

GISELLE LIMA GUIMARÃES

**O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPAÑHOL) PARA ADULTOS DA TERCEIRA IDADE – UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO DE CASO**

BRASÍLIA
2006

Reitor
Prof. Dr. Timothy Martin Mulholland

Vice-Reitor
Prof. Dr. Edgar Nobuo Mamiya
Copyright UnB © 2006

Orientador
Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet – UnB

Examinadores
Prof^a Dr^a Maria do Socorro Silva de Aragão - UFC
Prof^a.Dr^a.Mariney Pereira Conceição - UnB
Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen – UnB

Programa
Mestrado em Linguística Aplicada

Coordenador
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

GISELLE LIMA GUIMARÃES

**O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPAÑHOL) PARA ADULTOS DA TERCEIRA IDADE – UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet
Universidade de Brasília

BRASÍLIA
2006

**O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ESPAÑHOL) PARA ADULTOS DA TERCEIRA IDADE – UM
ESTUDO ETNOGRÁFICO DE CASO**

GISELLE LIMA GUIMARÃES

Dissertação defendida e aprovada em 28 de agosto de 2006 pela banca examinadora constituída pelos seguintes integrantes:


BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet – UnB
Presidente



Prof.^a.Dr.^a Mariney Pereira Conceição – UnB
Examinadora interna



Prof.^a.Dr.^a Maria do Socorro da Silva Aragão – UFC
Examinadora externa

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – UnB
Suplente

Guimarães, Giselle Lima.

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol)
para adultos da terceira idade : um estudo etnográfico de caso /
Giselle Lima Guimarães. – 2006.

226 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

Orientação: Gilberto Antunes Chauvet.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Terceira idade.
3. Gerontologia. 4. Andragogia. 5. Linguística Aplicada. I. Título.

CDU 811.134.2-053.9

Aos idosos de hoje e aos de amanhã...

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Zinélia e Francisco Guimarães que, apesar da distância e da saudade, estiveram sempre presentes, dando incentivo em toda minha vida escolar e acadêmica;

À minha tia Zilde Rodrigues dos Santos, pelo apoio na chegada e sempre;

Ao meu irmão Ulisses Lima Guimarães pelo apoio e suporte;

Aos meus parentes no Acre e no Espírito Santo pelo encorajamento;

Aos meus amigos, pelo companheirismo e entusiasmo nessa fase;

A Roberto Araújo pela revisão das transcrições em língua espanhola;

À Ana Dutra pelo auxílio providencial com os gráficos;

A todos os colegas mestrandos, especialmente Márcia Maria, Denise Gomes, Christian Klein e Luciano Dias, pelas discussões e troca de idéias;

Ao meu orientador, Prof. Chauvet, por ter acreditado no projeto aparentemente inconsistente no início, pelo apoio incondicional durante toda a pesquisa e pela amizade;

À CAPES, pelo apoio financeiro na maior parte da realização desta pesquisa;

À Thelma pela solicitude e simpatia;

Ao NEPTI/ CEAM/UnB pelas indicações de referências bibliográficas;

Aos professores do PPGLA/UnB com quem passei os dois primeiros semestres do curso, Profa. Dra. Maria Luíza, Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, Prof. Dr. Gilberto Chauvet e Profa. Dra. Percília Casemiro Lopes, pela contribuição à minha formação;

À Prof^a Dr^a Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP) pelas sugestões pertinentes fornecidas no II FALA/ UnB;

Às alunas e aos professores participantes desta pesquisa, sem os quais este trabalho não teria sido realizado.

“Quem conserva a faculdade de ver a beleza não envelhece”.

Franz Kafka

RESUMO

O presente trabalho investigou os principais motivos, as expectativas e as dificuldades de alunos da terceira idade no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (espanhol) num centro de idiomas. Além disso, observou-se até que ponto os materiais, metodologias e espaço físico estão adaptados a essa faixa etária. Foi realizado o estudo etnográfico de caso, com base em pressupostos teóricos da Gerontologia Social, Andragogia e Lingüística Aplicada. Os resultados mostraram que os motivos mais comuns são a busca por se manterem intelectual e socialmente ativos e aprender a língua-alvo para a comunicação em viagens e com parentes. A expectativa é a de tornarem-se capazes de se comunicar nas quatro habilidades lingüísticas básicas através de uma metodologia sem cobranças e em ritmo desacelerado. As principais dificuldades têm a ver com problemas físicos relacionados com o envelhecimento, como problemas de visão e audição, pronúncia e ritmo da aula. O pouco que está adaptado é mérito do esforço dos professores que fazem parte de uma área pouco explorada e em desenvolvimento. Também descobrimos que os alunos e os professores têm um conceito positivo de envelhecimento, o que pode contribuir para o sucesso do processo.

Palavras-chaves: Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; terceira idade; Lingüística Aplicada; Andragogia; Gerontologia Social.

ABSTRACT

The present work investigated the main motives, expectations and barriers found by third aged students involved in the foreign language (Spanish) teaching/learning process in a language center. Besides, it was observed how far the materials, methodologies and space are adapted to them. An ethnographic case study was done, based on Social Gerontology, Andragogy and Applied Linguistics theories. The results showed that the most common motives are the search for intellectual and social activeness and learning the target language to communicate in trips and with relatives. The expectation is communication in the four basic language skills through a methodology free of pressure and in a non-celerated rhythm. The most commons barriers found have to do with physical problems related to aging such as vision and auditory problems, pronunciation and rhythm of the class. The modest adaptations found are due to teachers' efforts that make part of a little explored area, still being developed. We also found that both the students and the teachers have a positive concept of aging, which can contribute to make the process successful.

Keywords: Foreign language teaching/learning; Third Age; Applied linguistics; Andragogy; Social Gerontology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico i: Pirâmide populacional 1980 - 2050	2
Gráfico ii: Pirâmides etárias absolutas 1980 e 2000	3
Gráfico iii: Pirâmides etárias absolutas 2005 e 2010	4
Gráfico iv: Pirâmides etárias absolutas 2020 e 2030	5
Gráfico v: Pirâmides etárias absolutas 2040 e 2050	6
Gráfico 4.1: Auto-avaliação geral	87
Gráfico 4.2: Auto avaliação de C.O.	88
Gráfico 4.3: Auto-avaliação de E.O.	88
Gráfico 4.4: Auto-avaliação de C.E.....	88
Gráfico 4.5: Auto-avaliação de E.E.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1. Perfil das instituições contatadas	10
Quadro 2.1. Perfil dos participantes da pesquisa	20
Quadro 3.1. Características do aprendiz adulto (CAVE, 1995)	53
Quadro 4.1. Respostas à pergunta 1 do QA e perfil das alunas participantes	82
Quadro 4.2. Os motivos para aprender uma LE – comparação de respostas (QA/EA).....	83
Quadro 4.3. Respostas à pergunta 14 do QA	86
Quadro 4.4. Respostas à pergunta 3 do QA	89
Quadro 4.5. Respostas à pergunta 5 do QA.....	91
Quadro 4.6. As adaptações – comparação de respostas (QA/EA)	92
Quadro 4.7. Respostas à pergunta 2 do QA	97
Quadro 4.8. Respostas à pergunta 13 do QA	98
Quadro 4.9. Respostas à pergunta 8 do QA	100
Quadro 4.10. Respostas à pergunta 10 do QA	101
Quadro 4.11. Respostas à pergunta 9 do QA	102
Quadro 4.12. Respostas à pergunta 7 do QA	103
Quadro 4.13. Respostas à pergunta 11 do QA	104
Quadro 4.14. Respostas à pergunta 2 do QP.....	105
Quadro 4.15. Respostas à pergunta 3 do QP	106
Quadro 4.16. Respostas à pergunta 11 do QP	107
Quadro 4.17. Respostas à pergunta 9 do QP	107
Quadro 4.18. Respostas à pergunta 14 do QP.....	108
Quadro 4.19. Respostas à pergunta 4 do QP.....	109
Quadro 4.20. Respostas à pergunta 5 do QP	109
Quadro 4.21. Respostas à pergunta 12 do QP	109
Quadro 4.22. Respostas à pergunta 10 do QP	111
Quadro 4.23. Respostas à pergunta 13 do QP	112
Quadro 4.24. Respostas à pergunta 6 do QP	112
Quadro 4.25. Respostas à pergunta 7 do QP	113
Quadro 4.26. Respostas à pergunta 8 do QP	113

LISTA DE SIGLAS

A: Aluna
Als: Alunas
C.E: Compreensão escrita
C.O: Compreensão oral
LD: Livro didático
E.E: Expressão escrita
E.O: Expressão oral
EA: Entrevista com o aluno
EP: Entrevista com o professor
G1: Grupo 1
G2: Grupo 2
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L2: Segunda língua
LA: Lingüística Aplicada
LAL: Língua-alvo
LE: Língua estrangeira
LM: Língua materna
NC: Notas de campo
P1: Professor 1
P2: Professor 2
PQ: Pesquisadora
QA: Questionário para o aluno
QP: Questionário para o professor
TAO: Trecho de aula observada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA	10
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	
2.1. Tipo de pesquisa	15
2.2. Contexto da pesquisa	19
2.3. Participantes da pesquisa	19
2.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	20
CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
3.1. Pressupostos da Gerontologia Social	24
3.1.1. O conceito de envelhecimento e algumas de suas implicações	25
3.1.1.1. O conceito de envelhecimento do ponto de vista biológico e alguns conceitos relevantes	28
3.1.1.2. O envelhecimento psicológico e a personalidade	30
3.1.2. A capacidade intelectual na velhice	32
3.1.2.1. A memória	38
3.1.3. O papel da afetividade	39
3.1.3.1. Afetividade, estrutura familiar e educação	39
3.1.3.2. Afetividade e rendimento intelectual	39
3.1.3.3. Motivação	40
3.1.3.4. Criatividade	40
3.2. Pressupostos da Andragogia	42
3.2.1. Conceito de Andragogia e definição de adulto	42
3.2.2. Premissas andragógicas	44
3.2.3. Características dos aprendizes adultos	52
3.2.4. Outros aspectos do processo ensino/aprendizagem de adultos	56
3.3. Pressupostos da Lingüística Aplicada	57
3.3.1. As diferenças individuais do aprendiz	58
3.3.2. A Hipótese do Período Crítico	60
3.3.3. Aspectos cognitivos e afetivos da idade - efeitos na aprendizagem de língua estrangeira	63
3.3.4. O ritmo, o caminho e o sucesso rumo à proficiência lingüística	68
3.3.5. O sotaque estrangeiro – fatores determinantes	70
3.3.6. O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade	73
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS	
4.1. O papel do aluno	81
4.1.1. Os motivos, as expectativas e as dificuldades do aluno	81
4.1.2. As adaptações	91
4.1.3. Outras descobertas e constatações	100
4.1.3.1. O conceito de envelhecimento das alunas e o reflexo na aprendizagem de LE	100
4.1.3.2. A importância das relações afetivas no processo ensino/aprendizagem de LE na terceira idade	103
4.1.3.3. A função da família	103

4.3.2. O papel do professor	104
4.2.1. Os motivos e as dificuldades do ponto de vista do professor	105
4.2.2. As adaptações feitas pelo professor	110
4.2.3. O conceito de envelhecimento e o processo ensino/aprendizagem	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
A. Referências citadas	119
B. Referências não citadas	121
ANEXOS	
Anexo A - Trecho de aula de P1 transcrita (dia 16 de setembro de 2005)	122
Anexo A1 - Texto utilizado na aula do dia 16 de setembro de 2005	146
Anexo B - Notas de campo	147
Anexo C - Pautas das entrevistas	152
Anexo D - Transcrição das entrevistas (G1 e G2)	153
Anexo E - Transcrição da entrevista com P2	168
Anexo F - Questionário para o aluno (QA)	171
Anexo F1 - QA de A1	176
Anexo F2 - QA de A2	180
Anexo F3 - QA de A3	184
Anexo F4 - QA de A4	188
Anexo F5 - QA de A5	192
Anexo F6 - QA de A6	196
Anexo F7 - QA de A7	200
Anexo F8 - QA de A8	204
Anexo F9 - QA de A9	209
Anexo G - Questionário para o professor (QP)	212
Anexo G1 - QP de P1	216
Anexo G2 - QP de P2	220
Anexo H – Modelo da autorização do coordenador	224
Anexo I – Modelo da autorização dos participantes	225
Anexo J - Characteristics of the adult learner (Cave, 1995)	226

INTRODUÇÃO

*"Não choremos, amigo, a mocidade!
Envelheçamos rindo.
Envelheçamos como as árvores fortes
envelhecem..."*

Olavo Bilac

Desde 1999, Ano Internacional do Idoso, tem crescido a preocupação por parte da humanidade com os idosos. Um dos motivos é o fato de o número de idosos no mundo estar aumentando significativamente. Desde então reflexões acerca do tema “terceira idade¹” têm sido apresentadas pelos campos do conhecimento humano.

Em 12 de abril de 2002, representantes dos governos internacionais, reunidos na II Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Madri e promovida pela ONU, firmaram uma declaração política com 19 artigos, num documento conhecido como Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento. O Artigo 2º do Plano Internacional reza:

Celebramos o aumento da experiência de vida em muitas regiões do mundo como uma das maiores conquistas da humanidade. Reconhecemos que o mundo está passando por uma transformação demográfica sem precedentes e que daqui a 2050, o número de pessoas acima de 60 anos aumentará de 600 milhões a quase 2 bilhões, e se prevê a duplicação do percentual de pessoas de 60 anos ou mais, passando de 10% para 21%. Esse incremento será maior e mais rápido nos países em desenvolvimento, onde se prevê que a população idosa se multiplique por quatro nos próximo 50 anos. Essa transformação demográfica apresentará para toda a sociedade o desafio de aumentar as oportunidades das pessoas, particularmente as oportunidades de os idosos aproveitar ao máximo suas capacidades de participação em todos os aspectos da vida. (Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, p.19)

Em outubro de 2003 surgiu no Brasil um outro documento, o Estatuto do Idoso. Dados do IBGE (2004) mostram de forma clara a transformação por que nosso país passará. Basta observar

¹ De acordo com a OMS, a terceira idade se inicia aos 60 anos. Adotamos esse mesmo critério neste trabalho.

a estrutura da pirâmide populacional, bem como sua evolução de 1980 até 2050 para comprovarmos isso (Cf. gráficos i a v).

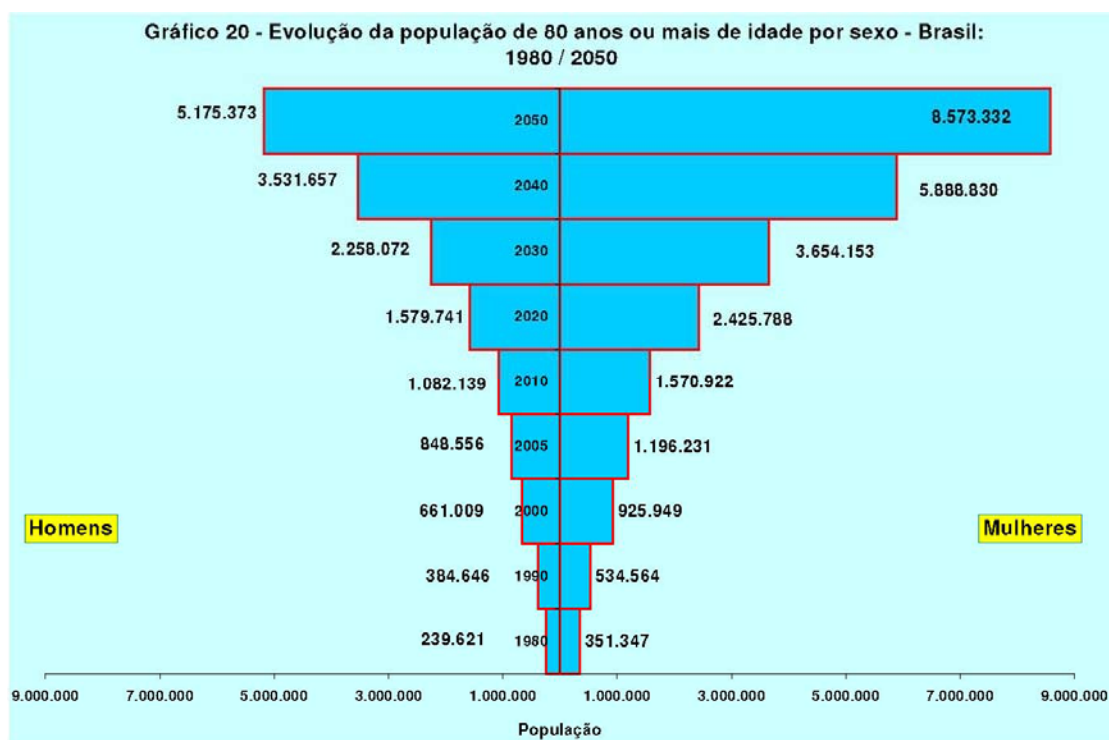


Gráfico i: Pirâmide populacional 1980- 2050. (IBGE, 2004, p.68)

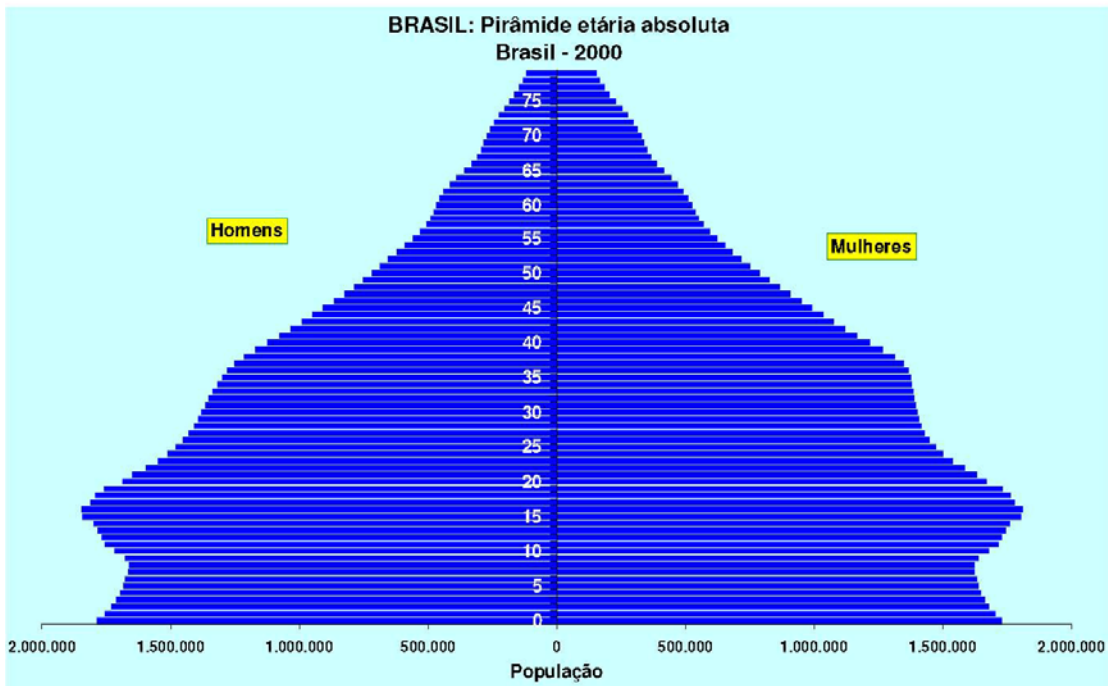
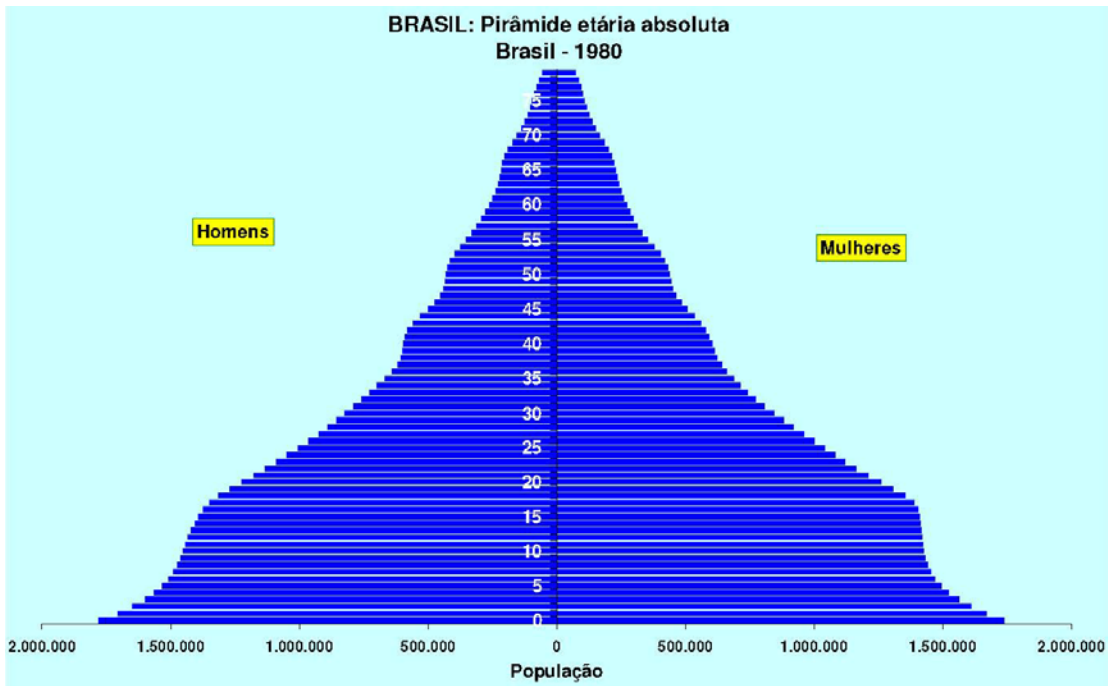


Gráfico ii: pirâmides etárias absolutas 1980 e 2000. (IBGE, 2004, p. 69)

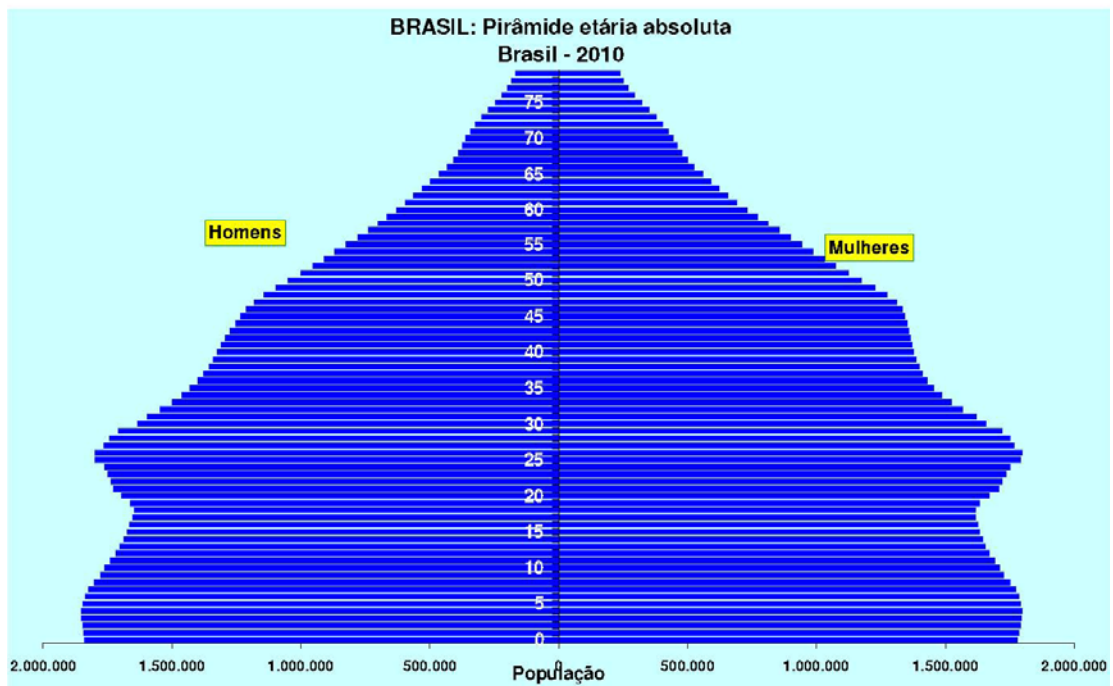
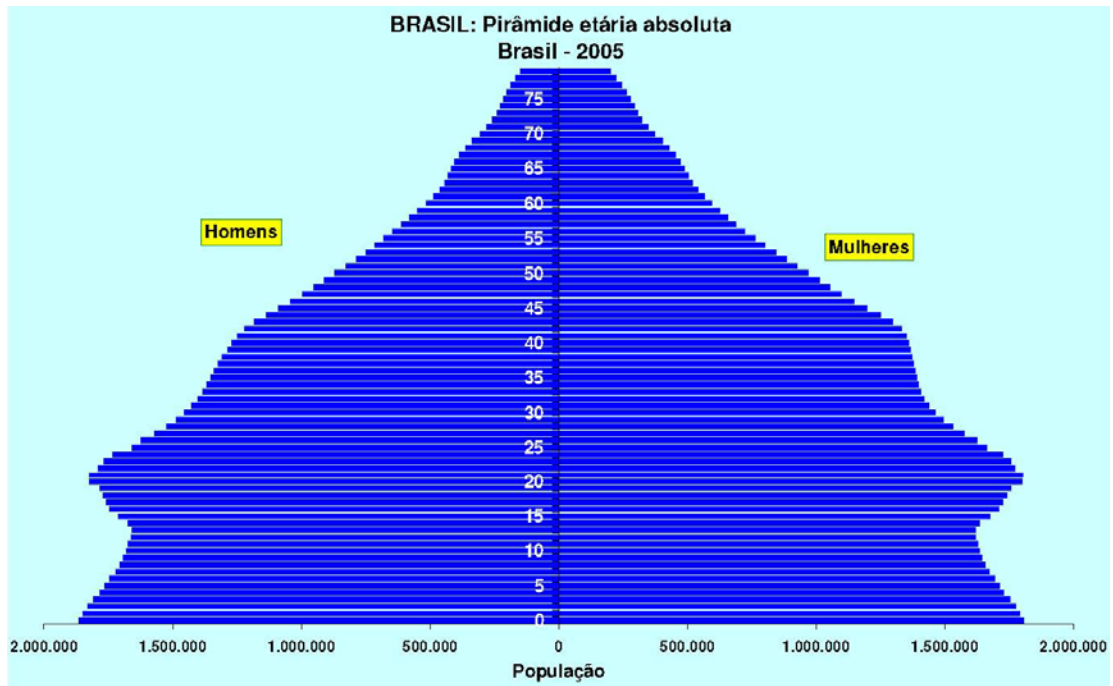


Gráfico iii: Pirâmides etárias absolutas 2005 e 2010 (IBGE, 2004, p.70)

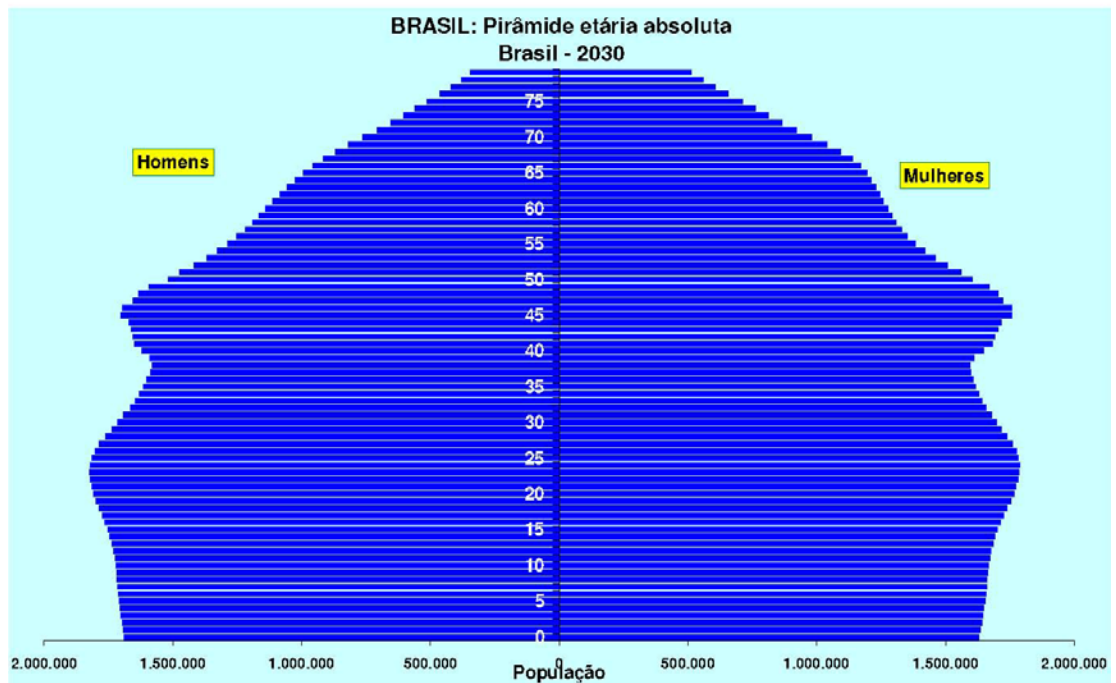
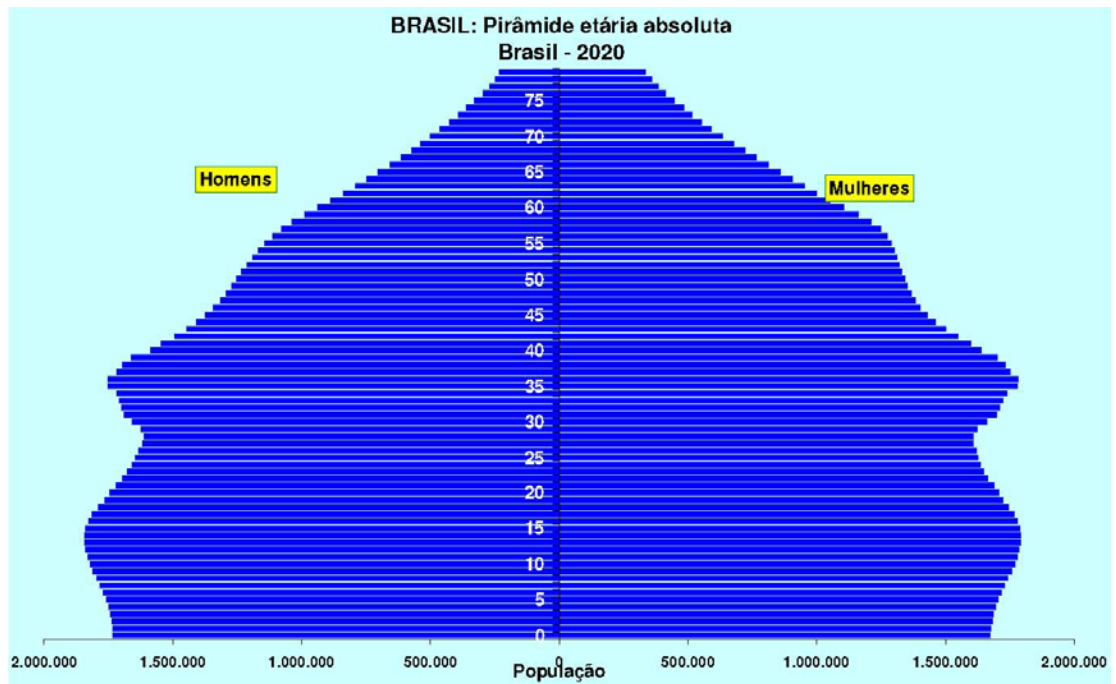


Gráfico iv: Pirâmides etárias absolutas 2020 e 2030 (IBGE, 2004, p. 71)

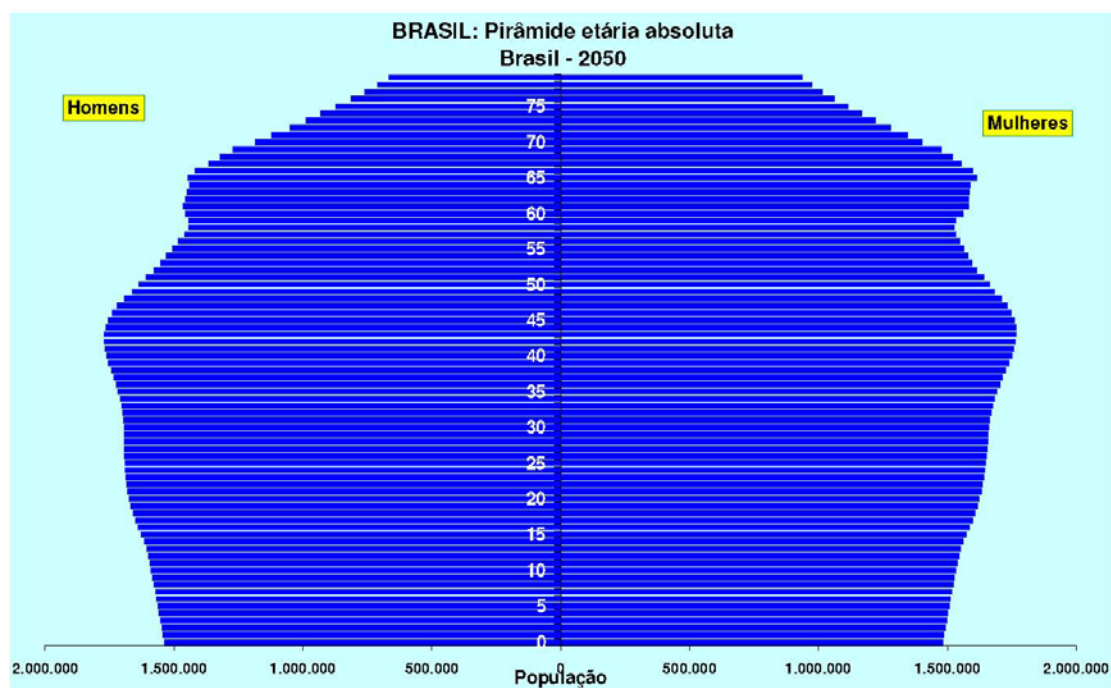
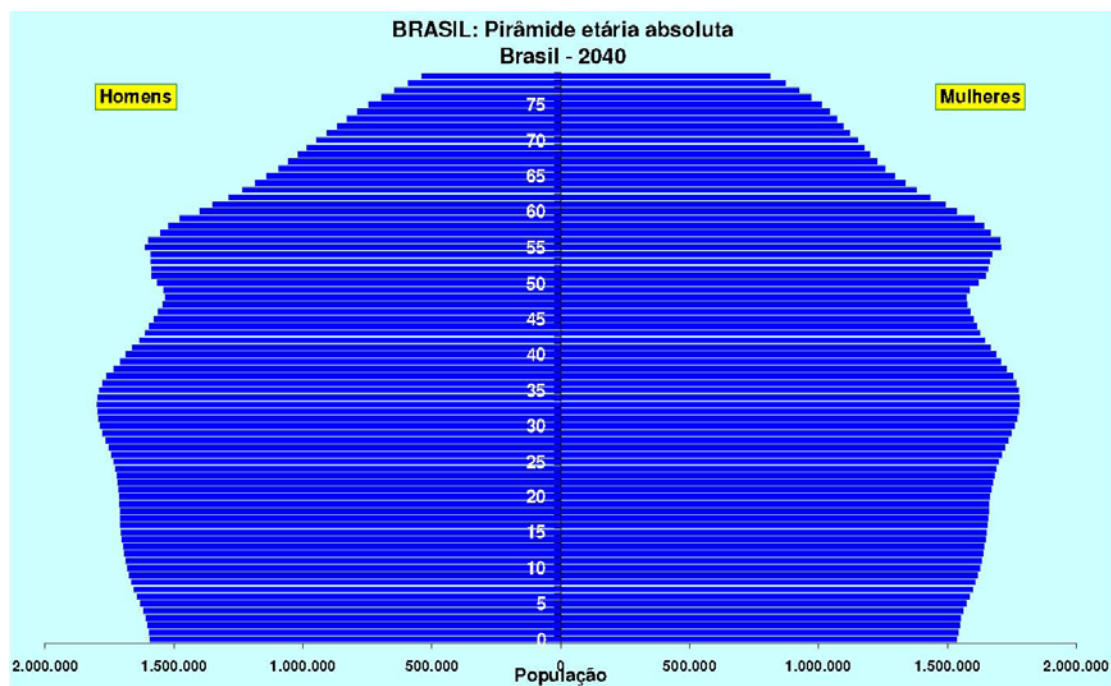


Gráfico v: Pirâmides etárias absolutas 2040 e 2050 (IBGE, 2004, p.72)

Certamente, essa transformação tem afetado todos os setores, inclusive a educação e, de forma mais específica, o ensino de línguas estrangeiras. O Estatuto do Idoso, por exemplo, no

Capítulo 5, Título II, artigos 20 a 25, dispõe sobre o direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Resumindo o conteúdo dos artigos, verificamos que os serviços e produtos dessas áreas devem ser adaptados a fim de respeitar a condição da idade. Isso inclui, no contexto educacional, a adaptação dos materiais didáticos, dos currículos e das metodologias. Inclui também a criação de cursos especiais com conteúdo relativo às técnicas de comunicação, de computação e demais avanços tecnológicos, para a integração desses à vida moderna.

Quando decidimos abordar o tema “O Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Terceira Idade” partimos desses dados e acrescentamos a eles as experiências pessoais, os relatos de amigos e colegas de profissão sobre alunos, parentes ou amigos na terceira idade, cujas tentativas foram frustradas ao tentar aprender uma língua estrangeira. De acordo com esses relatos, o idoso muitas vezes busca numa aula de língua estrangeira, além de aprender o próprio idioma, superar de alguma forma a carência afetiva, a solidão e ocupar o tempo livre. Enfrentam, então, o despreparo de professores, que não sabem como lidar com esse público específico, agindo de acordo com suas crenças² (já diz o velho adágio: “papagaio velho não aprende mais a falar”...), aumentando o filtro afetivo em relação à língua estrangeira, causando bloqueios e aversão à língua estrangeira (KRASHEN, 1982).

Diante deste fato, passamos a acreditar que o aprendiz na terceira idade talvez não devesse ser tratado como o aprendiz adulto de modo geral. Devido às características peculiares à idade, esse público (que não deixa de ser adulto) merece cuidados especiais em todos os sentidos.

Grande foi a nossa surpresa quando ao divulgar o tema de nossa pesquisa perceber que até mesmo no meio acadêmico havia certa relutância em aceitar o tema. Parecia que o idoso não tinha o direito nem de ser sujeito de pesquisa. “Velho dá muito trabalho”, “Por que você não pesquisa sobre crianças?” – são alguns dos comentários que ouvimos. Foi então que percebemos a dimensão do problema que havíamos encontrado. Começamos a nos questionar até que ponto essa atitude cultural generalizada, depreciativa em relação ao idoso poderia afetar o ensino de línguas estrangeiras.

² Em *Linguística Aplicada/ ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, o termo crenças se refere ao que os professores pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar línguas. Uma das definições existentes é a apresentada por Barcelos (2006), que define o termo como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. A autora ainda aponta que Borg (2003) utiliza o termo “cognição de professores” para se referir às crenças. (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006).

Desde o início esteve sempre claro em nossa mente que um curso de idiomas para a terceira idade deveria ser composta exclusivamente por aprendizes na terceira idade. Isso, a nosso ver, facilitaria a forma de abordar os temas do curso, o ritmo seria mais adequado e o ambiente poderia ser adaptado, conforme sugere o Estatuto.

As dificuldades de tratar o tema de ensino para membros da terceira idade são reais. Em busca de subsídio teórico para nosso tema deparamo-nos muitas vezes com tópicos como Mal de Alzheimer, demência, depressão, solidão, entre outros, o que revela a preocupação com o aspecto estritamente biológico do processo de envelhecimento. Isto revela o conceito de como a sociedade, como um todo, percebe o idoso, como alguém à beira da morte, sem grandes expectativas em relação ao futuro, lhe restando apenas doenças e mais doenças. Os temas em torno da educação na terceira idade são restritos. Sobre ensino de línguas estrangeiras, raros. A dificuldade de encontrar grupos, que servissem de participantes de pesquisa durante a realização deste trabalho demonstra a recente emergência dessa nova faixa etária. Em *Linguística Aplicada* baseamo-nos em pesquisas sobre a relação entre idade e aprendizagem de línguas estrangeiras e recorremos a algumas das pesquisas disponíveis sobre o ensino/ aprendizagem de LE para a terceira idade (PIZZOLATTO, 1995 e CONCEIÇÃO, 1999, notadamente) Antes de tudo, porém, consideramos necessário analisar o que a Gerontologia Social tem a nos dizer. Entender o idoso e o conceito de envelhecimento é algo fundamental já que se constitui um ponto de partida para adentrarmos nesse universo peculiar sem preconceitos.

