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman e Palmer (1996), todos derivados do conceito de competência comunicativa defendido por Hymes (1972), até o conceito de competência performativa, proposto por Canagarajah (2013), o que se percebe é uma busca no sentido de se adequar o conceito a uma realidade cada vez mais diversificada e dinâmica, que propicia maior ênfase à pragmática e à construção do sentido, por meio da uso da língua, em detrimento do apego a estruturas e regras gramaticais².

Por proficiência em L2 entendemos, a “[...] capacidade de agir na língua do outro para se tornar um cidadão do mundo”, conforme Scaramucci e Rodrigues (2004). Sustenta o nosso entendimento a visão de proficiência em seu sentido técnico ou relativo, proposta por Scaramucci (2000), que pressupõe o domínio e controle operacional da língua, tendo em vista o propósito da situação de uso da língua. Com efeito, a autora afasta-se de uma visão, muito presente no senso comum, de proficiência única, absoluta, que tem como modelo um suposto falante nativo ideal. Ao contrário, por essa perspectiva teórica é possível consideramos a existência de várias proficiências, a depender do grau de especificidade de cada situação de uso da língua.

A partir dessa agenda teórica, à qual nos alinhamos, trazemos à reflexão diversos tópicos relacionados às, ainda escassas, pesquisas na área de ensino de inglês para adultos, traçando um percurso que visa expor diferentes perspectivas que se entrelaçam. É nesse cenário que surgiram as inquietações que motivaram este artigo, desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Nas primeiras aulas de cursos de inglês para adultos, que esta pesquisadora conduziu durante aproximadamente dez anos, frequentemente os alunos relatavam suas experiências

² Para uma ampla discussão sobre o conceito de proficiência, recomendamos a leitura da dissertação de SILVA (2016a), que consta nas referências deste artigo.

anteriores de aprendizagem, dificuldades, expectativas, necessidades e motivação para estudar inglês, provocados por perguntas que a professora fazia, baseada em um questionário de Horwitz (1988), conhecido como *Beliefs About Language Learning Inventory*, ou BALLI. Buscava-se, dessa forma, conhecer possíveis crenças dos alunos, que poderiam impactar no processo de ensino/aprendizagem.

Por meio de conversas, nos primeiros minutos das aulas, a professora indagava aos alunos sobre suas necessidades e desejos, bem como sobre as potenciais situações de uso futuro da língua. As respostas eram anotadas em fichas de aula que acompanhavam cada turma, e serviam para guiar a condução do curso que se iniciava.

A esse processo de investigação, que deve constituir o primeiro passo na elaboração de qualquer curso de línguas, dá-se o nome de “análise de necessidades de línguas”, ou *language needs analysis* (HUTCHINSON; WATERS, 1987, DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; SILVA, 2016a). Cabe lembrar que, embora a análise de necessidades tenha se originado no campo do Inglês para Fins Específicos, ou *English for Specific Purposes* (ESP), ela não se restringe a ele. Como postula Douglas (2004, p. 14), inglês geral (EGP) e inglês específico (ESP) não devem ser entendidos como denominações diametralmente opostas, mas, sim, que se complementam em “graus de especificidades”. Desse modo, independentemente da especificidade do conteúdo a ser ensinado/aprendido, todo curso de línguas deve ter um objetivo claro e precisamente determinado. Por essa razão a análise de necessidades torna-se um recurso fundamental e indispensável na elaboração de qualquer curso de línguas (SILVA, 2016b).

No caso ora em questão, foi possível observar que as experiências anteriores relatadas pelos alunos eram mais negativas que positivas. Por exemplo, eram recorrentes histórias de abandono de cursos porque os alunos consideravam-se incapazes de aprender. Também eram comuns afirmações como “Acho que sou muito velho(a) para aprender inglês”, ou “Detesto

inglês”, ou ainda, “Acho que só vou aprender mesmo se morar fora do país”, acompanhadas por indagações como “É possível um adulto aprender outra língua?”.

Em nossa experiência profissional, pudemos contar com a observação de alunos adultos, homens e mulheres com mais de vinte anos, atuantes em várias áreas profissionais e com interesses diversos, tais como pilotos, mecânicos de avião, professores e alunos universitários, dentistas, professores de música e dança, designer de moda, entre outros. Tinham em comum o desejo de aprender inglês para fins gerais, como viagens ou entretenimento e acesso a informação disponível em inglês na internet, demonstrando, assim, uma necessidade de pertencimento a um mundo dinâmico e internacionalizado, do qual pareciam sentir-se excluídos por não dominarem a língua inglesa.

Com isso em mente, desenvolvemos este trabalho, cujo objetivo é realizar uma revisão de literatura sobre o ensino de inglês para adultos, perpassando por várias perspectivas teóricas, de modo a provocar reflexão sobre fatores que podem impactar no aprendizado de línguas na idade adulta, culminando com o ensino personalizado de línguas. A contribuição deste trabalho vai no sentido de teorizar sobre nossa prática de sala de aula, voltada para as necessidades e singularidades do aprendiz. Para tanto, discorreremos sobre a aquisição de L2 na idade adulta e sobre as principais características daquele que aprende, nesse mesmo contexto. Abordamos, ainda, os principais aspectos afetivos que podem impactar no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, com ênfase na motivação.