A fundamentação teórica abrangente (e não muito específica muitas vezes) enfatiza que o tema precisa ser ainda mais explorado. O fato de termos idosos estudando é um fato novo para todos, em vista do aumento da expectativa de vida da população mundial. A questão do idoso na sociedade abrange todas as facetas da vida humana. Há muito que se estudar. Há muitas perguntas por se responder. Agora, o idoso é visto como um novo público. Não como produtor, mas como consumidor de produtos que antes não consumia.

As leituras na área de Gerontologia Social nos fez atentar para o fato da indefinição do idoso na sociedade, da falta de um papel social para este. Com a aposentadoria, parece que os idosos entram em crise existencial. Há uma vida pela frente ainda e eles se sentem preparados e aptos para realizar algo, mas a sociedade não os vê assim. Além disso, a questão do envelhecimento da população mundial, pelo que tudo indica, provocará uma revolução no modo como as pessoas devem encarar os idosos e em vários setores sociais (a previdência social, por

exemplo). Os dados mostram que num futuro próximo haverá tantos idosos no mundo quanto crianças (Cf. gráficos i a v). Estes estarão saudáveis e dispostos a “viver a vida”. O que fazer com eles? Continuar a tratá-los como apenas vovôs e vovós, dependentes dos filhos e netinhos? Parece não ser bem essa a intenção, nem tampouco a solução.

Assim, esperamos que este trabalho, de cunho exploratório e desbravador, sirva, ao menos, para se fazer com que todos atentem para ao fato de que há grande necessidade de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade. Entendemos este trabalho, portanto, como mais um ponto de partida. Que trabalhos futuros surjam e aprimore o que se iniciou aqui.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução apresentamos no **capítulo I** alguns aspectos do processo de pré-implantação e implantação da pesquisa. No **capítulo II** abordamos a metodologia adotada na pesquisa. O **capítulo III** é nosso arcabouço teórico com base nos pressupostos da Gerontologia Social, Andragogia e Lingüística Aplicada. No **capítulo IV** analisamos os dados obtidos através das observações das aulas, questionários e entrevistas e tentamos fazer algumas conexões com a teoria apresentada no capítulo III. Em seguida, tecemos certas **considerações finais**. Ao final do trabalho se encontram as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

*“Old men should be explorers
Here and there does not matter
We must be still moving
Into another intensity³”*

T.S. Eliot

Ao implementarmos a pesquisa nos deparamos com alguns obstáculos. Inicialmente o objetivo era pesquisar grupos de terceira idade cuja língua-alvo fosse o inglês. Tínhamos um local de pesquisa (Instituição A) previamente definido, mas os grupos estavam em fase de formação. Após um período de aproximadamente 3 meses o grupo não se formou, daí buscamos outra instituição (B). Observemos as seguintes informações sobre as duas instituições no segundo semestre de 2005.

Instituição A	Instituição B (efetiva)
<ul style="list-style-type: none">• Terceirizado (prestação de serviço sem vínculos com a instituição).• Várias atividades são oferecidas, principalmente atividades físicas, além de cursos de inglês, espanhol e francês(todos para a terceira idade).• O curso de inglês estava em andamento e plena atividade até a saída de um professor por motivos particulares.• Mais interesse do público pelo espanhol.• Havia alunos interessados no curso, mas falta professor para dar continuidade aos cursos.	<ul style="list-style-type: none">• Terceirizado (prestação de serviço sem vínculos com a instituição)• Vários idiomas são oferecidos para vários públicos.• O curso de inglês para a terceira idade estava em andamento e plena atividade até a saída de um professor por motivos particulares.• Mais interesse pelo espanhol.• Havia professor, mas faltam alunos (inglês).

Quadro 1.1. Perfil das instituições contatadas

Observamos algumas semelhanças entre as instituições, o que gerou algumas perguntas que acreditamos ser tópico de pesquisa para trabalhos posteriores. Algumas delas são citadas nas considerações finais.

³“Os idosos deveriam ser exploradores/ não importa onde / precisamos estar sempre nos movendo/ em outra intensidade.”

Na Instituição B tivemos que esperar até agosto de 2005 para a formação de um grupo de inglês para a terceira idade. Havia um grupo cujos alunos se dispersaram após a saída de um professor (fato que também ocorreu na Instituição A) que se mudou para os EUA. A instituição não conseguiu contatá-los, nem reuni-los novamente. Em virtude da passagem do tempo (do início da busca de um local de pesquisa até a definição de fato passaram-se 4 meses) e visando ao cumprimento dos prazos definidos para a realização da pesquisa, decidimos então observar grupos de espanhol para a terceira idade na instituição B. Havia dois grupos formados e em andamento. Iniciamos nossa coleta de dados no dia 09 de setembro de 2005 e finalizamos no dia 7 de dezembro de 2005, final do semestre letivo.

O tema geral, no entanto, sempre foi “O ensino/aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade”. Apenas delimitamos para “O ensino/ aprendizagem de línguas estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade - um estudo etnográfico de caso”. Conforme delineado na introdução deste trabalho, vimos que a questão da emergência do idoso na sociedade atual é de muita preocupação e relevância para todas as áreas. Vemo-nos diante de uma revolução. Por trás dessa mudança na estrutura da pirâmide populacional mundial está uma mudança para melhor na forma como as pessoas envelhecem, caso contrário, como viveriam tanto? Isso implica que não podemos mais ver os idosos como os mesmos olhos. Ricardo Moragas, conceituado pesquisador da Gerontologia Social, afirma:

É necessária uma mentalidade aberta, que supere preconceitos e atitudes negativas em relação à velhice, e que se considere a idade não como algo determinante das possibilidades vitais de uma pessoa, mas como uma variável acrescida às que condicionam sua situação. (MORAGAS, 2004, p. 20)

No ensino e aprendizagem de línguas, a idade desempenha um papel indiscutivelmente importante. Dentro das diferenças individuais gerais dos aprendizes de línguas estrangeiras, a idade é a variável mais constantemente considerada. Isso ocorre devido à facilidade de ser medida e descrita de forma precisa e confiável, ao contrário de outras variáveis, mas ainda, existem controvérsias e muitas explicações sobre a influência da idade na aprendizagem de línguas, resultado da complexidade do tema.

Evidência da importância do tema na aprendizagem de línguas é o fato de um plano de curso eficiente sempre levar em conta a idade na elaboração de materiais, na descrição de

objetivos, na definição de carga horária bem como outros aspectos envolvidos no processo. Um curso para crianças não pode possuir as mesmas características daqueles para adolescentes e adultos em idade “ativa”, por exemplo, devido às diferenças gerais entre cada faixa etária.

Assim, notamos que existem crenças em torno da influência da idade na aprendizagem de línguas, tais como a de que crianças aprendem mais rápido que adultos e que após certa idade a aprendizagem de um idioma estrangeiro seria impossível. A máxima “papagaio velho não aprende mais a falar” parece confirmar tal imagem e se intensifica ainda mais quando se trata de aprendizagens na terceira idade. Até que ponto tais conceitos ou preconceitos podem ser comprovados e se existe realmente um período ideal ou definido para a aprendizagem de uma língua estrangeira somente as pesquisas em Linguística Aplicada poderão responder no devido tempo.

Ao tratarmos do fator idade não devemos nos esquecer que

A idade constitui uma variável objetiva essencial, mas não determinante da condição da pessoa, visto que por si só, nos diz muito pouco, considerando-se a diversidade existente entre os indivíduos. Para uma valoração integral da pessoa, a variável idade deve estar acompanhada de outras variáveis originárias como: sexo, raça, origem familiar; e de variáveis adquiridas como: educação, carreira profissional, status social, família de orientação (ou de matrimônio) etc. Desta maneira, é substituída uma valoração subjetiva e parcial por uma visão integral da pessoa. (MORAGAS, 2004, p. 21)

No que tange à educação, seria interessante adotarmos o seguinte ponto de vista, considerando as condições de envelhecimento atuais:

O plano linear da vida, na qual a educação está incluída nas primeiras duas décadas, não faz mais sentido; a educação é necessária ao longo de toda a vida a fim de nos ajudar a nos adaptarmos às mudanças na natureza de nosso trabalho, passar de um estágio de desenvolvimento para outro, adaptarmo-nos a novas situações pessoais e profissionais e respondermos ao desafio de um envelhecimento bem-sucedido. (FUGATE, M.; LAMDIN, L., 1997, tradução nossa)⁴

⁴ The linear life plan, in which education is clustered in the first two decades of life, no longer makes sense; education is needed throughout the lifespan to help us accommodate changes in the nature of our work, navigate passages from one stage of development to another, accommodate new personal and professional situation, and respond to the challenge of successful aging.

Embora em Lingüística Aplicada existam pesquisas sobre relação entre a idade e a aprendizagem de línguas estrangeiras, parece haver poucos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras na terceira idade. Isso indica que o tema *terceira idade* somente agora está emergindo. O envelhecimento da população mundial criou um novo público para o ensino de línguas. Dispondo de mais tempo, tais indivíduos procuram preencher a abundância de tempo livre que agora dispõem em atividades pró-ativas, como aprender um novo idioma. Diante disso, surge um desafio para o professor de línguas, que até certo ponto, não possui recursos teóricos e práticos para lidar com esse público específico que, assim como as crianças, os adolescentes e os jovens adultos, possui suas particularidades e exige tratamento individualizado. Ainda, ambos, professor e aprendiz na terceira idade têm de lidar com idéias e atitudes estereotipadas de alguns em relação ao idoso. Eles são discriminados e considerados até mesmo como refugo; lixo em alguns casos.

O momento é, pois, de reflexão. Tornam-se imperativas propostas de ações que possam dirimir a obsolência a que estão legados os “de idade” em nossa sociedade, já que, em tempo próximo, grande parcela da população brasileira será composta por indivíduos acima de sessenta anos. (CONCEIÇÃO 1999, p.102)

Diante dessa nova política de integração na sociedade e carência de pesquisas com pessoas de mais idade, “fora do contexto hospitalar”, já que, geralmente,

as pesquisas e os estudos com pessoas com mais idade detêm-se nos asilos o em pessoas doentes, não-sadias e isoladas; disso decorre o entendimento da velhice de forma mórbida, como sinônimo de doença. (LAHUD, 2004, p.40)

e, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de LEs (os estudos sobre a relação entre idade e aprendizagem parecem enfocar mais pesquisas com crianças), constatamos que pesquisas nesse sentido são de grande relevância devido à necessidade de se gerar instrumentos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem desse grupo etário.

Ante esse desafio, demarcamos nossos principais problemas identificar quais são os objetivos, as expectativas e os fatores motivadores de um aluno de língua estrangeira (espanhol) na terceira idade. Além disso, pretendíamos investigar até que ponto as metodologias, materiais didáticos e espaço físico estão adaptados para este público, conforme sugere o Estatuto do Idoso.

A identificação das principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da terceira idade na aprendizagem e pelo professor no ensino dessa faixa etária., qual a concepção de envelhecimento dos aprendizes e do professor e se existe alguma relação entre essas concepções e o desempenho dos aprendizes na língua estrangeira são questões secundárias deste trabalho.

Nossos objetivos gerais foram identificar os motivos pelos quais os aprendizes na terceira idade buscam um curso de língua estrangeira (espanhol); identificar os principais problemas dos aprendizes na terceira idade na aprendizagem de LE e analisar em que medida os materiais e recursos didáticos estão adaptados para essa faixa etária.

Como objetivos específicos, buscamos analisar se a crença de que aprendizes mais velhos não aprendem uma LE é verdadeira e identificar em que medida o conceito de envelhecimento dos próprios idosos e dos professores podem influenciar no processo ensino-aprendizagem.



CAPÍTULO II

A METODOLOGIA DA PESQUISA

“É difícil harmonizar cultura da roda com o mundo do computador ou de energia nuclear, mas a essência do homem contemporâneo como ser individual e social não difere radicalmente do passado”.

Ricardo Moragas

2.1. Tipo de pesquisa

Considerando o tema proposto, podemos classificar este trabalho como uma **pesquisa de cunho exploratório**.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.(...) As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menos rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicadas nestas pesquisas. (...) Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 1999, p.43)

Diante do caráter da pesquisa e o contexto em que esta foi desenvolvida a metodologia mais adequada mostrou-se ser o estudo de caso.

Nas Ciências Sociais caracteriza-se como uma metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. É também considerado como uma metodologia qualitativa de estudo e nem há preocupações fundamentais com tratamento estatístico e de quantificações dos dados em termos de representação e/ou de índices. (cf. Chizzotti, 1991).(...) Pode-se realizar o estudo de caso tipificando um indivíduo, uma comunidade, uma organização, uma empresa, um bairro comercial, uma cultura etc. (BARROS; LEHFELD, 2004: 84)

Uma vez que tipificamos uma instituição em nossa pesquisa e não um aluno ou um grupo de alunos, como é mais freqüentemente realizado, verificamos a dificuldade de classificação da metodologia como estudo de caso ou pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Essa dúvida não é incomum. Verificamos isso pela seguinte descrição do que é um estudo de caso (na verdade uma tentativa de definição) apresentada por Nunan (1997):

É provavelmente mais fácil dizer o que um estudo de caso não é que dizer o que ele é. (...) ...se seleciona um exemplar de uma classe de objetos e fenômenos que se está investigando (por exemplo, ‘um aprendiz de segunda língua’ ou ‘uma turma de ciências’) e investiga a maneira como este exemplo funciona no contexto. A partir dessa descrição, parece haver pouca diferença distinguível entre a etnografia e o estudo de caso, e, de fato, alguns pesquisadores parecem ver o estudo de caso como um tipo limitado de etnografia. (NUNAN, 1997, p. 74 -75, tradução nossa)⁵

Embora sejam metodologias distintas, o estudo de caso e a de cunho etnográfico possuem certas similaridades, daí o surgimento da dúvida, conforme explica Nunan (1997):

Concordaria que o estudo de caso se parece com a etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação de estudar os fenômenos em seu contexto. No entanto, enquanto o estudo de caso (por exemplo, de uma escola inteira de um bairro) pode ser indistinguível da etnografia, na maioria dos casos, as diferenças são mais aparentes. Em primeiro lugar, o estudo de caso é geralmente mais limitado no escopo que a etnografia. Outra possível diferença está no foco da pesquisa. Derivada, como de fato é, da antropologia, a etnografia está essencialmente interessada com o contexto cultural e com a interpretação cultural dos fenômenos sob investigação

⁵ “it is probably easier to say what case study is not rather than what it is. (...) ... one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (for example, ‘a second language learner’ or ‘a science classroom’) and investigates the way this instance functions in context. From this description, there may seem to be little distinguishable difference between ethnography and case study, and indeed, some researchers appear to see the case study as a limited type of ethnography.”

(Wolcott, 1988). Isso não ocorre necessariamente com os estudos de caso. Finalmente, enquanto o estudo de caso, assim como a etnografia, pode utilizar métodos qualitativos de pesquisa de campo, pode também utilizar dados quantitativos e métodos estatísticos. (NUNAN, 1997, p.75, tradução nossa)⁶

Em nosso caso, além de dados qualitativos (a vasta maioria) também utilizamos alguns dados quantitativos, obtidos através de duas perguntas de autoavaliação do questionário do aluno. Desta forma, nossa pesquisa é **qualitativa com certa quantificação**.

Uma outra diferença apresentada por Nunan entre etnografia e estudo de caso:

Enquanto a etnografia é uma descrição completa de uma cultura particular, os estudos de caso examinam uma faceta ou um aspecto particular da cultura ou sub-cultura sob investigação. (NUNAN, 1997, p. 77, tradução nossa)⁷

André (2003) apresenta uma nomenclatura que parece se aplicar ao nosso caso e solucionar a dúvida: o estudo etnográfico de caso.

(...) o estudo de caso só vai surgir recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso isto quer dizer que nem todos os estudos de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo de tipo etnográfico será um estudo de caso. (ANDRÉ, 2003, p. 30)

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição, ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo

⁶ “I would agree that the case study resembles ethnography in its philosophy, methods, and concern for studying phenomena in context. However, while the comprehensive case study (for example, of a whole school district) may be indistinguishable from ethnography, for most case studies, the differences are more apparent. In the first place, the case study is generally more limited in scope than an ethnography. Another possible difference is in the focus of the research. Deriving, as it does, from anthropology, ethnography is essentially concerned with the cultural context and cultural interpretation of the phenomena under investigation (Wolcott 1988). This is not necessarily true of the case studies. Finally, while the case study, like ethnography, can utilize qualitative field methods, it can also employ quantitative data and statistical methods.”

⁷ “While ethnography is a complete account of a particular culture, case studies examine a facet or particular aspect of the culture or subculture under investigation.”

de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto a às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2003:31)

Entre as características da pesquisa do tipo etnográfico podemos listar a presença de certo grau de interação entre pesquisador e pesquisados, os instrumento principal de coleta de dados ser o próprio pesquisador, a ênfase no processo e não no produto, preocupação com o significado do ponto de vista dos pesquisados e a realização de um trabalho de campo. (ANDRÉ, 2003, p.27-30).

Ao definirmos nossa metodologia como **estudo etnográfico de caso**, levamos em conta as características apresentadas acima. Ao escolhermos empregá-la, porém, observamos também o contexto em que foi possível a realização da pesquisa. No nosso caso não haveria outra possibilidade de local e, portanto, de outra metodologia. O cunho da pesquisa, exploratório, também determinou a escolha, conforme já comentado. Além disso, o emprego do estudo de caso, apresenta algumas vantagens, conforme destaca Adelman et al. (1976 apud NUNAN (1997)

Adelman et al. (1976) sugere que há seis vantagens principais de adotar o estudo de caso como um método de pesquisa. Em primeiro lugar, o contraste com outros métodos de pesquisa, é mais ‘forte em realidade’ e, portanto, tende a atrair os profissionais em atuação, que serão capazes de se identificar com as questões e preocupações levantadas. Em segundo lugar, diz-se que se pode fazer generalizações a partir de um caso, seja sobre um exemplar, seja de um exemplar para uma classe.(...) Uma terceira força do estudo de caso é que ele pode representar uma multiplicidade de pontos-de-vista e pode oferecer base para interpretações alternativas. Devidamente apresentado, os estudos de caso também podem prover base de dados para materiais que podem ser reinterpretados por futuros pesquisadores. Em quinto lugar, as descobertas obtidas dos estudos de caso podem ser postos imediatamente em uso para uma variedade de propósitos, incluindo desenvolvimento de funcionários, feedback interno de instituições, avaliação formativa e elaboração de política educacional. Finalmente, os dados dos estudos de caso são usualmente mais acessíveis que relatórios convencionais

e, portanto, capaz de servir a múltiplos públicos. (NUNAN, 1997, p.78, tradução nossa)⁸

2.2. Contexto da pesquisa

Após a pesquisa para a identificação e delimitação de um local apropriado, ela foi realizada num centro cultural em Brasília, Distrito Federal. A instituição está há alguns anos no mercado e oferece cursos de vários idiomas (inglês, espanhol, italiano e francês), mas tem como “carro-chefe” o espanhol. Há dois grupos de espanhol para a terceira idade em andamento e já houve grupos de inglês para a terceira idade no passado. O ambiente é simples e os profissionais trabalham em sistema de cooperativa. Parte da receita é destinada à instituição filantrópica em cujas dependências o centro funciona. Há também uma quota de bolsas de estudos estipuladas como requisito para o funcionamento do centro de idiomas no local.

2.3. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os dois professores (sendo um deles, P1, também o coordenador da escola) dos grupos de espanhol para a terceira idade existentes e as alunas (os grupos eram compostos apenas por mulheres) de ambos os grupos. Tendo em vista não haver assiduidade por parte de algumas alunas nos detivemos a apenas 09 (nove) alunas-participantes em todo o processo. O quadro a seguir apresenta o perfil de cada participante com a idade, profissão e escolaridade (os seguintes dados foram obtidos através dos questionários do professor e do aluno (anexos). A6, A7 e A8 são alunas de P2 e constituem o grupo 2 (G2). As demais alunas fazem parte do grupo 1 (G1) (anexos). A média de idade das alunas participantes é de 63, 8 anos.

⁸ “Adelman et al. (1976) suggest that there are six principal advantages of adopting the case study as a method of research. In the first place, in contrast with other research methods, it is ‘strong in reality’ and therefore likely to appeal to practitioners, who will be able to identify with the issues and concerns raised. Secondly, they claim that one can generalise from a case, either about an instance, or from an instance to a class. (...) A third strength of the case study is that it can represent a multiplicity of viewpoints, and can offer support to alternative interpretations. Properly presented, case studies can also provide database of materials which may be reinterpreted by future researchers. Fifth, the insights yield by case studies can be put to immediate use for a variety of purposes, including staff development, within-institution feedback, formative evaluation, and educational policy-making. Finally, case studies data are usually more accessible than conventional research reports, and therefore capable of serving multiple audiences.”

P1	43 anos, brasileiro, nível superior (bacharel em pedagogia), também coordena o centro de idiomas
P2	30 anos, peruana, nível superior (licenciada em educação e professora de língua estrangeira e ensino primário, com formação em seu país de origem)
A1	61 anos, professora aposentada, nível superior
A2	61 anos, bancária aposentada, nível superior
A3	52 anos, bancária aposentada, nível superior
A4	64 anos, professora aposentada, nível superior
A5	69 anos, professora aposentada, nível superior
A6	61 anos, dona-de-casa, ensino fundamental
A7	61 anos, professora aposentada, nível superior
A8	72 anos, funcionária pública aposentada, nível médio
A9	74 anos, dona-de-casa, ensino fundamental incompleto
A10; A11; A12	Participaram somente na observação das aulas

Quadro 2.1: perfil dos participantes da pesquisa.

2.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada, primeiramente, através de observação assistemática ou simples, não-participante, individual e em campo. (GIL, 1999 p.111). Optamos por utilizar este instrumento, nos moldes já citados, por consideramos coerente com o caráter da pesquisa e as condições disponíveis.

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador do que um ator. (...) A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas; a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. (...) É mais adequada aos estudos qualitativos, **sobretudo àqueles de caráter exploratório**. (...) Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não-planificada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e

controle requeridos dos procedimentos científicos. (...) Na observação simples, o primeiro problema a ser enfrentado pelo pesquisador refere-se ao que deve ser observado. Não é fácil, entretanto, oferecer uma resposta satisfatória a esta questão. **Como a observação simples é utilizada freqüentemente em estudos exploratórios, onde os objetivos não são claramente especificados, pode ocorrer que o observador sinta a necessidade de redefinir seus objetivos ao longo do processo.** (GIL, 1999:, p. 111-112, grifo nosso)

Observamos quatro aulas de cada grupo. Cada aula tinha duração de duas horas e meia, sem intervalo no Grupo 1 (G1, doravante) e um intervalo com duração média de quinze minutos no Grupo 2 (G2, doravante), totalizando uma média de dez horas de observação para cada grupo e um total geral de vinte horas observadas. As aulas de ambos os grupos eram realizadas toda sexta-feira, das nove horas às onze meia, de forma que foram gastos dois meses para se observar os dois grupos. A quantidade aulas observadas foi determinada tendo em vista dois fatores fundamentais: a aparição de descobertas (fatos novos logo se esgotaram) e o controle do tempo disponível para a utilização dos outros instrumentos da pesquisa.

Utilizaram-se notas de campo e um gravador para registrar em áudio as aulas exceto as primeiras aulas de cada grupo, que foram registradas apenas em notas de campo. (GIL, 1999, p. 113). Durante o processo de observação notamos a necessidade de rever algumas questões que fariam parte dos questionários e entrevistas, o que confirma a afirmação de Barros e Lehfeld:

A observação é uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. (...) Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas. (BARROS ; LEHFELD, 2004, p. 76-77)

Ainda, durante o período de observação foram entregues questionários para os professores e para os alunos (Cf. anexos 6 e 7). Cada questionário continha quinze questões abertas. A opção por questões abertas ocorreu por acreditarmos que dessa maneira poderíamos descobrir fatos novos, conforme salienta Gil (1999, p.131):

A principal vantagem das questões abertas e a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas. (GIL, 1999, p.131)

Além disso, ao elaborarmos as questões levamos em conta os objetivos apresentados por Gil (1999, p.128) em sua definição para questionário como

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128)

Um total de dez questionários foram repassados para as alunas (um para cada). Tendo em vista o tipo e a extensão do instrumento, foi permitido que as alunas respondessem em casa e trouxessem na aula seguinte. Apenas as alunas que estavam presentes no dia da entrega dos mesmos receberam os questionários. Nove questionários retornaram.

Após as observações e aplicação dos questionários realizamos as entrevistas,

técnica em que o investigador se apresenta frente a frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 1999, p.117)

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (Selltiz et al., 1967, p.273). (GIL, 1999. p.117)

Decidimos utilizar este instrumento como o terceiro recurso para obter e esclarecer dados que não foram possíveis de obter ou esclarecer através dos outros instrumentos. Além disso, se mostrou um importante mecanismo para a triangulação dos dados. Optamos pela utilização de entrevistas por pautas, tendo em vista que está possui um certo nível de estruturação, permite que se organize melhor as idéias e controle melhor o tempo, ao mesmo tempo em que também permite liberdade de expressão ao entrevistado. Gil (1999) explica como funciona uma entrevista por pautas:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistado faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 1999, p.120)

Procuramos padronizar as perguntas para todos os entrevistados para permitir uma comparação (Anexo C).

As perguntas devem ser padronizadas na medida do possível a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si. (GIL, 1999, p. 124)

Além disso, Gil também salienta que

O sucesso desta técnica depende fundamentalmente do nível da relação pessoal estabelecido entre entrevistador e entrevistado. (GIL, 1999, p.119)

Na situação de pesquisa os únicos elementos motivadores do informante são o conteúdo da entrevista e o próprio entrevistador. (GIL, 1999, p.124)

Contamos com a colaboração e voluntariedade dos participantes durante todas as fases do processo de coleta de dados.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Third Age as a time of continued development”⁹
Fugate e Lamdin

Tendo em vista a natureza interdisciplinar da Lingüística Aplicada (LA), nossa fundamentação teórica recorreu, além da própria LA, à Gerontologia Social e à Andragogia.

A Gerontologia Social nos ajudou a entender melhor o fenômeno do envelhecimento e suas implicações na vida do indivíduo, inclusive nas experiências de aprendizagem destes. O detalhamento do tema Envelhecimento nesse capítulo visa a uma conscientização de aspectos reais deste fenômeno e visa também a desmistificar alguns conceitos acerca do tema.

Tendo em vista que os alunos-sujeitos desta pesquisa são **adultos** da terceira idade, consideramos indispensável verificarmos os conceitos da Andragogia pertinentes no nosso caso. Embora sejam abrangentes, verificamos que muito do que a Andragogia teoriza se mostrou veraz na prática.

Conforme já mencionado, também consideramos aqui os estudos em LA acerca da relação entre o fator idade e aprendizagem de línguas estrangeiras e dois estudos sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade no Brasil.

3.1. Pressupostos da Gerontologia Social

A Gerontologia é o resultado da reunião de estudos realizados nas décadas de 30 e 40 e com grande impulso na década de 50 sobre a Biologia, a Psicologia e a Sociologia do Envelhecimento. É o conjunto de disciplinas científicas que intervêm num mesmo campo _ o campo da velhice. Em outras palavras, é o estudo dos processos de envelhecimento, com base nos conhecimentos oriundos das ciências biológicas, psicocomportamentais e sociais. Dois ramos se destacam na Gerontologia, a geriatria, que estuda as doenças do envelhecimento, e a

⁹ “A Terceira Idade como um tempo de desenvolvimento contínuo” (tradução nossa).

Gerontologia social, que estuda os processos psicossociais manifestados na velhice. Partindo dessa definição preliminar, abordaremos agora alguns conceitos e pressupostos da Gerontologia Social pertinentes a este trabalho.

3.1.1.O conceito de envelhecimento e algumas de suas implicações

Conforme já abordado na introdução, é evidente o aumento da preocupação com a terceira idade.

Uma transformação demográfica desse tipo tem profundas conseqüências para cada um dos aspectos da vida individual, comunitária, nacional e internacional. Todas as facetas da humanidade – sociais, econômicas, políticas, culturais, psicológicas e espirituais – experimentarão uma revolução.¹⁰

Para Vieira (1999) “uma série de preconceitos (...) enfatizam a sua problemática¹¹ e culminam na cristalização de uma auto-imagem negativa. Existem, portanto, “a valorização do moderno e a conseqüente desvalorização do antigo, e essa atitude é transferida também para as pessoas.” Isso ocorre devido à “visão materialista e fragmentada do ser humano” e à “inexistência de um papel social definido para a terceira idade em nossas sociedades”. O que vigora hoje é o “paradigma que parece não saber ensinar ao ser humano como viver e, conseqüentemente, amadurecer com sabedoria.” (Todas as citações deste parágrafo, VIEIRA, Op. cit)

Nesse contexto, surge a necessidade de investigarmos o que tem sido feito em relação à educação na terceira idade, de uma forma geral e especificamente no ensino de línguas estrangeiras, nosso foco neste trabalho. Entretanto, é importante, primeiramente, termos em mente o que entendemos por envelhecimento, tendo como base os conceitos da Gerontologia Social.

De acordo com a Gerontologia Social definir o que é velhice é o primeiro problema a ser colocado pelo profissional que pretende trabalhar nesse campo social e que desenvolve serviços junto a idosos. Na análise de um grupo de idosos, devem-se levar em conta os múltiplos e diferentes critérios que incidem sobre a situação, e que são freqüentemente usados na caracterização do que é velhice.

¹⁰ Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, pág. 27

¹¹ Problemática do idoso na sociedade.

Moragas (2004, p.17) define velhice ou ancianidade como o resultado do envelhecimento. Para ele, velhice pode ser entendida dos pontos de vista cronológico, funcional ou como uma etapa vital.

Na velhice cronológica,

Considera-se que todas as pessoas nascidas no mesmo ano têm a mesma idade, assim como os nascidos num espaço de um a cinco anos são membros do mesmo grupo. A vantagem da objetividade da idade cronológica transforma-se em inconveniente, quando fica comprovado o impacto diferente do tempo para cada pessoa, de acordo com o que tenha sido a sua maneira de viver, sua saúde, suas condições de trabalho etc. (MORAGAS, Op. cit p. 18).

Deste ponto de vista, devemos considerar que

As diferenças intelectuais com pessoas da mesma idade se objetivam em quocientes intelectuais também diferentes. (MORAGAS, Op. cit p. 18)

A velhice cronológica define mal as possibilidades vitais. (MORAGAS, Op. cit p.18)

No que tange à velhice funcional observamos, conforme destacado por Moragas (op. cit) que:

A velhice humana origina reduções na capacidade funcional devidas ao transcurso do tempo, como ocorre com qualquer organismo vivo, mas essas limitações não impossibilitam o ser humano de desenvolver uma vida plena como pessoa que vive, não somente, com o físico, mas, sobretudo com o psíquico e o social (...) A velhice não representa necessariamente incapacidade. (...) As barreiras à funcionalidade dos idosos são, com freqüência, fruto das deformações e dos mitos sobre a velhice, mais do que o reflexo de deficiências reais. (MORAGAS, Op. cit.p. 19 sic)

A concepção mais equilibrada e moderna é a da velhice como etapa vital, pois através desta concepção há o reconhecimento de que o transcurso do tempo produz efeitos na pessoa, que entra numa etapa diferente das vividas anteriormente. (MORAGAS, Op. cit)

A velhice constitui um período semelhante ao das outras etapas vitais, como pode ser a infância ou a adolescência, mais estudadas por cientistas naturais e sociais. Possui certas limitações que, com o passar do tempo, vão se agravando, especialmente nos últimos anos de vida. Por outro lado, tem potencialidades únicas e distintas: serenidade, experiência, maturidade, perspectiva de vida pessoal e social, que podem compensar, caso se utilizem adequadamente as limitações desta etapa da vida.(...) A velhice constitui uma etapa a mais na experiência humana, conhecido um mínimo de aptidão funcional e status sócio-econômico e, portanto, pode e deve ser uma fase positiva do desenvolvimento individual e social. (MORAGAS, Op. cit, p.19-20)

O que observamos, de fato, é que as definições para velhice existentes atualmente hesitam entre uma ou outra ciência, segundo os critérios de cada uma, o que tornam tais definições pouco adequadas. Os critérios usados geralmente se baseiam (1) no tempo de vida, (2) nas mutações biológicas e (3) no conceito individual.

Quanto ao primeiro critério, todos aqueles que se aproximam da idade estabelecida como limite médio de vida são considerados velhos. A velhice, então, seria definida em relação à expectativa média de vida de uma população, ou seja, baseada em dados estatísticos. Pelo segundo critério, das mutações biológicas, o homem começaria a envelhecer desde que nasce, pois, mesmo conquistando aspectos novos de sua natureza, já estariam degenerando-se os anteriores, pelo processo de simples desgaste. A degeneração física presente em todo o processo de vida, não pode ser elemento único e exclusivo para bem caracterizar a velhice, sobretudo porque não afeta igualmente a todos os órgãos e nem sempre incapacita para a vida. O terceiro critério, o conceito individual, é subjetivo. Cada pessoa possui uma visão particular do processo de envelhecimento. Embora o físico e a mente envelheçam juntos, o processo parece não se efetivar no mesmo ritmo para ambos, daí a multiplicidade de pontos de vista existentes. Essas visões são importantes, pois delas resultam a autoconfiança necessária à auto-imagem determinante aos comportamentos mais integrativos, ou menos integrativos.

Ao passo que o envelhecimento físico se evidencia, basicamente, pela perda da força e do tônus muscular, dando ao tempo vivido uma imagem pesada e até mesmo gasta ao corpo, o

envelhecimento mental torna a mente mais apta a apreensões de toda ordem, principalmente aos raciocínios abstratos que, em idades anteriores, nem sempre foram possíveis. A maior característica do desenvolvimento da mente está no controle das emoções e no encontro de objetivos de vida.

O conflito entre ser e sentir-se velho e a conseqüente relatividade do conceito de velhice parece advir, portanto, do fato dos indivíduos se perceberem fisicamente envelhecidos, mas estarem mental e emocionalmente apenas mais experientes.

A atitude mais acertada, assim, parece está em entender a velhice como uma circunstância ampla com múltiplas dimensões, sendo um momento do processo biológico e também um fato social e cultural.

Ao contrário do mito de que se inicia numa idade específica, no entanto, a velhice não começa em uma idade cronológica uniforme, senão variável e individualizada. (Moragas, Op. cit p.25).

3.1.1.1. Conceito de envelhecimento do ponto de vista biológico e alguns conceitos relevantes

O conceito de envelhecimento biológico apresenta uma diferença entre envelhecimento e senescência.

O primeiro refere-se às mutações de declínio na força, disposição e aparência, que não incapacitam ou comprometem o processo vital. O segundo, por outro lado, é uma etapa posterior ou mais acentuada da velhice, caracterizada por mudanças que afetam decisivamente a estabilidade e a própria vida. Uma pessoa envelhecida não é necessariamente senil. Como razões para o envelhecimento biológico há o limite do tempo de vida, a homeostase (mecanismos fisiológicos que regulam e estabilizam o meio interno dos seres humanos) e o código genético.

Surge do conceito de envelhecimento como decadência, a identificação de velhice com a morte, o que segundo Moragas (Op. cit p. 32) pode ser uma razão importante e inconsciente responsável pela visão negativa da velhice, o que, por sua vez, gera uma série de mitos e preconceitos contra os idosos.

No entanto, é importante ressaltarmos que o ponto de vista adotado neste trabalho é que

O envelhecimento não constitui uma doença, mas uma etapa vital como a adolescência ou a maturidade, com necessidades específicas do organismo. (MORAGAS, Op. cit p.47)

Tal conceito é importante, tendo em vista que,

Parece que os maiores de sessenta e cinco anos estão sujeitos a uma maldição semelhante à lepra bíblica que os incapacita para papéis sociais produtivos. Muita gente se surpreende ao comprovar que pessoas aposentadas desempenham atividades físicas e intelectuais com plena efetividade. Um preconceito amplamente difundido associa o término da vida profissional com inatividade pessoal, social e doença. (MORAGAS, Op. cit p. 47).

Durante esta pesquisa isso ficou comprovado, quando em busca de literatura pertinente, observou-se que os temas normalmente associados à velhice ou terceira idade eram depressão, demência, mal de Alzheimer, planos de saúde e asilos, o que reflete uma visão errônea e ultrapassada da velhice e possui base puramente biológica, nem sempre correta, pois conforme salienta Moragas (Op. cit),

A forma de envelhecer atual é, radicalmente diferente daquela de poucas décadas atrás. Antes, a capacidade global do organismo decrescia progressivamente. Hoje, parece que a aptidão vital se prolonga, o processo final de decadência vital dura menos e a queda final é mais súbita. (MORAGAS, op, cit., p.49)

De forma que,

Não existe uma velhice semelhante entre duas pessoas diferentes organicamente, e a vida experimentada por cada um contribui para uma diferenciação ilimitada entre idosos. (MORAGAS, op.cit,p. 44)

O mito de que a velhice é uma etapa totalmente negativa cede lugar, portanto, ao fato de que a velhice é uma etapa vital peculiar (MORAGAS, Op. cit).

O mito da velhice como etapa negativa se baseia em pressupostos incertos. A maioria dos idosos não tem limitações, nem suas vidas são negativas e dependentes como se viu anteriormente na parte referente a aptidões. A velhice constitui uma etapa vital que pode ter elementos de desenvolvimento pessoal, embora este desenvolvimento vá em direção contrária aos valores predominantes na sociedade atual: força, trabalho, poder econômico e político. Os idosos podem oferecer pouco a estes valores, mas o tema importante numa sociedade democrática e pluralista consiste em saber se os valores de uma minoria – população produtiva ativa – devem dirigir os valores da maioria (crianças, jovens, desempregados, idosos) – população passiva não-produtiva. (MORAGAS, Op. cit p. 31)

A questão reside nos valores culturais:

Uma pessoa idosa possui várias experiências, conhecimentos e saberes que um jovem não pode ter. Mas este possui a força e a vitalidade de que o velho carece. Se a sociedade valoriza unicamente o desenvolvimento fisiológico, são evidentes as limitações dos idosos. Contudo se ela aprecia a qualidade psíquica e social, então há muitas oportunidades pra eles. (...) O importante da experiência dos idosos são os conhecimentos que eles possuem da vida psíquica e social do homem, enquanto o valioso dos jovens é a capacidade de inovação e iniciativa, principalmente nas ciências da natureza. (MORAGAS, Op. cit p.30)

3.1.1.2. O envelhecimento psicológico e a personalidade

Inserir-se no contexto de **envelhecimento psicológico**, o conceito de que a vida humana é um estado de equilíbrio, sendo este estado afetado por situações novas, inerentes à própria vida. Os jovens alcançam o equilíbrio com mais facilidade em vista da ação protetora da sociedade, de um apelo para sua integração produtiva e condições físicas mais satisfatórias.

O velho se adapta ao organismo idoso da mesma forma que se adapta à sua condição psicológica. A ausência de perspectivas para o futuro pode tornar o presente sem entusiasmo. Ele passa então a viver de passado. O interesse por novos projetos cessa e se inicia uma conversão a questões interiores não condizentes com as situações que, para viver, tem de enfrentar.

A única dimensão que muda sistematicamente com a idade é a introversão, a transferência do interesse para o interior de si mesmo, mais do que o

interesse para a ação e para os objetos do exterior, o que Erikson denomina “integração do eu”. (MORAGAS, Op. cit p. 74)

Surgem assim tipos de personalidade baseado nas experiências da cada indivíduo. Moragas (Op. cit) apresenta cinco tipos possíveis, ao descrever a personalidade dos idosos: o maduro/estável; o passivo; o defensivo; o colérico e o auto-agressivo.

Observou-se que a grande maioria dos problemas de desajustamento na velhice é resultado de incidentes ocorridos em etapas anteriores da vida, sobretudo na juventude e idade adulta, e para os quais não foi encontrada uma resposta satisfatória. Assim, com soluções postergadas, os problemas foram transferidos para a velhice, que ampliando-se consideravelmente, determinaram uma angústia maior pelo não-encontro de solução. A velhice como etapa final de vida é, também, a época do acerto de contas do indivíduo consigo mesmo. Conflitos, angústias e decepções acumulados se tornam quase intransponíveis.

Quanto a isso Moragas (Op. cit), aludindo a Erikson aponta, conforme segue:

Nas últimas etapas da maturidade tardia que se podem sobrepor ao começo da velhice, a pessoa procura a integridade de si mesma, em face ao desespero. A integridade do eu importa na aceitação da vida até o presente, com seus aspectos positivos e negativos. Se existe integridade, o idoso chega ao fim da vida com um sentido de realização pessoal, enquanto o desespero implica não-aceitação do que foi a própria vida, tomando consciência de que não há mais tempo para recuperá-la. (MORAGAS, op.cit. p.72)

Esse período pode gerar uma “crise de identidade”, quando fatos podem fazer oscilar os fundamentos da própria identidade¹² e forçam uma reformulação. (Moragas, Op. cit p.73).

Neste contexto surgem outros conceitos importantes como o autoconceito e autovalorização.

Nosso conceito de nós mesmos se auto-aperfeiçoa e nos dá maior segurança. A identidade se estabiliza com o envelhecimento à medida que a experiência reforça a percepção que se tem dela. Quanto mais tempo a pessoa mantém a identidade, mais se sente segura de que a percepção de sua personalidade é a adequada. (...) O conceito de si mesmo é muito importante quando se analisa a personalidade em qualquer idade, visto que proporciona um juízo da pessoa

¹² Identidade pode ser definida como a “integração do conhecimento que a pessoa tem de suas potencialidades físicas e mentais, de suas idéias, motivos, objetivos, papéis sociais e limitações”. (MORAGAS, Op. cit p. 73)

em relação ao que ela pensa de si mesma e ao que os outros pensam dela.(...) Se existe proporcionalidade entre o que nós e os outros pensamos sobre nossa pessoa e sobre nossas realizações, existirá satisfação, personalidade integrada e adaptação à realidade. Por outro lado, se nossas percepções de nós mesmos não correspondem às que os outros têm de nós e ao que esperamos da vida, existirá frustração, insatisfação, negativismo etc. (MORAGAS, Op. cit p.73-4)

A autovalorização embute o sentimento de auto-estima:

Com a maturidade tardia e o começo da velhice, a valorização realista se baseia em reconhecer a diminuição de funções e em fazer o que deve ser feito. A auto-estima depende, então, de mais qualidades morais do que de sucessos sociais. (...) A auto-estima aumenta com a idade à medida que a pessoa se torna mais livre para adaptar seu papel a menores exigências sociais. (MORAGAS, Op. cit p.75)

Neste sentido, o autor ainda sugere:

Quanto mais dividida esteja a auto-estima entre diversas atividades ou interesses, trabalho, família, afeições, o envelhecimento será mais equilibrado, já que a probabilidade de perder um fator de estima é menor. (MORAGAS, Op. cit p.76)

3.1.2. A capacidade intelectual na velhice

O estudo da capacidade intelectual na velhice pode ser enquadrado como um subtópico do processo de envelhecimento psicológico.

Fugate e Lamdin (1997) enfatizam a “importância de atividade mental contínua”¹³ como forma de alongar o processo de envelhecimento e manter o cérebro, fonte de nossa cognição, ativo:

Como a ausência de doenças orgânicas, o cérebro ativo que é “exercitado” regularmente e esticado ao seu limite, funcionará por mais tempo e melhor que o cérebro inativo (...) um intelecto ativo pode neutralizar o declínio físico. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)¹⁴

¹³ “The importance of continued mental activity.”

¹⁴ “Given the absence of organic disease, the active brain that is “exercised” regularly and stretched to its limits will function longer and better than the inactive brain (...) An active intellect can defuse the power of physical decline.”

Digno de nota é a ênfase dada ao fato de que a capacidade cognitiva na velhice não deixa de existir, exceto em casos de patologia. Ressalta-se ainda que o não uso do cérebro, ou seja, o não exercício intelectual, por outro lado, pode ser fonte de problemas de saúde. Dessa forma, é de **vital** importância que o idoso se envolva em atividades intelectuais.

Exceto por doenças orgânicas, o cérebro ativo resiste à deteriorização. (...) A capacidade ou órgão não usado pode atrofiar ou inclusive se tornar uma fonte de doenças. (...) O cérebro certamente envelhece. Mas, o envelhecimento pode ser reduzido (ou se tornar invisível) pelo exercício mental ativo em situações de aprendizagem desafiadoras. (...) O exercício mental aumenta a função cerebral. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)¹⁵

No entanto, o exercício intelectual deve ser acompanhado pela interação social, se há de ser sustentado, conforme expressa Fugate e Lamdin (Op. cit):

A função cognitiva é sustentada pelo envolvimento social ativo. (...) Butler (1968) escreveu que a manutenção de contato social, responsabilidade social e objetivo na vida estão todos associados com uma melhor função cerebral. (...) O envolvimento social pode ocorrer de várias formas. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)¹⁶

“O poder da conexão mente-corpo” (FUGATE; LAMDIN, Op. cit)¹⁷ juntamente com a socialização é exemplificada pelo caso de Dmitra, relatado por Fugate e Lamdin (Op. cit). Dmitra, uma senhora de 86 anos de idade, morava com a família e tinha como traços marcantes de sua personalidade o pessimismo, a hostilidade e a agressividade, tornando a vida familiar difícil. Em vista disso, resolveu-se que um lar de idosos seria a solução para a felicidade da família. No seu novo lar, Dmitra assim como os seus colegas deviam envolver-se em atividades intelectuais, o ensino de literatura grega, no caso dela. Esse envolvimento mudou sua

¹⁵ “Excluding organic disease, the active brain resists deterioration (...) The unused capacity or organ can atrophy or even become a disease center. (...) Brain certainly do age. But aging can be slowed (or made invisible) by active mental exercise in challenging learning situations. (...) Mental exercise increases brain function.” (Tradução nossa)

¹⁶ “Cognitive function is sustained by active social involvement. (...) Butler (1968) wrote that maintenance of social contact, social responsiveness, and goals in living were all associated with better brain function. (...) Social involvement can occur in many ways”. (Tradução nossa.)

¹⁷ The power of the mind-body connection”(Tradução nossa.)

personalidade, antes negativa, para uma personalidade positiva e agradável. A explicação para isso se deve ao fato de que

A oportunidade de exercer um papel construtivo entre seus colegas, a fez recuperar um senso de identidade. (...) Ela, aparentemente, foi re-energizada pelo aprendizado e ensino ativo que agora ocupava o seu tempo. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)¹⁸

Talvez nos perguntemos qual a relevância disso tudo num contexto mais abrangente. A resposta surge:

Dmitra pode viver mais ou não, mas certamente ela vive melhor e deixará um legado de lembranças positivas – sua aprendizagem aprimorou não só a sua qualidade de vida, mas a de sua família também. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)¹⁹

O caso de Dmitra também nos faz atentar para “a realidade de atrofia cerebral num ambiente não estimulante”, que existe em muitos asilos e lares e as conseqüências disso para o idoso como ser social e individual. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit)²⁰. Além disso, o caso de Dmitra mostra que a aprendizagem necessita não só de um cérebro ativo, mas também de um ambiente propício para se efetivar.

Embora saibamos que a aprendizagem também possa ocorrer na velhice, porém de forma mais lenta (MORAGAS, 2004, p. 66), prevalece a crença de que as pessoas idosas não possuem capacidade de aprender, pelo menos numa condição ideal (conjunto de níveis de percepção, discernimento e ação competente), e, ainda, existe a idéia de que os mais velhos agem por reações instintivas, organizadas em série por um aprendizado anterior e reproduzido sem maior critério, na época da velhice.

Alguma dificuldade de aprendizagem na velhice existe de fato. A literatura sugere que o declínio intelectual do idoso decorre da menor capacidade de captar e estruturar informações sendo, portanto, resultante de uma deficiência no processamento de informações. Ao receber

¹⁸ “Given the opportunity to play a constructive role among her peers, had recovered her sense of self (...) She was apparently re-energized by the active learning and teaching that now engaged her time.”

¹⁹ “Dmitra may or may not live any longer, but certainly she is living better and will leave behind a legacy of positive memories. – her learning enhanced not only the quality of her life but her family’s life as well.”

²⁰ “The reality of brain atrophy in a nonstimulating environment.”

uma informação, o idoso se confunde, por não diferenciar com facilidade os aspectos mais significativos. Daí, as dificuldades de reter e recordar informações. No entanto, se o método utilizado para a transmissão da mensagem for mais lento, e se os conteúdos forem mais bem dosados, as falhas no aprendizado se reduzem consideravelmente.

Pereira e Vieira (1996) apresentam alguns fatos em relação ao desempenho de atividades intelectuais, culturais, sócio-recreativas, laborais e afetivas dos idosos. Segundo as autoras, os idosos podem obter rendimentos semelhantes aos mais jovens nas atividades que desenvolvem. A diferença está no fato de que eles gastam mais tempo para executá-las. Com a idade, perde-se a agilidade, mas não a habilidade, isso ocorre por razões biológicas: mudanças no sistema nervoso central, perda de acuidade sensorial e fatores de ordem emocional. Quanto a isso, Moragas (Op. cit) sustenta

que a assimilação de novos conhecimentos, aptidões e hábitos podem ocorrer em qualquer idade, modificando-se apenas, a velocidade dessa assimilação. (...) Quanto ao idoso, a aprendizagem pode implicar mais tempo, sem afetar a integridade do seu papel social. Neste caso, a velocidade de assimilação não tem a mesma importância de que quando somos membros da população ativa. O rendimento na aprendizagem pode ser prejudicado por uma série de fatores não cognitivos, aqueles não diretamente relacionados com a capacidade de aprendizagem: motivação, saúde boa ou má, interesse, etc. (...) O idoso necessita de um tempo maior de estímulos motivadores adequados para uma efetiva aprendizagem. (MORAGAS, Op. cit: 66)

As perdas fisiológicas são irreversíveis, porém, os fatores psicológicos podem ser revertidos. Pereira e Vieira (Op. cit) salientam que o estímulo ambiental, ou seja, as interações sociais com diferentes grupos, exerceriam o papel fundamental de não permitir que idéias se cristalizem. (Cf. o caso de Dmitra, citado acima). No que se refere à aprendizagem, os idosos apenas levam mais tempo para atingi-la, mas após aprender, apresentam o mesmo desempenho dos jovens.

No que se refere à inteligência na velhice, Moragas (Op. cit) citando Cattell esclarece que

A inteligência se divide em inteligência fluida e inteligência cristalizada. A inteligência fluida representa a aptidão fisiológica e neurológica para resolver novos problemas e organizar a informação em situações concretas. Baseia-se na dotação biológica original da pessoa, não considera as influências da cultura e é medida pelo resultado dos testes, de acordo com exatidão e velocidade. Nestes testes, os velhos revelam-se inferiores aos

jovens, em rendimento. A inteligência cristalizada se baseia no produto da educação, nos conhecimentos e na experiência que os indivíduos adquirem no seio de uma cultura. É medida por testes de compreensão verbal e, neles, os idosos obtêm melhores resultados que os jovens. (MORAGAS, Op. cit p.62)

A escolaridade dos alunos idosos constitui-se, portanto, uma importante variável no estudo da capacidade intelectual na velhice. De fato, “a educação é uma das variáveis mais poderosas e misteriosas”²¹.

Ao estimular o cérebro, a educação pode estabelecer mais aptidão neurológica cedo na vida, bem como preparar as pessoas para permanecerem cognitivamente ativas ao longo da vida. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²²

Tem-se apontado a possível relação entre o aumento da longevidade e o aumento dos níveis educacionais em nossos dias:

Um alto nível de educação parece estar associado com longevidade, e tem havido um aumento considerável nos níveis educacionais e na longevidade dos mais velhos de hoje. (...) Pessoas mais bem educadas são mais saudáveis, conforme envelhecem. Talvez pelo fato, ou de que através da educação eles aprenderam a se cuidar, ou a ligação entre educação e rendimentos financeiros mais elevados tenha contribuído para um estilo de vida mais saudável, ou ainda, que haja algumas características genéticas envolvidas. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²³

Neste sentido, Fugate e Lamdin (Op. cit) observam, ainda, que pessoas que têm a vida muito ativa, ao invés de sedentária, seja viajando, lendo livros ou fazendo cursos, mantêm suas funções intelectuais, de forma que o efeito positivo da educação não se restringe apenas à educação formal.

²¹Education is one of the most powerful and mysterious variables” (Dr. Richard Suzman apud FUGATE; LAMDIN, Op. cit)

²² “By stimulating the brain, education may establish more neuronal pathways early in life as well as prompt people to remain cognitively active throughout life.”

²³“A high level of education seems to be associated with longevity, and there has been a dramatic increase in the education levels and the longevity of today’s older adults.(...) Better educated people are healthier as they age. It may be that through their education they have learned how to take care of themselves, or that the links between education and higher income have contributed to a healthier life style, or that some genetic characteristics are at work.”

Quando se compararam grupos de diferentes gerações, e, portanto, padrões diferenciados de cultura e informação os resultados podem ser diferentes devido, não a idade em si, mas a fatores sócio-políticos.

Moragas (op.cit. p. 230) salienta:

A resposta dos idosos à oferta educacional varia de acordo com o nível educacional, classe social e profissão exercida. (...) No futuro, a demanda de atividades educacionais e culturais mudará profundamente, pois grupos de aposentados terão níveis mais elevados de educação formal. A pedagogia dirigida aos idosos deve ser mais inovadora, propiciando a formação em domicílio, com os meios possíveis de comunicação: terminais de informática, vídeo, telefone, etc, superando os modelos atuais de formação de adultos em salas de aula.

Pereira e Viera (op.cit.) afirmam que as atividades intelectuais e culturais para os idosos devem contribuir para o bem-estar, melhor qualidade de vida e enriquecimento cultural. Universidades, escolas, cursos ou eventos culturais como palestras, cursos de línguas e de arte, prática da escrita, da boa leitura e de palavras-cruzadas são apresentadas como sugestões.

O problema parece estar então no fato de que, quando um idoso decide aprender algo, as

coisas não lhe são facilitadas por um ambiente obcecado com o tempo de assimilação e que não lhe permite um papel social significativo. Os maiores êxitos com a aprendizagem ocorrem com pessoas de um nível educacional mais elevado que freqüentemente exercitavam suas aptidões: profissionais liberais, educadores, diretores. Daí, concluímos que os que mais aprendem durante a vida adulta – seja em dotes físicos, intelectuais ou de classe social – estão melhor equipados para viver a etapa da velhice. (MORAGAS, Op. cit p.67)

No que tange à capacidade intelectual na velhice, concordamos com Guidi e Pinto (1999):

O que permanece como verdade é que não se pode afirmar, cientificamente, que existe um declínio na capacidade mental e intelectual devido ao simples envelhecimento. Alguns estudos realizados sobre esse particular, apresentam pequenas diferenças entre idosos e jovens, diferenças essas que estão muito ligadas a circunstâncias sociais, a bloqueios e à falta de motivação, todos afetando negativamente os mais velhos. Em contrapartida, muitos estudos não apresentaram diferença alguma. Apesar disso, entretanto, o pensamento científico, mais puro e acertado, ainda não conseguiu destruir certas imagens, que as sociedades têm sobre a incapacidade dos velhos, insistindo em colocá-

los como incompetentes para uma auto-gestão e produção intelectual. A pressão social e psicológica pode ser tão forte que os envelhecidos preferem comportar-se de tal forma, pois manifestar incompetência é encontrar, para muitas situações, a forma inteligente de viver melhor. (Guidi; Pinto, Op.. cit.)

3.1.2.1. A memória

Apesar de existir ainda a capacidade de memorização, o fato de que esta fica limitada é inegável.

As causas que acarretam a perda da memória são complexas, existindo uma base biológica (mudanças ou perdas de células cerebrais) e fatores psicossociais. (MORAGAS, Op. cit, p.65)

Por outro lado, algumas estratégias podem ser utilizadas a fim de prevenir a perda dessa capacidade de uma forma prematura.

Mecanismos preventivos à perda de memória: “regras mnemotécnicas, mediante o prolongamento do processo de aprendizagem, utilização do material que suscite o interesse da pessoa, redução das interferências na aprendizagem e, principalmente, informando-se as pessoas de que a perda da memória é evitável e que elas possuem capacidade de recordar em qualquer idade, desde que exercitem a memória e pratiquem algumas regras elementares. (MORAGAS, Op. cit p.65)

As estratégias de ensino e aprendizagem parecem estar presentes quando analisamos a questão do seguinte ponto de vista:

Com a idade, parece que recordamos melhor as coisas que ouvimos do que as que vemos, mas isso pode ser um reflexo da percepção diferente dos sentidos, mais do que um reflexo da capacidade da memória. (MORAGAS, Op. cit p.64)

Existem três tipos de memória; a **imediate**, a **recente** e a **remota**. A memória imediata corresponde àquela que apresenta reações alguns segundos após o estímulo inicial. A memória recente responde ao estímulo inicial após alguns dias, e a memória remota reconhece ou relembra fatos do passado.

3.1.3. O papel da afetividade

3.1.3.1. Afetividade, estrutura familiar e educação

Quanto às atividades afetivas, Pereira e Vieira (Op. cit) ressaltam a importância de que no convívio familiar haja uma troca afetiva. A família desempenha o papel de dar suporte ao idoso para que ele se adapte às mudanças próprias da idade, enquanto, dentro de suas limitações e possibilidades, pode contribuir compartilhando suas experiências de vida e realizando pequenos serviços concretos.

Há grande incentivo na literatura sobre os idosos para que eles criem laços afetivos, que cultivem amizades antigas e criem novos amigos.

A família também parece exercer um papel relevante em determinar se um membro da terceira idade irá buscar educação ou não. Quanto a isso, Vieira (1999) salienta que a educação promove a reciclagem e pode facilitar o diálogo entre as gerações e favorecer o desenvolvimento do processo educativo. Destaca a influência da família na educação do indivíduo para a quebra de tabus e preconceitos e como fornecedora de crescimento, de realização e de convivência social.

3.1.3.2. Afetividade e rendimento intelectual

A afetividade parece exercer um papel fundamental no rendimento intelectual, pois os resultados inferiores dos idosos são atribuídos à atitude de angústia que os acomete, quando submetidos a uma avaliação. O medo de errar, a inexperiência da situação, a falta de confiança são condições que predisõem negativamente os idosos para a recepção e processamento de uma informação.

Isso está em consonância com o que diz Moragas (Op. cit p.67), que, na velhice, a precaução na tomada de decisões está diretamente relacionada com o aproveitamento da experiência.

O idoso possui um comportamento prático. Atividades interessantes do ponto de vista deles, com base em seus valores, receberão deles um empenho e reforço pessoal maior, a sua concretização (PEREIRA; VIEIRA, Op. cit).

Ao apresentar as atividades sócio-recreativas, Pereira e Vieira (Op. cit) combatem a “falsa crença de que prazer e lazer não são para velhos”. Como sugestões de atividades elas apresentam

caminhar, cantar, ouvir música, pintar, trabalhos manuais, ler, escrever, fazer e assistir ao teatro, ir ao cinema, balés e jogar cartas. Além de propiciar a convivência, tais atividades seriam oportunidades de desenvolver novas amizades. Moragas (Op. cit) também apresenta uma série de sugestões de atividades. Verificamos que no ensino de línguas estrangeiras, muitas dessas atividades citadas podem ser utilizadas com objetivos pedagógicos em diversas faixas etárias.

3.1.3.3. Motivação

Se o assunto for de grande interesse, a aprendizagem será mais rápida, assim como ocorre com qualquer aprendiz. A dificuldade do idoso pode ser facilitada pelo uso de técnicas adequadas. Nas atividades que executam, os idosos devem usar seus conhecimentos, suas habilidades, sua sabedoria e experiência.

Como tantos outros fatores relacionados estreitamente com a personalidade, a motivação mantém certa estabilidade com a idade. Contudo, no momento em que as possibilidades se limitam, devido à redução de alternativas, é normal que ela se reduza proporcionalmente. (MORAGAS, Op. cit p.81)

3.1.3.4. Criatividade

A criatividade, pode ser definida como

a habilidade de inovar, mudar o ambiente ao invés de meramente ajustá-lo a um modo mais passivo. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²⁴

A criatividade é percebida como uma habilidade que se perde com a idade, conforme frisa Fugate e Lamdim:

A criatividade é um atributo comumente associado aos jovens. (...) A criatividade é freqüentemente percebida como um produto exclusivo da energia em alta, acuidade mental, e destreza da juventude. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²⁵

²⁴ “the ability to innovate, to change the environment rather than merely adjust to it in a more passive sense.)

²⁵ “Creativity is an attribute commonly associated with the young (...) Creativity is often perceived as the exclusive product of the high energy, mental acuity, and dexterity of youth.”

No entanto, a criatividade pode ser percebida de diferentes maneiras e em diferentes contextos.

Nos meios acadêmicos, ela²⁶ é avaliada pelo número de publicações; no campo empresarial, pelos lucros que a idéia criativa proporciona; no campo artístico, a definição é ainda mais difícil. (MORAGAS, op.cit., p.69)

Com a idade, entretanto, a criatividade pode ganhar outra dimensão, pelo menos em alguns contextos:

Nos conhecimentos relativos ao ser humano, a criatividade necessita da experiência para resolver problemas ‘velhos’, que requerem uma criatividade “madura”. (MORAGAS, Op. cit, p.69)

Além disso, com o estímulo adequado, a capacidade criativa pode ser melhorada, conforme afirma Moragas:

A criatividade pode ser estimulada quando se proporcionam estímulos ambientais e mecanismos adequados. (MORAGAS, Op. cit,p.69)

No entanto,

O único fator que parece inibir a criatividade de modo óbvio é a doença.²⁷
(FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)

Assim, há indícios de que não perdemos necessariamente a capacidade criativa com a idade. Enquanto a criatividade é tida como exclusividade dos jovens pelo senso comum,

a sabedoria, por outro lado, é tradicionalmente associada com a idade (...) As pessoas são reconhecidas como mais sábias conforme os anos e a experiência, que ganham um entendimento embasado do mundo e suas desventuras. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²⁸

²⁶ A criatividade

²⁷ “The single factor that seems to inhibit creativity markedly is illness.”

²⁸ “Wisdom, on the other hand, is traditionally associated with age.” “People are presumed to get wiser with years and experience, to gain a seasoned understanding of the world and its follies.”

Sabedoria, pode ser definida como

uma ampla perspectiva da vida, discernindo uma visão mais abrangente do significado da vida do que a permitida por uma subsistência básica. Provavelmente, tal sabedoria permite que os indivíduos alcancem um equilíbrio com eles mesmos, com outros e com o mundo que transcorre suavemente pelas vicissitudes da existência mundana. (FUGATE; LAMDIN, Op. cit, tradução nossa)²⁹

Quanto à sabedoria inerente aos idosos, não há argumentos que a contradiga.

3.2. Pressupostos da Andragogia

Durante nossa pesquisa não tivemos contato com nenhuma literatura específica sobre Educação para a terceira idade. Sabemos da existência da Gerontologia Educacional, mas não tivemos acesso a nenhuma literatura da área (a edição estava esgotada). Acreditamos que isso ocorre devido à novidade do tema. Acreditamos também que os pressupostos teóricos da Andragogia e Educação de adultos servem como ponto de partida para o ensino da terceira idade e que algo mais específico há de surgir com base nesses pressupostos.

3.2.1. Conceito de Andragogia e definição de adulto

Andragogia é “a arte e a ciência de ensinar adultos”. O uso do termo é antigo. De acordo com Knowles (1978:49-50) o primeiro uso foi feito por Alexander Kapp em 1833, sendo usado esporadicamente por outros autores de diversas áreas, mas sempre relacionado com o adulto. Em 1967, Dusan Savicevic, educador iugoslavo, cunhou o termo e o conceito de andragogia, como “a arte e a ciência de ensinar adultos”. Knowles introduziu o termo na literatura americana em 1968, através do artigo, “Androgogy, not pedagogy” (note-se a grafia do termo então), no periódico *Adult Leadership* (abril de 1968).

²⁹ “a broad perspective on life, discerning a larger view of life’s meaning than permitted by hand-to-mouth subsistence. Presumably such wisdom allows individuals to reach an equilibrium with themselves, others, and the world that smoothes over the vicissitudes of mundane existence.”

Assim, a andragogia é um conceito de uma teoria **unificada** da educação para adultos, diferentemente da Educação de Adultos *per se*, que segundo Knowles (1978, p. 43) é uma tentativa de adaptar teorias sobre educação de crianças às “diferenças em grau” entre os adultos.

Adulto, neste contexto, é o

indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade (...) Adulto é aquele indivíduo que ocupa um status definido pela sociedade, que, por se sentir maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva, é capaz de responder pelos seus atos diante dela. (OLIVEIRA, 2005)

O próprio Knowles enfatiza a importância, não só do uso do termo andragogia, mas também do conceito que este traz:

Quero destacar que “pedagogia” vem da mesma raiz que “pediatria” – a palavra grega “paid”, que significa criança (acrescida de “agogus”, que significa líder de). Então, literalmente, pedagogia significa a arte e a ciência de ensinar crianças. Portanto, falar de uma “pedagogia da educação de adultos” é uma contradição nos termos. Ainda, não são a maioria dos adultos, incluindo as pessoas em treinamento – ensinadas como se fossem crianças? (KNOWLES, 1978, p.53, tradução nossa)³⁰

Embora haja uma tendência para se dicotomizar os termos pedagogia/ andragogia é necessário ressaltar que as ciências não são rivais. Luís Imaginário (2004) destaca:

Práticas puramente pedagógicas ou puramente andragógicas jamais se encontrarão em qualquer contexto de formação (...) a aplicação de princípios pedagógicos ou andragógicos depende de uma grande diversidade de fatores, que inclusive podem fazer com que, em determinadas aprendizagens, seja mais apropriado intervir “pedagogicamente” do que “andragógicamente” ou vice-versa (...) a andragogia não constitui qualquer “receita” que “automaticamente” possa ser utilizada na resolução, nomeadamente, dos problemas de adaptação/reinserção dos nossos adultos pouco escolarizados pela via da formação, sem prejuízo da utilidade que para esse efeito efetivamente lhe reconhecemos. (IMAGINÁRIO, Op. cit, p. 8)

³⁰ “ Let me point out that “pedagogy” comes from the same root stem as “pediatrics” – the Greek word “paid”, meaning child (plus “agogus”, meaning leader of). So, literally, pedagogy means the art and science of teaching children. So, to speak of the “pedagogy of adult education” is a contradiction in terms. Yet, haven’t most adults – including people in training – been taught as if they were children?”

Neste sentido, Knowles observa que o que acontece, na verdade, é um processo contínuo, da pedagogia para a andragogia, de acordo com as mudanças nas características/ no perfil do aprendiz.

Acredito que as premissas da andragogia se aplicam às crianças e aos jovens conforme eles amadurecem, e que eles, também, serão ensinados cada vez mais andragogicamente. (...) Na medida em que um indivíduo amadurece, suas *necessidades* e *capacidade* de ser autodirigido, de utilizar sua experiência na aprendizagem, de identificar sua própria prontidão para a aprendizagem e organizar sua própria aprendizagem em volta dos problemas cotidianos, aumenta fortemente da infância à pré-adolescência, e aumenta mais rapidamente durante a adolescência. (KNOWLES, Op. cit, p.54, tradução nossa)³¹

Consideremos agora as premissas da andragogia, já brevemente delineadas na citação acima.

3.2.2. Premissas andragógicas

Knowles categoriza cinco premissas andragógicas. Alguns autores excluem alguns itens (Imaginário, por exemplo), enquanto outros tendem a inserir outras categorias que na verdade são desdobramentos de alguma categoria das listadas por Knowles (Oliveira, 2005, por exemplo). No entanto, ao analisarmos a literatura existente, observamos que todos convergem no teor das afirmações. As diferenças são mínimas e irrelevantes. Optamos por apresentar as premissas de acordo com Knowles (Op. cit), considerando a importância do autor na área, e por entendermos que as concepções posteriores seguiram o padrão estabelecido por ele.

O **autoconceito do aprendiz** é a primeira premissa listada por Knowles. Para ele, o aprendiz sai de uma situação de total dependência para uma de crescente autodireção.

³¹ “I believe that the assumptions of andragogy apply to children and youth as they mature, and that they, too, will come to be taught more and more andragogically. (...) As an individual matures, his *needs* and *capacity* to be self-directed, to utilize his experience in learning, to identify his own readiness to learn, and to organize his learning around life problems, increases steadily from infancy to pre-adolescence, and then increases rapidly during adolescence”.

A Andragogia tende a considerar o aprendiz como uma personalidade autodirigida – o adulto é “alguém que alcançou um conceito de si próprio que lhe permite ser responsável pela sua própria vida” - que tem uma profunda necessidade psicológica de ser compreendido pelos outros e por eles tratado com a conseqüente consideração pessoal (...). (IMAGINÁRIO, Op. cit, p. 3-4)

Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o como colocar em prática tal conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais (...) O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver. (OLIVEIRA, 2005)

Nas palavras de Knowles,

A Andragogia assume que o ponto em que um indivíduo alcança um autoconceito essencial de autodireção é o ponto em que ele psicologicamente se torna adulto. (KNOWLES, Op. cit p. 56, tradução nossa)³²

A importância de levarmos em conta o conceito do aprendiz adulto se torna evidente diante do seguinte fato:

Quando ele se encontra em uma situação na qual não se permite que ele seja autodirigido ele experimenta uma tensão entre aquela situação e seu autoconceito. Sua reação está predisposta a ser marcada por ressentimento e resistência. (KNOWLES, Op. cit p.56, tradução nossa)³³

Dentro deste tópico, emerge uma outra premissa da Andragogia, a **valorização da experiência do aprendiz**. Ela será o ponto de partida para a formação per se, da elaboração de cursos, da seleção de materiais, da escolha de técnicas, por exemplo, e os envolvidos na educação de adultos não devem ignorá-la, se não de ser bem-sucedidos.

Conforme um indivíduo amadurece, ele acumula uma ampla base de experiência que o faz se tornar uma fonte rica e crescente de aprendizagem, ao

³² “Andragogy assumes that the point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction is the point at which he psychologically becomes adult.”

³³ “When he finds himself in a situation in which he is not allowed to be self-directing, he experiences a tension between that situation and his self-concept. His reaction is bound to be tainted with resentment and resistance”.

mesmo tempo, em que o dota de uma base que se expande ao se relacionar novas aprendizagens. (KNOWLES, Op. cit, p.56, tradução nossa)³⁴

O uso de palestras, apresentações audiovisuais pré-definidas e leitura recomendada cedem lugar a discussões, laboratório, simulação, experiência em campo, projetos em grupo e outras técnicas de aprendizagem que envolvam ação. (KNOWLES, op.cit., 56, tradução nossa)³⁵

Ao passo que ele amadurece, ele define cada vez mais quem ele é pela sua experiência. Para uma criança, a experiência é algo que acontece a ela; para um adulto, sua experiência é o que ele é. Assim, em qualquer situação em que a experiência do adulto é desvalorizada ou ignorada, o adulto percebe isso não como rejeitando apenas sua experiência, mas o rejeitando como pessoa. Os andragogos convergem ao respeitar as pessoas por fazer uso das suas experiências como fonte de aprendizagem. (KNOWLES, Op. cit, p.56, tradução nossa)³⁶

A Andragogia, ao reconhecer a experiência dos adultos, quantitativa (anos de vida) e qualitativamente (diversidade de papéis e de contextos da existência) muito diferente da dos jovens, tende a socorrer-se dela para a própria formação, o que, de resto, pode ter conseqüências positivas, mas também negativas. Conseqüências positivas: por um lado, os adultos são fonte de recursos, as suas experiências constituem “matéria de aprendizagem”, enriquecida, por exemplo, através de discussões de grupo, exercícios de simulação, trabalho de campo, resolução de problemas; por outro lado, a heterogeneidade das experiências dos adultos reforça a necessidade de planos de formação individualizados e legítima “contratos de aprendizagem” personalizados. Conseqüências negativas: por um lado, as que decorrem do “avivar” das experiências escolares anteriores, eventualmente não muito gratificantes e, com adultos pouco escolarizados, com certeza muito auto-penalizantes; por outro lado, a emergência de modos habituais de pensar e de agir, de preconceitos, de defensividades. (...) Como quer que seja, na perspectiva da andragogia, a experiência dos aprendentes adultos não pode ser ignorada, desvalorizada, minimizada, rejeitada, porque isso implicaria rejeitar a própria pessoa, sobretudo quando se está perante um adulto pouco escolarizado, no limite um analfabeto, por exemplo, tudo o que muitas vezes

³⁴ “ As an individual matures, he accumulates an expanding reservoir of experience that causes him to become an increasingly rich resource for learning, and at the same time provides him with a broadening base to which relate new learning.”

³⁵ “ The use of lectures, canned audio-visual presentations and assigned reading end to fade in favor of discussion, laboratory, simulation, field experience, team project, and other action-learning techniques.”

³⁶ “As he matures, he increasingly defines who he is by his experience. To a child, experience is something that happens to him; to an adult, his experience is who he is. So, in any situation in which an adult’s experience is being devaluated or ignored, the adult perceives this as not rejecting just his experience, bur rejecting him as a person. Andragogues convey that their respect for people by making use of their experience as a resource for learning.”

“tem”, faz valer e funda a sua dignidade é a sua experiência de vida. (IMAGINÁRIO, Op. cit p. 4-5)

A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz. (OLIVEIRA, Op. cit)

Oliveira (op. cit) lembra-nos o conceito de Carl Rogers, conceitos esses que também vêm a constituir a base da Andragogia:

Para Rogers não podemos ensinar diretamente outra pessoa; podemos, apenas, facilitar sua aprendizagem. (Rogers, 1951, p. 132) Uma pessoa aprende, significativamente, somente aquelas coisas que percebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu eu. (Ibid, pp. 388-391). (OLIVEIRA, Op. cit)

Zacharias (2005) cita Dewey:

O conceito central do pensamento de Dewey é a experiência, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar. (ZACHARIAS, 2005)

Observamos então que, *o papel do educador* neste caso é o de facilitador da aprendizagem e não de detentor do conhecimento.

Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação, eles devem dar a máxima importância ao aprendiz (...) Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados par-a-par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflete também na divisão de autoridade...a autoridade é do grupo. (LINDEMAN 1926: 166 apud OLIVEIRA, Op. cit)

A fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. “Amigos educando uns aos outros”; “aprenda do simples – ensine o sábio.” (LINDEMAN apud SMITH, 2005, tradução nossa)³⁷

O formador apresenta-se, justamente, como “facilitador da aprendizagem”, que apenas secundariamente funciona como “fornecedor” directo de recursos, mas que, em contrapartida, é suposto, sobretudo, conhecer a existência de outros recursos, além dos constituídos pelos próprios aprendentes, e estabelecer articulações entre eles (recursos e aprendentes). As principais responsabilidades do formador consistem, então, em criar um bom clima no contexto de formação, em envolver os aprendentes e apoiá-los no planeamento da formação, no diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, na formulação dos respectivos objectivos, na elaboração de planos para os cumprir, na concretização desses planos e na avaliação das aprendizagens, práticas que finalmente se cunsubstanciarão em contatos de aprendizagem (ou de aprendizagens). (IMAGINÁRIO, Op. cit, p.7 sic)

Pequenos grupos de adultos que desejam manter suas mentes frescas e vigorosas; que começam a aprender pelo confronto de situações pertinentes; que buscam suas reservas de experiências antes de recorrer a textos ou fatos secundários; que são conduzidos por professores que também estão em busca de sabedoria e não oráculos: este se constitui o contexto da educação de adultos, a busca moderna do significado da vida. (LINDEMAN 1926a, p. 4-7 apud SMITH, Op. cit, tradução nossa)³⁸

A terceira premissa da andragogia é a **prontidão para aprender**. Normalmente, esta prontidão parte do próprio aprendiz, que decide aprender. No entanto, quando não existente naturalmente, pode ser estimulada através de técnicas de motivação.

A Andragogia tende a considerar que os adultos se prontificam para aprender quando experimentam necessidade de saber fazer alguma coisa com vista a actuar com mais eficácia e eficiência em algum aspecto das suas vidas(...). A disponibilidade para aprender pode ser “provocada”, induzida, estimulada, por exemplo, expondo os aprendentes a modelos que desempenham papéis semelhantes aos seus de um modo mais efectivo ou através da realização de diagnósticos (com recurso, nomeadamente, ao balanço de competências) que permitem avaliar as diferenças entre a

³⁷ “The resource of highest value in adult education is the learner’s experience. “Friends educating each other”; “learn from the simple – teach the wise””. (Tradução nossa.)

³⁸ “Small groups of aspiring adults who desire to keep their minds fresh and vigorous; who begin to learn by confronting pertinent situations; who dig down into the reservoirs of their experience before resorting to texts and secondary facts; who are led in the discussion by teachers who are also searchers after wisdom and not oracles: this constitutes the setting for adult education, the modern quest for life's meaning.”

situação em que se encontram no presente e aquela onde poderiam, desejariam ou necessitariam de se encontrar. (IMAGINÁRIO, Op. cit, p. 5)

O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõe como sua. (OLIVEIRA, Op. cit)

A andragogia afirma que os aprendizes estão prontos para aprender aquelas coisas que ele precisam em função das fases de desenvolvimento que eles estão enfrentando em seu papéis como trabalhadores, cônjuges, pais, membros e líderes de organizações, usuários com tempo livre ou situações semelhantes. (KNOWLES, Op. cit , p. 57, tradução nossa)³⁹

Há maneiras de estimulá-la (a prontidão) através da exposição a modelos de desempenho melhores, níveis maiores de aspiração e procedimentos de autodiagnóstico. (KNOWLES, Op. cit, p.57, tradução nossa)⁴⁰

A quarta premissa é a **orientação para a aprendizagem**. É consenso entre os andragogos, a existência da natureza prática da aprendizagem. O aprendiz é orientado para a resolução de um problema, em algum aspecto da vida.

A Andragogia tende a considerar que os adultos apenas “entram” em formação quando experimentam dificuldades numa dada situação da sua vida e, por isso, sua orientação para a aprendizagem centra-se na realização de tarefas, na resolução de problemas concretos. Dito de outro modo: os adultos, na sua maioria, não aprendem por aprender, mas sim para se tornarem capazes de enfrentar de uma maneira mais satisfatória obstáculos que a sua própria existência lhes coloca. Daí, por um lado, a necessidade de organizar e desenvolver as aprendizagens (o currículo) à volta da experiência pessoal dos aprendentes (e não de unidades temáticas, no limite “disciplinas) e, por outro lado, a importância de tornar claro os resultados das aprendizagens em termos de relevância e pertinência para ajudar a resolver os seus problemas, o que, aliás, se traduz num dos lemas da andragogia, qual seja o de “desenvolver a necessidade de aprender o que vai ser aprendido. (IMAGINÁRIO, Op. cit, p. 5-6)

A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como

³⁹ “Andragogy assumes that learners are ready to learn those things they need to because of the developmental phases they are approaching in their roles as workers, spouses, parents, organizational members and leaders, leisure time users, and the like.”

⁴⁰ “There are ways to stimulate it (readiness) through exposure to better models of performance, higher levels of aspirations and self-diagnostic procedures.”

conseqüência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz. (OLIVEIRA, Op. cit)

A aprendizagem dos adultos é centrada no problema. Esta diferença é basicamente o resultado da diferença na perspectiva de tempo. (KNOWLES, Op. cit, p.58, tradução nossa)⁴¹

Ainda, nas palavras de Knowles,

O adulto, por outro lado, entra em uma atividade educacional porque ele está experimentando alguma inadequação ao lidar com problemas cotidianos. Ele quer aplicar amanhã o que ele aprende hoje, assim, suas perspectivas de tempo é a do imediatismo da aplicação. Portanto, ele se envolve na educação com uma orientação para aprendizagem centrada no problema. (Knowles, Op. cit, p.58, tradução nossa)⁴²

Por último, a quinta premissa, a **motivação para aprender**. Notamos que, no caso dos aprendizes adultos, a motivação é, sobretudo, intrínseca, ou seja, depende de fatores internos e afetivos, conforme explicita Imaginário:

A Andragogia pressupõe que a motivação para aprender, da parte dos aprendentes adultos, se depende de factores externos (obtenção de emprego, melhoria salarial, progressão funcional, por exemplo), depende principalmente, em termos de investimento na formação, de factores internos (auto-estima, reconhecimento de outrem, autoconfiança, qualidade de vida). (IMAGINÁRIO, Op. cit, p. 6)

Oliveira (Op. cit) acrescenta:

A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação interna" e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de "superiores", pressão de comandos, etc. (OLIVEIRA, Op. cit)

⁴¹ "Adults have a problem-centered to learning. This difference is primarily the result of the difference in time perspective."

⁴² "The adult, on the other hand, come into an educational activity largely because he is experiencing some inadequacy in coping with current life problems. He wants to apply tomorrow what he learns today, so his time perspective is one of immediacy of application. Therefore, he enters into education with a problem-centered orientation to learning."

Zemke e Zemke (1984) citam alguns fatores de motivação na educação de adultos. Segundo os autores, os adultos procuram experiências de aprendizagem a fim de lidar com eventos que acarretam mudanças na vida como, por exemplo, casamento, divórcio, um novo emprego, uma promoção, desemprego, aposentadoria, perda de um ente querido, mudança de cidade. Quanto mais um indivíduo passar por mudanças na vida, mais propenso ele estará a procurar oportunidades de aprendizagem. Uma vez que o estresse aumenta conforme estes eventos se acumulam, a motivação para lidar com a mudança através do envolvimento com a aprendizagem também tende a aumentar. As experiências que os adultos procuram por vontade própria estão diretamente relacionadas, pelo menos na percepção deles, com o fator de mudança que desencadeou a procura. Os adultos geralmente estão interessados em se envolver em experiências de aprendizagem antes, depois, ou mesmo durante uma situação atual de mudança. Uma vez convencidos de que a mudança é certa, os adultos se envolverão em qualquer aprendizagem que prometa ajudá-los a lidar com a transição. Os adultos que são motivados a procurar uma experiência de aprendizagem o são primariamente porque eles têm um uso específico para o conhecimento ou habilidade desejada. A aprendizagem é um meio para um fim, e não um fim em si mesma. Aumentar ou manter o senso de auto-estima e prazer são fortes motivadores secundários para alguém se envolver numa experiência de aprendizagem.