Este texto está organizado em três partes: nesta introdução, apresentamos a temática e traçamos o objetivo do artigo. Em seguida, na seção 2, discorreremos sobre a aquisição de L2 por adultos; identificamos as principais características do aprendiz nesse mesmo cenário; refletimos sobre a dimensão afetiva do processo de aquisição de uma L2; destacamos a motivação como um dos principais fatores que impactam na aprendizagem; apresentamos o ‘ensino personalizado’ como uma abordagem alternativa para a elaboração de cursos de L2 que

tenham por foco as características individuais dos aprendizes e como elas se relacionam com o processo de ensino/aprendizagem (BROWN, 2007).

2. A AQUISIÇÃO DE L2 POR ADULTOS

A aquisição de uma L2 na idade adulta pode ser influenciada por vários fatores psicológicos, amplamente enumerados por Dörnyei (2005), tais como, a personalidade do aprendiz, a aptidão para a aprendizagem, idade entre outras. Somam-se, ainda, fatores de natureza sociocultural, como o contexto em que a aprendizagem ocorre.

Mas, afinal, o que se entende exatamente por “adulto”? Chiaro (2009, p. 55) sustenta que “O aprendiz adulto é, antes de qualquer coisa, um sujeito dotado de um conhecimento prévio, adquirido em sua história de vida, experiência profissional e possível passagem pela escola, ainda que breve”.

Knwoles, Holton III e Swason (1998), de forma bastante prática, apresentam algumas definições. Primeiramente, sob uma perspectiva biológica, afirmam que as pessoas em idade adulta são aquelas capazes de se reproduzir. Em seguida, exemplificam uma definição legal, segundo a qual são adultos os que são capazes de votar, dirigir, casar-se. Apresentam, ainda, uma definição social, pela qual são adultos aqueles que desempenham “papéis considerados de adultos” – o que, cabe a ressalva, entendemos ser algo construído discursivamente –, e citam, como exemplo, funcionários em tempo integral, pais de família, cidadãos e assim por diante. Por fim, os mesmos autores propõem uma definição psicológica do termo, segundo a qual tornamo-nos adultos quando adquirimos um autoconceito de sermos responsáveis por nossas vidas, ou seja, de sermos autogeridos.

Um dos autores supracitados, Malcolm Knowles, foi um educador americano que se tornou conhecido, no final do século passado, por utilizar o termo “andragogia” [do grego *andros* = adulto; *gogos* = educar] como sinônimo de educação para adultos. Segundo ele, os

aprendizes adultos têm necessidade de compartilhar suas experiências anteriores pois “Em uma classe de adultos a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. [...] De fato, nas melhores classes fica às vezes difícil descobrir quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998, p. 39, tradução nossa)³. Entendemos que esse princípio pode se aplicar também ao ensino de inglês como L2.

É certo que crianças e adultos, por possuírem características biológicas e psicológicas próprias, bem como experiências e necessidades peculiares, apresentam capacidade cognitiva e aspectos afetivos que influenciam diferentemente o modo como cada um adquire uma L2. Nesse sentido, Harmer (2007) sugere que tanto crianças como adultos estão aptos a aprender uma L2, embora o modo como cada um o faça nem sempre seja o mesmo. Assinala, por exemplo, que enquanto crianças aprendem mais facilmente por meio de brincadeiras e jogos, adultos possuem maior capacidade de abstração⁴, observada pelo uso de metalinguagem, por exemplo.

De fato, aprender uma língua, em especial na vida adulta, é tarefa que demanda empenho, dedicação e resiliência, que Dörnyei (2001, p. 5) resume como “entusiasmo, comprometimento e persistência”⁵. Castellano Trullillo (2014), quando descreve perfis de aprendizes de inglês como L2, sustenta que alguns até reconhecem a importância de produzir e usar a língua de modo apropriado, porém diante das dificuldades para alcançar tal intento, com frequência, sentem-se frustrados e inseguros, em especial para atividades de produção da língua.

³ “In an adult class the student’s experience counts for as much as the teacher’s knowledge. [...] Indeed, in some of the best adult classes it is sometimes difficult to discover who is learning most, the teacher or the students”.

⁴ No original, “abstração” parece ser o termo superordenado escolhido por Harmer (2007) para designar o processo cognitivo por meio do qual um objeto é isolado de fatores que lhe são normalmente relacionados para considerá-lo em seu aspecto mensurável. Para o aprofundamento sobre questões epistemológicas relativas ao termo, ver BECKER, F. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, SP, v. 6, Número Especial, p.104-128, nov. 2014. Disponível em: <

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4276> >. Acesso em : 08 Jul. 2018.

⁵ “[...] enthusiasm, commitment and persistence”.