Lieb (2005) enumera outros fatores que serviriam como fontes de motivação para a aprendizagem dos adultos:

As relações sociais: fazer amigos, encontrar uma necessidade para associação e amizade;

As expectativas externas: obedecer a instruções de outrem, satisfazer as expectativas ou recomendações de alguma autoridade formal;

O bem-estar social: melhorar a habilidade de servir a humanidade, preparar-se para um serviço comunitário e melhorar a habilidade de participar neles;

O avanço pessoal: conquistar um cargo mais alto no trabalho, assegurar-se de avanço profissional e manter um nível de competitividade;

Como uma válvula de escape ou mecanismo de estímulo para quebrar a rotina ou sair do marasmo;

Por interesses cognitivos: aprender por aprender, buscar conhecimento por puro prazer e satisfazer uma mente inquisitiva.

Ao contrário das crianças e adolescentes, os adultos possuem muitas responsabilidades que devem estar compatíveis com as exigências da aprendizagem. Devido a essas responsabilidades, os adultos encontram *barreiras que impedem a participação na aprendizagem*. Algumas dessas barreiras incluem falta de tempo, de dinheiro, de confiança ou de interesse, falta de informação sobre oportunidades para aprender, administrar problemas, “red tape”, e problemas com o cuidado e transporte de crianças. **Fatores de motivação** também podem ser uma barreira. O que motiva os aprendizes adultos? As motivações típicas incluem uma exigência de competência e formação, uma promoção esperada (ou real), enriquecimento do trabalho, uma necessidade para manter uma habilidade antiga ou aprender novas, uma necessidade de se adaptar a novas mudanças, ou a necessidade de aprender a fim de atingir certas instruções da empresa. A melhor maneira de motivar aprendizes adultos é simplesmente *aumentar* suas razões e *diminuir* as barreiras. Os instrutores devem aprender por que seus alunos estão matriculados (os fatores motivadores); eles tem que descobrir o que os distancia da aprendizagem. Os instrutores devem, pois, planejar suas estratégias de motivação. Uma estratégia bem sucedida inclui mostrar aos aprendizes a relação entre o treinamento e uma promoção esperada. (LIEB, 2005, tradução nossa)⁴³

3.2.3. Características dos aprendizes adultos

Houle (1961 apud KNOWLES, 1978) apresenta três tipos de aprendizes adultos:

o **orientado para um objetivo** (Goal-oriented): procura a realização de uma necessidade ou interesse; o **orientado para uma atividade** (activity-oriented): procura contato social; o **orientado para a aprendizagem** (learning-oriented): procura o conhecimento pelo prazer de obtê-lo.

No entanto, ele salienta:

⁴³ “Unlike children and teenagers, adults have many responsibilities that they must balance against the demands of learning. Because of these responsibilities, adults have *barriers against participating in learning*. Some of these barriers include lack of time, money, confidence, or interest, lack of information about opportunities to learn, scheduling problems, “red tape,” and problems with child care and transportation. **Motivation factors** can also be a barrier. What motivates adult learners? Typical motivations include a requirement for competence or licensing, an expected (or realized) promotion, job enrichment, a need to maintain old skills or learn new ones, a need to adapt to job changes, or the need to learn in order to comply with company directives. The best way to motivate adult learners is simply to *enhance* their reasons for enrolling and *decrease* the barriers. Instructors must learn why their students are enrolled (the motivators); they have to discover what is keeping them from learning. Then the instructors must plan their motivating strategies. A successful strategy includes showing adult learners the relationship between training and an expected promotion.”

Estes não são tipos puros; a melhor maneira de representá-los graficamente seria por três círculos que extrapola seus limites. Mas a ênfase central de cada subgrupo é claramente discernível. (HOULE, 1961, p. 16 apud KNOWLES, 1978, tradução nossa)⁴⁴

A análise desses três tipos nos ajuda perceber melhor cada aprendiz e a entender seus objetivos num programa educacional, tendo em vista que os aprendizes adultos possuem suas idiossincrasias mais do que qualquer outro grupo:

Se as diferenças individuais são importantes ao lidarmos com crianças, elas são mais importantes ainda ao lidarmos com adultos, porque elas se ampliam com a experiência. (KNOWLES, 1978, p.57, tradução nossa)⁴⁵

Com base nas premissas andragógicas abordadas em parágrafos anteriores, podemos traçar algumas características de aprendizes adultos. O quadro 2.1 faz um paralelo entre as características apresentadas por crianças aprendizes e aprendizes adultos.

Quadro 4.1: Características do aprendiz adulto (CAVE,1995, tradução nossa⁴⁶)

INFÂNCIA	FASE ADULTA
As crianças dependem dos adultos para apoio material, psicológico e para lidar com a vida. Eles são dirigidos por outros.	Os adultos dependem deles próprios para apoio material e para lidar com a vida. Embora eles possam ainda encontrar muitas necessidades psicológicas através de outros, eles são muito auto-dirigidos.
O principal papel na vida das crianças é de aprendiz.	Os adultos utilizam a aprendizagem prévia para atingir o sucesso como profissionais, pais, etc.
As crianças, em grande parte, aprendem o que outros dizem que é para aprender.	Os adultos aprendem melhor quando eles percebem os resultados do processo de aprendizagem como valioso, que contribuem para seu próprio desenvolvimento, sucesso no trabalho, etc.
As crianças vêem o conteúdo estabelecido como	Os adultos freqüentemente possuem diferentes idéias sobre o

⁴⁴ “ These are not pure types; the best way to represent them pictorially would be by three circles which overlaps at their edges. But the central emphasis of each subgroup is clearly discernible.”

⁴⁵ “ If individual differences are important in dealing with children, they are more important in dealing with adults, because they widen with experience.”

⁴⁶ Anexo J (original)

importante porque os adultos dizem que são importantes.	que é importante aprender.
As crianças, como um grupo inserido em um contexto educacional, são muito parecidas. Elas estão aproximadamente na mesma idade, vem de uma situação socioeconômica parecida, etc.	Os adultos são muito diferentes uns dos outros. Os grupos de adultos aprendizes tendem a ser compostos de pessoas de várias idades, formações, níveis educacionais, etc.
As crianças, de fato, possuem uma percepção de tempo diferente das de pessoas mais velhas. Nossa percepção de tempo muda conforme envelhecemos. O tempo parece passar mais rápido quando ficamos mais velhos.	Os adultos, além de perceberem o tempo de forma diferente das crianças, também estão mais preocupado com o uso efetivo deste.
As crianças possuem uma base de experiência muito limitada.	Os adultos possuem uma base de experiência ampla e rica sobre a qual pode relacionar novos aprendizados.
As crianças geralmente aprendem rapidamente.	Os adultos, em sua maior parte, aprendem mais lentamente que as crianças, mas aprendem da mesma forma.
As crianças são abertas a novas informações e prontas a se ajustar a novos pontos de vista.	Os adultos tendem a rejeitar ou descartar informações novas que venham a contradizer suas crenças.
A prontidão das crianças para aprender está ligada tanto ao desenvolvimento acadêmico, quanto ao biológico.	A prontidão do adulto para aprender está mais diretamente relacionado às necessidades, muitas vezes relacionadas à satisfação de seus papéis como trabalhadores, cônjuges, pais, etc, e para lidar com mudanças na vida (divórcio, morte de um ente querido, aposentadoria, etc)
As crianças aprendem, pelo menos em parte, porque a aprendizagem será útil no futuro.	Os adultos estão mais interessados na aplicabilidade imediata da aprendizagem.
As crianças são freqüentemente mais motivadas externamente (pela promessa de boas notas, elogio dos professores e pais, etc)	Os adultos são freqüentemente mais motivados internamente (pelo potencial dos sentimentos de valor, auto-estima, realização, etc.)
As crianças possuem padrões de expectativas menos bem formados em termos de experiências de aprendizagem formal. O “filtro” de experiências passadas delas é menor que a dos adultos.	Os adultos possuem expectativas bem formadas, que infelizmente, às vezes, são negativas, porque são baseadas em experiências negativas passadas de aprendizagem.

Lieb (Op. cit) enfatiza que um bom educador de adultos deve entender como os adultos aprendem melhor, suas necessidades e exigências enquanto aprendizes. Ele também ressalta a natureza autônoma, autodirigida e pragmática dos adultos. Eles são orientados pela relevância do assunto e, normalmente, perseguem um objetivo específico. O professor de adultos deve envolver seus alunos ativamente no processo de aprendizagem e servir como um facilitador. Deve levar em conta a perspectiva dos participantes sobre que tópicos considerar e trabalhar com projetos que reflitam os interesses dos mesmos. Devem permitir que os participantes assumam a responsabilidade nas apresentações e liderança de grupos. Eles devem assegurar-se de agir como facilitadores, guiando os participantes segundo seus próprios conhecimentos, ao invés de simplesmente supri-los com fatos e, sobretudo, mostrar como a aula o ajudará a atingir seus objetivos.

Os adultos têm uma vasta experiência de vida e conhecimento acumulados, os quais incluem atividades relacionadas a trabalho, a responsabilidades familiares e experiências educacionais anteriores. Eles sentem a necessidade de estabelecer relações da nova aprendizagem com essa base de conhecimento e experiência. Cabe ao facilitador destacar as experiências e conhecimentos dos aprendizes que são relevantes para o tópico em estudo. As teorias e conceitos devem estar de acordo com os participantes e o valor destas experiências na aprendizagem deve ser reconhecida. Mais do que qualquer outro grupo, o respeito deve ser evidente ao se lidar com adultos, o que inclui permitir que estes expressem suas opiniões. (LIEB, Op. cit).

Lindeman, cujos pressupostos também embasam a Andragogia, destaca que

Os aprendizes adultos freqüentam as aulas voluntariamente e desistem delas assim que o ensino deixa de corresponder ao seu padrão de interesse. O que eles aprendem se relaciona com a vida, não na origem ou no diploma. (LINDEMAN 1926a: 4-7 apud SMITH, Op. cit, tradução nossa)⁴⁷

Imaginário enfatiza a importância, portanto, de um ambiente estimulante, de atmosfera agradável, que motive a aprendizagem:

A criação de um clima de formação saudável e propiciador do investimento dos aprendentes nas aprendizagens é, na perspectiva da andragogia, absolutamente crucial, dele dependendo a efectivação de todas as restantes práticas antes enumeradas.(IMAGINÁRIO, Op. cit, p.7, sic)

⁴⁷ “Adult learners attend classes voluntarily and they leave whenever the teaching falls below the standard of interest. What they learn converges upon life, not upon commencement and diploma.”

A formação compreende uma “dimensão física” (organização de espaço) e uma “dimensão psicológica” (“mais importante, que exige práticas de respeito mútuo, de cooperação, de confiança recíproca, de apoio e ajuda, de abertura, e autenticidade e mesmo de prazer, implicando sempre todos os participantes, aprendentes e formador (ou formadores)). (IMAGINÁRIO, Op. cit, p.7, sic)

O apoio personalizado e a cooperação entre os próprios aprendentes são intrínsecos às sucessivas fases de desenvolvimento do processo de elaboração e gestão, até a sua concretização. (IMAGINÁRIO, Op. cit, p.8, sic)

3.2.4. Outros aspectos da aprendizagem de adultos

Cavalcanti (1999) elenca algumas sugestões práticas para aqueles que lidam com aprendizes adultos:

Adultos não gostam de ficar embaraçados frente a outras pessoas. Assim, adotarão uma postura reservada nas atividades de grupo até se sentirem seguras de que não serão ridicularizadas. Pessoas tímidas levarão mais tempo para se sentirem à vontade e não gostam de falar em discussões de grupo. Elas podem ser incentivadas a escrever suas opiniões e posteriormente mudarem de grupos, caso se sintam melhor em outras companhias. O ensino andragógico deve começar pela arrumação da sala de aulas, com cadeiras arrumadas de modo a facilitar discussões em pequenos grupos. Nunca deverão estar dispostas em fileiras.

Antes de cada aula, o professor deverá escrever uma pergunta provocativa no quadro, de modo a despertar o interesse pelo assunto antes mesmo do início da atividade.

O professor afeito ao ensino de adultos raramente responderá alguma pergunta. Ele a devolverá à classe, perguntando "Quem pode iniciar uma resposta?" ("Quem sabe a resposta?" é uma pergunta intimidante e não deverá ser utilizada).

O professor nunca deverá dizer que a resposta de um adulto está errada. Cada resposta sempre terá alguma ponta de verdade que deve ser trabalhada. O professor deverá se desculpar pela pergunta pouco clara e refazê-la de modo a aproveitar a parte correta da resposta anterior. Fará então novas perguntas a outros estudantes, de modo a correlacionar as respostas até obter a informação completa.

Adultos, após 72 horas, lembram muito mais do que ouviram, viram e fizeram (85%) do que daquilo que simplesmente ouviram (10%).

Adultos podem se concentrar numa explanação teórica durante 07 minutos. Depois disso, a atenção se dispersa. Este período deverá ser usado pelo Professor para estabelecer os objetivos e a relevância do assunto a ser discutido, enfatizar o valor deste conhecimento e dizer o quanto se sente motivado a discuti-lo. Vencidos os 07 minutos, é tempo de iniciar uma discussão ou outra atividade, de modo a diversificar o método e conseguir de volta a atenção. Estas alternâncias podem tomar até 30% do tempo de uma aula teórica, porém permitem quadruplicar o volume de informações assimiladas pelos estudantes.

3.3. Pressupostos da Lingüística Aplicada

Antes de apresentarmos nossos pressupostos, apresentaremos duas definições de Lingüística Aplicada. Definir LA não é uma tarefa fácil. Acreditamos, no entanto, que as definições de Moita Lopes (2002) e Widdowson e Kaplan (1992) são complementares exprimem satisfatoriamente o que é LA.

Uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na solução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 2002)

A LA é uma tecnologia que torna idéias abstratas e descobertas científicas acessíveis e relevantes ao mundo real; ela media entre a teoria e a prática. (KAPLAN; WIDDOWSON 1992 apud COOK; SEIDLHOFER, 1995, tradução nossa⁴⁸)

Em Lingüística Aplicada, ao que tudo indica, pouco se escreveu sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade. Apresentaremos nessa dissertação, o resultado de duas pesquisas sobre o tema, a de Pizzolatto (1995) e a de Conceição (1999) (item 3.3.6). Boa parte da literatura existente, por outro lado, considera a relação entre o fator idade e aprendizagem de línguas estrangeiras. Destacamos o que a literatura em Lingüística Aplicada fornece no que se refere às diferenças individuais, a hipótese do período crítico, os aspectos cognitivos e afetivos da idade e seus efeitos na aprendizagem de língua estrangeira, a velocidade, o caminho e o sucesso rumo à proficiência lingüística e por fim os fatores determinantes do sotaque estrangeiro.

⁴⁸ “AL is a technology that makes abstract ideas and research findings accessible and relevant to the real world; it mediates between theory and practice.”

3.3.1. As diferenças individuais do aprendiz

Uma breve observação de um grupo de aprendizes de língua estrangeira já seria suficiente para se constatar que, mesmo num grupo homogêneo (mesma faixa etária) há um desenvolvimento lingüístico distinto para cada aprendiz. Até que ponto as diferenças individuais, entre as quais a idade está incluída, fazem com que os aprendizes progridam por caminhos diferentes de desenvolvimento na aprendizagem de uma língua estrangeira ainda não está claro. Também não há consenso se existe uma única diretriz de desenvolvimento à qual todos os aprendizes seguem. As diferenças individuais simplesmente refletem quão rapidamente, ou até que ponto distinto, aprendizes específicos progridem por um mesmo caminho comum (LITTLEWOOD: 1999).

Segundo Littlewood (Op. cit), existem dificuldades na investigação das causas das diferenças. Diferentes critérios têm sido usados para definir e medir proficiência numa L2/LE. Fatores não-lingüísticos que consideramos propensos a afetar a aprendizagem lingüística nem sempre podem ser medidos. Mesmo que os vários testes existentes fossem satisfatórios e apontassem uma correlação entre proficiência e um fator não-lingüístico, não há ainda como saber se uma relação direta entre causa e efeito esteja envolvida. Ainda, mesmo se tal relação existir, é difícil definir qual fator é a causa e qual é o efeito, uma vez que um fator tende a influenciar o outro.

Littlewood (Op. cit) considera as diferenças individuais como um conjunto de fatores que fazem com que algumas pessoas sejam melhores que outras na aprendizagem de línguas e as classifica em motivação, oportunidade e habilidade para aprendizagem.

Para ele, a natureza da motivação determina se o aprendiz se envolverá em uma tarefa ou não, quanta energia ele devota a ela e por quanto tempo ele persevera na aprendizagem. Inclui a força individual, a necessidade de sucesso e rendimento, a curiosidade e o desejo de estímulo e novas experiências. A necessidade comunicativa e as atitudes em relação à comunidade da segunda língua ou língua estrangeira seriam os fatores mais importantes na aprendizagem de uma língua.

As oportunidades de aprendizagem também influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente se tomarmos um aprendiz motivado como padrão. Entre o que

Littlewood considera como oportunidade de aprendizagem, ele apresenta quatro aspectos da influência sobre a proficiência: as oportunidades que existem para o uso da LE/L2, o clima emocional das situações de aprendizagem, o tipo de língua a qual o aprendiz é exposto e os efeitos da instrução formal.

As habilidades que fazem com que alguém aprenda um idioma estrangeiro incluem fatores cognitivos, personalidade e idade.

Ellis (1994) classifica as diferenças individuais em **fatores gerais e pessoais**. Os **fatores pessoais** são características idiossincráticas. São heterogêneos por definição. O autor agrupa esses fatores em dinâmicas de grupo, atitude em relação ao professor e técnicas individuais de aprendizagem. A ansiedade e a competitividade entram nas dinâmicas. Os resultados da análise da competitividade em diferentes aprendizes de línguas de Baley (1983 apud ELLIS, Op. cit), mostram que, de acordo com o modelo apresentado, a auto-imagem do aprendiz em comparação com outros aprendizes pode tanto prejudicar quanto melhorar a aquisição da segunda língua. Quando a comparação resulta em uma auto-imagem negativa, pode haver ansiedade prejudicial ou benéfica. Quando ela é prejudicial, os aprendizes podem reduzir ou abandonar os esforços de aprendizagem. Quando ela é benéfica, eles aumentam os esforços a fim de se compararem mais favoravelmente com outros aprendizes de forma que a aprendizagem é melhorada. Quando a comparação resulta em uma auto-imagem positiva, isso funciona como estímulo e ele continua a mostrar esforço e melhorar cada vez mais a aprendizagem.

As atitudes em relação ao professor e ao material didático parecem divergir de acordo com o estilo de cada aprendiz. Ao passo que alguns preferem professores que dão espaço aos alunos, outros preferem aqueles que estruturam as tarefas de aprendizagem de uma maneira mais rígida. Ainda há aqueles que preferem ver o professor como o informante sistemático, metódico. Ainda, alguns aprendizes parecem conseguir lidar com a pressão externa, outros, não. De uma forma geral, portanto, parece haver uma tendência da necessidade dos aprendizes simpatizarem com o professor e que este deva, em certa medida, predizer o que deve ser feito. Em relação aos materiais didáticos, parece haver uma resistência por parte dos adultos a terem um livro-texto imposto. Preferem ter uma variedade de materiais e a oportunidade de usá-los de uma maneira individualizada. As técnicas individuais de aprendizagem consistem em diferentes estratégias utilizadas por diferentes aprendizes com um único objetivo. Por exemplo, para reter vocabulário,

alguns aprendizes recorrem a listas, outros, a associação de palavras com o contexto ou a prática do vocabulário o máximo possível.

Os **fatores gerais** são variáveis características de todos os aprendizes, que podem ser modificáveis (a motivação, por exemplo) e não-modificáveis (a aptidão, por exemplo). Possui uma dimensão social que é externa em relação ao aprendiz e que pode corresponder tanto à relação aprendiz-nativo quanto à relação aprendiz e outros falantes de sua língua materna. Outra dimensão dos fatores gerais é o aspecto cognitivo, que é interno. Diz respeito à natureza das estratégias de resolução de problemas usadas pelo aprendiz. Outra dimensão, a afetiva, também é interna ao aprendiz. Está relacionada com as respostas emocionais apresentadas pelas tentativas de aprender uma LE/ L2. Todos os fatores gerais envolvem, em graus diferentes, dimensões sociais, cognitivas e afetivas e formarão o estilo de aprendizagem de línguas. São complexas e difíceis de definir. A aptidão, por exemplo, é primeiramente cognitiva, mas envolve aspectos afetivos e sociais; a personalidade é basicamente afetiva, mas também social e cognitiva. A idade, de acordo com Ellis, envolve os três aspectos, que são igualmente relevantes.

3.3.2 A Hipótese do Período Crítico

De acordo com a Hipótese do Período Crítico (HPC) há um período no qual a aquisição de línguas acontece naturalmente e sem esforço (ELLIS, Op. cit). Tal período envolve tanto a aquisição da língua materna, como segundas línguas. Alguns de seus conceitos são estendidos a línguas estrangeiras. Essa hipótese tem sido vista com reservas por se tratar de um tema controverso. De qualquer modo apresentamos algumas considerações sobre ela.

Finegan (1999) cita o caso de Genie, uma criança que não foi exposta à língua alguma enquanto crescia. Os pais de Genie a trancaram em um porão até os treze anos de idade e raramente falavam com ela. Quando ela foi descoberta em 1970, ela era incapaz de falar, e a lingüista Susan Curtis tentou ensiná-la inglês, mas as tentativas não foram bem sucedidas. Desprovida de insumo lingüístico nos primeiros anos de sua vida, a capacidade de aquisição lingüística de Genie ficou prejudicada.

O período crítico possui base neurológica. A perda da plasticidade neural acabaria por volta da puberdade. Após esse período o domínio completo de uma língua não seria mais possível (Lennberg, 1967 apud Bongaerts et al, 1997).

Penfield e Roberts (1959 apud ELLIS, Op. cit) afirmam que a idade ótima para aquisição natural (sem esforço) de línguas segundas acaba por volta dos dez anos de idade. Durante este período, o cérebro retém plasticidade, que com o início da puberdade começa a desaparecer. Eles sugerem que isso seria o resultado da lateralização da função da língua no hemisfério esquerdo do cérebro. A capacidade neurológica de entender e produzir linguagem inicialmente envolve ambos os hemisférios do cérebro e lentamente, na maioria das pessoas, acabam por se concentrar no hemisfério esquerdo. A crescente dificuldade dos aprendizes mais velhos seria um resultado direto dessa mudança. Lenneberg (1967 apud ELLIS, Op. cit) descobriu que danos causados ao hemisfério direito causaram mais problemas na linguagem nas crianças que nos adultos, e que no caso de crianças que passaram por cirurgias no hemisfério esquerdo não houve desordem na fala e se recuperaram rapidamente o controle da língua, enquanto que adultos, sob as mesmas circunstâncias, tiveram perda quase total da língua e continuaram a mostrar danos lingüísticos permanentes. Tais fatos sugeririam que a base neurológica da criança é diferente da dos adultos.

Para Ellis (Op. cit) essas evidências não implicam que seja mais fácil adquirir um língua antes da puberdade. Lenneberg (1967 apud ELLIS, Op. cit), por outro lado, afirma que a aquisição de línguas é mais fácil para as crianças.

Major (1987) salienta que há controvérsias sobre quando lateralização se completa. Segundo Lenneberg (1967 apud Major, Op. cit) seria por volta da puberdade. Para Scovel (1969 apud Major, Op. cit) após a puberdade. Já para Krashen (1973 apud MAJOR, Op. cit) aos cinco anos de idade. Para Major (Op. cit), de acordo com o conceito de Krashen, a lateralização não poderia explicar por que crianças após cinco anos de idade conseguem facilmente alcançar a pronúncia nativa de uma L2, pelo menos em um contexto natural. Ainda mais problemático é que mesmo se a lateralização não fosse completada até a puberdade, não estaria claro por que a lateralização afetaria a pronúncia, mas não a habilidade de atingir enunciados nativos na sintaxe e morfologia, como muitos adultos são capazes de fazer, o que também é corroborado por Assis-Peterson e Gonçalves:

O efeito do período crítico pode ser mínimo no caso da aquisição da gramática, mas é mais relevante no caso de aquisição de pronúncia. (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001, p. 22)

Para Ellis (Op. cit), a Hipótese do Período Crítico é inadequada para explicar o papel da idade na aquisição de uma L2, sendo que a única vantagem de se começar a aprendizagem de uma língua mais cedo seria devido à aquisição fonológica, em termos de sucesso e não de velocidade. Assim, tal hipótese precisaria ser redirecionada a fim de explicar por que a perda de plasticidade afeta apenas a pronúncia e não os outros níveis da linguagem.

Bongaerts et al (1997) afirmam que não há apenas **um** período crítico afetando todos os aspectos da língua ao mesmo tempo, mas **muitos períodos**, cada qual englobando habilidades diferentes. A habilidade de dominar um sotaque nativo em uma língua estrangeira seria a primeira a ser perdida, por volta da puberdade. O processo de lateralização e localização da linguagem seria gradual, levando anos. Diferentes aspectos da língua seriam afetados em diferentes estágios deste processo. Isso explicaria o fato de adolescentes superarem os adultos na aquisição da gramática. Por volta dos 16 anos a habilidade de adquirir a gramática ainda não teria sido afetada (ELLIS, 1994). Tal conceito parece ser uma explicação alternativa para a relação entre a idade e a capacidade linguística.

Assim, permanece a questão sobre qual seria a melhor idade para aprender uma língua estrangeira. Há a crença de que, “quanto mais cedo melhor”, porém uma análise mais cuidadosa revela que tal afirmação é superficial. Spada (2004) resume:

Praticamente qualquer um diria "quanto mais novo, melhor", quando se trata de aprender uma língua estrangeira através da educação formal, em escolas. Contudo, tanto a experiência como a pesquisa têm mostrado que estudantes mais velhos podem obter um nível de proficiência alto, se não nativo, em uma língua estrangeira. Então a resposta para a pergunta "qual é a melhor idade para que as crianças comecem a aprender uma língua estrangeira" depende de inúmeros fatores, sendo os dois mais importantes: 1) os objetivos e as expectativas do programa instrucional e 2) o contexto em que o ensino acontece. Se o objetivo de aprender/ensinar uma língua estrangeira é obter o mais alto nível de habilidade na segunda língua, o nível em que um falante de segunda língua se torne igual ao falante nativo, há apoio para o argumento de "quanto mais cedo, melhor". Esse apoio, encontrado na literatura sobre a hipótese do período crítico, é baseada no princípio de que fatores biológicos e maturacionais limitam a capacidade de aprendizagem de línguas depois de uma determinada idade. No entanto, alcançar a fluência de uma língua estrangeira em um nível de falante nativo não é o objetivo de todos os alunos em todos os contextos. Na verdade, a maioria dos aprendizes de língua estrangeira está principalmente interessada em obter uma habilidade básica de comunicação na língua estrangeira, porque a sua língua materna continuará sendo a sua língua principal. Nesses

casos, pode ser mais eficiente começar o aprendizado da língua estrangeira mais tarde. Pesquisas têm mostrado que, quando recebem apenas algumas horas de instrução por semana, alunos que começam mais tarde (por exemplo, por volta dos 10-12 anos, ao invés de 6-8 anos) geralmente se igualam com aqueles que começaram mais cedo. Sendo assim, uma ou duas horas por semana não irá produzir falantes de segunda língua muito avançados, não importa o quão cedo tenham começado. (SPADA, Op. cit)

Assis-Peterson e Gonçalves (2001) afirmam que

São os estudos e aprendizes em situações de ambientes naturais que parecem evidenciar que “quanto mais cedo melhor. (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001, p.17)

E ainda que,

Pesquisas mostraram que em contextos formais de ensino, nos quais as crianças recebem poucas horas de ensino por semana, aprendizes que começaram mais tarde (idade de 10, 11 e 12 anos) alcançaram rapidamente aqueles que começaram mais cedo. (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, op., cit, p. 23)

3.3.3 Aspectos cognitivos e afetivos da idade - efeitos na aprendizagem de língua estrangeira

Ellis (op.cit.) apresenta explicações cognitivas e afetivas para a aprendizagem de uma língua estrangeira e mostra como estas estão relacionadas com a idade do aprendiz. Segundo ele os adolescentes e os adultos, ao contrário das crianças, possuem a habilidade de compreender a língua como um sistema lingüístico formal. Os aprendizes mais velhos conseguem aprender sobre a língua pelo estudo consciente de regras lingüísticas. Crianças bem jovens não estão propensas a falar sobre a língua enquanto forma. Para elas, a língua é apenas uma ferramenta para expressar significados, ou seja, as crianças têm uma orientação para a língua diferente da dos adultos e adolescentes.

Ellis (1997), a respeito do papel da consciência na aprendizagem de línguas, indica que quando as crianças adquirem sua língua materna elas parecem fazer isso sem esforço consciente. Em contraste, aprendizes de uma segunda língua, especialmente adultos, parecem ter que trabalhar arduamente e estudar a língua conscientemente a fim de serem bem sucedidos. Esta comparação não é de todo precisa. No entanto, mesmo adultos, são capazes de “pegar” a língua de forma bem similar ao que as crianças fazem na aquisição da LM.

Rosansky (1975 apud ELLIS, Op. cit) observa que as crianças vêm apenas as similaridades, não têm pensamento flexível, não possuem meta-consciência e são egocêntricas. Não desenvolvem atitudes sociais em relação à língua-alvo, de forma que são mais abertas cognitivamente para outras línguas. Os adultos e adolescentes, por sua vez, reconhecem diferenças e similaridades. A partir dos doze anos, final do desenvolvimento cognitivo, começa-se a compreender pensamentos abstratos. Desenvolve-se maior flexibilidade de pensamento, pois conforme o desenvolvimento, as pessoas ficam gradualmente mais descentralizadas. Além disso, passa-se a ter uma maior meta-consciência e atitudes sociais marcadas em relação à LM e LAL. Se por um lado alguns de tais fatores ajudam no processo de aprendizagem, por outro podem ser bloqueios para a aquisição natural, mais automática por parte das crianças. Os adultos e adolescentes tratam a aquisição como um problema a ser resolvido.

Os adolescentes, segundo a autora supracitada, aprendem mais rapidamente que crianças. Isso ocorre porque a meta-consciência transforma a aprendizagem em um processo mais eficiente. Eles podem adquirir uma língua e complementar esse processo pelo estudo consciente. Outra vantagem é o fato de os adolescentes possuírem maior capacidade de memória que os adultos, o que parece ser confirmado por Pizzolatto (1995)

Nesse sentido, tarefas que demandem muita atenção ou concentração mental para que as informações contidas na Memória de Longo Prazo (MLP) sejam recuperadas examinadas e utilizadas na Memória de Curto Prazo (MCP), podem ser problemáticas para o sujeito na idade mais avançada. Isso implica afirmar que novas aprendizagens podem ser mais difíceis na idade mais madura. (Neri, op. Cit, 42), mas não impossíveis. (PIZZOLATTO, op .cit. p. 42)

O aspecto afetivo da idade na aprendizagem de línguas estrangeiras parece estar relacionado com o processo de aculturação. Brown (1980b apud ELLIS, 1994) afirma que a aculturação é a habilidade do aprendiz de relacionar e responder facilmente à cultura da língua

estrangeira. Ele apresenta quatro estágios: a **euforia ou deslumbramento** inicial, o **choque cultural**, tendo que lidar com sentimentos de exclusão e hostilidade em relação à cultura-alvo, o **estresse cultural**, envolvendo uma recuperação vacilante do estágio anterior e a **assimilação ou adaptação** à nova cultura.

Para Brown, o estágio três é crucial. Crianças bem jovens são vistas como sócio-culturalmente flexíveis, porque elas são menos conscientes de fatores culturais, ao contrário dos adultos. Elas se movem pelos estágios de aculturação mais rapidamente e, portanto, adquirem a L2 mais rapidamente.

Neufeld (1978 apud ELLIS, Op. cit) descreve a língua como possuindo níveis primários e secundários. Os níveis primários envolveriam vocabulário, pronúncia e gramática. Os níveis secundários envolveriam a habilidade de lidar com estruturas gramaticais complexas e estilos da linguagem. Para Neufeld, todos os aprendizes possuem uma capacidade nata para adquirir os níveis primários. As crianças estão mais propensas a adquirir os níveis primários que os adultos, pois estão mais fortemente motivadas pela necessidade de serem aceitas pelo grupo. Enquanto o adulto está contente em manter seu sotaque estrangeiro, por exemplo, a criança que está exposta à cultura da segunda língua está ansiosa para alcançar a pronúncia nativa.

Ainda, os adultos adquiririam os níveis secundários mais rapidamente que as crianças devido às suas habilidades cognitivas maiores. A pronúncia nativa não seria alcançada por eles tendo em vista a dificuldade de manipulação consciente. As crianças seriam mais bem sucedidas porque estão fortemente mais motivadas a se tornar parte da comunidade-alvo, de forma que um sotaque nativo é visto como requisito para que isso aconteça. Elas também alcançariam maior fluência comunicativa porque ficariam mais tempo expostas à L2, além da importância desse aspecto da proficiência na interação com o grupo.

Com base nos argumentos citados acima, vemos um forte laço entre cognição e afetividade. Isso confirma o que Arnold propõe:

O lado afetivo da aprendizagem não está em oposição ao lado cognitivo. Quando ambos são usados juntos, a aprendizagem pode ser construída sobre uma fundamentação mais firme. Nem o cognitivo, nem o afetivo tem a última

palavra, e, na verdade, nenhum pode se separar do outro. (ARNOLD, 1999, p. 1)⁴⁹

Arnold (Op. cit p.1) também salienta que, ao considerarmos o lado cognitivo do aprendiz, devemos também levar em conta o seu lado afetivo:

Em anos de trabalho clínico e experimental ele [Damasio] foi capaz de observar como a ausência de emoção compromete nossa capacidade racional. Ele afirma que ‘certos aspectos do processo de emoção e sentimentos são indispensáveis para a racionalidade’ (Damasio, 1994: xiii). O cientista neural LeDoux vê a emoção e a cognição como parceiros na mente. Ele observa como, depois de anos de domínio behaviorista, a ciência cognitiva mais uma vez fez-se respeitável ao estudar os estados mentais; e ele insiste que agora é o tempo para reunir cognição e emoção na mente.’ (1996:39). LeDoux chega a afirmar que ‘mentes sem emoção não são mentes de forma alguma. (ARNOLD, op.cit. p. 25, tradução nossa)⁵⁰

Em uma visão ainda mais abrangente do ensino de línguas estrangeiras, de um ponto de vista social global, a atenção aos aspectos afetivos se torna, portanto, de grande relevância, conforme conclui a mesma autora:

Um entendimento amplo da afetividade na aprendizagem de línguas é importante por pelo menos duas razões. Primeiro, a atenção para os aspectos afetivos pode levar a uma aprendizagem mais efetiva (...) Um segunda razão para focalizar a atenção na afetividade na sala de aula vai além do ensino de línguas e ainda mais além do que é tradicionalmente considerado reino acadêmico.(...) Stevick (1998: 166) fala em trazer para o ensino de línguas uma preocupação por “objetivos mais profundos”, de perseguir novos “objetivos na vida”, não apenas alcançar certos “objetivos lingüísticos”. Conforme ensinamos a língua, podemos também educar os aprendizes para viverem mais significativamente e ser membros responsáveis da sociedade.

⁴⁹ “The affective side of learning is not in opposition to the cognitive side. When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation. Neither the cognitive nor the affective has the last word, and, indeed, neither can be separated from the other”. (Tradução nossa.)

⁵⁰ “In years of clinical and experimental work he [Damasio] has been able to observe how the absence of emotion compromises our rational capacity. He affirms that ‘certain aspects of the process of emotion and feeling are indispensable for rationality’. (Damasio 1994: xiii). Neural scientist LeDoux sees emotion and cognition as partners in the mind. He notes how, after years of behaviourist dominance, cognitive science once again made it respectable to study mental states; and he insists that now it is time to reunite cognition and emotion in the mind’ (1996:39). LeDoux goes so far as to say that ‘minds without emotion are not minds at all’ (1996:25)

Para isso, precisamos nos preocupar com as necessidades e naturezas cognitivas como afetivas. (ARNOLD, Op. cit. p. 1-2, tradução nossa)⁵¹

Pizzolatto (Op. cit) confirma:

Essa crescente amplitude de estudos sobre a afetividade evidencia a importância que as necessidades, as expectativas, as atitudes e motivações do aprendiz passaram a ter para os profissionais que atuam na área de ensino de idiomas. Cada vez mais o ensino de línguas, portanto, tem considerado o aprendiz como sujeito ativo dentro do processo de ensinar línguas. (PIZZOLATTO, Op. cit:44)

Além disso, no estudo realizado por Brundage e MacKeracher (1980 apud ARNOLD, Op. cit, p.7)

descobriu-se que os melhores aprendizes olham para suas experiências como fonte, estabelecem limites de acordo com seu auto-conceito, processam através de vários canais e aprenderam a aprender. Como aprendizes, são influenciados pelos seus sentimentos e não aprendem quando estão ansiosos ou estressados. A aprendizagem para eles é mais efetiva quando é pessoalmente relevante e quando a informação é apresentada através de modos sensoriais diferentes. (BRUNDAGE AND MACKERACHER, 1980 apud ARNOLD, op. cit, p.7, tradução nossa)⁵²

Ademais, conforme Tajfeld (1978, p. 63 apud ARNOLD, Op. cit, p.18) demonstra, grande é a importância das interações sociais na construção de uma identidade social e individual:

Boa parte do que consideramos ser é formado por nossa identidade social, 'aquela parte do autoconceito que deriva do conhecimento da filiação a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o valor e significância social

⁵¹ "A broad understanding of affect in language learning is important for at least two reasons. First, attention to affective aspects can lead to more effective language learning. (...) A second reason for focusing attention to affect in the language classroom reaches beyond language teaching and even beyond what has traditionally be considered the academic realm.(...) Stevick (1998:166) speaks of bringing to language teaching a concern for "deeper aims", for pursuing new "life goals", not just for reaching certain "language goals". As we teach the language, we can also educate learners to live more satisfying lives and to be responsible members of society. To do this, we need to be concerned with both their cognitive and affective natures and needs."

⁵² "found that better learners look to their own experience as a resource, set learning objectives in consonance with their self-concept, process through several channels and have learnt how to learn. As learners, they are influenced by their feelings and do not learn when anxious or stressed. Learning for them is most effective when it is personally relevant and when information is presented through different sensory modes."

vinculada a essa filiação'. (TAJFELD 1978, p.63 apud ARNOLD, Op. cit , p.18, tradução nossa)⁵³

A auto-estima (assim como o autoconceito e a auto-imagem) é uma variável afetiva importante a ser analisada. Dourado e Sperb (2002) investigaram a relação entre a auto-estima e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Elas partiram da hipótese que a auto-estima, variável que envolve componentes emocionais e cognitivos, interfere diretamente no bom desempenho escolar.

Alunos com auto-estima elevada têm uma probabilidade um tanto maior e terem sucesso na escola. A auto-estima elevada está relacionada a atitudes mais favoráveis em relação à escola, a comportamentos mais positivos na sala de aula e a maior popularidade entre os colegas. (DOURADO; SPERB, Op. cit p. 81-2)

Ainda, de acordo com Antunes (1999 apud DOURADO; SPERB, Op. cit), há uma relação entre auto-estima elevada e as capacidades de produção, aprendizagem e desenvolvimento da própria memória e criatividade. Para Brown (1994 apud DOURADO; SPERB, Op. cit) há uma relação de interdependência entre auto-estima e desempenho acadêmico.

3.3.4 O ritmo, o caminho e o sucesso rumo à proficiência lingüística

Slavoff e Johnson (1995), por meio de conclusões de pesquisa de campo, afirmam que a idade de chegada no país da língua-alvo não exerce papel algum na predição da velocidade de aquisição dos sujeitos de pesquisa: crianças de diferentes idades. Elas adquiriram em certos aspectos não explícitos da gramática, uma segunda língua durante os primeiros três anos de aquisição em igual ritmo, mesmo quando sua língua materna era bem diferente em tipologia da língua-alvo. De acordo com as autoras, a proficiência final em uma língua parece estar fortemente influenciada pela idade do aprendiz. Aprendizes mais jovens, reafirmam, superam os

⁵³ “A good part of who we consider we are is formed by our social identity, ‘that part of an individual’s self-concept which derives from his [or hers] knowledge of his [or her] membership in a social group (or groups), together with the value and emotional significance attached to that membership’.

mais velhos na competência gramatical e fonológica. Ainda, concordam com o conceito de que existe um período sensível à aquisição lingüística, tanto para a língua materna, quanto para uma segunda língua.