Uma das crenças no aprendizado de uma L2, constatada nas recorrentes falas dos alunos anteriormente mencionados neste artigo, consiste em dizer que crianças levam vantagem em relação aos adultos, simplesmente por serem expostas à língua mais cedo, ou seja, “quanto antes melhor”.

Muito se tem discutido sobre a existência de um chamado Período Crítico, ou, em inglês, *Critical Period*, que Norris, Davis e Timpe-Laughlin (2017, p. 25, grifo nosso) definem como “[...] a única janela de oportunidade para a aquisição da linguagem em seres humanos”⁶.

No entanto, segundo Harmer (2007, p. 81), a crença de que crianças aprendem mais rapidamente e de modo mais eficaz que adultos pode ser considerada um mito. Para Norris, Davis e Timpe-Laughlin (2017), a maioria dos teóricos da área de aquisição de linguagem concordam que, embora haja algumas vantagens no aprendizado por crianças, as evidências quanto à existência de um “Período Crítico” não se comprovam. Esses mesmos autores sustentam que, exceção feita à pronúncia, pode haver vantagens em esperar até que o aprendiz seja mais velho, ou que já tenha sido alfabetizado em língua materna, L1, para aprender uma L2. Na mesma direção, Lightbown e Spada (2006) já há tempos entendem que alunos mais velhos são, de fato, capazes de alcançar alto grau de proficiência em uma L2.

No que tange à dificuldade de pronúncia por adultos aprendizes de L2, Brown (2007) sustenta que ela pode ter como causas a plasticidade neuromuscular, o desenvolvimento cerebral, além do ambiente sociocultural em que a aprendizagem ocorre. Além dessas causas, cabe-nos argumentar que a dificuldade de pronúncia por adultos possa ser deliberada, ou até mesmo inconsciente, transformando-se, ao longo do tempo, em sotaque, como uma possível forma de retenção da identidade linguística do aprendiz, além de questões que dizem respeito à fonologia da L1, que já está intrínseca no falante adulto.

Tendo em vista a complexidade das questões que envolvem a aquisição de uma L2, é

⁶ “[...] the unique window of opportunity for language acquisition in human beings”.

preciso que se tenha em mente metas claras para que o processo de ensino/aprendizado se torne profícuo, eficaz e, dentro do possível, prazeroso. A prática tem nos mostrado que a adequação entre o que é possível ser concretizado em sala de aula, e o que é desejável pelos vários atores envolvidos no processo, deve apoiar-se em equilíbrio e bom senso. Nesse sentido, Rajagopalan (2008) sustenta que não cabe ao aprendiz de L2 fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. Afinal, “[...] o próprio conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito” (RAJAGOPALAN, 1997a, 1997b *apud* RAJAGOPALAN, 2008, p. 67). Questiona-se, portanto, sobre qual seria o critério para que “o falar” de um determinado povo, de determinada região, fosse elevado à categoria de modelo de “nativo”. Assim diz o autor:

O destronamento da famigerada figura do falante nativo, junto com sua suposta competência linguística, significa, no entender de Davies (1989: 169), a possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de línguas estrangeiras. Significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. (RAJAGOPALAN, 2008, p.71)

Desse modo, um ensino de L2 que tenha como propósito uma idealizada “perfeição linguística”, seja lá o que isso signifique, mostra-se pouco razoável e até mesmo inexecutável. No entender de Rajagopalan (2008), o fato de um aprendiz “falar como um nativo”, ou não, passa a ter relevância questionável.

Passamos agora a discorrer sobre algumas características próprias do aprendiz de língua inglesa que decide iniciar sua jornada já na idade adulta.

2.1 Características do aprendiz adulto de inglês como L2

Algumas das principais características de aprendizes adultos são enumeradas por Harmer (2007). Passamos a resumir, inicialmente, aquelas que, segundo esse autor, favorecem o aprendizado: i) possuem grande capacidade de abstração⁷ e são capazes de manter a concentração em uma mesma atividade por mais tempo que crianças; ii) trazem para a sala de

⁷ Ver nota 3.

aula uma série de experiências prévias, positivas e/ou negativas; iii) possuem certos processos de aprendizagem pré-estabelecidos; iv) são, geralmente, mais disciplinados e determinados que alunos de outras idades; v) sabem o porquê e como querem aprender; vi) são capazes de manter, por mais tempo que adolescentes e crianças, o foco em objetivos de longo prazo.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, há características do aprendiz adulto que podem ser problemáticas para o aprendizado de uma L2. Em geral, os adultos tendem a: i) ser excessivamente críticos a certos métodos de ensino, ou ainda, refratários ao que é novo, podendo se opor a práticas que repitam padrões desagradáveis já experimentados anteriormente; ii) demonstrar ansiedade ou baixa autoconfiança, devido a críticas anteriormente recebidas ou tentativas fracassadas de aprendizagem; iii) preocupar-se com a diminuição da capacidade intelectual e criativa experimentada naturalmente pela idade mais avançada. A prática, no entanto, tem demonstrado que tal preocupação, apesar de procedente, não impede o aprendizado, desde que a metodologia seja devidamente adaptada a tal circunstância.

Com vistas a potencializar o aprendizado, entendemos que tais características do aprendiz adulto, principalmente aquelas que não favorecem – ou até mesmo impedem – o aprendizado, devem receber especial atenção. A solução de problemas como ansiedade, baixa autoestima, perfeccionismo excessivo, resistência a novos padrões de aprendizagem, incluindo-se o uso de tecnologias, traumas causados por experiências prévias negativas, apenas para citar alguns, deve contar com o apoio de profissionais de diversas áreas, como a psicologia, a psicopedagogia, a medicina, entre outras.

Lindeman (1926), educador americano reconhecido por suas contribuições pioneiras que fundamentam a educação para adultos, hoje denominada andragogia (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998; DE AQUINO, 2007; DAGOSTINHO, 2011), sustenta que adultos são motivados a aprender, pois têm necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará. Para Lindeman (1926), o aprendizado do adulto volta-se para situações reais da vida e suas

experiências são fontes muito ricas para o aprendizado. Os adultos apresentam também uma grande necessidade de autonomia, ou de autodireção, conforme o mesmo autor, pois o professor deve interagir com o aprendiz, sem pretender ser o detentor de todo o conhecimento. Por último, o que para este estudo parece ser o mais impactante, o autor sugere que as diferenças individuais se acentuam com a idade. Portanto, para o adulto, faz-se necessário que as diferenças de estilos, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem sejam especialmente consideradas.

O modelo de aprendizagem proposto por Knowles, Holton III e Swanson (1998), amplamente discutido por Vogt (2007), ressalta não apenas características como também necessidades do aluno adulto. Uma delas é a necessidade de aprender. Para os autores, o aprendiz adulto precisa saber quais os benefícios que obterá ao investir energia para aprender algo. Outro ponto levantado é o autoconceito dos alunos adultos, no sentido de serem responsáveis por suas próprias decisões, o que explica, ao menos em parte, o fato de ficarem ressentidos quando algo é imposto a eles. Em seguida, os autores lembram que, muitas vezes, o adulto tem uma experiência anterior de aprendizagem um tanto quanto passiva, do tipo “ensine-me”, e por isso cabe aos educadores fazerem a devida transição entre aprendizes dependentes para alunos autônomos, ou, para Lindeman (1926), “autodirecionados”.

Knowles, Holton III e Swason (1998) dão grande ênfase às experiências anteriores do aluno e sugerem que elas sejam trazidas à prática em sala de aula por meio de técnicas experimentais como grupos de discussão, role-plays, simulações, casos e atividades para solução de problemas. Salientam, ainda, que os aprendizes adultos, em geral, apresentam prontidão para o aprendizado daquilo que é importante para eles, em outras palavras, o que lhes interessa. A implicação prática dessa característica, segundo Vogt (2007), é que o momento propício para se ensinar algo em sala de aula é justamente aquele em que o aluno demonstra estar suscetível ao assunto. Por esse entendimento, mesmo que determinado tópico não faça parte do planejamento inicial do curso, tal momento não deve ser desperdiçado.

Outra característica do aluno adulto, assinalada por Knowles, Holton III e Swason (1998) é a orientação para aprender, já que adultos tendem a demonstrar maior interesse em aprender algo que irá auxiliá-los a desempenhar tarefas práticas em situações do dia-a-dia, em suas vidas particulares ou dentro das instituições em que estão inseridos. Conforme sugere Vogt (2007, p. 48, grifo nosso): “[...] o educador de adultos deverá estar, primeiramente, atento às preocupações existenciais dos indivíduos, ou das instituições onde eles estão inseridos, e ser capaz de desenvolver experiências de aprendizagem que deverão estar articuladas com tais preocupações”.

Cabe lembrar que os alunos adultos de hoje foram, muito provavelmente, educados em L1 nos moldes da educação tradicional dos anos 60 e 70. Dessa forma, no estudo de uma L2, é possível que eles recorram a antigas práticas mecanizadas de memorização e aprendizagem que, por vezes, se tornam infrutíferas. Explica-se, portanto, a demasiada preocupação de aprendizes adultos com a precisão em detrimento do conteúdo, além do excessivo medo de errar. É possível que falte aos aprendizes adultos o controle de estratégias de comunicação e de aprendizagem, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa.

É fato que a língua inglesa tem sido amplamente utilizada para a comunicação entre as pessoas em todo o mundo, como constata Rajagopalan (2004):

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é 1/4 da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (RAJAGOPALAN, 2004, p. 149).

No entanto, para o autor supracitado, defensor do fenômeno linguístico denominado *World English* (RAJAGOPALAN, 2009)⁸, a língua inglesa que se destina a permitir a comunicação entre os diferentes povos não pode ser entendida como a língua que se fala apenas

⁸ Para mais informações sobre esse tema recomendamos a leitura de Rajagopalan (2009).

nos Estados Unidos, no Reino Unido, ou em qualquer outra parte que se pressuponha, equivocadamente, hegemônica. O adulto de hoje, inserido em uma realidade dinâmica e instável, precisa ser flexível o bastante para lançar-se ao aprendizado de uma língua que, *per se*, tem contornos mutáveis e disformes. Em razão disso, aspectos afetivos ganham especial relevância, podendo interferir sobremaneira, de modo positivo ou negativo, na aquisição de uma L2, o que justifica adentarmos tal discussão na subseção seguinte.