Para Krashen, Scarcella e Long (1982 apud SLAVOFF; JOHNSON, Op. cit) e Long (1990 apud SLAVOFF; JOHNSON, Op. cit), adultos e crianças mais velhas são inicialmente mais rápidas na aquisição da gramática da língua, mas são posteriormente ultrapassadas pelos aprendizes mais jovens. Krashen (1982 apud SLAVOFF; JOHNSON, Op. cit) sugere que a superioridade inicial do aprendiz mais velho em ritmo é devido às suas habilidades cognitivas superiores, enquanto que a superioridade dos aprendizes mais jovens no final é resultado de uma motivação melhor e mais longa e um baixo filtro afetivo.

Uma explicação alternativa dada por Newport (1991 apud SLAVOFF; JOHNSON, Op. cit): a superioridade do aprendiz mais jovem é devido as suas capacidades de memória e percepção mais restritas. A capacidade perceptual e a de memória que alimentam o mecanismo de aprendizagem de línguas efetivamente mudam o insumo que o mecanismo de aprendizagem recebe. Quanto mais restrita a capacidade do aprendiz mais jovem em filtrar o insumo lingüístico em unidades menores, mais apropriadas são para futuro aprendizado. Esse insumo reduzido do mais jovem poderia facilmente retardar sua aparente proficiência durante os estágios iniciais da aquisição lingüística, ainda que esta o permita melhor insumo para análises distribucionais subseqüentes.

Slavoff e Johnson (op. cit) indicam um caminho diferente para a competência por parte da criança e do adulto. O caminho que o aprendiz mais jovem toma pode ser comparativamente devagar, mas mais bem sucedido mais tarde. Pode haver algo sobre a própria lentidão que engendre níveis mais altos da competência lingüística no final.

O resultado da pesquisa realizada por Slavoff e Johnson aponta que a velocidade da aquisição não foi predizível pela idade de chegada à comunidade da língua-alvo, que os sujeitos do sexo feminino parecem ter habilidades verbais superiores aos sujeitos do sexo masculino e, ainda, que uma mudança no mecanismo de aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento durante a aquisição e afetar a competência final.

Ellis (Op. cit) afirma que a idade não altera o caminho rumo à proficiência. Eles seriam os mesmos e para todas as idades e todos os aprendizes, independentemente da idade processam dados lingüísticos da mesma maneira. A velocidade e o sucesso na aquisição, por outro lado,

seriam influenciados pela idade. Aprendizes mais velhos seriam melhores, se considerarmos que estes teriam mais tempo de exposição à língua estrangeira e, portanto, alcançariam maiores níveis de proficiência. O sucesso estaria mais relacionado com a idade de início da aquisição, especialmente em relação à pronúncia.

3.3.5 O sotaque estrangeiro – fatores determinantes

A pronúncia é o único aspecto do desempenho mais acurado da língua que tem base neuromuscular, que requer envolvimento neuromotor e tem uma realidade física. Por isso haveria um período crítico específico para a aquisição da pronúncia de uma segunda língua. Aprendizes que começam a aprender uma L2 depois dos 12 anos de idade, por exemplo, nunca passariam por falantes nativos. Porém, parece haver a possibilidade de existir aprendizes “super-excepcionais”, cerca de um em mil entre uma população de aprendizes tardios, que não seriam afetados pelas restrições do período crítico (SCOVEL, 1988 apud BONGAERTS et al, 1997).

Para Fledge (1987, 1992 a, 1992b, 1995 apud BONGAERTS et al, Op. cit) os sotaques estrangeiros são fortemente influenciados pela percepção auditiva. Citando Wode, ele descreve dois modos de percepção: o modo **contínuo** e o **categórico**. O modo contínuo permite a descrição de diferenças minuciosas nos sons da fala que chegam aos nossos ouvidos. Pequenas diferenças no grau de sonoridade em diferentes realizações. O modo categórico opera numa base de “tudo-ou-nada”. Verifica os (fonemas como marcando diferença de significado ou não. A interação entre estes dois modos de percepção permite controlar, ajustar e criar categorias fonético-fonológicas que existem na língua-alvo. A percepção de crianças bem jovens na aquisição de sua língua materna é inicialmente caracterizada por uma confiança firme no modo de percepção contínua, mas a partir de bem jovens começam a perceber que algumas das diferenças entre os fones que eles ouvem exercem um papel mais importante no sistema de sons da língua materna que outros. Elas começam a sintonizar sua percepção gradativamente para aqueles “sons-pistas” que sinalizam contrastes semântico-fonológicos e, por fazer isso, começam a construir as categorias fonético-fonológicas de suas língua materna. Por volta dos sete anos de idade, talvez mais cedo ainda, as categorias fonético-fonológicas estão firmemente estabelecidas.

Partindo deste ponto de vista, podemos concluir que pela perda das habilidades perceptuais originais ou pelo fato do acesso a essas habilidades terem ficado mais difíceis de alguma forma, após certa idade é que ocorre o sotaque estrangeiro.

Fledge (1992 a, 1992b, 1995 apud BONGAERTS et al, Op. cit) assinala uma segunda possibilidade. Partindo dos resultados de uma pesquisa experimental, concluiu que uma das principais causas de sotaque estrangeiro é que uma vez que aprendizes de uma segunda língua estabelecem as categorias fonéticas de sua língua materna, percebemos os sons da segunda língua nos termos dessas mesmas categorias, particularmente no caso daqueles sons da L2 que dividem uma porção considerável do espaço fonético com os sons da língua materna. A grande similaridade entre um som da L2 e o mais próximo da L1, resulta no fato do aprendiz não perceber as sutis diferenças entre os dois sons.

Schumann (1975, 1978 apud BONGAERTS et al, Op. cit) assegura que o sucesso dos aprendizes mais jovens em detrimento dos aprendizes mais velhos está ligado a fatores experimentais e sociopsicológicos. Aprendizes mais jovens geralmente receberiam insumos cada vez mais variados por parte de falantes nativos e seriam altamente mais motivados a adquirir uma L2 no nível do nativo.

Klein (1995 apud BONGAERTS et al, Op. cit) propõe que não são em todos os casos que os adultos recebem insumos menos adequados ou estão menos motivados. O rendimento de proficiência no sotaque lingüístico seria resultado de três fatores inter-relacionados: o processador lingüístico, o acesso e a propensão. Como a audição se deteriora com a idade, o controle motor, complexo e finamente sintonizado, necessário para uma pronúncia autêntica também se torna difícil com a idade. Não há mudanças drásticas nesses componentes biológicos do processador da linguagem antes de ingressar na fase adulta, de forma que barreiras absolutas à percepção e produção acurada de um novo sistema de sons da fala por aprendizes tardios não existem. A conquista de uma pronúncia bastante próxima da autêntica de uma segunda língua permanece possível, inclusive para aprendizes tardios, quando há o acesso intenso ao insumo dessa segunda língua. Embora este fator seja necessário, não é suficiente para se conseguir o sotaque de um nativo. Tal nível segundo Klein (Op. cit), só pode ser conseguido se o aprendiz tiver um nível muito alto de propensão – as diferentes motivações que empulsionam o aprendiz para frente na aquisição de uma L2. Se o aprendiz tiver acesso suficiente a insumo da L2 e se for de vital importância para ele soar como falante nativo da língua que está aprendendo, é possível que ele atinja um sotaque semelhante ao de um nativo, apesar do começo tardio.

Long (1990 apud BONGAERTS et al, Op. cit) por outro lado, afirma que a pronúncia sem sotaque estrangeiro é impossível a não ser que a primeira exposição seja razoavelmente cedo,

provavelmente antes dos seis anos de idade em muitos indivíduos e por volta dos doze no restante. Para Patkowski (1994 apud BONGAERTS et al., Op. cit) o fechamento do período crítico seria entre doze e quinze anos.

Neufeld (1997, 1998, 1979 apud BONGAERTS et al, Op. cit) relata uma experiência laboratorial na qual vinte estudantes universitários canadenses, falantes nativos de inglês, foram treinados na pronúncia de chinês e japonês, usando um programa de dezoito horas de instrução individualizada para cada língua. Ao final, Neufeld interpretou os resultados de sua pesquisa como indicações de que o domínio da pronúncia nativa de uma língua estrangeira é possível para aprendizes adultos. Dos vinte sujeitos, um atingiu nível de nativo tanto em japonês quanto em chinês e dois, em apenas japonês. Tal experimento sugere que as habilidades perceptuais e motoras que permitem às crianças adquirirem os sons de sua língua materna ainda estão disponíveis e podem ser acessadas por aprendizes adultos de uma L2. Essa conclusão tem sido refutada por algumas autoridades que afirmam que, no caso desta pesquisa, tratavam-se de aprendizes talentosos, superexcepcionais.

Major (Op. cit) destaca outros elementos e inclui a idade como um fator envolvido no sotaque estrangeiro, estando ao lado de outros fatores como a interferência da língua materna. Ele cita Hill (1970 apud MAJOR, Op. cit), segundo o qual é possível alcançar a pronúncia nativa quando fatores favoráveis, afetivos e culturais, são apresentados. Prova disso seria o fato da proficiência da pronúncia de nativo por parte de indivíduos em várias línguas após adultos em sociedades multilíngües como em Nova Guiné e Amazônia (tribos indígenas). Ele também cita Seliger et al. (1975 apud MAJOR, Op. cit) como evidência do fato da idade ser uma variável importante na aquisição fonológica e determinante no sotaque estrangeiro, e que a puberdade seria o ponto de virada após o qual o sotaque nativo seria mais difícil, ou mesmo impossível de alcançar. No entanto, Major salienta que ainda não foi suficientemente demonstrado que a idade seja um fator causal do sotaque estrangeiro. Fatores culturais e afetivos estão correlacionados: motivação integrativa, empatia e pressão social.

Scott (1994) apresenta a relação entre memória auditiva e percepção na aquisição de segundas línguas. Em sua pesquisa com sujeitos de cinquenta a setenta anos, ela considera as mudanças no funcionamento físico e mental. O período de memória auditiva e capacidade de armazenamento parece declinar levemente com a idade. A idade também afeta o que a autora chama de sistema de atenção. Aprendizes adultos mais velhos podem também processar

informação mais devagar que adultos mais jovens e, portanto, requerem períodos mais longos para alcançar resultados equivalentes. Outro aspecto que decresce com a idade é a discriminação da fala e da compreensão na língua materna. A perda auditiva associada com a idade, afeta a percepção de frequências mais altas, o que pode resultar na dificuldade de identificar alguns fonemas. Uma vez que as habilidades auditivas estejam afetadas, fica relativamente mais difícil para aprendizes adultos mais velhos formar imagens auditivas acuradas dos sons da fala da L2. Mudanças no sistema de atenção e no processamento dificulta a integração de novas informações da L2 surgindo, então, estruturas de interlíngua mais presentes. Citando os estudos de Brown (1983 apud SCOTT Op. cit), Harwood e Naylor (1975/1976 apud SCOTT, Op. cit) e Zdenek (1983 apud SCOTT Op. cit) sobre aprendizagem de línguas por aprendizes mais velhos, a autora afirma que tais aprendizes não alcançam sucesso muito maior do que tem sido suposto, especialmente quando os programas são preparados especialmente para as necessidades deles. Ao final de sua pesquisa, Scott percebeu que os aprendizes tiveram mais dificuldades em perceber com acuidade os sons do inglês sob condições acústicas gerais ruins. A idade terá pouco efeito na habilidade de fazer julgamentos perceptuais em relação a um sistema fonético existente se a acuidade auditiva do indivíduo e as condições acústicas sejam tais que favoreçam que a percepção auditiva seja apreendida com um certo grau de acuidade. A grande diferença, em relação à idade e aquisição estaria na habilidade de percepção auditiva numa acústica ambiente. A autora sugere que no ambiente sala de aula de línguas para aprendizes mais velhos a incidência de barulho de qualquer sorte seja controlada. Salienta ainda que se um indivíduo há de manter as habilidades cognitivas dos anos anteriores, dependerá, até certo ponto, do uso contínuo dessas habilidades por confrontá-las com tarefas desafiadoras.

Na visão mais recente de linguagem – a visão sócio-interacional – o sotaque é visto como desejável, como marca de identidade que não deve ser apagada. (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, Op. cit p. 23-4)

3.3.6. O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade

Apesar de ser um tema em ascensão, o estudo com pessoas de terceira idade em Língua Aplicada não é inédito.

Pizzolatto (1995) examinou as características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade. Conceição (1999)

investigou as estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês). Algumas das descobertas feitas por eles também foram constatadas em nossa pesquisa. Destacamos desses autores alguns pontos relevantes para nosso trabalho.

Um desses pontos se refere à **capacidade de aprendizagem** dos adultos da terceira idade. Parece que todos os que se predispõem a investigar o processo de ensino/ aprendizagem com aprendizes da terceira idade partem do pressuposto de que esses alunos são capazes de aprender, conforme vemos exemplificado por Conceição (1999)

Apesar das degenerescências, sejam elas de ordem física ou psicológica, muitas experiências têm demonstrado que os idosos têm plenas condições de se manterem ativos e em pleno funcionamento no seio da sociedade. (CONCEIÇÃO, Op. cit p. 11)

Uma outra questão citada é a **homogeneidade etária dos grupos**. Pizzolatto (1995) em seus contextos de pesquisa (o autor possuía um contexto principal e outro secundário) trabalhou com alunos que estavam todos na mesma faixa etária. Esse fato em si, já contribuiu muito para a motivação do grupo:

Todos os entrevistados se mostraram entusiasmados com a possibilidade de poderem fazer um curso de inglês com alunos de sua própria faixa etária. (PIZZOLATTO, Op. cit p. 70)

Também observamos em Pizzolatto (Op. cit) a presença da **afetividade**. Exposta pelas falas dos alunos em suas interações em sala de aula, essas falas, notadamente espontâneas, dão um ar terapêutico às aulas.

Podemos notar nas falas dos alunos uma espontaneidade que muitas vezes chega a ser desconcertante para o professor que, por sua vez, teme fugir do escopo da sua função na sala de aula: ensinar a língua-alvo. (PIZZOLATTO, Op. cit, p.121)

Os alunos da terceira idade da nossa pesquisa expõem abertamente seus problemas pessoais em sala de aula com naturalidade. (PIZZOLATTO, Op. cit, p.40)

Nota-se que o idoso busca suprir uma necessidade de contato social e a delimitação de um papel social, principalmente vinculado à família. Isso influi diretamente na sua forma de aprender, pois para atingir estes objetivos eles recorrem a estratégias que não são utilizadas por outras faixas etárias:

O aluno da terceira idade busca primordialmente na sala de aula o contato social. Ele sente necessidade de falar. Falar de si, lembrar o passado, falar de seus problemas sociais, e sua rotina familiar etc. Só que essa fala acontece predominantemente na língua materna. (PIZZOLATTO, Op. cit p.132)

Observamos que os alunos usavam uma estratégia para buscar contato social. Talvez, isolados dentro do próprio ambiente familiar, os alunos procuravam se aproximar de outras pessoas. A família, os filhos e os netos, especialmente, pareciam ocupar um lugar de muita importância afetiva para os idosos. Justamente com estas pessoas que lhes eram caras é que os alunos-sujeitos desta pesquisa procuravam encontrar, através do inglês, uma oportunidade de contato social. (...) Além disso, esta busca de contato social não se dá aleatoriamente, mas é direcionada a pessoas da família, com as quais os alunos mantêm forte relação afetiva. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p. 91-2)

Pudemos observar que os alunos tomavam a aprendizagem como um desafio e que não queriam, de maneira alguma, fracassar. Havia uma preocupação com a imagem o que, como entendemos, pode estar ligada ao fato de que os adultos da terceira idade se vejam como exemplos para os mais jovens. Ainda, as cobranças que a sociedade impõe a esses indivíduos pode fazer com que se sintam na obrigação de mostrar que são capazes e devem ser aceitos por essa sociedade. (CONCEIÇÃO, op.cit., p.96)

Assim nota-se que essas falas não raro são centradas no passado, característica típica da **linguagem dos idosos**, conforme destacam Pretti (1993); Conceição (Op. cit) e Pizzolatto (Op. cit):

Outra especificidade da coleta de dados através dos diários foi a constatação da questão apresentada no capítulo 2, quanto à linguagem do idoso e sua tendência de usar a prosa, relembrando fatos do passado. Talvez procurando diminuir o isolamento, os alunos-sujeitos da pesquisa aproveitavam os diários para relatar acontecimentos passados. Somente após algum tempo, os diários começaram a apresentar dados relevantes para a pesquisa, com relatos de uso de estratégias de aprendizagem. (CONCEIÇÃO, op. cit, .p. 55)

O idoso está sempre centrado no passado. (...) de certa maneira a vida do idoso e a comunicação é uma visão, uma análise do presente, tendo por base o passado. O jovem não, o jovem não tem passado. O jovem só tem presente. (PRETTI, Op. cit, p. 9)

Há sempre uma estória a ser contada, uma lembrança a ser desfiada. (PIZZOLATTO, Op. cit, p.102)

Para termos uma idéia da importância dessas falas para os idosos, podemos refletir sobre a pesquisa relatada por Pretti (Op. cit);

Há uma pesquisa americana (...) de um lingüista americano chamado Sigman que esteve numa casa geriátrica e lá ficou três meses, freqüentando todo dia, visitando os pacientes e percebeu o seguinte: os indivíduos que lá moravam só podiam falar sobre o dia-a-dia. Os enfermeiros não permitiam que falassem sobre o passado. Quando algum começava a falar sobre a sua vida eles diziam: “olhe, isso é passado, isso já passou, vamos falar aqui só do assunto nosso.” Então havia um desejo imenso de falar, de conversar e ele fez um levantamento estatístico e mostrou que os pacientes falavam por dia uma média de 20 minutos e era realmente uma “suave violência do silêncio”, como me referi no meu livro. Uma violência incrível contra o ser humano: deixá-lo falar apenas 20 minutos por dia. Sigman teve oportunidade de falar muito com essa gente e sentiu a vontade que tinham de comunicar-se. (PRETTI, Op. cit, p.8-9)

A **atitude do aprendiz**, além de revelar o nível de auto-estima e a auto-imagem que o aprendiz assume, parece determinar seu sucesso ou insucesso, pois através dela, ele recorrerá a estratégias de aprendizagem características, a fim de vencer o obstáculo:

Os alunos, de forma geral, apresentavam uma atitude positiva com relação à aprendizagem da língua inglesa, reportando, algumas vezes, alguns empecilhos que tornavam difícil a aprendizagem na idade deles, muitas vezes sofrendo ansiedade e frustrações durante o curso, como mencionavam nos diários, mas, na maioria das vezes, enfrentando os problemas e encarando o curso como um desafio o qual estariam dispostos a vencer. (CONCEIÇÃO, Op. cit p. 54)

No entanto, ao mesmo tempo em que os alunos incessantemente se avaliavam, demonstrando, muitas vezes, uma atitude negativa com relação à aprendizagem e até um certo medo do insucesso, a segunda estratégia indireta mais usada é Fazer afirmações positivas. É como se os alunos tomassem a aprendizagem como um grande desafio, o qual, apesar das

dificuldades, se acreditavam capazes de vencer. (CONCEIÇÃO, Op. cit p. 83)

Ao mesmo tempo em que os alunos faziam uso da Estratégia Auto-avaliação, preocupados em não fracassarem, observamos o uso da Estratégia Afetiva Fazer afirmações positivas, que demonstrava o desejo dos alunos de fazerem acreditar a si próprios que eram capazes de vencer o desafio. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p. 96-7)

Quanto à utilização de certas **estratégias de aprendizagem** por parte desse público, Conceição (Op. cit) conclui:

Conclui-se, assim, que o uso de estratégias de aprendizagem na construção do processo de aprendizagem de LE entre pessoas de uma faixa etária mais avançada pode apresentar características próprias, diversas daquelas apresentadas por indivíduos mais jovens, dado às questões sociais, psicológicas e afetivas que envolvem o indivíduo da terceira idade. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p.97)

Conforme vimos, as **dificuldades** encontradas pelo aprendiz, além de problemas financeiros, de saúde e pessoais (PIZZOLATTO, Op. cit, p. 143-4), também envolvem questões afetivas. A fim de combater as dificuldades impostas pela idade, esses aprendizes utilizam estratégias específicas para se adaptar às condições de aprendizagem estabelecidas:

Além das estratégias que classificamos como Estratégias Sócio-afetivas, detectou-se também o uso de outras práticas não relacionadas em estudos anteriores, para as quais apresentamos, também, uma outra terminologia, como a Estratégia Metacognitiva “Planejar o tempo da aula”, que parece auxiliar os alunos a vencerem obstáculos físicos com os quais se deparam, como deficiências visuais e auditivas ou, como afirmam os alunos, o raciocínio lento por causa do longo tempo afastado dos estudos de forma geral. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p. 98)

Um outro aspecto significativo diz respeito à avaliação. Um fato de extrema seriedade ao se lidar com a terceira idade é que estes não permitem serem cobrados ou pressionados de qualquer forma. Isso implica que provas, exercícios de verificação ou similares não são tolerados.:

Segundo esses professores (do contexto secundário), inicialmente os alunos da terceira idade queixavam-se muito da obrigatoriedade de haver um instrumento escrito de avaliação. Os alunos ficavam tensos e temiam ser reprovados, embora soubessem que esse não era o objetivo da avaliação. Em um segundo momento, as professoras substituíram a malfadada “prova”, tão temida pelos alunos, por uma espécie de exercício de verificação e rendimento. Novamente houve resistência por parte dos alunos que achavam esse tipo de exercício injustificado no dado contexto. (...) As provas e os exercícios de verificação foram abolidos do curso. (PIZZOLATTO, Op. cit p. 126-7)

No caso de Conceição (op.cit.), até mesmo a estratégia de auto-avaliação teve um resultado negativo em relação à auto-imagem dos aprendizes:

Entre as estratégias indiretas, a Auto-avaliação foi a estratégia usada pelo maior número de alunos, que, talvez, devido à idade, preocupavam-se constantemente com seu desempenho, não querendo fracassar, já que a cobrança que a sociedade exerce sobre esses indivíduos é muito grande. (...) As auto-avaliações demonstraram sentimentos de fracasso, ansiedade e às vezes, até de pânico. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p.82)

Nos registros de auto-avaliação, os alunos se referiam a um fracasso na aprendizagem, atribuindo este fracasso a problemas da idade como a memória, o raciocínio lento, deficiências auditivas e fatores emocionais. (CONCEIÇÃO, Op. cit p.83)

Diante dessas características do aprendiz da terceira idade, constatamos que a abordagem a ser adotada com esse público deve possuir características peculiares. Um fator que deve estar presente é a **empatia**:

Para diversos autores (...) a empatia contribui em muito com a aprendizagem de uma nova língua na medida em que possibilita ao sujeito-aprendiz desenvolver atitudes positivas em relação à cultura e aos povos da língua-alvo. (PIZZOLATTO, Op. cit, p. 51)

A sensação de fracasso que alguns aprendizes da terceira idade têm pode ocorrer por uma questão de **incompatibilidade da metodologia** adotada para suas condições peculiares, conforme salientam Pizzolatto (Op. cit) e Conceição (Op. cit):

Uma razão para a crença de que a habilidade de aprender uma L2 entra em declínio com a idade é que os métodos mais comumente utilizados no ensino são elaborados para atender às necessidades de aprendizes mais jovens. (EHRMAN E OXFORD, 1990) Essa conclusão de Ehrman e Oxford (Op. cit) encontra eco em Klein (1986) que atribui o “insucesso” de aprendizes adultos com a língua-alvo à insuficiência da carga horária de instrução formal recebida e também à falta de materiais didáticos adequados para o público dessa faixa etária. (PIZZOLATTO, Op. cit, p.53)

Os alunos reportaram, em seus diários, uma certa dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, apontando essa dificuldade como proveniente de alguns fatores, como o longo tempo afastado do ensino formal, o raciocínio mais lento e deficiências visuais e auditivas. (...) De fato, quanto à rapidez com que o ensino era apresentado na sala de aula, os alunos apresentavam queixas em seus diários, solicitando que as aulas fossem mais lentas.(CONCEIÇÃO, Op. cit, p.87)

Ainda, conforme observado por Conceição (Op. cit) há uma relação entre a forma como os aprendizes foram ensinados no passado e as estratégias que estes irão utilizar na aprendizagem de LE agora:

O uso da Estratégia de Memória Associar/elaborar por parte dos alunos-sujeitos da pesquisa demonstrou características próprias, talvez relacionadas à faixa de idade destes alunos. Os alunos relacionavam o novo insumo a material existente em sua memória, desde os tempos de colégio ou juventude. Como o passado parece assumir grande importância para as pessoas nesta idade, os alunos voltavam sempre aos tempos idos, numa tentativa de buscar, na memória, informações que os auxiliariam na aprendizagem da língua. Os alunos se referiram a filmes antigos que assistiam ou a músicas antigas que ouviam no passado, relatando que conseguiam relacioná-los com o vocabulário proposto nas lições. Os alunos relacionavam o insumo também ao conteúdo apresentado em sala de aula nos tempos do colégio. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p.80)

O período em que os alunos frequentaram a escola parece coincidir, ainda, com o momento de transição dessa metodologia voltada para o ensino da gramática e tradução para uma metodologia que enfatizava a memorização (Método Direto). Podemos também observar a influência desse método de ensino na seleção das estratégias por parte dos alunos-sujeitos da pesquisa, que fazem uso não só da estratégia Repetir, mas também da estratégia Representação de sons na memória, evidenciada através do hábito de escrever a transcrição da pronúncia das palavras da língua-alvo na língua

portuguesa, como um recurso para a memorização. (CONCEIÇÃO, Op. cit, p.82)

Finalmente, um último aspecto a ser destacado por nós são os **motivos** desse público buscar aprender línguas estrangeiras. Pizzolatto (Op. cit, p. 95) elencou seis motivos principais:

1. usar o idioma em viagens ao exterior
2. por gostar do idioma
3. para preencher o tempo livre
4. como um desafio para si mesmo
5. para expandir os conhecimentos
6. para manter a saúde mental.

Este se constituiu no arcabouço teórico que fundamentou nosso trabalho. Passaremos, agora, para a análise dos dados coletados. Constatamos uma convergência em muitos pontos do que foi apresentado neste capítulo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

*“Aprenda o mais simples!
Para aquele cuja hora chegou,
Nunca é tarde demais!
(...)
Aprenda, ancião!
(...)”.*

Bertold Brecht

Conforme descrito no capítulo 1 deste trabalho tínhamos algumas perguntas a responder. Em termos simples, pretendíamos descobrir os motivos pelos quais os idosos optam por aprender um idioma estrangeiro, quais são as suas expectativas e dificuldades e até que ponto as metodologias, materiais e espaço físico estariam adaptados para ele como prevê o Estatuto do Idoso. Ao buscarmos a resposta para essas perguntas básicas, nos vimos diante de outras descobertas e constatações importantes, que serão relatadas aqui, uma vez que também fazem parte deste trabalho exploratório e, a nosso ver, ajudam a compor um perfil do ensino de LE para a terceira idade no Distrito Federal, de maneira geral.

Ainda como aparece no capítulo 1, os dados foram coletados através de três instrumentos: as observações de aulas registradas em notas de campo e em áudio; questionários e entrevistas com os professores e com as alunas.

A fim de organizar melhor a análise dos dados obtidos dividiremos este capítulo em dois tópicos principais: o papel do aluno e o papel do professor. As duas primeiras sub-entradas de cada tópico, respondem às perguntas iniciais desta pesquisa e os demais às perguntas secundárias. Foi utilizada uma categorização empírica, a partir do observado.

4.1 O papel do aluno

4.1.1 Os motivos, as expectativas e as dificuldades do ponto-de-vista do aluno

Tanto nas observações, como nos questionários e nas entrevistas tivemos a preocupação de tentar descobrir os motivos, as expectativas e as dificuldades de um aluno na terceira idade ao aprender um idioma estrangeiro. Na verdade, este foi o principal foco deste trabalho. Algumas perguntas do questionário do aluno (Anexo 6) pretendiam descobrir exatamente isso.

Descobrimos que os **motivos** são vários, conforme pudemos verificar pelos seguintes dados, obtidos através da primeira pergunta do questionário do aluno:

Aluna-participante e perfil	Resposta à pergunta 1 do questionário do aluno: Por que <i>motivo</i> você deseja aprender espanhol?
A1, 61 anos, professora aposentada, nível superior	Por três motivos: 1º) aprender uma outra língua, “e o espanhol é um pouco semelhante ao português”; 2º) conhecer pessoas; 3º) aumentar a cultura.
A2, 61 anos, bancária aposentada, nível superior	Por todos os motivos. Gosto de conhecer pessoas. Gosto de viajar. Quero ter mais conhecimentos, e acima de tudo, acho lindo a língua. Gosto de ler autores que falam espanhóis (sic) e etc.
A3, 52 anos, bancária aposentada, nível superior	Desejo aprender espanhol porque é uma forma de envelhecer estudando, desenvolvendo as áreas cerebrais e também de grande alegria.
A4, 64 anos, professora aposentada, nível superior	Eu desejo aprender espanhol para me comunicar com os familiares de minha futura nora, pois eles são equatorianos.
A5, 69 anos, professora aposentada, nível superior	Desejo aprender espanhol para um crescimento pessoal e principalmente uma ocupação. Para mim nunca é tarde pra aprender, seja em qualquer idade, desde que acreditamos em nossas potencialidades.
A6, 61 anos, dona-de-casa, ensino fundamental	Por que gosto do idioma.
A7, 61 anos, professora aposentada, nível superior	Para aumentar meus conhecimentos e saber falar para me comunicar.
A8, 72 anos, funcionária pública aposentada, nível médio	Para mais conhecimentos e exercitar a mente.
A9, 74 anos, dona-de-casa, ensino fundamental incompleto	Porque acho boas. Sempre tive vontade de aprender espanhol. (sic) E estou adorando.

Quadro 4.1: Respostas à pergunta 1 do QA e perfil das alunas participantes.

Às respostas do questionário obtivemos quatro menções ao aumento de conhecimentos, cultura e intelectualidade como um dos motivos, duas menções à língua, duas à comunicação, duas a conhecer pessoas e uma à necessidade de uma ocupação. A2, A6 e A9 afirmam estudar espanhol por gostar da língua. A3 também afirmou esse mesmo entusiasmo por línguas estrangeiras, no seu comentário adicional, no questionário (pergunta 15, “Outras observações”), o que percebemos através de suas respostas a outras questões durante a coleta de dados.

(QA-A3):

“Na verdade, adoro estudar línguas estrangeiras. ”

Nas entrevistas, retomamos novamente esta pergunta. Observamos que as participantes falaram mais abertamente sobre o tema. Nessa etapa, fizemos algumas constatações e descobertas. Vimos que os motivos muitas vezes fogem ao lingüístico. Observamos também que a questão das adaptações, principalmente na homogeneização do grupo, é um fator determinante na retenção dos alunos. Colocamos as resposta do questionário e da entrevista paralelas no quadro, pois assim é possível comparar melhor as respostas de uma forma total. Algumas das alunas não concederam a entrevista, por isso há lacunas em alguns casos.

Aluna-participante	Questionário	Entrevista
A1	Por três motivos: 1º) aprender uma outra língua, “e o espanhol é um pouco semelhante ao português”; 2º) conhecer pessoas; 3º) aumentar a cultura.”	Eu me aposentei em 1995 e eu achei que estava muito à toa em casa. Eu falei, “Eu vou fazer alguma coisa para despertar”. Você fazendo uma língua, seja espanhol, qualquer outra língua, você é obrigada a estar sempre em dia com as notícias, porque sempre na aula surge um comentário sobre o mundo atual. Então eu falei, “eu não quero ficar aqui não, porque senão eu vou emburrecer”. Então eu resolvi fazer a língua. E como o espanhol é uma língua que eu acho que ela é mais fácil de ser aprendida porque ela é muito parecida com o português, apesar de ter muitos termos bem distintos, mas ela é mais fácil de ser assimilada. Gosto também muito do inglês. Francês eu estudei, mas eu acho a gramática francesa muito difícil. Então o espanhol para mim foi um lazer.

		Gostei muito daqui e continuei. (Grifo nosso)
A2	Por todos os motivos. Gosto de conhecer pessoas. Gosto de viajar. Quero ter mais conhecimentos, e acima de tudo, acho lindo a língua. Gosto de ler autores que falam espanhois e etc.(sic)	
A3	Desejo aprender espanhol porque é uma forma de envelhecer estudando, desenvolvendo as áreas cerebrais e também de grande alegria.	Eu sempre gostei de português. Eu acho que quem gosta de português, tem facilidade para português, gosta de estudar línguas. A minha faculdade é Letras. Então eu estudei português. E também meus objetivos, futuramente eu não sei se vou ao exterior, eu estou com a minha filha doente e não sei se os progressos da medicina vão exigir de mim que eu a leve para fora do Brasil. E também porque eu gosto de estudar línguas. Estudei alemão quando eu tinha 19/20 anos, não sei praticamente mais nada, depois inglês, espanhol e francês. Então realmente eu gosto. Eu gosto de estudar línguas.
A4	Eu desejo aprender espanhol para me comunicar com os familiares de minha futura nora, pois eles são equatorianos.	Um dos motivos, assim muito forte, foi que meu filho está para se casar com uma equatoriana; e ela fala muito bem português, porque ela mora aqui no Brasil há mais de 13 anos e os familiares todos dela moram no Equador. E eu fiquei pensando, quando a sogra do meu filho vier com as cunhadas, cunhados, sogro, como é que eu vou me comunicar com esse pessoal? Então eu falei, 'tenho que estudar'! Pelo menos para entender alguma coisa. O que mais me motivou foi isso. E depois daqui, gostei, gosto desse convívio nosso , pessoas que estão na mesma da fase, na mesma idade, tem pessoas bem mais jovens do que eu, mas parece que está todo mundo assim enquadrado, e então eu gosto muito do professor , é uma pessoa muito humana, muito atencioso, então isso cativa a gente. Tem me cativado muito. Agora pelo amor de Deus, não me passa dever porque se me passar dever quando eu chegar em casa minha filha já diz, "mamãe, o professor passou dever, não passou?", porque eu fico nervosa. Essa história de dever e prova se tivesse eu não viria fazer. Eu quero uma coisa descompromissada de prova , de dever. Eu não vou mais me formar mesmo... (Grifo nosso)
A5	Desejo aprender	Um dos motivos: eu gosto muito. Segundo motivo:

	espanhol para um crescimento pessoal e principalmente uma ocupação. Para mim nunca é tarde pra aprender, seja em qualquer idade, desde que acreditamos em nossas potencialidades.	viagem. Eu tentei inglês, fiquei um ano e meio na franquia (a aluna menciona uma outra instituição) e achei um pouco puxado o curso, por ser da terceira idade, porque acho que tem que ter uma metodologia própria pra gente. A aula era dada para uma jovem, pessoas da (Universidade) Católica (de Brasília), da UnB, sabe? Pessoal que tá se preparando para um concurso, para um vestibular. A gente não. A gente tá querendo uma terapia ocupacional. Eu, particularmente, quero trabalhar com a memória , e acho que estudando línguas estou trabalhando muito com a memória. (Grifo nosso)
A6	Por que gosto do idioma.	Eu tive problemas de depressão, tipo...vários problemas, o médico mandava, o psicólogo... eu fui na psicóloga e ela mandou que eu fizesse alguma coisa para me distrair . Eu já fiz muitos cursos, assim de culinária, de trabalhos manuais, mas o que eu mais gostei foi o de espanhol. (Grifo nosso)
A7	Para aumentar meus conhecimentos e saber falar par me comunicar.	Eu já conhecia um pouco de inglês e francês. O motivo maior é que eu fiz uma viagem , aos Estados Unidos, Arizona, e lá tem muitos peruanos, mexicanos... e também fui até ao México, aí eu me envolvi, achei bonito, e digo, ‘porque que eu não estudei antes espanhol porque eu me comunicava melhor com as pessoas’, né? E quando eu cheguei aqui no Brasil, e disse assim, agora eu vou estudar o idioma. E coincidentemente, o meu filho que estudava nos Estados Unidos passou para estudar na Espanha , para fazer mestrado na Espanha, e é um motivo muito forte para eu agora estudar o espanhol. E estou escrevendo até carta já, para ele lá! (Grifo nosso)
A8	Para mais conhecimentos e exercitar a mente.	Para trabalhar mais a mente . Por que à medida que você vai ficando idosa a mente vai atrofiando. Se você não exercitar você não consegue futuramente, você não sabe mais de nada, não entende nada... (Grifo nosso)
A9	Porque acho boas. Sempre tive vontade de aprender espanhou. E estou adorando.” (sic)	

Quadro 4.2: Os motivos para aprender uma LE – comparação de respostas (QA/EA)

Observamos que nas entrevistas as alunas mencionaram outros motivos. Os dados revelam a presença de motivação instrumental e integradora. Instrumental, porque buscam uma ferramenta de comunicação nas viagens, principalmente. Integradora dentro de nossa própria sociedade, tendo em vista a ênfase na necessidade de convívio social, fato também observado por

Conceição (1999) As questões afetivas estão fortemente presentes no público dessa faixa etária, o que é exemplificado pelas menções de lazer e terapia ocupacional. Neste sentido, observamos que algumas aulas realmente lembram muito uma terapia de grupo. Há muitas digressões. Alunas e professores não raro falavam de seus problemas particulares, trocavam pequenas confidências, e falavam de experiências passadas (alunas), na maioria das vezes na língua materna. Quando perguntadas se estudariam outra LE, obtivemos as seguintes respostas, que nos ajudam a entender como essa alunas da terceira idade vêm a aprendizagem de LEs:

Aluna-participante	Respostas da pergunta 14 do questionário do aluno: Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?
A1	Sim, inglês, porque quando estudei essa língua em minha juventude (antigo ginásio), demonstrei um bom desempenho . (Grifo nosso)
A2	Sim, quero ainda aprender o inglês por ser tão importante no nosso dia-a-dia. Em todos os momentos do meu dia me deparo com essa necessidade . (Grifo nosso)
A3	Estudo francês. Por que para mim novos desafios são sempre bem-vindos. (Grifo nosso)
A4	Não.
A5	Sim. Por que não? Estudei inglês por algum tempo e agora estou estudando o espanhol. Nunca é tarde para aprender . (Grifo nosso)
A6	Não.
A7	Francês, voltaria. Estudei quando cursara o 1º grau e gostei muito , principalmente da didática da professora. (Grifo nosso)
A8	Inglês, por se ruma língua universal.
A9	Sim, estudaria outra língua estrangeira porque acho bacana.

Quadro 4.3: Resposta à pergunta 14 do QA

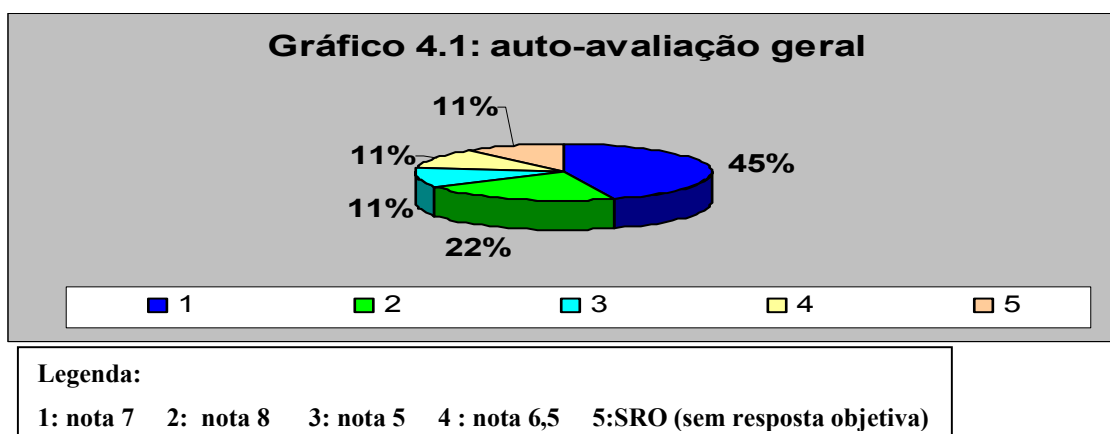
Vimos também na respostas fornecidas que o desejo de aprender uma nova LE está vinculada a experiências positivas no passado. Essa referência ao passado é uma característica marcante da terceira idade, conforme observamos no capítulo precedente. Vimos também que para elas aprender um idioma é visto como “um novo desafio”.

Também pudemos comprovar em nosso estudo de caso que muitos dos itens alistados pela Andragogia como fatores motivadores do aprendiz adulto coincidiram (ver p. 51-2, Capítulo 3). É interessante notar também que, a exemplo de A8, os idosos têm consciência da importância do estudo para se manterem intelectualmente ativos.

Também podemos notar a presença dos três tipos de alunos adultos citados pela Andragogia, de acordo com os objetivos destes, conforme apresentado por Hoele (1961 apud Knowles, 1978). Esse fato é importante para aqueles que trabalham com alunos terceira idade, pois nem sempre o objetivo dos alunos é tão-somente lingüístico e isso deveria fazer diferença ao se traçarem objetivos e metas.