2.2 Dimensão afetiva do processo de aquisição de L2

A afetividade, e sua interferência no processo de aquisição da L2 por adultos, é outro tema de grande interesse entre educadores e psicólogos nos últimos anos. Primeiramente, é preciso definir o que se entende por afetividade. Santana (2008, p.18), dentro do campo da didática de L2, sugere que “[...] o afeto se refere, em sua amplitude, aos aspectos da emoção, dos sentimentos, do estado de ânimo ou da atitude que condicionam a conduta.”.

Na primeira metade do século XX, estudiosos como John Dewey, Montessori, Vygotsky, entre outros, já acenaram com certo interesse para a dimensão afetiva da aprendizagem. Porém, foi Carl Rogers, com o desenvolvimento da psicologia humanística, na década de 60, quem ressaltou a afetividade como fator decisivo para educar o indivíduo globalmente. Segundo Brown (2007, p. 97), as proposições de Carl Rogers oferecem implicações diretas para a educação, na medida em que o aluno deve ser valorizado, aceito, elogiado, em um ambiente aberto ao diálogo. Rogers estudou “a pessoa integral”, como um ser físico, cognitivo e, fundamentalmente, emocional.

Entre nós ressoam os ensinamentos de Paulo Freire, para quem “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47), enfatizando, assim, a importância da autonomia dos alunos, em um processo em que professor e aluno caminham lado a lado, em constantes descobertas,

relacionando o que se passa dentro e fora da sala de aula, gerando pensamento crítico. A afetividade, portanto, deve ser analisada de acordo com as características do aprendiz, considerando-se também as variáveis socioculturais do entorno em que a aprendizagem ocorre.

Dörnyei (2005) discorre amplamente, em sua obra *The psychology of the language learner*, sobre as diferenças individuais que podem afetar a aquisição de uma L2. O autor traça diferenças entre personalidade, temperamento e estado emocional⁹, e enumera alguns fatores que impactam na aprendizagem, tais como: aptidão para linguagem; motivação; estilos de aprendizagem e estilos cognitivos; estratégias de aprendizagem; ansiedade; criatividade; desejo de se comunicar; autoestima e crenças do aprendiz.

No que diz respeito às características da personalidade do aprendiz, Brown (2007) destaca: a autoestima, entendida como a avaliação de si próprio feita pelo aprendiz; a predisposição para iniciar a comunicação na língua-alvo; a inibição, ou seja, o mecanismo utilizado para proteção do ego; a ansiedade, tomada como uma combinação entre tensão, insegurança, nervosismo, medo e frustração; a empatia, que é a habilidade para se colocar no lugar do outro; a extroversão, compreendida como a necessidade “do outro” para realçar o próprio ego; e, finalmente, a motivação.

Santana (2008) sustenta que há, basicamente, dois tipos de aprendiz. O analítico, que gosta de observar as estruturas da língua, e o global, que prefere mostras autênticas do uso da língua. Além dos diferentes estilos de aprendizagem, o autor acredita que há outros fatores que podem impactar na aquisição de uma L2, como o perfeccionismo, que pode impedir que o aprendiz se lance na produção oral ou escrita por preocupação exagerada com a forma e o conseqüente medo de cometer erros, e destaca, também, a autoconsciência, ou consciência da própria imagem, seguida da conseqüente preocupação excessiva com “o que o outro vai pensar”, e o provincianismo, entendido como o processo pelo qual o indivíduo tende a se fixar

⁹ Em inglês, “mood”.

naquilo com o que se identifica, fechando-se ao que é novo.

Entendemos que o medo do “novo” é um dos fatores a desestabilizar o aprendiz adulto, fazendo-o preferir permanecer em sua zona de conforto, repetindo antigos padrões de aprendizagem. Daí a relevância de tomarmos a motivação como a grande energia motora, para iniciar e dar continuidade ao processo de aprendizagem de uma L2, conforme explicitaremos a seguir.

2.3 Motivação

Entre os principais fatores afetivos para o aprendizado de uma L2, é preciso salientar, ainda que brevemente, a motivação. Para Dörnyei (2001, p. 1, tradução nossa) “[...] ‘motivação’ é um conceito abstrato e hipotético que usamos para explicar porque as pessoas pensam e agem do modo como o fazem”¹⁰. Nunan (1999) entende que a motivação é a combinação entre esforço, desejo de aprender uma língua e atitudes favoráveis em relação ao aprendizado da mesma. E vai além, ao afirmar que “[...] a motivação para aprender uma segunda língua refere-se a quanto o indivíduo trabalha e se esforça para aprender a língua, devido ao desejo em fazê-lo e à satisfação que sente nessa atividade” (NUNAN, 1999, p. 233, tradução nossa)¹¹.

Dörnyei (2001; 2005) também enfatiza o papel da motivação no processo da aquisição da L2 porque ela “[...] fornece o ímpeto principal para se iniciar a aprendizagem da L2 e, posteriormente, a força propulsora para sustentar o longo e, quase sempre, tedioso processo de aprendizagem” (DÖRNYEI, 2005, p. 65, tradução nossa)¹². Dörnyei coloca, assim, a motivação como fator crucial tanto para iniciar como para sustentar o processo de aprendizagem. Portanto,

¹⁰ “[...] ‘motivation’ is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”.

¹¹ “[...] motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity.”

¹² “[...] it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and tedious learning process.”

embora possa haver, inicialmente, um determinado grau de interesse provocado por uma aptidão inata ou por fatores externos que leve o indivíduo a iniciar o aprendizado de uma L2, ao longo dos anos faz-se necessário que o aluno demonstre persistência e esforço para que alcance a aprendizagem almejada. Esse é um aspecto que pode influenciar fortemente a aquisição de uma L2 por adultos.

Brown (2007), na tentativa de definir o conceito de motivação, e de entender como criá-la, estimulá-la e mantê-la, apoia-se em algumas teorias clássicas. Sob a ótica behaviorista, de acordo com Skinner, Pavlov e Thorndike, motivação é simplesmente a antecipação da recompensa, pois de acordo com experiências anteriores as pessoas são levadas a repetir comportamentos em busca de recompensa. Dessa forma, o desempenho das tarefas fica a mercê de forças externas, como pais, mestres, colegas, especificações do trabalho, etc. Em termos cognitivos, ainda segundo Brown (2007), a motivação dá mais ênfase às decisões dos indivíduos, de acordo com seus pensamentos e crenças ao decidir quais experiências irão abordar ou evitar. Ausubel (1968, *apud* BROWN, 2007, p. 169) identificou seis necessidades que geram a motivação. São elas: necessidade de exploração, de manipulação, de atividade, de estimulação, de conhecimento e de fortalecimento do ego, o que Dörnyei (2005, p. 93) chama de “autossistemas”, ou seja, a necessidade de cada “ser interior” ser conhecido, aceito e aprovado pelos demais. Em uma visão construtivista, a motivação dá maior ênfase ao contexto social, à interação com os outros, além da autodeterminação para agir.

A motivação pode, ainda, ser analisada sob três aspectos distintos, conforme Brown (2007). O primeiro deles é a motivação do aluno no processo de aprendizagem. O segundo é a motivação do professor no processo de ensino. O terceiro é a motivação decorrente da situação, do contexto, onde o processo ensino-aprendizagem ocorre.

Quanto à motivação do aluno para aprender uma L2, Brown (2007) explicita as duas já consagradas orientações possíveis, quais sejam, a instrumental e a integrativa, lembrando que

a instrumentalidade e a integratividade são orientações não excludentes entre si. Diz-se instrumental quando associada a razões pragmáticas para se aprender a L2, como o desejo de ir mais longe na carreira, por exemplo, ou ser capaz de ler material técnico escrito na L2, ou ainda, ter a possibilidade de trabalho no exterior. A motivação integrativa refere-se a aprendizes que desejam integrar-se na cultura do grupo falante da L2, envolvendo-se em intercâmbio cultural com tal grupo. Em outras palavras, é o “querer pertencer” ao grupo falante da L2.

Para Mullins (2010), a motivação pode também ser categorizada como extrínseca e intrínseca. A primeira é aquela relacionada a recompensas tangíveis, como promoções, aumento no salário, benefícios, notas, prêmios e até mesmo reconhecimento por parte do professor. Já a segunda tem relação com recompensas psicológicas tais como a sensação de desafio e de conquista, além da oportunidade de usar as próprias habilidades. Na mesma linha de entendimento, Brown (2007, p. 172) assevera que as atividades motivadas intrinsecamente não geram recompensas aparentes em si mesmas, sendo suas consequências apenas internas, como, por exemplo, a sensação de competência no uso da L2.

Quanto à motivação para o professor ensinar, mais que tudo, é importante destacar que não se pode esperar um aluno motivado em sala de aula sem que o professor, em primeiro lugar, dê o exemplo nessa direção. Assim sendo, alguns aspectos da personalidade do professor podem constituir-se em fatores eficazes de motivação no processo de aprendizagem. Santana (2008, p. 110) enumera algumas dessas qualidades pessoais de um bom professor, que deve ser “[...] compreensivo, democrático, imparcial, alegre, criativo, responsável, sereno”.

Por fim, a própria situação da aprendizagem pode constituir fator motivacional para a aquisição da L2. Há que se considerar, primeiramente, o curso em si, o modo como ele é concebido, seus objetivos e metas, a escolha e/ou a elaboração do material didático, mas é preciso cuidar, também, do próprio ambiente físico da sala de aula, com suas instalações e equipamento.

Há, portanto, inúmeros modos de se potencializar a aprendizagem na idade adulta, a partir desses aspectos motivacionais, elencados por diferentes autores.