Quanto às **expectativas** das alunas deste estudo, observamos que estão ligadas aos seus objetivos. Preferem um ritmo mais lento.

Na pergunta 4⁵⁴ do QA, na qual pedimos para as alunas avaliarem seu desempenho geral na LE entre zero e dez, obtivemos os resultados descritos no gráfico 4.1.:



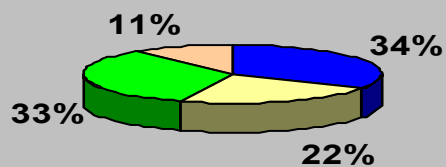
Em outra, mais específica e auto-avaliativa sobre as quatro habilidades lingüísticas básicas⁵⁵, obtivemos os dados descritos nos gráficos 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5.

⁵⁴ De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional

⁵⁵ De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades lingüísticas básicas?

1. Compreensão oral 2. Expressão oral 3. Compreensão escrita 4. Expressão escrita

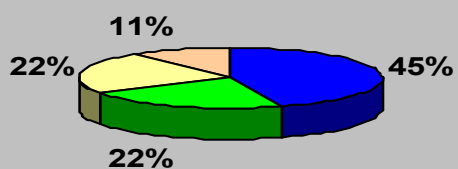
Gráfico 4.2: auto-avaliação de C.O.



Legenda:

1: nota 9 2: nota 8 3: nota 6 4: SRO

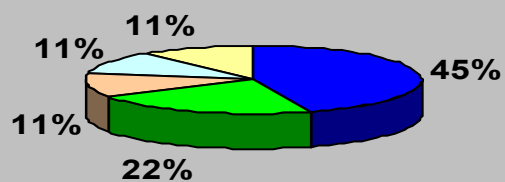
Gráfico 4.3: auto-avaliação de E.O.



Legenda:

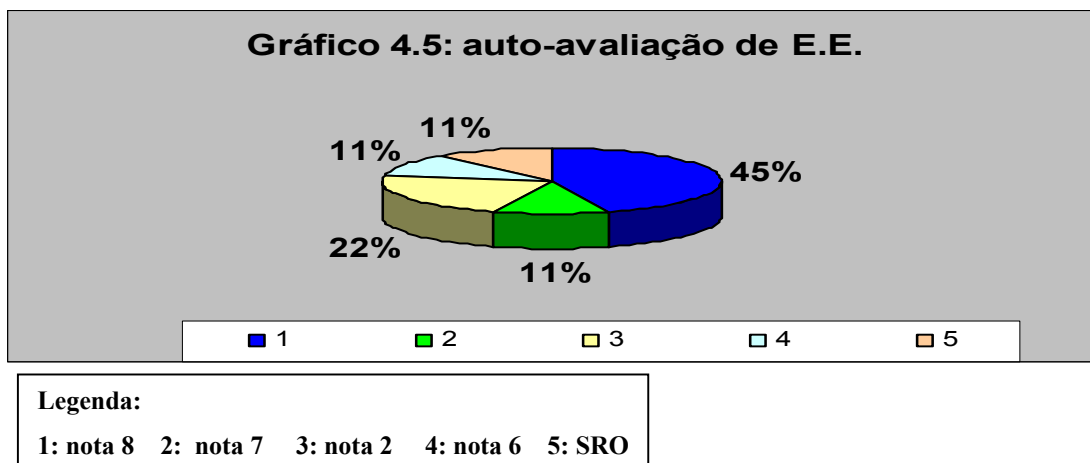
1: nota 5 2: nota 7 3: nota 8 4: SRO

Gráfico 4.4: auto-avaliação de C.E.



Legenda:

1: nota 9 2: nota 8 3: nota 5 4: nota 6 5: SRO



É interessante observarmos que as alunas acreditam que seu desempenho em expressão oral é fraco. De fato, observamos nas aulas que algumas alunas pouco se expressam na língua-alvo, apesar de o uso da língua materna ser freqüente. Devemos, no entanto, levar em conta que o nível do curso é básico e no caso do público dessa faixa etária o progresso é bem mais lento, conforme expresso por P2, na seção 3. 2.

Entretanto, de uma forma geral a auto-avaliação das alunas se revela positiva. Isso pode indicar pelo menos dois fatos: uma auto-estima elevada e/ ou pode ser uma das estratégias de aprendizagem usadas por elas (fazer afirmações positivas) conforme apresentada por Conceição (1999).

Acreditamos que apenas um estudo comparativo com a realização de testes poderá detectar se a auto-avaliação corresponde à realidade e se o nível atingido está dentro de um padrão mínimo exigido para um período de estudo de um ano, período médio de estudo do grupo.

Em outra pergunta sobre as expectativas em relação à aprendizagem e que nível de proficiência desejavam alcançar, obtivemos as seguintes respostas:

Participante	Respostas da pergunta 3 do questionário: Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?
A1	Até agora estão sendo boas. Se eu me esforçar mais poderei alcançar um melhor desempenho.
A2	Quero ter capacidade de conversar, escrever e traduzir.
A3	Desejo falar e escrever fluentemente.
A4	A minha expectativa em relação à minha aprendizagem é que eu possa me comunicar razoavelmente com as pessoas que falam espanhol.

A5	Minhas expectativas são as melhores possíveis e estou confiante em falar espanhol brevemente. Estou melhorando cada dia.
A6	A expectativa é aprender.
A7	Manter contato com povos que falam o mesmo idioma e viajar.
A8	Boas, média.
A9	Estou bem, porque só tem 2 meses que estou estudando.

Quadro 4.4: resposta à pergunta 3 do QA

O nível das alunas é básico. O sotaque é bastante marcado. Há realmente um esforço por parte de algumas de falar somente espanhol, mas a presença da língua materna é forte. (Verificar aula transcrita, Anexo 1) É necessário que o professor sempre lembre os alunos da necessidade de se esforçar em falar a língua-alvo:

(TAO, 30/09/2005)

P1: “No podemos hablar portuguê”

Conforme já abordado no capítulo anterior, a LA diverge no que diz respeito ao nível de proficiência possível de ser alcançado por um adulto, mas parece concordar que o sotaque estrangeiro é difícil de ser eliminado. No entanto, as expectativas das alunas não parecem ser irreais. O desejo do grupo é de comunicação, ou seja, o mesmo da maioria dos aprendizes de uma língua estrangeira, de qualquer faixa etária. Pudemos observar durante as aulas que o desempenho de A9 é fraco em relação ao desempenho da maioria das alunas. Isso parece ser justificado pelo pouco tempo de exposição dela à língua e à sua pouca escolaridade.

As **dificuldades** foram apresentadas tanto pelos alunos, quanto pelos professores nos questionários, muitas delas estando diretamente vinculadas aos problemas fisiológicos gerados pelo avanço da idade, conforme já descrito pela literatura na área de Gerontologia Social. Algumas das participantes não relataram nenhuma dificuldade. Observamos que a questão da audição deficiente, de problemas com a pronúncia de alguns sons da língua-alvo e da falta de estímulo para tarefas de casa é um fato. No caso da audição e conseqüentemente de problemas com a pronúncia poderiam ser amenizados por um ambiente acusticamente adaptado para esse público. Observamos que em algumas aulas, havia barulho externo que poderia não só desviar a atenção, mas também comprometer o entendimento. Observemos os comentários das alunas quanto às dificuldades:

Aluna-participante	Respostas da pergunta 5 do questionário: Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?
A1	Na pronúncia, porque como tenho uma deficiência auditiva, torna-se mais difícil para mim a nitidez da fala.
A2	Como em português a gramática. Às vezes fica de difícil entendimento.
A3	A minha principal dificuldade é na parte de audição, ou seja, escuto, mas às vezes não entendo.
A4	Minha principal dificuldade na aprendizagem de espanhol é falta de estímulo pra estudar, fazer os deveres.
A5	Por incrível que pareça não tenho muita dificuldade, talvez porque estou fazendo o que gosto. O mais difícil na aprendizagem de espanhol são os verbos.
A6	Na parte escrita.
A7	Nenhuma.
A8	Na escrita.
A9	Nenhuma, porque meu professor é muito competente.

Quadro 4.5: resposta à pergunta 5 do QA

Observamos que a aula transcorre como uma aula de adultos. As alunas não dão mais trabalho que adultos ou adolescentes. Os problemas parecem ser os mesmos de qualquer grupo mediano: falta de assiduidade, não fazem as tarefas de casa, e a falta de estímulo dos alunos para a produção oral. Outros aspectos foram apontados pelos professores, conforme apresentado na seção 3.2.1.

Quanto à falta de assiduidade, verificamos através de comentários de P2 que ocorre porque as alunas normalmente se envolvem em muitas atividades como viagens, projetos familiares e domésticos.

4.1.2. As adaptações

A Andragogia sugere maneiras de se ensinar adultos de uma forma geral. Algumas das técnicas descritas foram utilizadas nas aulas observadas, como a simulação e a discussão (Anexo 1). Ela sugere ainda que a experiência dos alunos seja sempre levada em conta. Verificamos que isso ocorre nas aulas. Durante as aulas é dado às alunas espaço para falarem livremente (em português ou espanhol) de suas experiências pessoais e reminiscências.

Boa parte das alunas parece não ter tanta preocupação com a metodologia e não sabem indicar qual seria a melhor alternativa. As respostas, em contrapartida com comentários antes das aulas e as observações revelam que o que elas disseram está vinculada às suas próprias estratégias

de aprendizagem, como foram ensinadas na juventude e suas experiências positivas no passado, conforme já mencionado.

O Estatuto do Idoso, por outro lado, prevê que as metodologias e materiais devem estar adaptados à sua “peculiar” condição. O material utilizado (BARBERÁ, I. L. et al: 2004), como já seria de se esperar, é destinado a adultos em geral e não é algo preparado especificamente pra a terceira idade. As alunas expressaram, durante as observações, gostar do livro por ser didático, explicativo e visualmente atraente.

As respostas dos questionários revelaram que o espaço físico pode ser melhorado quanto à ventilação. Percebemos, também, durante as observações, que a iluminação fraca e o barulho externo comprometem o desempenho das alunas devido às perdas biológicas de capacidade auditiva e visual, aspectos abordados na Gerontologia Social e na Lingüística Aplicada.

O horário das aulas não significou problema, talvez devido à flexibilidade na programação do tempo das alunas.

Perguntamos no questionário do aluno se o espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estavam adaptados ao caso delas e até que ponto elas consideravam isso relevante. Refizemos essa mesma pergunta nas entrevistas e incluímos nesse tópico a questão da duração da aula, de 2h e meia, ininterruptas com o Grupo 1 e com intervalos de 15 min no caso do grupo 2. Obtivemos as seguintes respostas:

Aluna-participante	QA, pergunta 6: O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?	Trecho da entrevista com o aluno (EA)
A1	Estão, pois os professores são muito pacientes e dedicados contribuindo assim para uma melhor aprendizagem.	PQ: A senhora considera que, no seu caso, estudando numa turma de terceira idade, os materiais, as metodologias, o ambiente físico, estão adaptados? A1: Está. Estão porque eu acho que a gente não é muito exigente. E outra coisa, eu não vou falar por todos, por todas as pessoas que estão na terceira idade, mas agente tende a se acomodar um pouquinho. Por exemplo, agora é a hora da internet. Eu, por exemplo, eu fiz um cursinho, mas não estou toda hora lá na internet . Eu acho que o

		<p>jovem exige, talvez, mais, um áudio-visual mais. Aqui eu acho que para nós da terceira idade, para mim, eu falo por mim, eu acho que está ótimo.</p> <p>PQ: E em relação a duração da aula ser de 2h30?</p> <p>A1: Eu não acho cansativo porque a metodologia dele intercala. É uma televisão, um canto... eu na acho cansativo não, a duração, o tempo. Eu não acho cansativo não. E também é o primeiro ano que nós estamos com esse horário corrido. Nós fazíamos em duas etapas. Como agora não tem condições de fazer em duas etapas, eu não acho cansativo não. Eram duas vezes por semana, agora é uma vez por semana só.</p> <p>(Grifo nosso)</p>
A2	Considero o horário, a metodologia e os materiais didáticos excelentes e muito relevantes.	
A3	Para mim está tudo muito bom. Em primeiro lugar, prezo as relações humanas. O espaço, o horário, considero secundário.	<p>A3: Ah, metodologia...eu gosto! Eu gosto porque nós já passamos daquela idade em que você é adolescente ou tem 20 e poucos anos e que tem que ser muito exigido na vida. Nós já fomos exigidos demais na vida, pelo menos no meu caso. Então se você exige muito nessa idade as pessoas desistem. A vida já exigiu muito. ou a pessoa começou a trabalhar muito cedo, eu já trabalhei 30 anos, ou tem problemas em casa, problemas com filhos, às vezes até com marido doente. Então se exige demais as pessoas realmente não vão ficar. Tem que ser um diálogo, como P1 dá, assim, ele põe música, ele põe mensagens para elevar a auto-estima, mensagens que possam melhorar seu dia-a-dia. Na nossa idade isso realmente é bom. Fazer uma dinâmica que eu acho..tanto é que a turma dele tá com 9 alunos, P2 está com 3... eu não sei se poderia ser a didática que ela utiliza...as pessoas fugirem por causa da didática com muita exigência em conteúdo, conteúdo mesmo...se for muita exigência em conteúdo de espanhol e se as pessoas não tem mais a língua portuguesa não vão...</p> <p>PQ: Só mais uma coisa, a duração da aula é de 2h e meia. O que a senhora acha disso?</p> <p>A3: Eu acho que o ideal é 1h e meia/1h e meia. Eu acho que o melhor é dividido. Mas no nosso caso, como P1 acho que não está com disponibilidade, ele prefere assim, então eu me adapto. Mas acho que o ideal ainda é 1h e meia/ 1h e meia.</p> <p>PQ: Mas do jeito que está, o que senhora acha?</p> <p>A3: Eu acho que dá para ir bem. Porque na nossa idade</p>

		também as pessoas tem outros compromissos, um monte de coisa para resolver ao mesmo tempo, dá para levar. Agora se você perde uma aula, realmente...é 15 dias, é muita coisa. Então você tem que ficar ali, não faltar as aulas, porque só tem aula uma vez por semana.
A4	De todos estes fatores citados aqui o único que eu não acho muito adequado é o espaço físico, pois é muito abafado.	<p>PQ: Em relação, aos materiais e metodologias, a senhora considera que está adaptado?</p> <p>A4: Ah, eu considero que sim, porque essa conversação eu acho assim muito importante, e aí além da conversação tem os exercícios, tem assim o complemento, com música, eu acho que está sim, para mim está indo bem.</p> <p>PQ: Tá bom do jeito que está?</p> <p>A4: Tá sim</p> <p>PQ: Não tem nenhuma sugestão?</p> <p>A4: Não</p> <p>PQ: As aulas têm a duração de 2h30. O que a senhora acha disso?</p> <p>A4: Isso é que eu acho um pouquinho puxado. A única coisa que eu teria alguma restrição em com relação a isso mesmo. Eu acho muito puxado. Se tivesse um intervalinho ali...que até eu já pensei, por que que a gente ainda não falou com o P1? E o P1 é muito maleável...a gente tendo um intervalinho...assim, porque eu às vezes deixo a aula e corro para ir ao banheiro...então isso é que eu acho que é um pouquinho puxado. Mas se a gente tivesse um recreinho nesse meio aí...seria até bom a gente falar com o P1...pena que eu não tenho o mínimo dom de administração, porque se eu tivesse eu já teria falado com o P1, mas como eu não administro, é terrível...eu não tenho o dom da administração! Mas depois é bom a gente pensar nisso, de pedir para o P1 pra a gente sempre ter um intervalo. Um recreiozinho, das adolescentes...(risos)</p> <p>(Grifo nosso)</p>
A5	Sim, estão adaptados no meu caso. Considero relevante e estou contente não só pela aprendizagem, também pelo ambiente agradável.	<p>PQ: E uma coisa que senhora falou, sobre os materiais e as metodologias estarem adaptados.</p> <p>A5: Tem que ser adaptado porque, não quer dizer que memória envelhece, eu não acredito, baseado na minha memória e de pessoas que eu conheço, da Academia de Letras, você conhece intelectuais que estão com 90, 80 e lá vai, e são tidos como intelectuais, grandes intelectuais, destacados. Eu, por exemplo, gravo muito na memória as coisas. Minha memória não falhou ainda, esquecer isso, esquecer aquilo...</p> <p>PQ: E da forma que a senhora tem assistido às suas aulas</p>

		<p>de espanhol; a senhora considera que está adaptado, os materiais...?</p> <p>A5: Está adaptado. Sendo que lá (no outro curso que A5 frequenta) exige, porque são etapas, livros. Ven 1, Ven 2, parece que Ven 3, acho que vai até o 4. Quando terminar recebe o diploma, de que terminou o curso. Aqui você vem não importa o tempo; você vem para conversar em espanhol, você vem para falar espanhol. Mas eu acho que não força nada, é tudo espontâneo.</p> <p>PQ: O que seria, na sua opinião, estar adaptado ou não?</p> <p>A5: Está adaptado é assim: eu, por exemplo, tenho o raciocínio rápido. Sou idosa, mas tenho o raciocínio rápido. Mas nem todas têm. Tem muita gente que tem o raciocínio lento. Não acompanham a mente que tem o raciocínio rápido. Tem que adaptar, aquela aula mais repetitiva, mais lenta, sem pressa, sem exigir. Aí o idoso consegue acompanhar. E saem daqui satisfeitas da vida, brincam, cantam, riem... eu acho que isso é essencial nessa faixa etária.</p> <p>PQ: Outra questão; as aulas têm a duração de 2h30. O que a senhora acha disso?</p> <p>A5: Eu acho um horário bom, porque lá no outro curso, o horário lá é de 9h30 as 10h30. Um horário só. Mal se começa a falar sobre um assunto já deu o horário de terminar. Eu acho 1h pouco, porque não tem introdução, sempre desvia de um assunto para outro, nunca que vai rigidamente seguindo, eu acho que 2h é o suficiente para desenvolver a dinâmica dele aqui. A gente sai do espanhol e vai para a família, para a vida, conta história; que é uma terapia ocupacional, lembrar, contar, participar; e depois vem a matéria, vem o espanhol. (Grifo nosso)</p>
A6	Está tudo muito bem.	<p>PQ: A senhora considera que os materiais, as metodologias utilizada aqui, o espaço, a senhora considera adequado à sua idade?</p> <p>A6: Eu considero. É simples. Eu gosto dos professores, tanto dos P1 como dela (P2).</p> <p>PQ: Não há nada que dificultaria a aprendizagem?</p> <p>A6: Até agora no nosso...somos só nós três, a gente deu certo assim, então tá bom demais. Pena que são poucos, mas tá bom.para nós, porque para ela é que não tá.</p> <p>PQ: Ela quem?</p> <p>A6: A professora. Só três alunos! Ela gostaria que fossem mais.</p> <p>PQ: E o que a senhora acha da duração da aula ser de 2h e meia?</p> <p>A6: eE acho que 2h30 tá bom. (resposta vaga)</p>

		<p>PQ: Tá muito pesado? Tá pouco?</p> <p>A6: Não, não. Pouco não...eu acho que tá adequado, porque mais para mim não dá. Eu sou dona de casa, eu tenho que voltar para casa para fazer almoço. Se eu tivesse muito tempo aí eu queria ficar a manhã toda, começar mais cedo...</p> <p>PQ: O horário está bom? O espaço também?</p> <p>A6: Para mim tá. Não pode ser também muita coisa porque eu não tenho tempo de estudar. Tenho uma neta e uma filha que moram comigo, não estou ainda assim só com meu marido. Aí eu podia... Mas dá para fazer tudo.</p>
A7	Sim, bom.	<p>PQ: Você considera que os materiais, os espaço físico, a metodologia e o livro didático estão adaptados para você?</p> <p>A7: Sim, eu estou gostando. O anterior não. O anterior eu estava achando assim muito... que eu tinha acabado de entrar, né? Entrei um pouco atrasada...</p> <p>PQ: O que era ruim no anterior?</p> <p>A7: Não tinha muitos exercícios, do livro... era tipo uma cartilha, não é nem um livro. Agora esse não está muito bom.</p> <p>PQ: E o local?</p> <p>A7: Tá bom. Aquela nossa sala é que é menor, é pequena...eu não sei se é porque não tá sobrando outra sala... mas tá dando.</p> <p>PQ: Não tem nada que atrapalhe?</p> <p>A7: Não, não. Nada que atrapalhe.</p> <p>PQ: E o que que você acha da duração da aula de 2h30?</p> <p>A7: Tá bom porque tem o intervalo. Aí dá pra gente sair um pouco, estirar as pernas.</p> <p>PQ: E se fosse 2h30 ininterruptas, por exemplo?</p> <p>A7: É um pouco cansativo, porque aí você fica muito tempo sentada. (Grifo nosso)</p>
A8	Sim.	<p>PQ: A senhora considera que o espaço aqui da escola, as metodologias, o livro didático, o material didático que é usado eles estão adaptados no seu caso?</p> <p>A8: Estão, estou achando. Pelo menos no começo está. Que eu comecei agora... tem um ano e pouco...os livros estão sendo ótimos.</p> <p>PQ: E o espaço, o ambiente?</p> <p>A8: Bonzinho também. Não é uma escola de alto nível, mas para o que é oferecido tá bom.</p> <p>PQ: Então não tem nada que atrapalharia a aprendizagem?</p> <p>A8: Não</p>

		<p>PQ: E falando em relação à duração da aula, o que a senhora acha da duração ser de 2h30?</p> <p>A8: É um pouco cansativo, né?</p> <p>PQ: Mesmo tendo intervalo, no caso de vocês?</p> <p>A8: Sim, com o intervalo fica bom. Mas o tempo é muito para a gente vir e ficar aqui. Eu gosto mais quando é uma hora e fazer duas vezes nas semana.</p> <p>PQ: Dias alternados?</p> <p>A8: É. Mas não tendo condição, também tá ótimo. (Grifo nosso)</p>
A9	Está sim. O horário e os materiais.	

Quadro 4.6: As adaptações - comparação das respostas (QA/EA)

Apesar da divergência de opiniões em relação à duração das aulas, podemos concluir, com base nos comentários das alunas, que um intervalo de pelo menos 15 minutos é indispensável.

É notável a ênfase que A5 dada à questão do ritmo da aula. Mais uma vez neste trabalho observamos que ao lidar com esse público é preciso desacelerar o ritmo da aula e torna-la “sem pressa, sem exigir”.

Vimos também a importância de atividades variadas e lúdicas como o canto (em algumas aulas, o professor toca uma música no piano e as alunas acompanham numa espécie de coral), envolvendo vários recursos, como o áudio-visual. Perguntamos às alunas qual seria a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia), do ponto de vista delas. As respostas (Quadro 4.7) revelam uma insistência na questão do áudio-visual, acreditamos que essa insistência seja um reflexo da forma como as alunas aprenderam no passado. Revelam também as estratégias de aprendizagem utilizadas por elas como, por exemplo, as respostas de A7 e A8. As aulas observadas possuem um tom comunicativo (outro ponto mencionado pelas alunas) mas poucos recursos visuais, exceto os apresentados pelo livro didático.

Aluna-participante	Respostas da pergunta 2 do QA: No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?
A1	Uma boa didática, com audiovisual e uma grande interação entre professores e alunos. (Grifo nosso)
A2	Fiz várias tentativas em aprender inglês e não consegui. Não sei dizer qual a melhor metodologia. Acredito ser a conversação , a melhor maneira. (Grifo nosso)
A3	Penso que deva existir metodologias distintas para cada fase da vida como: - crianças- metodologia lúdica; - adolescentes – metodologia voltada para os questionamentos que se faz nessa idade; - idade madura- condizente com as

	necessidades de trabalho e o meio onde se vive; - mais idoso- alegre, sem muito comprometimento, onde se possa falar mais de sentimentos e menos de obrigações e deveres de casa. (Grifo nosso)
A4	Não respondeu
A5	O melhor é através do áudio-visual , da conversação , e se possível fazer uma viagem em um país que fala a língua que estamos aprendendo. (Grifo nosso)
A6	Ter um bom professor e estudando.
A7	No meu pouco conhecimento, é estudar e se esforçando, nas dificuldades.
A8	Ouvir e praticar mais o idioma.
A9	Para mim todas as maneiras são boas, gosto do meu professor, do modo como ele ensina.

Quadro 4.7: Respostas à pergunta 2 do QA

No questionário fizemos a pergunta 13 a fim de verificar se a homogeneização de grupos com pessoas da terceira idade é realmente uma boa alternativa. Os participantes desta pesquisa, em sua maioria, parecem concordar que a melhor saída é homogeneizar o grupo de acordo com a faixa etária, tendo em vista os interesses comuns. Alunas que passaram pelas duas experiências, preferem um grupo homogêneo, por não se sentirem deslocadas.

Aluna-participante	Respostas da pergunta 13 do QA: Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?
A1	Creio que é melhor estudar com pessoas com a mesma faixa etária , porque os interesses são os mesmos, não havendo discrepância de opiniões, que talvez acontecesse com elementos com idades diferenciadas. (Grifo nosso)
A2	Acredito que na mesma faixa etária exista mais tolerância, no entanto, pessoas de várias idades, mas com a mesma capacidade intelectual poderá ser bem agradável. (Grifo nosso)
A3	Prefiro que tenha várias idades. Penso que só temos a ganhar em conviver com a diferença. Penso eu se juntarmos várias idades têm-se que flexibilizar as metodologias.
A4	Eu gostaria de estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que eu. Porque as pessoas (tem) a mesma disposição e interesse que eu. (Grifo nosso)
A5	Prefiro estudar em um grupo de pessoas da mesma faixa etária . O desenvolvimento da aprendizagem é melhor e os interesses e objetivos são sempre os mesmos. (Grifo nosso)
A6	Da mesma faixa etária . (Grifo nosso)
A7	Sim , porque as dificuldades são parecidas. (Grifo nosso)
A8	No mesmo nível de idade por relacionar melhor. (Grifo nosso)
A9	Eu gostaria e gosto de estudar com as pessoas da mesma faixa . (Grifo nosso)

Quadro 4.8: Respostas à pergunta 13 do QA

A opinião foi unânime neste sentido. A3 reconsiderou sua resposta fornecida no questionário e a retificou na entrevista. Utilizarmos instrumentos diversificados de coleta de dados permitiu um tempo de reflexão para as alunas, dando assim, a oportunidade de corrigir quaisquer equívocos.

(EA- A3):

A3: Agora naquele questionário que eu respondi ficou uma pergunta lá que eu até queira mudar um pouco, o que que eu acho...eu até falei que queria mudar um pouquinho...de misturar adolescente com gente da terceira idade, na nossa faixa de idade, 50...eu respondi que sim, que poderia misturar mas que também a dinâmica de classe teria que atender aos interesses de todos, mas aí você teria que diversificar muito a dinâmica, sabe? Depois eu comecei a pensar. Eu falei assim, Ah, acho que não seria muito bom não, sabe? Você misturar gente com 20, 50, 60... se bem que eu estou fazendo francês agora e na minha faixa de idade só tem uma colega e os outros 5 estão nessa faixa de idade, na faixa de idade. Mas às vezes eu sinto, assim, necessidade de conversas que poderiam me estimular mais e me agradar.

PQ: eles são muito mais jovens?

A3: eu estou na faixa de 50 e eles 20 e poucos, uma diferença de praticamente 30 anos, 25 anos.

PQ: então os assuntos...

A3: é...eles estão começando a trabalhar, estão entrando na faculdade ou estão saindo da faculdade, eu já estou 30 depois, 25 anos depois, então realmente fica meio complicado você misturar, 20 com 50. Tem divergência de interesses. Eu estou porque eu faço uma coisa que eu gosto de estudar línguas como eu já falei. Mas depois eu comecei a pensar, e realmente é melhor todo mundo da minha idade. Lá somos eu e uma colega e os outros 5 estão nessa faixa. Eu até comentei com minha colega que seria melhor se fosse todo mundo fosse da minha idade. Os interesses seriam outros.

Também na entrevista surgiu o seguinte depoimento de A1 de forma espontânea, uma vez que a pergunta não havia sido feita novamente.

(EA_ A1)

PQ: Como está sendo a experiência?

A1: Está sendo boa. Estou gostando porque os interesses são comuns, os diálogos são comuns, apesar de às vezes haver alguma discrepânciazinha quanto à formação das pessoas, às vezes algumas não tem um certo estudo mas eu acho que os interesses são comuns. Quando você esta com pessoas de idade mais inferior e até adolescentes, você sente que as vezes você força até m pouco para trás, porque é normal, na idade dos outros, elas avançarem mais um pouquinho. Você se sente até um pouco deslocada no ambiente. Então agora eu estou

gostando muito porque os interesses são comuns. As vivências são comuns. Então estou gostando muito.

4.1.3. Outras descobertas e constatações

4.1.3.1. O conceito de envelhecimento das alunas e o reflexo na aprendizagem

Nossas leituras em Gerontologia Social e o fato de que a forma de envelhecimento da geração contemporânea estar mudando fez surgir uma questão intrigante: haveria alguma influência entre a concepção de envelhecimento do aprendiz e seu desempenho na aprendizagem de LE?

A Gerontologia Social indica que a concepção de envelhecimento é idiossincrática e isso também pudemos constatar. Quando perguntamos às alunas como elas encaravam o processo de envelhecimento obtivemos as seguintes respostas:

Aluna-participante	Respostas da pergunta 8 do QA: Como você encara o processo de envelhecimento?
A1	Com muita tranquilidade. Às vezes até esqueço a idade que tenho.
A2	Com naturalidade. Uma fase importante em nossas vidas.
A3	Encaro como um processo normal, em que devemos ir aprendendo a desapegar dos bens materiais, assim como das pessoas que estão ao nosso redor.
A4	Encaro o processo de envelhecimento com a maior naturalidade, pois para não envelhecer só há uma solução, é morrer jovem.
A5	Encaro com naturalidade e como uma etapa da vida, sendo a última. Também encaro com realidade, com alegria e muito amor no coração. É uma etapa que temos que manter a vida ativa. (Grifo nosso)
A6	Declaro normal, muito bem.
A7	Normal.
A8	Maravilhosamente.
A9	“Eu acho normal. Estou bem com saúde e com a memória.” (sic)

Quadro 4.9: respostas à pergunta 8 do QA.

O conceito individual é importante para a autovalorização. Tal conceito faz parte da afetividade e das diferenças individuais do aprendiz, apontadas pela LA como importantes no ensino/aprendizagem de LE. É possível ainda que de acordo com o ponto de vista adotado, a forma de a pessoa encarar a vida (velhice como etapa vital) determine até que ponto ela se envolverá em uma atividade de aprendizagem. O que pudemos constatar em nosso estudo, foi que

as alunas-participantes possuem uma concepção positiva, porém realista, do processo de envelhecimento e buscam em atividades como a aprendizagem de um idioma estrangeiro conservar a vitalidade dessa fase da vida.

Com base na pergunta anterior, indagamos as alunas se elas acreditavam se existiria alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol. Observamos que houve um mal-entendimento da pergunta pela maioria das participantes. Percebemos que a maioria entendeu **concepção** de envelhecimento, que é particular, por **processo** de envelhecimento. Por se tratar de uma questão secundária em nosso trabalho, decidimos não refazer a pergunta nas entrevistas. As respostas foram as seguintes:

Aluna-participante	Respostas da pergunta 10 do QA: Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?
A1	Não apesar de ter que me esforçar mais para que uma pessoa mais jovem, pois talvez em decorrência da idade, às vezes a memória me falha.
A2	Será? Não acredito no envelhecimento do poder do conhecimento, no entanto sei que por ter várias atividades tenho pouco tempo para dedicar-me. Acredito que continuamos com grande capacidade. (Grifo nosso)
A3	Acho que sim. Porque hoje gosto de me sentir desafiada a realizar algo. (Grifo nosso)
A4	Não. Eu acho que se estudasse mesmo pra valer, eu aprenderia mais do que quando eu era mais jovem. Devido à experiência que já tenho em todas as áreas da vida.
A5	Creio que não. O corpo envelhece, mas a mente não. Por isso continuo estudando e aprendendo espanhol, mesmo porque gosto muito. (Grifo nosso)
A6	Não, nenhuma.
A7	Não.
A8	Não. Nada
A9	Acredito sim.

Quadro 4.10: respostas à pergunta 10 do QA

As repostas acima e um comentário adicional de A5 no questionário revelam que elas não vêem nenhum empecilho em continuar se envolvendo em atividades intelectuais:

(QA - A5)

“É bom que as pessoas procurem sempre fazer o que gostam independente de qual seja a idade.”

Tivemos também a curiosidade de perguntar se as participantes consideravam ofensivo ser chamado pelo termo “velho”, “idoso” ou “terceira idade”, como elas gostariam de ser chamadas e por quê. Essa pergunta visava a entender até que ponto a crença de que os termos citados são realmente pejorativos ou é só uma questão de visão. Em Gerontologia, por exemplo, o termo velho é usado desprovido de qualquer conotação pejorativa, mas em outros contextos, pode ser afrontoso. As respostas indicam que é uma questão subjetiva. As respostas indicam que o mais importante é a **forma** como o termo é utilizado e não o termo em si. Uma das alunas, inclusive, citou a popular gíria usada pelos jovens (do Distrito Federal, pelo menos), “velho” ou “véi”, como exemplo de que o termo “velho” nem sempre é insultuoso. No dia-a-dia de quem lida com pessoas da terceira idade, a forma de tratamento correta pode evitar embaraços e ofensas. Porém, cabe a cada profissional descobrir como cada grupo ou pessoa reage a certos termos e usar a forma mais conveniente.

Aluna-participante	Respostas da pergunta 9 do QA: Você considera ofensivo ser chamado pelo termo “velho”, “idoso” ou “terceira idade”? Como você gostaria de ser chamado? Por que?
A1	Não considero ofensivo, desde que o chamamento seja feito com respeito e não em tom pejorativo.
A2	Considero a palavra “velho” pejorativo para um ser humano. “Idoso” ou “Terceira Idade” fica melhor. Gostaria de ser chamada pelo meu nome.
A3	Não, não considero ofensivo. Acho que “idoso” soa melhor.
A4	Não. Posso ser chamada de “velha”, “idosa” ou “Terceira Idade”. Porque todos estes adjetivos são apropriados para a minha idade.
A5	Gostaria mais do termo: “mais vividos”. Na realidade, os termos que usam não me ofende e não altera nada minha vida.
A6	Nenhuma me ofende.
A7	Não. Mas ser chamado “Terceira Idade” acho mais elegante.
A8	Não, de maneira alguma.
A9	“Estou contente em ser velha, gostaria que me chamasse de velha ou idosa. Porque acho normal envelhecer, ser velha.”

Quadro 4.11: Respostas à pergunta 9 do QA

As alunas participantes desta pesquisa são pessoas positivas, bem-humoradas e de bem com a vida. Estão envolvidas em outras atividades sócio-culturais, como A5, que faz parte de dois grupos de terceira idade e afirmou estar na melhor fase de sua vida.

4.1.3.2: A importância das relações afetivas no processo/ ensino aprendizagem de LE para a terceira idade

Embora uma das perguntas de pesquisa deste trabalho inclua o tema da afetividade (“os motivos”), descobrimos que a questão da afetividade é muito marcante em se tratando de aprendizes da terceira idade. Desde os motivos para se aprender um idioma estrangeiro até como isso irá se processar em sala de aula, passamos constantemente por questões afetivas. Isso foi averiguado de forma ainda mais intensa através dos dados coletados com os professores (seção 4.2). Aliás, como vimos no capítulo 3, a Lingüística Aplicada ressalta a importância das relações afetivas no processo ensino/aprendizagem.

Aluna-participante	Respostas da pergunta 7 do QA: Quais são as suas impressões/ sentimentos sobre as suas aulas de espanhol?
A1	As aulas são ótimas. Considero-as como um lazer , além de aumentar nossos conhecimentos, funcionam como um relaxamento . (Grifo nosso)
A2	Tenho excelente impressão, pois são aulas onde ficamos bem à vontade com o professor.
A3	As aulas e também o professor me agradam muito.
A4	Gosto muito das minhas aulas de espanhol, pois gosto muito dos meus professores. Acho eles muito compreensivos e competentes.
A5	Gosto muito das minhas aulas de espanhol, e estou aprendendo bem a língua espanhola. O ambiente é tranqüilo e somos um grupo bastante alegre.
A6	Boas.
A7	Boa.
A8	Ótimas.
A9	Para mim as aulas de espanhol são boas. (sic)

Quadro 4.12: Respostas à pergunta 7 do QA

4.1.3.3. A função da família

Embora algumas das alunas afirmem que sua família não teve nenhuma influência na decisão de estudar uma LE, vimos na seção 4.1.1, sobre os motivos das alunas estarem estudando uma LE, que em alguns casos há uma influência. O caso de A4, que pretende se comunicar melhor com os parentes de sua futura nora; A7, cujo filho mora na Espanha e A9, que pretende usar seus conhecimentos na LE em viagens familiares. Durante as aulas observadas constatamos que uma dos temas mais recorrentes é a família. Algumas das alunas-participantes afetivamente afirmam possuir o apoio e incentivo da família para estudar uma LE, o que pode ser observado no quadro 4.12:

Aluna-participante	Respostas da pergunta 11 do QA: A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?
A1	Não. Todo interesse partiu de mim e de uma grande amiga que me incentivou.
A2	Não. Sempre desejei dedicar-me a estudar língua, mas faltava-me tempo. Tinha outras prioridades.
A3	Não. É uma coisa que vem da minha adolescência. 11-17 anos: estudei inglês; 19-22: estudei inglês; 18-19: estudei alemão; enquanto trabalhava: estudava inglês e lia em espanhol; dos 45 até hoje: estudo espanhol; dos 50 até hoje: estudo francês.
A4	Não. Eles nem sabiam que eu tinha me matriculado no curso de espanhol, quando comecei a estudar. Contudo, ficaram, muito felizes quando souberam, principalmente a minha filha. (Grifo nosso)
A5	Não. Estudo línguas estrangeiras porque gosto e também porque viajo não só no Brasil como no exterior. Portanto, torna-se necessário saber uma língua estrangeira.
A6	A minha filha. (Grifo nosso)
A7	Não. Como decidi, minha família me incentiva muito. (Grifo nosso)
A8	Não.
A9	Não eles nem sabe que estudo espanhol. (sic) Quero fazer uma surpresa para eles. Talvez, viajo para Estados Unidos e lá almoçaria num restaurante espanhol. (sic) Isto é a surpresa. Pedirei um almoço espanhol. (sic). (Grifo nosso)

Quadro 4.13: Respostas à pergunta 11 do QA

4.2. O papel do professor

Com base no que observamos no nosso contexto de pesquisa, cabe ao professor que trabalha com esse grupo específico, fazer as necessárias adaptações em termos de metodologia/ abordagem, materiais (temática), tendo em vista que nada se encontra adaptado conforme notamos pelas respostas à pergunta 11, no questionário.

Também cabe a ele, criar um clima agradável para a aprendizagem, como já destacado pela Andragogia (ver p. 48). Isso foi observado nesse caso. A atmosfera da aula é determinada pelo estilo do professor, formal (P2) ou informal (P1). Esse fator também está relacionado com a afetividade. O professor também contribuiu para a auto-estima, motivação e conseqüentemente, desempenho das alunas. Os professores participantes desta pesquisa demonstram ter consciência desse fato.

P1 com seu estilo informal e descontraído, consegue manter mais alunos. As alunas são mais participativas, o clima das aulas é menos tenso. Isso parece vir a calhar com o objetivo delas e característica peculiar de “não querer muito compromisso com nada”. (Anexo 1)

P2 agrada as alunas mais preocupadas com a acuidade, as *orientadas para a aprendizagem*⁵⁶, conforme descrito por Hoele. Conforme P2 mesmo expressa, ela se preocupa tanto com a gramática como com a comunicação. Observamos isso nas aulas como uma característica marcante das aulas de P2. Um fato interessante é que no início de sua formação, o grupo 2 possuía cerca de 12 alunos, mas apenas 3 permaneceram, enquanto que no G1, o grupo apresentou uma evasão menor. Isso parece indicar que no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para adultos na terceira idade é aconselhável criar uma atmosfera de informalidade, sem muitas cobranças e pressões.

Segue-se as respostas dadas pelo professores ao questionário preparado para eles e alguns trechos da entrevista com P2 (P1 não concedeu entrevista por falta de tempo e dificuldades de ordem pessoal), seguidos de um breve comentário em alguns itens.