2.4 A personalização do ensino de inglês

Tendo por base os fatores que interferem na aquisição de L2 por adultos, as características do aprendiz na idade adulta, bem como a dimensão afetiva do processo de aprendizagem de uma L2, com ênfase na motivação – tópicos discutidos até aqui – propomos um ‘ensino personalizado’ de inglês para adultos, calcado em uma minuciosa análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987, DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; SILVA, 2016a), que vise oferecer um ambiente propício para a aprendizagem, sempre voltada para as necessidades e perfis dos alunos.

Para Carvalho (1987), o ensino personalizado tornou-se um imperativo diante das diversidades pessoais e das demandas por eficiência e produtividade da vida moderna. Tal personalização é um paradigma que visa nortear a ação educativa, a fim de adequar o ensino às características, necessidades, idiossincrasias, experiências e contexto social de cada indivíduo. Muito se discute desde as longínquas reflexões de Rousseau, em sua obra *Emílio* (2004), sobre o papel nuclear do educando no processo de aprendizagem. Carvalho (1987, p. 209) utiliza o termo “ensino sob medida” para designar aquele que corresponde “[...] aos interesses, às preferências, às aptidões gerais e específicas de cada estudante”.

Historicamente, o ensino personalizado é representado pela figura do mestre, ou professor particular, como era o caso do escravo grego, culto, que educava o jovem patricio romano; ou ainda, nas sociedades aristocráticas, os preceptores, que educavam os filhos das famílias mais abastadas (LUZURIAGA, 1984; ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Nesses exemplos clássicos, a situação ideal para o ensino individualizado caracterizava-se pela relação um professor/um aluno.

No início do século XX, a Revolução Industrial, a explosão demográfica e a produção em massa, porém, influenciaram a pedagogia e a didática, dando margem ao surgimento do Ensino Coletivo/Massivo. Diante do aumento repentino do número de pessoas que passaram a ter acesso ao sistema de ensino, passou-se a exigir da escola uma produção igualmente seriada, que acompanhasse as mudanças ocorridas no plano tecnológico. Os meios de comunicação em massa até então inexistentes, como o rádio e a televisão, passaram a suplementar o ensino nas escolas, levando informação e conhecimento a um maior número de pessoas.

Apesar de serem notórios alguns ganhos quantitativos, tais mudanças acarretaram também consequências negativas quanto à qualidade. A partir de então, o ensino se torna mais impessoal, pois “[...] o educando passa a ser considerado apenas um nome na lista de chamada, já que o professor não pode conhecer as centenas de alunos que tem sob sua responsabilidade, em cada ano letivo” (CARVALHO, 1987, p. 174). A autora menciona dois renomados ensaios de Ensino Individualizado, que nesse trabalho chamamos de *personalizado*, ambos do início do século XX. São os sistemas Dalton e Winnetka, cujas formas visavam permitir que cada aluno progredisse em ritmo próprio. Eram características de tais sistemas, por exemplo, a individualização de tarefas, o uso de horários flexíveis, a autoinstrução e a autoavaliação. Observa-se aqui algo muito singular. Tais sistemas de organização escolar caracterizavam-se pela personalização de ensino não apenas em aulas particulares, mas também em salas de aulas numerosas.

O Plano Dalton, por exemplo, surgiu com a educadora Helen Parkhurst, em 1908, em uma escola rural de quarenta alunos, cujos níveis de escolaridade eram diversos. Enquanto alguns estavam ocupados em tarefas individuais, a professora ensinava a outros. A prática foi sistematizada e seu livro, *Dalton Laboratory Plan*, foi publicado em 1919. Carvalho (1987, p. 176) descreve o programa contido no Plano Dalton como muito flexível, pois “[...] cada matéria

escolar era dividida em contratos ou unidades de trabalho, comprometendo-se o aluno a cumprir tal contrato em um determinado período de tempo”.

Já no Plano Winnetka estabeleciam-se *goals* ou objetivos específicos que o aprendiz tinha que alcançar. O sistema era autoinstrutivo e permitia a autoavaliação. Carvalho (1987, p. 176) ressalta que “Havia liberdade quanto ao ritmo de trabalho, e quanto à preferência de estudo [...]. Atividades socializadas completavam o dia escolar, para fugir às críticas feitas ao Plano Dalton, quanto a seu excessivo individualismo.”.

Carvalho (1987, p. 175) afirma ser essencial à individualização do ensino “[...] o atendimento das diferenças individuais. É a atuação do professor junto a cada educando; é a adequação do conteúdo da aprendizagem e do método didático aos interesses, ao nível de maturidade, à capacitação intelectual, às habilidades específicas, às necessidades psicológicas de cada aluno, individualmente considerado”.

No tocante ao ensino de inglês para adultos, optamos pelo uso do termo “ensino personalizado” a fim de designar toda ação educativa sistematizada que leva em conta as características, aptidões, interesses e necessidades inerentes a cada aprendiz, ou a cada grupo de aprendizes com características semelhantes. O termo, assim, reflete o aspecto humanístico do processo de ensino/aprendizagem, no qual o aprendiz é visto como um ser humano dotado de uma história e de experiências que não podem ser desprezadas. O ensino personalizado, assim, parece-nos ser a abordagem que mais aproxima os propósitos de um curso de línguas às necessidades e desejos dos alunos, sempre identificadas por meio de uma rigorosa e abrangente análise de necessidades (SILVA, 2016a; 2016b).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discorreremos sobre diferentes aspectos da aquisição de uma L2 na idade adulta, bem como sobre as principais características do aprendiz no mesmo contexto, com foco

na dimensão afetiva do processo de ensino/aprendizagem de L2 – em especial, a motivação –, por entender que tais fatores possam impactar na formação de professores, na elaboração de cursos e de material didático para o ensino de inglês para adultos.

Entendemos que a análise de necessidades de línguas apresenta-se como um recurso fundamental na identificação das especificidades dos aprendizes, do ambiente de aprendizagem bem como da situação-alvo de uso futuro da língua. Entre os fatores psicológicos que podem contribuir para o sucesso do ensino de inglês como L2 para adultos, destacamos a motivação, que não se limita apenas ao início de um curso, mas deve manter-se ao longo do tempo.

As discussões ora apresentadas indicam que um *ensino personalizado*, como propomos, com foco nas especificidades dos aprendizes, pode constituir um meio eficaz para que a tão almejada proficiência em L2 – entendida como a capacidade de usar a língua, num dado contexto, como forma de agir e interagir no mundo – possa, de fato, ser alcançada. É possível afirmar, então, que adultos são, sim, capazes de aprender uma L2, desde que conhecidas e respeitadas suas necessidades e idiossincrasias.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; A. VISALBERGHI. Tradução de Glicínia Quartin. **História da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 1. 709 p.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. USA: Pearson, 2007. 410 p.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CANAGARAJAH, S. English as Translingual. In: _____. **Translingual Practice** – Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Nova Iorque: Routledge, 2013, p. 61-79.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983, p. 2-28.
- CARVALHO, I. M. **O Processo Didático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 6. ed., 1987. 400 p.
- CASTELLANOS TRUJILLO, J. A. **O que motiva alunos adultos a aprender inglês como língua estrangeira: um estudo Q**. 2014. 97 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: < <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269439> >. Acesso em: 7 mar. 2018.

CHIARO, T. R. P. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender**: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos. 2009. 160p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://dedalus.usp.br/F/RRJLGTD21AFDNRPSV3U1JR9XLELA1LY7RUPSP4IYGQD6X7JNBY-99810?func=find-b&request=Chiaro+taiana&find_code=WRD&local_base=USP01&x=0&y=0&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WMA&filter_request_4=&filter_code_5=WBA&filter_request_5=>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

DAGOSTINHO, G. B. **Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem'** 01/08/2011 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP.

DEAQUINO, C. T. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo, SP: Pearson/Prentice Hall, 2007, 142 p.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 p.

_____. **The psychology of the language learner**: individual differences in second language learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.

DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: a multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paes e Terra, 2010. 148 p.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Pearson Longman, 2007. 448 p.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdf/327506.pdf?refreqid=excelsior:39a7abd66a6dc060842e5090b635988a>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KNOWLES, M.S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 5. ed. Houston: Gulf Publishing, 1998. 310 p.

LINDEMAN, E. **The meaning of adult education**. New York: New Republic Inc., 266 p., 1926. Disponível em: <<https://archive.org/stream/meaningofadulthood00lind#page/n0/mode/2up>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 233 p.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 59), 362 p.

MORRIS, J.; DAVIS, J. M.; TIMPE-LAUGHLIN, V. **Second language educational experiences for adult learners**. New York: Routledge, 2017. vol 1. 308 p.

MULLINS, L. J. **Management & Organisational Behaviour**. 9. ed. England: Pearson Education Limited, 2010. 835 p.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil. In: **A Geopolítica do Inglês**. Yves Lacoste & K. Rajagopalan, orgs. São Paulo: Parábola, 2004. 159 p.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 141 p.

_____. The identity of "World English". **New Challenges In Language And Literature**: FALE/UFGM, S/I, p.97-107, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/07-KanavillilRajagopalan.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018

ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide**. UK: Prentice Hall International, 1991. 146 p.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 744 p.

SANTANA, G. M. **A Dimensão Afetiva no Processo de Ensino-Aprendizagem em Línguas Estrangeiras**. Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos XVIII, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>>. Acesso em: 4 out. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. de; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol - artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004. p. 126-144.

SILVA, A. L. B. C. **UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE USO DA LÍNGUA INGLESA POR OFICIAIS AVIADORES DO ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA**. 2016a. 278 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000973844&opt=1>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. A Análise de Necessidades e sua relação com cursos e avaliação de proficiência em inglês para um grupo de pilotos militares brasileiros. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 490-503, 29 nov. 2016b. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.585>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

VOGT, M. S. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2007. 199 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5300/1/TESE%20-%20Maria%20Saleti%20Lock%20Vogt.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

Recebido em: 26/03/2018

Aceito em: 08/07/2018