4.2.1. Os motivos e as dificuldades do ponto-de-vista do professor

Professor-participante	Respostas à pergunta 2 do QP: O que o levou a dar aulas de espanhol para a terceira idade? Que outras atividades profissionais paralelas você exerce?
P1	Pela certeza de que também os mais adultos tomariam gosto pelo idioma e com possibilidades de grande progresso.
P2	Experiência de vida dessas pessoas e ressaltar a auto-estima delas.(Grifo e tradução nossos) ⁵⁷

Quadro 4.14: resposta à pergunta 2 do QP

É importante notarmos a atenção de P2 para questões afetivas, como a auto-estima e a valorização da experiências de suas alunas. Esse tipo de preocupação é pertinente conforme vimos no capítulo precedente. Pudemos confirmar essa preocupação durante nossas observações de aulas. Numa delas extraímos o seguinte comentário de P2:

⁵⁶ Learning-oriented (HOELE, 1961 apud KNOWLES, 1978)

⁵⁷ Experiencia de vida de estas personas y resaltar la autoestima de ellas. (sic)

(TAO de 14 /10/2005, na qual P2 agradece a leitura de um poema em espanhol de autoria de A5 como homenagem pelo dia dos professores)

“Que lindo! Estou sem palavras realmente. Apenas queria lhes dizer obrigada no nome de P1, também no nome de todos os professores de espanhol e de todos, de outros idiomas que se dedicam aqui a esta escola. Muito obrigada também. Particularmente me encanta trabalhar com a terceira idade e também com outra idade eu trabalho, todos adultos. Não trabalho com crianças. Então eu gosto do contato. Eu sempre digo que é um intercâmbio que eu faço. Vocês me ensinam, aprendo de cada uma de vocês muitas coisas. Algumas me transmitem muita alegria, muita paz, muita vontade de continuar, porque nós estrangeiros às vezes nos sentimos sozinhos, apesar de que eu vivo aqui com minha família, mas não é fácil...quem já viveu no estrangeiro pode sentir a experiência. E agradeço a Deus pela oportunidade, por colocar em meu caminho cada uma de vocês. Para mim é um privilégio estar aqui, poder lhes ajudar em tudo que vocês queiram. Estou aqui para servi-las. Obrigada uma vez mais.” (Tradução nossa)⁵⁸

Conforme vimos no capítulo anterior, a valorização da experiência dos alunos é uma das premissas andragógicas e há estudos na área de Linguística Aplicada que indicam uma relação entre auto-estima elevada e um bom desempenho na aprendizagem. P1 demonstra que não possui uma visão preconceituosa da velhice por acreditar no progresso das alunas. Os professores acreditam na capacidade do adulto da terceira idade de aprender um idioma. Esse tipo de atitude parece ser fundamental pra o sucesso do processo ensino/ aprendizagem, conforme podemos inferir da resposta e P1 à seguinte pergunta:

Professor-participante	Respostas da pergunta 3 do QP: Você se sente preparado (a) (teórica e tecnicamente) para dar aulas para a terceira idade? Até que ponto você considera isso relevante?
P1	Com o tempo conquistamos (adquirimos) experiência – o que muito conta, portanto já posso dizer que já me sinto hábio (sic)e bastante preparado para tal tarefa o que não nos impede de buscar mais e mais

⁵⁸ ¡Que lindo! Estoy sin palabras realmente. Solamente les quiero decir gracias en el nombre de P1, también en el nombre de todos los profesores de español y de todos, de otros idiomas que se dedican aquí en esta escuela. Muchas gracias también. Particularmente me encanta trabajar con la tercera edad, y también con otras edades trabajo, todos adultos. No trabajo con niños. Entonces me gusta el contacto. Yo siempre dijo que es un intercambio que yo hago. Ustedes me enseñan, aprendo de cada una de ustedes muchas cosas. Algunas me transmiten mucha alegría, mucha paz, muchas ganas de continuar, porque nosotros extranjeros a veces nos sentimos solos, a pesar de que yo vivo aquí con mi familia, pero no es fácil...quien he ya vivido en extranjero puede sentir la experiencia. Y agradezco a Díos por la oportunidad, por colocar en mi camino cada una de ustedes. Para mi es un privilegio estar aquí, poder les ayudar en todo lo que ustedes quieran. Yo estoy aquí para servirles. Gracias una vez más.” (sic)

	conhecimentos para que seja empregado. (Grifo nosso)
P2	Sim. (Tradução nossa) ⁵⁹

Quadro 4.15: Respostas à pergunta 3 do QP

Verificamos que os professores estão a par das necessidades e objetivos de seus alunos. Muitas das respostas fornecidas pelos professores convergem com as dadas pelas alunas-participantes. Parecem conhecer bem as motivações deles e estão cientes de que o objetivo nem sempre é lingüístico, mas inclui a busca por convívio social. Mais uma vez vemos a presença da afetividade nesse processo.

Professor-participante	Respostas à pergunta 11 do QP Quais são os objetivos dos seus alunos?
P1	Querem viajar. Navegar pela internet. Fazer novas amizades. Fazer-se visto pelos outros.
P2	Comunicar-se, aprender o básico para realizar viagens e conhecer gente de outros lugares. (Tradução nossa) ⁶⁰

Quadro 4.16: Respostas à pergunta 11 do QP.

Professor-participante	Respostas à pergunta 9 do QP: O que leva um membro da terceira idade buscar um curso de idiomas (espanhol)? O que o faz optar também estudar uma língua estrangeira ao invés de se dedicar a outra atividade?
P1	Em sucessivas vezes percebo que o grande ideal da juventude no amor acabou-se simplesmente em um bolero. Por isso é normal buscar novas inspirações para sentir-se mais feliz. A música tanto quanto a cultura são importantes mas o que vale é fugir mesmo da solidão. (Grifo nosso)
P2	Em esta etapa a pessoa luta muito consigo mesma para sempre sentir-se útil e capaz, querem transmitir à sociedade seu valor e capacidade de conhecimentos. (Grifo e tradução nossos) ⁶¹

Quadro 4.17: Respostas à pergunta 9 do QP.

De modo geral a experiência de trabalhar com a terceira idade é vista pelos professores-participantes de forma positiva, apesar da visão preconceituosa existente na sociedade em relação

⁵⁹ Si. (sic)

⁶⁰ Comunicarse, aprender lo básico para realizar viajes y conocer gente de otros lugares.

⁶¹ En esta etapa la persona lucha mucho consigo misma para sentirse util y capaz, quieren transmitir a la sociedad su valor y capacidad de conocimientos. (sic)

aos idosos. Acreditamos que essa visão sem preconceito dos professores justifique sua escolha de trabalhar com esse público.

Professor-participante	Respostas à pergunta 14 do QP Quais são as suas impressões/sentimentos em relação ao ensino de uma língua estrangeira para terceira idade?
P1	É importante como qualquer outra atividade, pois leva o aluno a se envolver com o idioma, onde o sentimento prevalece , auxiliando-lhe assim o aprendizado da mesma. (Grifo nosso)
P2	Gosto de compartilhar conhecimentos, é um intercâmbio de culturas e às vezes um desafio já que requer muita paciência.(Tradução nossa) ⁶²

Quadro 4.18: Respostas à pergunta 14 do QP

A resposta de P1 a esta pergunta revela que ele julga importante as relações afetivas neste contexto (“o sentimento prevalece”). Nas aulas de P1 observadas verificamos a troca que existe através das conversas e digressões. Parece haver um ganho de experiência, principalmente em sentido afetivo.

Um comentário adicional de P1 no QP mostra que ainda há muito a se explorar nesse campo:

(QP – P1)

“Teríamos muito para contar sobre o prazer de participar de um projeto de terceira idade.”

Nas perguntas do QP seguintes tivemos como objetivo descobrir **as dificuldades dos alunos e dos professores** do ponto-de-vista dos próprios professores. P1 e p2 apresentaram novos dados como a falta de assiduidade (falta de persistência), cansaço físico e falta de concentração. Parece que esses problemas, de fato, incomodam os professores já que notamos certa repetição nas respostas (quadros 3. 19, 3.20 e 3.21). Acreditamos que com técnicas adequadas e um ambiente físico mais adequado, sem ruídos, os problemas da falta de concentração e dificuldade na pronúncia possam ser reduzidos. O desânimo ou falta de persistência bem como a dificuldade de retenção também foram mencionados, conforme podemos verificar nos quadros. A forma como os professores lidam com o público denota que a

⁶² Me gusta compartir conocimientos, es un intercambio de culturas y a la vez un desafío ya que requiere de mucha paciencia. (sic)

atenção às relações efetivas, mais do que em qualquer outra faixa etária, é um fato preponderante no processo ensino/ aprendizagem. Não é à toa que as alunas mencionam que as aulas são uma terapia. As respostas de P1 revelam que ele está ciente da necessidade de um ritmo mais lento, conforme já citado pelas alunas-participantes.

Professor-participante	Respostas à pergunta 4 do QP: Quais são as principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da terceira idade na aprendizagem?
P1	Alguns se consideram incapazes e temem o que é novo, naturalmente. No entanto se mostram muito mais preparados para a experiência de tarefas, porém não possuem, diríamos 70% a persistência de seguir avante sempre colocando ou cambiando projetos em função da própria família (Grifo nosso)
P2	A idade avançada, cansaço físico e às vezes a falta de concentração . (Grifo e tradução nossos) ⁶³

Quadro 4.19: Respostas à pergunta 4 do QP.

Professor-participante	Respostas à pergunta 5 do questionário do professor: Quais são as principais dificuldades encontradas pelo professor no ensino dessa faixa etária?
P1	Falta de concentração . Dificuldade na pronúncia (sic). Dispersão . (Grifo nosso)
P2	Às vezes o desânimo deles pelo cansaço físico, pela idade avançada em determinados momentos ao iniciar as aulas. (Grifo e tradução nossos) ⁶⁴

Quadro 4.20: Respostas à pergunta 5 do QP.

Professor participante	Respostas da pergunta 12 do QP: O que incomoda os seus alunos? O que eles não gostam e o que sugerem para melhorar? Como o senhor lida com esse público?
P1	A princípio me senti um peixe fora d'água, depois me dei conta de que o mais importante é tentar descobrir o objetivo de cada um. Alguns reclamam de que não estando aptos tanto quanto os jovens para seguir em frente, dizem não ter pressa. (Grifo nosso)
P2	A pronúncia da língua, a dificuldade em armazenar informação gramatical , sugiro mais tempo e dedicação por parte deles no que se refere ao estudo. Trato muitas vezes de ouvi-los mais, prestar atenção às suas inquietudes e necessidades. (Grifo e tradução nossos) ⁶⁵

Quadro 4.21: Respostas à pergunta 12 do QP.

⁶³La edad avanzada, cansancio físico a veces falta de concentración. (sic)

⁶⁴ A veces el desanimo de ellos por el cansancio físico, por la edad avanzada en determinados momentos al impartir las aulas. (sic)

⁶⁵ La pronunciación de la lengua, la dificultad en almacenar información gramatical, sugiero más tiempo y dedicación por parte de ellos en cuanto al estudio. Trato muchas veces de oírlos más, prestar atención a sus inquietudes y necesidades. (sic)

Da entrevista concedida por P2, constatamos mais uma vez a necessidade de um ritmo mais lento. Os objetivos traçados por ela, no entanto, estão sendo alcançados.

(EP- P2)

Com a terceira idade a aprendizagem não é como com as outras pessoas mais jovens. O progresso é mais devagar. Mas eu acho que eles já aprenderam muita coisa. Eles podem viajar, podem entender alguém que fala espanhol, podem visitar lugares, intercambiar culturas com pessoas de outro lugar. Já estão. ..Já podem. Entendem muita coisa. Muito vocabulário, mais do que tudo, que eles antes desconheciam. Agora para eles já há algo que eles já entendem muito melhor. Podem conversar também. Claro que com alguma dificuldade ainda. (...) Se eles conseguem avançar, eu vou mais, se eles conseguem aprender alguma coisa que não esteja clara gramaticalmente, alguma estrutura, eu tenho que novamente rever para reforçar. E tenho que ir lento, devagar...Não posso avançar, correr muito não posso.” (Tradução nossa)⁶⁶

4.2.2. As adaptações e o papel do professor

P1 e P2 são conscientes da importância das adaptações e consideram que isso faz parte do trabalho deles. Isso demonstra que são também professores atentos aos desafios desse novo campo de trabalho.

⁶⁶“A terceira idade o aprendizagem no es como las otras personas más jóvenes. O avance é mais devagar. Mas eu acho que eles já aprendieran muita coisa, eles podem viajar, podem entender alguém que fala espanhol, podem visitar lugares, intercambiar culturas com outra gente de outro lugar. Ya están... Já podem. Entendem muita coisa. Muito vocabulário, más que todo, que eles antes desconocian, agora para eles ya es algo que ya eles entienden mucho mejor. Pueden conversar también. Claro con alguna dificultad todavía. (...) Se ellos consiguen avanzar, yo voy más, se ellos no logran a aprender alguna cosa que no esteja clara gramaticalmente, alguna estructura, yo tengo que nuevamente retroceder para reforzar. Y tengo que ir lento, devagar ...asi con ellos. No poso avanzar, correr muito, no posso.” (sic)

Professor-participante	Respostas à pergunta 10 do QP: O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados? Até que ponto você considera isso é relevante?
P1	Nada está adaptado, é o profissional que terá ou não condições para as adaptações. Quanto aos horários não vejo nenhum empecilho, já ao que se refere a metodologia e material didáticos somos nós profissionais os responsáveis em torná-los mais adequados.
P2	Não estão adaptados já que este projeto é novo e pouco tentamos implementar mas, considero importante já que é de suma importância para atingir os objetivos e metas traçadas.(Tradução nossa) 67

Quadro 4.22: Respostas à pergunta 10 do QP.

As alunas de P1 iniciam sempre com um pensamento filosófico. Ele usa textos literários e as músicas normalmente são tocadas no piano com o acompanhamento das alunas. As aulas de P2 enfatiza mais a gramática, como ela mesmo afirma:

(TAO, 14/ 10/ 2005, no momento em que P2, ao substituir P1 numa das aulas, explica sua metodologia. G1 e G2 estão juntos)

(TAO – P2)

‘Qual é a minha forma de trabalhar? Cada professor tem um método, certo? Eu tenho o meu...diga, meu amor... (P2 é interrompida por A9 que deseja explanação sobre o tópico das horas, assunto que vinha sendo abordado nessa a aula. Após tirar a dúvida da aluna P2 prossegue). Então nesta unidade eu vou introduzir a parte gramatical, porque é importante, nós não podemos deixar a parte gramatical, senão, sempre vão falar errado. Vocês estão pagando seu dinheiro para aprender. Além de termos vindo aqui para ler, para cantar, dançar, (incompreensível), sorrir, também temos que aprender e um dos aspectos importantes é a gramática. Então a gramática os ensina a conhecer o idioma melhor. Então uma forma muito boa (incompreensível) desenhinhos. Já sabem o que são desenhos? Desenhos. Então vocês têm que ser pessoas observadoras. Vamos explorar tudo que podemos nesta unidade. (Tradução nossa)⁶⁸

⁶⁷ No están adaptados ya que este proyecto es nuevo y poco a poco intentamos implementar más, considero importante ya que es de suma importancia para lograr los objetivos y metas trasadas. (sic)

⁶⁸ “¿Cual es la forma de trabajar mía? Cada profesor tiene un método, ¿verdad? Yo tengo el mío... dime mi amor... (P2 é interrompida por A9 que deseja explanação sobre o tópico das horas, assunto que vinha sendo abordado nesta a aula. Após tirar a dúvida da aluna P2 prossegue) Entonces en esta unidad yo voy a introducir la parte gramatical, porque es importante. Nosotros no podemos dejar la parte gramatical. Si no siempre van a hablar errado. Ustedes están pagando su dinero para aprender. A parte que venimos aquí a leer, a cantar, a bailar, a (incompreensível) a sonreír, también tenemos que aprender y una da las importantes es la gramática. Entonces la gramática los enseña a conocer el idioma mejor. Entonces una forma muy buena (incompreensível) dibujitos. ¿Ya saben lo que es dibujos? Desenhos. Entonces ustedes tienen que ser personas observadoras. Vamos a explotar todos lo que podemos en esta unidad. “(sic)

As aulas de imersão mencionadas são idênticas às aulas em sala de aula, mas muda-se o local, que é a casa de uma das alunas.

Professor participante	Respostas à pergunta 13 do QP: Como você classifica sua abordagem de ensino? Por que responde assim?
P1	Músicas, literatura, filosofia.
P2	Trato de dividir a parte teórica e prática, costumo realizar dinâmicas em sala de aula, e aulas de imersão. (Tradução nossa) ⁶⁹

Quadro 4.23: Respostas à pergunta 13 do QP.

4.2.3. O conceito de envelhecimento e o processo ensino/ aprendizagem

Acreditamos que a forma como o professor encara o processo de envelhecimento pode influenciar a forma como ele vai ensinar. Se um professor possui um conceito de envelhecimento negativo, de etapa final e não vital, é possível que ele não acredite nas potencialidades de seus alunos. Observamos que os professores observados possuem um conceito positivo e realista desse fato e, a nosso ver, isso se reflete não apenas na forma de ensino, mas até mesmo na própria escolha de lidar com esse grupo específico. As respostas dos professores sugerem que há uma relação entre conceito positivo de envelhecimento e o sucesso no ensino/aprendizagem de LE (quadros 4.24, 4.25 e 4.26).

Professor-participante	Respostas à pergunta 6 do QP: Como você vê o processo de envelhecimento?
P1	Vejo de forma natural porque sei (estou consciente) de que o tempo é implacável mas não me deixa ser pessimista. Conviver com os mais velhos para mim tem sido o grande barato, pois nos abrem mais possibilidades para aceitarmos esse processo tão natural da vida.
P2	Como algo natural, pois é uma fase da etapa da vida humana, um acúmulo de experiências enriquecedoras. (Tradução nossa) ⁷⁰

Quadro 4.24: Respostas à pergunta 6 do QP.

⁶⁹ Trato de impartir la parte teórica y práctica, suelo realizar dinámicas en sala de aula, y aulas de inmersión. (sic)

⁷⁰ Como algo natural, pues es una fase de la etapa de la vida humana una acumulación de experiencias enriquecedoras. (sic)

Professor-participante	Respostas à pergunta 7 do QP: Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e a forma como você ensina para pessoas da terceira idade?
P1	Talvez minha incessante busca em compreender um pouquinho da vida me tenha colocado em uma posição privilegiada a de me sentir mais próximos dos da terceira idade, onde a linguagem e a didática passam a ter um valor mais real.
P2	Sim, existe, porque é uma etapa de se dar muito mais valor à vida em todos os aspectos (Tradução nossa) ⁷¹

Quadro 4.25: Respostas à pergunta 7 do QP.

Professor-participante	Respostas à pergunta 8 do QP: A concepção de envelhecimento dos alunos pode interferir na escolha de estudar uma língua estrangeira e no desempenho destes no curso? Justifique sua resposta, por favor.
P1	Sim, porque algumas vezes tenho percebido de que grande parte deles se sentem incomodados, como se já não mais tivessem nenhuma possibilidade de aprender. Cada aluno é um aluno e por isso não vamos generalizar.
P2	Muitas vezes sim, mas creio que depende da força de vontade. Disciplina e uma boa auto-estima para continuar com a aprendizagem. (Tradução nossa) ⁷²

Quadro 4.26: Respostas à pergunta 8 do QP.

Tendo assim apresentado os resultados de nossa pesquisa passaremos às considerações finais acerca do tema.

⁷¹ Si, existe, porque es una etapa de dar mucho más valor la vida en todos los aspectos. (sic)

⁷² Muchas veces si, pero creo que depende de una fuerza de voluntad, disciplina y una buena autoestima para continuar con el aprendizaje. (sic)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz.”*

Gonzaguinha

De acordo com o que foi proposto no capítulo 1 tínhamos os seguintes objetivos (gerais e específicos).

- Identificar os motivos pelos quais os aprendizes na terceira idade buscam um curso de língua estrangeira (inglês).
- Identificar os principais problemas dos aprendizes na terceira idade na aprendizagem de LE.
- Analisar em que medida os materiais e recursos didáticos estão adaptados para essa faixa etária.
- Examinar se a crença de que aprendizes mais velhos não aprendem uma LE é verdadeira;
- Notar em que medida o conceito de envelhecimento dos próprios idosos e dos professores pode influenciar no processo ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que nossos objetivos foram atingidos com bastante sucesso. Acreditamos que muito se pode generalizar para outros contextos, uma vez que também notamos muitas coincidências com trabalhos anteriores realizados em contextos diferentes (Pizzolatto, 1995 e Conceição, 1999).

A crença de que os mais velhos não aprendem se mostrou falsa em nosso caso, pois, como pode se comprovado com os dados desta pesquisa, as alunas estão desenvolvendo as habilidades lingüísticas dentro de suas limitações e ritmo próprio.

Passaremos então a responder resumidamente cada pergunta de nossa pesquisa.

- Quais são os objetivos, as expectativas e os fatores motivadores de um aluno de língua estrangeira (espanhol) na terceira idade?

Os motivos básicos são usar a língua em viagens, gosto pelo idioma simplesmente, ocupação do tempo ocioso após aposentadoria, recurso para se manter intelectual e socialmente ativos. As expectativas são de atingir a fluência, comunicar-se com desenvoltura, ou seja, estão ligadas aos objetivos. Nossos sujeitos de pesquisa eram motivados por questões familiares e sociais.

- Até que ponto as metodologias, materiais didáticos e espaço físico estão adaptados para este público, conforme sugere o Estatuto do Idoso?

Pudemos constatar que as adaptações são feitas pelos professores. As adaptações feitas ao livro didático e à metodologia foram consideradas pelos participantes como satisfatórias. A duração da aula precisa ser revista no caso do contexto pesquisado. Se as aulas forem muito longas é necessário um intervalo. A melhor alternativa parece ser em montar o curso com aulas mais curtas, em dias alternados durante a semana. As condições do ambiente físico e o horário foram apresentados como irrelevantes pelas alunas, desde que haja uma boa relação interpessoal. No entanto, tendo em vista as condições físicas específicas dessa faixa etária, a iluminação e a acústica do ambiente devem ser levada em conta. O estilo/ abordagem a ser utilizada requer estímulos áudio-visuais, com conversação e valorização da experiência das alunas, conforme já apresentado pela Andragogia. Tudo indica que as turmas homogêneas (alunos na mesma faixa etária) são mais bem-sucedidas pelo fato dos alunos terem os mesmos interesses e objetivos, além de facilitar na escolha da temática. Essa opinião foi unânime nos dois grupos pesquisados.

- Quais são as principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da terceira idade e pelo professor no ensino dessa faixa etária?

As dificuldades apontadas tanto pelos professores como pelas alunas são as mesmas. Estão relacionadas a problemas físicos próprios da idade, como a visão fraca, audição limitada, memória e raciocínio lento. Algumas dessas dificuldades geram problemas de ordem lingüística, como a pronúncia, a escrita e a gramática. Algumas dessas dificuldades, a nosso ver, poderiam ser amenizadas se forem feitas algumas adaptações em relação ao ambiente físico, às metodologias e materiais didáticos. O desempenho dos aprendizes também está diretamente relacionado com o nível de escolaridade. A atitude também influi nesse processo. Os professores

mencionaram a falta de estímulo e persistência para realizar as tarefas em casa e estudar sozinhos, como alguns dos problemas.

- Qual a concepção de envelhecimento dos aprendizes e do professor? Existe alguma relação entre essas concepções e o desempenho dos aprendizes na língua estrangeira?

Parece haver uma relação entre a concepção de envelhecimento e o desempenho das alunas e professores. Notamos que todos possuem um conceito positivo de vida e envelhecimento. O termo velho, idoso ou terceira idade parece ser indiferente para elas e não ofende, de modo geral. Isso indica que cada professor deve descobrir como seu grupo reagirá a um termo ou outro.

Além das respostas a essas perguntas, fizemos outras descobertas e constatações que listamos:

- O ambiente das aulas é agradável, descontraído e há um bom humor generalizado; não é infantil como nos foi mencionado durante a pesquisa. Essa atmosfera parece ser o resultado das atitudes das alunas e dos professores (notadamente P1). Os professores parece não encontrarem mais problemas do que encontraria normalmente num grupo de jovens adultos. A afetividade desempenha um papel importantíssimo, devido à carência afetiva e outras questões que envolvem a velhice. Acima de tudo, os encontros para as aulas devem ser vistos do ponto de vista social, de integração do idoso com a sociedade.
- O ritmo não é excessivamente lento. Não há pressa. De modo geral, os professores não demonstram nenhuma preocupação com conteúdo, o que demonstra uma abordagem centrada no aluno e valoriza sua experiência (princípios da Andragogia). Os professores utilizam uma metodologia andragógica (provavelmente inconscientemente), pois faz amplo uso das discussões e simulações.
- O nível de proficiência equivale ao de outras faixas etárias para um nível básico. Parece haver uma relação entre o desempenho na LE e o nível de escolaridade: as alunas mais escolarizadas demonstraram ter um desempenho melhor. Antes de ser uma relação entre idade e desempenho, o critério parece ser entre nível de escolaridade e desempenho.
- Uso da língua-alvo como padrão (o professor a utiliza praticamente 100% das vezes).
- Nenhuma aluna manifesta qualquer tipo de constrangimento no processo ensino-aprendizagem, parecem muito à vontade e livres para se expressar.

- As alunas são unidas e conseguem se organizar e mobilizar;
- As aulas são importantes fontes de convívio social e de elevação da auto-estima. Algumas alunas buscam no curso se manterem intelectualmente ativas, não ficar paradas, exercitar a memória. Observamos que algumas alunas são bem criativas ao lidar com perguntas inesperadas nas atividades de simulações, ao contrário da crença de que os idosos perdem a criatividade.
- Notamos nos professores participantes da pesquisa uma qualidade marcante e fundamental, especialmente ao lidar com essa faixa etária: a empatia. Essa visão humanista que, em geral, o professor de línguas estrangeiras possui parece contribuir muito para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.
- A família não necessariamente influi na decisão de um idoso estudar um idioma, mas observamos que os motivos às vezes envolvem questões familiares como viagens com a família, visitar parentes no exterior, etc.
- Os temas normalmente giram em torno de assuntos de interesse geral. Há muitas digressões sobre a vida particular e experiências das alunas. Isso dá às aulas um toque peculiar. Às vezes lembra terapia de grupo.
- As atividades extras e dinâmicas de grupo exercem um papel importante. As músicas e as festinhas são muito apreciadas.
- As alunas não tem nenhuma preocupação em relação a tempo, não tem prazos para cumprir ou nenhuma pressão externa. Desejam aprender no seu próprio ritmo, sem pressões e cobranças. Isso inclui a não-exigência de provas e tarefas de casa. Uma alternativa para as tarefas seria organizar grupos de estudo para os alunos se preparem para as aulas, a exemplo do que é feito pelo G2, por iniciativa das próprias alunas.
- Aulas de imersão, nas residências dos alunos é uma das estratégias utilizadas por P2 no contexto pesquisado. Serve como fator de motivação e são ótimas oportunidades de ensinar principalmente vocabulário. Esse tipo de atividade é muito bem-vinda e contribui para fatores de ordem afetiva. A nosso ver, precisam ser mais bem elaboradas e planejadas de uma forma a não reproduzir uma sala de aula e serem mais produtivas.

Apesar de nosso trabalho ter apontado algumas diretrizes em relação ao ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade, acreditamos que pesquisas futuras ainda terão muito a explorar.

Como sugestão, apontamos a investigação de aspectos mais específicos dentro do tema de ensino/aprendizagem de LE para a terceira idade como a elaboração de materiais didáticos específicos. Outra questão pertinente seria qual dos métodos existentes e utilizados no ensino de línguas se adequaria mais ao aprendiz da terceira idade ou ter-se-ia de criar um método específico.

Observamos nas instituições pesquisadas que há um interesse maior pela aprendizagem de espanhol. Uma pesquisa futura poderia investigar quais os fatores que determinam essa opção.

Ainda, a falta de assiduidade dos alunos na terceira idade poderá ser objeto de futuro desdobramentos da pesquisa atual.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para a terceira idade ainda é um tema pouco explorado. A forma de envelhecer hoje é bem diferente da do passado. As pessoas envelhecem mais saudáveis, com muito mais vitalidade e energia que em outros tempos. Embora percamos muitas das nossas capacidades com a idade, há algo que não deve mudar: a beleza de ser um eterno aprendiz, como já acentuou Gonzaguinha, citado por nós no início desta seção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. REFERÊNCIAS CITADAS

- ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A.M.F. (org.). **Crenças e ensino de línguas**. Campinas; Pontes, 2006
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Papyrus, 2003
- ARNOLD, J. (ed.) **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M.O.C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas** – ensino crítico de língua inglesa (APLIESP), São José do Rio Preto, v. 5, p. 11-26, 2001
- ATIVIDADES PARA A TERCEIRA IDADE NO DISTRITO FEDERAL. **Cadernos do CEAM**. Ano 1 (1) – 2000. Universidade de Brasília.
- BARBERÁ, I. L. et al. **Español Hoy - Vol 1**. São Paulo: Scipione, 2004
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S.. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BONGAERTS, T. *et al.* Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. **Studies in Second Language Acquisition (SSLA) n. 19**, p. 447-452, 1997
- BRASIL, **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003.
- CAVALCANTI, R. A. Andragogia: educação de adultos. **Revista Clínica e Cirúrgica da Paraíba**, n. 6, ano 4, Jul., 1999. Disponível em <http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>
Acesso em 14 ago 2005
- CAVE, J. **Characteristics of the adult learner**. Disponível em http://www-ed.fnal.gov/linc/fall95/in-service/adult_chara.html. Acesso em 19 jan 2005
- COOK, G, SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- CONCEIÇÃO, M. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)** (1999). Dissertação de mestrado. Universidade de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- CRAFTON, T. **Adult learner theory – a resource guide**. Disponível em <http://odin.indstate.edu/level1.dir/adultlrn.html>. Acesso em 19 jan 2005
- DOURADO, M. R.; SPERB, L. M. Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 39, p. 81-94, jan./jun., 2002
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 1994
- _____. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press. 1994
- FUGATE, M.; LAMDIN, L. **Elderlearning: new frontier in an aging society**. Greenwood Publishing Group, 1997
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999
- GUIDI, M. L. M.; PINTO, S. L. S. M. O imaginário afetivo do idoso e o contexto familiar. **Humanidades**, Brasília, v. 46, p. 8-13, out., 1999
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Projeção da população do Brasil por sexo e idade de 1980- 2050 – Revisão 2004/ Metodologia e resultados**. Rio de Janeiro, outubro de 2004.
- IMAGINÁRIO, L. Andragogia. **Formar**, Lisboa, v. 46, p. 3-9, mar., 2004
- KRASHEN. S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon, 1982

- LAHUD, A. M. L. Velhice: encantos, desencantos...reencantos. **Humanidades**, Brasília, v. 46, p. 77-87, out., 1999
- LAHUD, A. **Terceira Idade – ideologia, cultura, amor e morte**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília. 2004
- LIEB, S. **Principles of adult learning**. Disponível em <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm> Acesso em 11 ago 2005
- LITTLEWOOD, W. **Foreign and second language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996
- MAJOR, R. C. Foreign accent: recent research and theory. **IRAL XXV/3**, p. 185-20, 1987
- MORAGAS, R. M. **Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2004
- NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997
- OLIVEIRA, A. B. **Andragogia – a educação de adultos**. Disponível em <http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html> Acesso em 14 ago 2005
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Plano de ação internacional para o envelhecimento** (Tradução de: Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, 2002/ Comisaria del Comitê Organizador Español de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento realizada de 8 a 12 de abril de 2002, em Madri). Tradução de Arlene campos. Secretaria Especial dos direitos Humanos, Brasília, 2003
- PEREIRA, I. L. L.; VIEIRA, C. M. **A Terceira Idade: guia para viver com saúde e sabedoria**. Ed. Carpe Diem, 1996, p. 199-206
- PIZZOLATTO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade** (1995). Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas, SP.
- PRETTI, D. A linguagem dos idosos: subsídios para a compreensão do texto falado. **Estudos Lingüísticos XXII/ Anais de seminários do GEL**, Ribeirão Preto, vol. 1, p.1-14, 1993
- SCOTT, M. L. Auditory Memory and perception in younger and older adult second language learners. **Studies in Second language Acquisition (SSLA)**, v. 16, p. 263-281, 1994
- SLAVOFF, G.R.; JOHNSON, J.S. The effects of age on the rate of learning a second language. **Studies in Second language Acquisition (SSLA)**, v. 17, p. 1-16, 1995
- SMITH, M. **Eduard Lindeman and the meaning of adult education**. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm> . Acesso em 18 ago 2005
- SPADA, N. Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (entrevista). **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, n. 2, ano 2, mar., 2004
- UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- VIEIRA, C. M. Dificuldades da terceira idade. **Humanidades**, Brasília, v. 46, p. 118-119, out., 1999
- VIEIRA, M. A. M. Educação, um privilégio masculino... **Humanidades**, Brasília, v. 46, p. 34-40, out., 1999
- ZACHARIAS, V. L. C. F. **Dewey e a Escola Progressista**. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>. Acesso em 18 ago 2005

ZEMKE, R.; ZEMKE, S. **Thirty things we know for sure about adult learning**. Disponível em <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>
Acesso em 11 ago 2005

B. REFERÊNCIAS NÃO CITADAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, V. M. **A neurociência e a aprendizagem de L2 por adultos: um estudo de caso**. (2003). Dissertação de mestrado. Instituto de Letras, UnB, Brasília-DF

BOEREE, G. **Carl Rogers 1902-1987 (Biography)** Disponível em <http://www.ship.edu/~cgboeree/rogers.html> Acesso em 11 ago 2005

CARLSON, R. Malcolm Knowles: apostle of andragogy. **Vitae Scholasticae**, n. 8, ano 1, 1989. Disponível em <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/malcolmknowles.cfm>. Acesso em: 11 ago 2005

CHAVES, A. C. S. **O ser afetivo em sala de aula – A influência das relações afetivas durante as apresentações orais formais de alunos de LE (inglês)**. (2004) Dissertação de mestrado. Instituto de Letras, UnB, Brasília, DF

CONNER, M.L. How adults learn. **Ageless Learner**, 1997-2004. Disponível em <http://agelesslearner.com/intros/adultlearning.html> Acesso em 25 maio 2005

DAVEY, J. A. *Active Ageing* and education in mid and later life. **Ageing & Society**, n. 22, p. 95-113, 2002

GOECKS, R. **Educação de adultos – uma abordagem andragógica**. Disponível em <http://www.andragogia.com.br/> Acesso em 14 ago 2005

HADLEY, G. **Pesquisa de ação em sala de aula**. Série Portfolio v. 8. São Paulo: SBS, 2004

IMEL, S. Inclusive adult learning environments. **ERIC Digest** n. 162, 1995. Disponível em <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A009> Acesso em 11 ago 2005

KNOWLES, M. **Lifelong learning: a dream**. Disponível em http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_knowles.html Acesso em 11 ago 2005

LIGHTBOWN, P.M. et SPADA, N. **How languages are learned** (Revised Edition) Oxford. Oxford University Press, 1999

MCKAY, S. L. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. Série Portfolio v. 2. São Paulo: SBS, 2003.

MURPHY, J.W. ESPOSITO, L. & LONGINO JR., C. F. The relevance of multiculturalism for aging. **Journal of Aging and Identity (JAI)**, vol. 4, n. 4, p. 223-229, 1999

PHILLIPSON, C.; BIGGS, S. Modernity and Identity: Themes and Perspectives in the study of older adults. **Journal of Aging and Identity (JAI)**, v. 3, ano 1, p. 11-23, mar., 1998

RICHARDS, J. C. **Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas**. São Paulo: SBS, 2003

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching – description and analysis**. Cambridge; Cambridge University Press, 1991

SEVERINO, A.J. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. **Humanidades**, Brasília, v. 43, p. 75-82

ANEXOS

ANEXO A TRECHO DE AULA TRANSCRITA

Transcrição da segunda aula observada de P1, primeira gravada em áudio.

Data: 16/09/2005

(Nesta aula, P1 faz a leitura em conjunto de um texto (Anexo 1.1). Após a leitura ele faz uma simulação na qual uma das alunas finge ser Verónica Hidalgo, Miss Espanha entrevistada no artigo utilizado. As perguntas e as respostas surgiram durante a conversa.)

P1: Aquí es una modelo...he...¿tiene cuantos años, la modelo?

Als: Vinte y tres

P1: Veinte y tres años...¿Cuanto mide la... la modelo? La modelo mide...porque este verbo lo conjugamos así: yo mido, tu mides, el mide, nosotros medimos, vosotros medís, ellos miden. Mide 178...(*inaudível*) un metro y setenta y ocho, de estatura...no se dice un metro y setenta y ocho es porque aquí está (*incompreensível*) de estatura ochenta y nueve, sesenta, noventa y contorno...y contorno...Buenos días, A11! Y contorno, no, contorno... ¿todos sabéis lo que es el contorno?

A1: Busto, quadril...contorno

P1: Busto, quadril...cintura...

P1: Hace pocos meses, vivía...(estamos ya viendo el pretérito ...eh..perfecto... estamos vendo el pasado... pretérito perfecto de indicativo...yo vivía, tu vivías, el vivían, nosotros vivíamos, vosotros vivíais...pretérito imperfecto! (*alunas falando...inaudível*) Sí, é porque tu me has dicho que después yo me quedé ...No, és imperfecto

P1: Yo tenía...tu tenías...el tenía... (*alunas repetem*) ... ¿nosotros?

As: teníamos

P1: ¿Vosotros?

As: teníamos...

P: ¿Ellos?

Als: Tenían...

P: Pero, es tan bueno cuando...cuando decimos, yo no, ella, hay algunas cosas que nos dejan así nostálgicos...No, Yo tenía...(Chega A10, professor entusiáticamente:) A10! Buenos días!

A10: Buenos días

Als: Buenos días

P: ¿Dónde está tu mensaje para hoy? Yo sentí falta de ti...Pues, te extrañé mucho...?Donde está tu compañera?

Als: ¿Onde está tu compañera?

A (?): Não sei...não vem pra cá pra Brasília...(inaudível)

P1: Quizás estejais viendo...Ya pues, seguimos...Y tenía novio..que maravilla, cuantas mujeres quieren un novio y no lo tiene...

P1: (*Lendo*)Hoy Verónica Hidalgo (*incomprensível*) es Miss España, reside en Madrid, ha roto con su novio...(com sarcasmo e ironia) ...Ah, pobrecito del novio...estará llorando...porque es una mujer muy fea esta aquí...) con su novio y tiene muy claros cuales con sus objetivos. En la vida nosotros ..he...tenemos o hay que tener cada uno, hay que tener, muy claros quais son sus objetivos. A2, ¿tu lo sabes? ¿Muy bien claros?

A2: (*Inaudível*)

P1: ¿Tú también A11?

A11: (*Inaudível*)

P1: **Muy bién claros.** (*voltando ao texto...*) Objetivos profesionales. **Profesionales.** “Quiero ser...” ¿Quiero ser?(*elicitando a continuação da leitura por parte das alunas*) **Presentadora.** No vamos a decir **apre...**No, é...**presentadora** de...todas esas mujeres cuando saltan un poquito a la fama, cuando son reconocidas por la belleza, ellas quieren ser, ¿lo que mismo?

Als: Presentadora de televisión

P1: Presentadora de televisión...(voltando ao texto)Y me estoy preparando para eso (Para isso) Me estoy preparando para eso, **aunque**, conjunção adversativa... **ainda que**, aunque la moda también me interesa O sea, ¿cuáles son sus objetivos profesionales?

Als: (*Inaudível*)

P1: Presentadora de televisión e modelo, porque la moda le interesa...(De volta ao texto) ¿Eres ambiciosa? Voy a ver aquí. (*apontando alguém, inaudível*) Leyanos pues de..Si...(indicando a partir de onde a aluna dever começar a ler.)

A(?): (*A aluna lê num tom de voz baixo, quase inaudível...*): “Si, la ambición es necesaria en el trabajo **ay**...(profesor corrige: **Y**)...y también en lo personal.”

P1: ¿Será que la ambición es de capital importancia en nuestras vidas?

A(?): Un poquito si.

P1: ¿No en demasia?

A12: Não..(*inaudível*)...com parcimônia...

A3: Es necesario...tener ambición...

P1: De cierto que a veces he oído, también de una modelo y presentadora de televisión, la viuda de Ayrton Sena, ¿no?, ¿que decía?...y ahí ella se enganchó, ha sido un gancho para que ella saltara a la fama (*incomprensível*). Y ella ha dicho: “Yo soy muy ambiciosa. Yo tan solo..apena...tan solo empecé, porque tengo muchos peldaños de la escalera para subir todavía...”

A(?): ¿Peldaño?

P1: Si, peldaños. Degraus. **Peldaños**. Y ahí, pues, ¿lo que pasa?

As: (*Alunas expressam dúvidas na grafia de peldanões*)

P1:(*Professor verifica grafia no dicionario e escreve no quadro*).“...Yo estoy tan solo empezando porque quiero más”, por lo tanto, Adriana Galisteu es una mujer muy...

As: Ambiciosa

P1: ... **Ambiciosa** (*ênfase p/ destacar adjetivo*)...¿hasta que punto la ambición puede impedirnos ..A11...A11...ambas son aquí...hay dos aquí..A10 Dos, porque ella llegó después, entonces, A10 una, A11 Dos. A11...tu..é...¿que opinas tu de que la ambición puede nos impedir algunas cosas en la vida?

A10: Cuando la ambición é demasiada.

P1: ¿Nos impide? ¿Sobretudo un progreso espiritual, quizás...?Si! Esta nos impide, porque cuanto más estamos aferrados a las cosas materiales, más nos olvidamos de aquellas llamadas espirituales, porque dice, el salmista dice, “donde está tu tesoro ahí está tu corazón”...entonces nos olvidamos de las cosas espirituales porque nos volvemos **ambiciosos** (*ênfase p/ destacar adjetivo*). Pero hay que tener un poco de ambición para que podamos...

A12: para que podamos llegar a nossos objetivos... (*professor repete*)

A3: Si yo no tuviera ambición yo no estaría aquí.

P1: ¡Ambición intelectual!

A3: ¡Y tengo! ¡Tengo ambiciones intelectuales! ¡Tengo! A mí me gusta estudiar...**estudiar** lenguas extranjeras. Entonces tengo ambiciones (*inaudível*).

P1: ¡Gracias a Dios!

A12: (*Incomprensible*) hablar un día correctamente...

A3: No sé se daqui para el futuro esta língua me va a ser muy útil para mi...

P1: (*Incomprensível*)...no sabes...Un día quién sabes tu la necesitarás...y yo estaba comentando con Carla...es un proceso mismo, porque desde que mis quince años siempre he sido aferrado a los libros. Y yo pensaba que con el paso del tiempo eso mejoraría, ¿no?, pero no sé, y comentaba con mi suegra, “Yo no sé más lo que hago, no voy más a pasar un ninguna librería”, porque hay una ambición. Y muchas veces pierdo algunas horas sueño por la noche, porque cuando empiezo a leer un libro no quiero parar nunca jamás... Y ella ha me dicho, “no, eso es una virtud tuya”. Pero no sé, muchas veces me olvido de comprar zapatos, camisa, pantalones, solo me preocupo con esta cosa, y desde la tierna edad, siempre he sido así. No tengo esa cosa para la moda...ah, porque tengo que comprarme un pantalón así, que tenga esta etiqueta ...No... A ver, (*voltando ao texto*) “Como muchas otras misses, después de coronarte”, porque la miss recibe un **corona**, y se dice ella ha sido **coronada** (*ênfase nos adjetivos*) “dejaste a tu novio, Jordi.” Después, el mundo reconoció, cuando España reconoció la belleza de esta (*inaudível*) ella, pues, decidió abandonar su novio. ¿Será por que Díos mío?

Neisinha Primeira, “La relación...(*indicando p/ continuar a leitura*)

A11: La relación no iba bien. Antes..Ya habíamos pasado otras crisis. De hecho...

P1: **De hecho**, de fato

A11: Yo estive*...

P1: (*professor corrige a pronúncia*) **Estuve**. Yo estuve, tu estuviste, el estuvo, nosotros estuvimos, vosotros estuvisteis, ellos estuvieran (*as alunas acompanham em voz alta*).En este libro vamos después, vamos a ver eso, no sé en que clase pero vamos a ver también este pretérito perfecto simple. A ver...

A11: “...saiendo* con Mister...”

P1: Ok...**saliendo**

A11: “...saliendo con Mister Barcelona durante una de ellas. Después lo retomamos, pero no ha funcionado”

P1: Hay, Díos mío, ¡qué lástima! ¿no? Pues después que ella regresó, y ahí pues no sabe porque no ha funcionado. No volvieran a la... (*incomprensível*). Yo lo sé tampoco (*risos*) (*de volta ao texto*)“¿Solo saliste con Mister Barcelona?”

A3(?): ‘Si. Borja Alonso, el actual Mister España, es solo un amigo con quien coincido en temas de trabajo.

P1: **Coincide**. Solo cuando hablamos de temas, sobre el trabajo, **solo coincidimos**..só nos damos bem...**coincidir**. Hay ese sentido también...

A3(?):“...Lo otros misters que dicen haber tenido relaciones conmigo mienten....”

P1: **Mentir**. Yo miento, tu mientes, el miente, nosotros mentimos, vosotros mentís, ellos mienten. (*algumas alunas acompanham em voz alta*)

A3(?): “...Conozco a algunos, pero no he tenido relación con ellos. Han ido a televisión para hacerse publicidad a mi costa.”

P1: Ah, siempre los afamados dicen...es que este mister...atención: **miss** para la mujer y mister é cuando se gana el premio como un hombre guapo, y ahí pues, es que dice, “está haciendo publicidad a mis costas”. Siguiendo...”Dicen que tengo una sonrisa muy bonito*”**Una sonrisa** (*enfáticamente*). Sustantivo femenino. Nunca se dice un sonrisa...
¡una sonrisa!(*voltando ao texto*)“... y esto te ha molestado muchísimo, claro.”

A11: (*Continuando a leitura*)“...No tolero la mentira y no soporto que habén de la gente sin conocerla”

P1: Es interesante, porque en todas estas revistas contenidas, que salen por estas revistas, los pensamientos ...son las mismas...(inaudível) “ah, porque no tolero la mentira, yo soy muy sincera”...Todos y todas dicen igual, / no?, no **tolero** la mentira e no **soporto**. Yo soporto, tu soportas, el soporta, ¿nosotros?

Als: Soportamos

P1: ¿Vosotros?

Als: Soportáis

P1: ¿Ellos?

Als: Soportan

P1: Y ahí podemos sustituir ese verbo por un otro, que es **aguantar**. Yo aguanto,(*a parti deste ponto, as alunas acompanham e voz alta*) tu aguantas, el aguanta, nosotros aguantamos, vosotros aguantáis, ellos aguantan. ¡Ya no aguanto más esta mujer! (*risos*) Por eso prefiero tener una Lurdinha (*risos*)

A12: ¡Glauco...! ¡Glauco...!

A9: Deixa (*inaudível*) arrumar uma Lurdinha que ele vai ver!
(*risos*)

P1: No, y sabes que é interesante que hay una pareja, amiga nuestra, que la mujer dice, “ah, ahora está Lurdinha, dando, o predicando, malos y malos ejemplos...”

A(?): ¡Para los hombres!

P1: ...A los hombres...

A(?): ¡A través de la tele!

P1: ...De la tele...de la tele...yo no sé hasta a que punto esto pudiera influir (*vozes simultâneas*)...yo pienso que es solo ficción...

A12: Hay muchos que...(risos)

P1: ... Hay muchos que ya llevan una vida desleal (*risos e vozes simultâneas, incompreensível*)

A3: Los hombres son muy succetibles...

P1: Hay eso, es verdad...

A3: Los hombres son muy succetibles...

P1: Pero no sé que he encontrado en Lurdinha...

(risos)

P1: ¡Muy fea!¿No? (*ironicamente*)

A9: A Nina é mais bonita, né? A Nina, a outra também, a Haydeé, é muito bonita.

P1: Muy guapas...

A9: Mas a Lurdinha não tem nada...é sem sal...

A12: (*Incompreensível*)

P1: És insulsa...és insulsa...?no és? Muy guapa...más pobre ¿no? Y ahí pues que nosotros varones no sigamos lo que él está practicando, Glauco, ¿no?

A12: Los hombres se enganam*

P1: **Se engañan**

A12: Se engañan

P1: Pero generalmente, es que nace como una pequeña pasión y después esta pasión toma una proporción tamaña y después se apaga, porque ten que no es amor.

A3: (*inaudível*)...solamente fuego en paja...

P1: Es **fuego en paja** (*ênfase para destacar a expressão*)

A12: Después, cuando él está bien vejo...

P1: **Viejo**

A12: ..Bien viejo vuelve...

P1: Vuelve a la mujer de su juventud

A12: A la burra, como se diz?

P1: Es **muy tonta**...

A12: Tonta la mujer que lo acepta.

P1: Pero hay muchas que lo acepta.

(*Várias vozes*): muchas ...ihhh

P1: Muchísimas.

(*discussão sobre a grafia de “Paja”. Professor escreve no quadro*)

P: **Fuego en paja**. La traición siempre ha sido y siempre será fuego en paja...(*fala algo incompreensível*)

A3: (*Incompreensível*)... ha dicho que su marido ahora está enfermo y ella ahora tiene que cuidar de ello..ha hecho una cinco o cuatro cirurgias...

P1: **cirugías**.

A3: Su marido...(*inaudível*)

P1: Desapareció...no sé sobre ello más...

A3: ¿Su padre es español?

P1: Es español mi padre. Bien, a ver...Jordi ...(*voltando ao texto*)“¿Está enamorada ahora?”

(*¿*): No, después de tres años de noviazgo...

P1: **Noviazgo**. Después de tres años de noviazgo...noivado...

(*¿*): ...Noviazgo me apetece estar sola para centrarme en mi trabajo. No puedo perder las oportunidades que me ofrece ser Miss España.

P1: Y todas ellas dicen: “no, ahora no estoy enamorada de nadie porque quiero aprovechar la ocasión para que me concentre mejor en mi trabajo. (*voltando ao texto*)“¿Por qué te aumentaste el pecho tras ser coronada?” (*risos*)

A(?): Porque me apetecía hacerlo. Desde hace años quería ponerme una talla más.

P1: Una talla más...si, la talla... se dice, “¿cual es tu talla?” “Yo visto la talla tal”...manequim.

A(?): Ah, manequim? (*voltando ao texto*)“...ahora uso la talla 95”.

P1: Pero no es mucho, ¿es? ¿Para los pechos, los seños?

A(?): Para el busto...(*inaudível*)

P1: ha aumentado la talla, ou seja, o tamanho...talla también es el corte. Pero aquí se refiere a los seños.

A(?): ¿Noviazgo? (*titubeante*)

P1: **Noviazgo. Noivado.** (*ao texto*) “¿Cambiarías algún rasgo más de tu físico?” Alguma característica? Algún rasgo de tu físico...

A(?): No, estoy contente*

P1: **¡Contenta!**

A(?): (*De volta ao texto*) “...contenta con el físico que tengo. Me gusta mi cara y mi sonrisa. Todo el mundo me dice que tengo una sonrisa muy bonita.

P1: (*Texto*)“Se dijo, se diz (*explicação do professor*) que era una de las concursantes más feas de Miss Universo. ¿Cómo te sentó?” Como que isso te caiu, né? (*texto*)“¿Cómo te sentó? ¿te afectó?”

A (?): (*Texto*) “Eso lo dijeron*...”

P1: Lo **dijeron**

A(?):“... Lo dijeron aquí, en un programa de televisión. No le doy importancia porque esas cosas hay que tomárselas como una broma.”

P1: Broma es como nosotros tomamos estas cosas...como una broma... mas...interesante porque esa cosa de belleza,¿no?, nosotros, aunque no tengamos esa belleza toda...ha sido unas dos semanas mas o menos he ido a la casa de una prima nuestra y esta prima, pobrecita, está pasando por una situación muy difícil por que un tío nuestro que era un “Don Juan” en la juventud, ¿no?, hoy está casado e ella nació fuera de la familia, pero unos de los más aligados y ella misma siempre dice, “P1, yo te agradezco mucho porque tú eres el único que me visita”, o sea, es la

desconocida de la familia, porque nació por casualidad y su padre tiene dinero, pero no la ayuda y ahora va a hacer más de un año que está emparro(¿) su marido.(*inaudível*)...y cuando llegó una señora, una vecina suya, cuando ya hubiéramos salido ella ha me dicho,"tu sabes que la mujer comentó, "Aquella mujer tan guapa, Carla, ¿ que ha encontrado que ha encontrado en aquel hombre tan feo, feo como un pecado..."

(*Muitos risos*)

Als: (*Vozes simultâneas, incompreensível*)

P1: Y CL (*esposa do professor*)... (*incompreensível, vozes simultâneas*). ¿No hay personas así que..? ¡Dejan usted aburrido!

A3: Vulgares...solamente vulgares... este tipo de gente (*incompreensível*)

P1: A3,¿nunca jamás queremos ser llamados de feos!

A3: Sí...

P1: ¡Entonces, esto me afectó!

(*Muitos risos*)

(*Incompreensível, vozes simultâneas*)

P1: ¿Lo que ha encontrado Carla en este hombre?(*inaudível*)...y yo pensé, Dios mío, ¿será que me miré tantas veces al espejo...?(*risos*)

A12: Até tirou o espelho...(risos)

P1: Pero ahora no, estoy más tranquilo... y CL...

A12: (*Inaudível*)...usted es guapo

P1: Muy buenas gracias, muchas gracias. Son por esas cosas que, digo así...no es así tan bonito (*incompreensível*) es feo como un pecado...(incompreensível) Yo pienso que cada uno de nosotros no....

A9: Eu acho que ela estava era querendo pecar...

(*Muitos risos...*)

A12: Queria esse pecado...

(*Risos*)

A9: Achou você tão lindo que ela quis...(inaudível)

(Risos)

A12: Ella quería este pecado para ella...

(Risos)

(Conversas simultáneas, incomprensível)

P1: Y tu sabes que en cierta ocasión entró una tiquilla para ser asistente de CL y la primera cosa que dicho, “ah, tu marido es muy feo”, y después de tres meses nosotros tuvimos..yo tuve que hablar con ella, porque ella estaba insistiendo en alguna cosa...

Als: (*Expressam admiração*)

P1: Ahora, imaginas, como...dándole trabajo, esto me acusaría de abuso sexual, ¿no? Entonces, yo tuve de hacerlo...Carla no lo sabe de eso, pero yo hizo de todo para que saliera de casa... y una mujer guapa, entonces yo pensé, ¡Dios mío, líbrame, oriéntame, dá-me* fuerzas!

(Risos)

P1: Pero ha CL llegado (*incomprensível*), “¡pero tu marido es feo! ¡Es feo tu marido!” y ella dice, “¡no, mi marido no es feo!”

(risos)

A (?): Es broma...

P1: es una broma...(incomprensível) Bien, a ver, vamos siguiendo con la vida, aquí, de la modelo y presentadora. Siguiendo...(texto)“¿Cómo te ves tu cuando te miras al espejo?”

A9: (Texto) “Eu veo...”

P1: **Yo** veo

A9: (Texto)“Yo veo a Verónica Hidalgo, la misma persona de siempre, porque ser Miss Espana*...”

P1:España

A9: “...España no ha cambiado mi forma de ser”

P1: ¿Será que pues tras haber sido premiada, galardonada como Miss España, será que no...digamos, su presunción no ha alterado un poco? antes era conocida...¿que opinas A11?

A10: Ahora es muy conocida

P1: Por la belleza

A10: Por la belleza y siente la más grande de todas las mujeres...

P1: ... Las mujeres...?no?

A9: Não é beleza não...sabe por que? porque eu sou pequena...é o dinheiro que manda...eu já fui miss na minha terra, em Governador Valadares, só não cheguei a ser (Miss) Minas Gerais, eu sou pequena, eu sou baixinha, só que meu pai era rico...é o dinheiro que manda também...

(risos)

P1: Ah, ?el dinero?

(Risos)

A9: É...é o dinheiro...(inaudível)

P1: Já foi miss?

A9: É...eu já fui miss...Governador Valadares. Não cheguei a ser Minas Gerais não...

A(?): É Minas Gerais?

A9: É Minas Gerais (risos e vozes simultâneas, inaudível)...eu tirava até em concurso de beleza e quando acaba eu não sou muito bonita, por causa do meu pai...que eu tinha dinheiro...(vozes simultâneas, conversas sobre quem já passou ou esteve em Governador Valadares)...tinha miss alta, pobre, mas como eu era rica...(conversas simultâneas, incompreensível)

P1: A ver, (voltando ao texto)...“Me gustan **los morenos de ojos grandes**”(ênfase do professor)

(Risos)

P1: ...Los morenos de ojos grandes...“¿Y dentro de diez años” ...en español se dice, “dentro de diez años...”, no se dice, “de aquí”, “dentro de diez años estaré un poquito más maduro...período...más experiente, ¿no? (ao texto)“¿Y dentro de diez años como te gustaría verte?” ¿como te **gustaría** verte? el condicional...a ti, A10

A11: (Texto) “Trabajando en lo que me gusta, pero casada y con hijos. Quiero formar una familia en un futuro”

P1: Gerundio de trabajar, trabajando, y “lo que me gusta pero casada y con hijos. Quiero formar una familia en un futuro”(ao texto) “¿Qué tipo de hombre te enamoraría?”

A(?): “Me encantan los hombres morenos, de ojos grandes y que tenga un buen cuerpo...”

P1: ah...todas ellas..un buen cuerpo...

(Risos e vozes simultâneas, discussão sobre padrões de beleza)

P1: Si, aunque tenga un buen cuerpo...

A10: A la mujer...

P1: **lo mejor**

A10: A lo mejor; luego te enamoras de otro que es todo lo contrario. Pero lo importante es que tu pareja.

P1: tu **pareja**...

A10: Tu pareja te haja*

P1: Te **haga**. Te faça.

A10: ...Reír, sae tu cómplice...

P: **sea** tu cómplice...

A10: ...Te quiera mucho y te respete.

P: Vea que hay que muchas veces cuando buscamos a alguien (*incompreensível*) nosotros entonces creamos el prototipo, ¿no? “ah, yo quisiera una mujer morena, pellos muy largos” y pueda que ocurra al revés, nada de lo que hemos pensado, “ah porque mi gemelo (*incompreensível*) es tal”, yo pienso que no hay...cuando hay un enamoramiento ahí, no existe, derrumba todo, ¿no? entonces no hay más lo que pensar...“ah porque yo prefiero...prefería pues estar con una mujer rubia que estar con una morena”...¡esto no hay! el amor, la simpatía ahí nace y eso es lo más importante de todo. (*Voltando ao texto*):“En una de tus primeras entrevistas dijiste que tenías dificultad para posar, pero ahora te mueves **como pez en el agua** ante las cámaras.” Esta expresión **como un pez en el agua**, ella posa a gusto, se sente muito bem, ela etá como um peixe na água...

A(?): Bem à vontade.

P1: bem à vontade.

A3: (*Texto*)“Ponerme delante del objetivo me resultaba complicado porque, como yo era fotógrafa, manejaba y dirigía a quienes tenían que posar para mí, pero ya he aprendido a hacerlo con soltura.”

P1: **Con soltura**. Hacemos algo con soltura. Ella habla español con soltura...soltura...a ver...“¿Haces alguna dieta?”

A1: (*Texto*)“No, me cuido normal y mis comidas preferidas son las ensaladas y la pasta.”

P: Las ensaladas y la pasta...a massa, la pasta. “¿Qué hechas de menos?” de que sente saudade? que hechas de menos...

A (?): “Estoy bien en Madrid, pero echo de menos mi gente, mi pueblo y el mar”

P1: es interesante que aquí hay una flecha indicando como se tuviera seguimiento y no hay seguimiento en la revista...no...vamos a ver aquí, A10, siéntate aquí, tu eres la Miss

(A10, troca de lugar com o professor...professor tira algumas dúvidas de vocabulário com uma aluna, barulho, incompreensível. Em seguida há uma simulação de um programa de tv no qual se entrevista Verônica Hidalgo (A10) Miss Espanha)

P1: ¡Buenos días! Hoy tenemos aquí el gran placer de *(incompreensível)* en los estudios de la televisión española una de las mujeres más guapas de España, y a propósito ¿cómo se llama esta mujer, Dios mío?¿Cuál es su nombre? Verónica

Als:Verónica Hidalgo

P1: ...La presencia de Verónica Hidalgo y toda la población, toda la gente está nos pidiendo desde hace mucho para que la trajéramos, para que ella dijera alguna cosa y nós ahora vamos a empezar una entrevista, tan anhelada por todos. ¡Señores y señoras, aquí tenemos la famosa Miss España, Verónica Hidalgo! *(palmas)* Antes de que arrancarnos, para tí ¿cual seria Verônica...el consejo... ¿o que seria la belleza para tí? *(inaudível)* y díjenos.

A10 (Verônica): Bien, la belleza para mí es no solamente la persona mas mucho mejor la persona por dentro

P1: Interiormente...

A10: Interiormente...que sea una persona buena, que puede ayudar...

P1: Que **pueda ayudar**...

A10: Que pueda ayudar los otros

P1: A los otros...a lo demás...

A10:...A los otros y también que seja una persona...

P1: Que seja no....**que sea**.

A10: Que sea una persona mucho...mucho maravillosa que tenga una belleza muy, muy... así que las personas ojan* para decir si es bonita... pero...*(incompreensível)*

P1: A ver...es que según los rumores y algunas revistas, hay quién diga que tú tienes 23 años, mides 1m72...¿esto te apetece? Hoy día, tu cuerpo te apetece con estas formas?

A10: Si, pero como mi cuerpo es ... (*inaudível, conversas simultâneas*)

P1: **Concursante**. Se dice concursante. Concursante a miss...Y ahora, ¿como te sientes pues coronada? Porque te han puesto una corona...la corona, ¿que representa para ti?

A10: La corona representa solamente, solamente...porque soy la escolhida*...

P1: **Escogida**...

A10: ...Escogida para ser la Miss, solamente eso..

P1: ¿Por ello?¿por tu belleza?

A10: Eh...

P1: Bien, es que tu tienes muy claros cuales son sus objetivos profesionales...?¿Cuales son?¿Cuáles son tus objetivos profesionales?

A10: Pero, como...

P: **Pero** no...no se pude empezar una frase con **pero...Como**...

A10: ...Como mi vida profesional solamente como presentación*...

P1: Como **presentadora**

A10: Presentadora y modelo de la televisión.

P1: O sea, presentadora de televisión y modelo,¿no?

P1: Bien...¿tu eres una mujer ambiciosa? ¿Es ambiciosa?

A10: Pero...

P1: No, no, no...**pero** no...¿por que pero...? yo soy una persona...

A10: Tá...

P1: Es un vicio...es un vicio..mucha gente tiene...

A10: É...yo soy ..no soy ambiciosa...así de cosas...muchas...grandes...pero (*incompreensível*)

P1 :¿Qué más ambicionas para tu vida o en tu vida?

A10: En mi vida, mi ambición, de ser una buena persona, poder ayudar los otros...

P1: Para que pueda...

A10: Para que pueda ayudar los otros...solamente, estas más ambiciones ...

P1: Solo estas ambiciones...pero bien... ahora tu no estas más enamorada...

A10: No, ahora no...no estoy más enamorada...

P1: Porque dijeron...hay unos rumores, segundo la prensa, de que tu has abandonado tu primero novio por un mister, que se llama Mister Barcelona...¿es verdad eso?

A10: No.

P1:¿Ha ocurrido eso?

A10: No, eso no es verdad (*risos e alguns comentários inaudíveis*)

P1: Pero dicen también que tu has declarado...de que coincides sobretodo con Mister Barcelona a lo que se refiera a cuestiones de trabajo... ¿ustedes discuten mucho esta parte?

A10: Si...muchas veces nos discutimos porque el...como se habla...nuestras ideas.

P1: Nuestras ideas

A10: Nuestras ideas muchas veces no combinan...

P1: Non coincidem...

A10: No coincidem con la...

P1: Nuestras ideas no coinciden con (*inaudível*)

A10: (*Incompreensível*)

P1: No, no hay discusión...digo así...discutir los planes de trabajo, ¿no?(*incompreensível*)

A10: Si, pero (*incompreensível*)

P: Planes de trabajo...¿y es verdad... ¿tu estás de acuerdo ...por que dicen que tu tienes una sonrisa muy bonita...

A10: (*Risos*) yo tengo mi sonrisa... igual a de todas las personas que tem alegría, que sente alegría.

P1: Que rien...

A10: Rien con alegría...

P1: Bien... ¿y sobre la mentira? ¿tu no la toleras, no?

A10: No.

P: **No la tolero.**

A10: No la tolero.

P1: Pero, ¿estás... enamorada ahora o no estás?

A10: No

P1: ¡Dinos de verdad!

A10: No

P1: Mira la cámara allí al lado.

(Risos)

A10: Mira al aquella cámara allí.

A10: *(Olhando p/ o quadro de uma toureira)* ¿ torero?

P1: Es una torera y se llama Ana Carla...

(Risos)

A10: Me gustan *(incompreensível)* no tengo un namorado ...

P1: No tengo un novio...bien, y es que tu ha pensado en aumentar el pecho...has aumentado el pecho...

A10: Ora, la hice porque... las misses que *(inaudível)*...tuve que aumentar...

P1: aumentar los senos...¿cuál es tu talla? ¿qué talla llevas?

A10: 90...95

P1: 95...¿Tu estás satisfecha con tus razgos físicos *(barulho, inaudível)*?

A10: No, yo estoy satisfecha con mis razgos físicos...me gusta ser como sou*

P1: ¿Te gusta tu cara, tu sonrisa, no?

A10: Si

P1: Y es todo el mundo que lo dice, no soy yo no...bien, yo soy un presentador muy conocido, ¿no?, de la televisión española, y también dicen que yo tengo una (*incomprensível*) muy grande, no, por favor, aquí es tan solo porque soy bastante conocido y ya (*incomprensível*) que se no tienes un novio, ¡aquí estoy!

(*Muitos risos*)

P1: Bien, dijeran que tu eras una de las concursantes más feas, ¿no?¿cómo que te sentó eso?¿te afectó?¿o tu has tomado como bromas? Piadas.

A10: Yo hacho que es solamente...

P1: Yo **halló**.

A10: Yo halló que ha tomado

P1: Que he tomado como bromas. Porque si no yo no teria sido...

P1: No **hubiera** sido...

A10: Escogida...

P1: **Escogida...o galardonada...o coronada** con la Miss..con la corona de Miss, ¿no?...de Madrid...¡es Miss Madrid, atención! (*explicando p/ una aluna que manifesta dívida*:)Gardonada...galardon...bien...como...¿tu te miras siempre al espejo?

A10: Si, me miro a veces para ver como estoy, mi persona, mi físico...

P1: Físico sobretodo...

A10: Si, mi físico también...

P1: Si, porque si nosotros pudiéramos mirarnos al espejo y ver lo que sucede dentro de la gente sería muy bueno...pero desafortunadamente, no lo ves nada...dicen que los otros se se constituí los espejos...

A10: Pero todas las mañanas yo me miro en espejo.

P1: Ah, claro...todas las mujeres...

(*Risos e vozes simultâneas*)

P1: Bueno, dijeran también que a ti te gusta más los morenos de ojos grandes.¿¿por que?! Tan solo los morenos de ojos grandes?

A10: Pero...

P1: No, ¡pero no! Porque...porque..

A10: Porque los hombres morenos de ojos grandes, las mujeres gustan así...eu porém...como es hombre lindo...

P1: Si, pero hay también otros tipos y clases de hombres

A10: Pero los morenos llaman atención...

P1: Llama más atención...ah, vale...

(Risos)

P1: Bien...¿los pellos morenos? ¿Negros?

A10: Y los otros también...

P1: Los otros también...Verónica, dentro de diez años, ¿como te gustarías verte?

A10: Me gustaría de no cambiar mi personalidad.

P1: ¿Y piensas en formar una familia? ¿Tener muchos hijos?

A10: Si

P1: Bien, ya nos hemos iterado de que tu gusto seria para que te enamoras, seria enamorar a un guapo, un guapón moreno, de ojos grandes...pero ¿que tipo de hombres te enamorarías?

A10: *(Risos)* que...hum...*(inaudível)*

P1: Conquistarme...

A10:*(Inaudível)* se es moreno o rubio...solamente *(inaudível)*

P1: Pero lo importante no es seria que este hombre o esta pareja te haga reír, te haga feliz y que te seas cómplice con él?

A10: Si.

P1: ¿No serian predicativos muy interesantes? Un hombre que fuera cómplice, fuera amigo..sea amigo...que sea cómplice, ¿no? Bien... y que te respete, ante todo...en una de las primeras entrevistas tu has dicho que tenías dificultad para posar, y ahora tu te mueves muy bien, como pez en el agua...y ahora pues? Como, pues, tu has conquistado eso? Porque antes era bastante tímida para posar...has posado nuda incluso...¿no?

A10: No...*(risos)* No he posado nuda...

P1: Hay unas revistas en los quioscos...(*incomprensível*) ha sido cortada de una revista...

A10: ¿mi persona? No soy yo...

P1: (*incomprensível*)

A10: Mi cara...

P1: Ah, si...una cara en otro cuerpo...bien, otra cosita, para que tu mantengas este cuerpo así, tan bello, ¿no?...tan deseado...¿haces alguna dieta?

A10: Tengo que hacer una dieta

P1: ¿Y cuales son tus comidas preferidas?

A10: Son...saladas...

P: Ensaladas

A10: Ensalada y pasta...(*inaudível*)

P1: Hum...bien...se dice tostados...a ver... hace ... ¿Y que te echa de menos? De que sentes falta...

A10: Muchas veces yo siento falta de...

P1: Echo de menos...no...**echo de menos**...echar de menos, sentir falta, la presencia de alguien...¿que echas más de menos? Tu infancia...

A10: Si, mi infancia fue muy buena, yo siendo (*incomprensível*)...

P1: Echo de menos...

(*Barulho na sala torna incomprensível o diálogo*)

A(?): Tu parrera te haga reír..o que é em português?

P1: Te faça rir... Pareja...o par...Bien, nosotros quisiéramos agradecer muchísimo la presencia de Miss Madrid, Verónica Hidalgo... y que tu siguas así tiendo mucho éxito en tu vida. Y como deseas ser presentadora ya a hemos traído aquí un contrato de televisión española y tu presentarás un programa por la mañana que será titulado “Buenos días, España”y ahonde tu vas a entrevistar a gente famosa, ahonde tu vas a también estar siempre bien (*incomprensível*)...un programa destinada a la población femenina. ¿Estás dispuesta? ¿Estás lista para tal?

A10: Si, ¿cómo no? Mira, yo estoy en la televisión, con una programación maravillosa...

P1:¿No te gustaría saber cuanto vas a cobrar?

A10: No

P1: ¿...Esto no importa...?..(*com sarcasmo:*) quieres la fama...

(*Risos*)

P1: Muchas gracias... que todo te salga bien enhorabuena.

(*Aplausos*)

P1: Muy simpática, ¿no? Bien, aquí pues, vamos a hacer solo...solo para un remate. ¿Cuántos años tiene la modelo? La modelo tiene...

Als: La modelo tiene 23 años

P1: ¿ Tu ayas que ella ha dicho la verdad? ¿Ella ha sido muy sincera?

A(?): yo creo que si...ha sido muy sincera...

P1: ¿Qué más te ha llamado la atención acerca de esta muchacha? A4...? que má te llamó la atención?

A4 (*com algumas interrupções por parte do professor para corrigir pronúncia e vocabulário (negrito)*): lo que más me **llamó** la atención es lo **objetivo** de formar una familia y tener **sus** hijos me gustó mucho esto...

P1: Esto objetivo, esta afirmación... A5, ¿qué más te llamó la atención acerca de su personalidad?

A5: La belleza, su porte...

P1: Su porte, su postura...

A5: ...(*Incomprensível*) a mi me pareció muy sincera.

P1: A ti A1...¿que más te llamó la atención?

A1: La firmeza con que ella...(*inaudível, barulho*)

P1: Ella contestó...

A1: (*Inaudível*)

P1: La entrevista seria mejor...

A1: (*Inaudível*)

P1: A3

A3: Yo pienso que mismo ella siendo Miss no dejó de lado sus orígenes cuando habla que hecha de menos su pueblo...

P1: Cuando **dice**...no **habla**... cuando dice...

A3: ...Cuando dice que echa de menos su pueblo, su gente, está aún conectada con su gente...sus orígenes...

P1: Conectada con la gente...sus orígenes

A3: a pesar del glamour...

P1: El glamour, ¿no?...A10 Primeira...

A10: Ella **tuvo** la personalidad muy grande en “ter sido escoliad”...?

P1: Haber sido escogida

A10: Haber sido escogida y se quedó una persona muy (*inaudível*).

P1: Presumida.

A10: ...Presumida.

P1: Presumida. Orgulhosa. Orgullosa. A11,¿que has llamado...?

A11: Lo que más me llamó a la atención fue su naturalidad, su espontaneidad

P1: Su espontaneidad..hum...¿Ella has hablado tolices aquí?

A11: No...

A12: Ella habló sobre sus expectativas, sus objetivos de vida...

P1: De vida, ¿no? Yo pienso que ella, también, ha sido muy sincera. Seria bueno que en casa nosotros leyéramos estos textos, subrayáramos...echar de menos, estas frases.. o a la ves, expresiones idiomáticas, porque é ...

A12: Elas que pegam...

P1: (*Incomprensível*) leyendo é que aprendemos, y mucho, ¿no? Bien, vamos volver aquí ahora al libro. Estamos en la pagina ...30: “El cumpleaños de la abuela”.

(*Alunas procuram a página, risos*)

P1: Es el cumpleaños de la...?

Als: De la abuela.

P1: Se dice, el cumpleaños de A5, el cumpleaños de A1, pero...

A3: De A1 ha sido día 15, ayer... ¡de la abuela A1!

P1: Oh, ayer...! es abuela, A1! (*professor cumprimenta a aluna pelo seu aniversário e por ter ganhado um neto*)

P1: El cumpleaños de la abuela... ¡A1! Hoy vamos hablar de familia, ¿no? Describir físicamente, esta parte, la unidad tres comprende estos contenidos: describir físicamente las personas, los meses del año, vamos a ver las fiestas y las celebraciones, los demostrativos, los posesivos..bien, (*texto*) “Julio nos presenta su familia. Observa y le. Hoy el lo cumpleaños de mi...?”

Als: ...Abuela

P1: “...María. Está é...”

Als:.. Mi familia..

P1: Mi padre...

Als: ...le lleva bigote.

P1: ¿Yo llevo bigote?

Als: No

P1: ¡Gracias a Díos no! (*Risos*)...es muy feo, Díos mío... (*incompreensível*) porque da servicio..da trabajo... (*texto*):... “Mi madre está a su...”

Als:... A su lado

P1: A su lado. Es muy...

Als: ...Guapa

P1 (*As alunas acompanham a leitura, lendo em voz alta*): ...“Guapa...¿verdad?¿verdad? La niña rubia es mi hermana. Lauro, Thomáz y Javier son mis primos. También está sus padres y mi tía Soledad. Mi tío es hermano de mi padre.” Pero, ahora pues, vamos a poner un poquito de filosofía. A5, ¿para que quieres una familia? O ¿ que es la familia?

A5: La estructura...para si vivir bien...educación, habitación (*inaudível*) la seguridad.

P1: La seguridad...bien...la seguridad moral, física... Para ti, A11 Segunda, ¿que sería la familiar?¿qué consejo darías?

A11: La familia es todo. Cuando mi familia se fue, yo me sentí muy solta en ar.

P1: Te sentiste ...

A11: Solta en ar*

P1: Perdida

A11: Perdida...si...

P1: Y la historia...ya pudiera comentar alguna cosa porque ya no más a afecta...yo tengo aís un cariño muy especial por A11, claro por sus cualidades, pero alabes(¿), A11 es un ejemplo... Yo sé que es aburrido, ¿no? A mi también...“Ah, P1 que tu es un ejemplo”. Yo soy un ejemplo de cosa...va...A11 es una persona que subo superar todas las pérdidas de su vida, porque siempre, siempre está perdiendo alguien, ¿no? Pero ganando mucho más...

A11: Mucho más...

P1: Y A11 hace unos 11 años ...¿ya?

A11: 12

P1: ...12 años... en un accidente de automoble perdió la hija, el marido...

A11:... Y la madre...

P1: ...Y la madre. Y A11 afrontó la situación, sufrió bastante, pero está aquí hoy con nosotros estudiando español. Cuantas personas, pues, no consiguen superar las pérdidas, ¿no? Y ahora tiene solo un hijo, incluso está aquí en Brasíla, ¿no?

A11: Mora fora

P1: Ya salió...pero has en (*incomprensível*) estaba aquí en Brasíla, ¿no?

A11: Si, si...

P1: Perdió el marido, la hija, la madre...y ¿cuantos meses tu estuviste en coma?

A11: Una semana

P1: Una semana en coma. Cuando salió de coma, el médico dijo ti perdiste tu marido, tu hija... y afronto todo, porque A11 tiene Díos. ¡Gracias a Díos!

A11: Y yo soy feliz

A12: Tu eres uma lição de vida para nosotros

P1: Y yo quisiera...una día havia la posibilidad mejor de hablar sobre A11 ...y hoy día su preocupación es tan solo a de los demás, porque A11 visita Carla desde hace mucho le lleva lecturas, palabras de consuelo, y yo veo que tan solo cuando hemos pasado por los mismos problemas, las pérdidas, es que estaremos más abiertos para estas cosas,¿no? y A11 propia es ...sabes, A11, cuando unos me dicen que ... hoy día ... cuando la gente ...esto me aburre un poquito, "P1, ¡tu eres muy fuerte! (*mudança de lado da fita*)

ANEXO A1
TEXTO UTILIZADO NA AULA DO DIA 16/09/2005

GENTE CON ESTILO

Tiene 23 años. Mide 178 cm de estatura y 89-60-90 de contorno. Hace pocos meses vivía tranquilamente en Bagur, Gerona, trabajaba de fotógrafa y tenía novio. Hoy, Verónica Hidalgo es Miss España, reside en Madrid, ha roto con su novio y tiene muy claros cuáles son sus objetivos profesionales: "Quiero ser presentadora de televisión y me estoy preparando para ello, aunque la moda también me interesa".

-¿Eres ambiciosa?
-Sí, la ambición es necesaria en el trabajo y también en lo personal.

-Como muchas otras misses, después de coronarte dejaste a tu novio, Jordi.

-La relación no iba bien antes. Ya habíamos pasado otras crisis. De hecho, yo estuve saliendo con Mister Barcelona durante una de ellas. Después lo retomamos, pero no ha funcionado.

-¿Solo saliste con Mister Barcelona?

-Sí. Borja Alonso, el actual Mister España, es sólo un amigo con quien coincido en temas de trabajo. Los otros misters que dicen haber tenido relaciones conmigo mienten. Conozco a algunos, pero no he tenido relación con ellos. Han ido a televisión para hacerse publicidad a mi costa.

"Dicen que tengo una sonrisa muy bonita"

-Y eso te ha molestado muchísimo, claro.

-No tolero la mentira y no soporto que hablen de la gente sin conocerla.

-¿Estás enamorada ahora?

-No, después de tres años de noviazgo me apetece estar sola para centrarme en mi trabajo. No puedo perder las oportunidades que me ofrece ser Miss España.

-¿Por qué te aumentaste el pecho tras ser coronada?

-Porque me apetecía hacerlo. Desde hace años quería ponerme una talla más. Ahora uso la talla 95.

-¿Cambiarías algún rasgo más de tu físico?

-No, estoy contenta con el físico que tengo. Me gusta mi cara y mi sonrisa. Todo el mundo me dice que tengo una sonrisa muy bonita.

-Se dijo que eras una de las concursantes más feas de Miss Universo. ¿Cómo te sentó? ¿Te afectó?

-Eso lo dijeron aquí, en un programa de televisión. No le doy importancia porque esas cosas hay que tomárselas como una broma.

-¿Cómo te ves tú cuando te miras al espejo?

-Yo veo a Verónica Hidalgo, la misma persona de siempre, porque ser Miss España no ha cambiado mi forma de ser.

"Me gustan los morenos de ojos grandes"

-¿Y dentro de diez años, cómo te gustaría verte?

-Trabajando en lo que me gusta, pero casada y con hijos. Quiero formar una familia en un futuro.

-¿Qué tipo de hombre te enamoraría?

-Me encantan los hombres morenos, de ojos grandes y que tengan un buen cuerpo, aunque, a lo mejor, luego te enamoras de otro que es todo lo contrario. Pero lo importante es que tu pareja te haga reír, sea tu cómplice, te quiera mucho y te respete.

-En una de tus primeras entrevistas dijiste que tenías dificultad para posar, pero ahora te mueves como pez en el agua ante las cámaras.

-Ponerme delante del objetivo me resultaba complicado porque, como yo era fotógrafa, manejaba y dirigía a quienes tenían que posar para mí, pero ya he aprendido a hacerlo con soltura.

-¿Haces alguna dieta?

-No, me cuido lo normal y mis comidas preferidas son las ensaladas y la pasta.

-¿Qué echas de menos?

-Estoy bien en Madrid, pero echo de menos a mi gente, mi pueblo y el mar. ➤



"DESPUÉS DE TRES AÑOS DE NOVIAZGO ME APETECE ESTAR SOLA. AUNQUE EN EL FUTURO ME VEO TRABAJANDO EN LO QUE ME GUSTA, CASADA Y CON HIJOS"

ANEXO B NOTAS DE CAMPO

09 de setembro de 2005: primeira aula de espanhol observada (P1)

9h: Quando entrei na sala, havia duas senhoras conversando. Um delas (72 anos) disse: “Eu acordo positiva”. A outra, fala de sua família com muito entusiasmo. Pensando que eu seria uma colega de classe, começamos a conversar. A9, de 73 anos, relata que seu neto mais novo está nos EUA e ficará lá por um ano estudando, e confessa estar sentindo muita falta dele...Outras alunas chegam. Percebo entusiasmo delas e o professor, que chega em seguida, também demonstra a mesma atitude. Todos esbanjam alegria.

A sala de aula, ambiente simples, possui instrumentos musicais (um piano e um violão), muitos livros e fotografias em preto e branco aparentemente de poetas, um aparelho de som, TV e vídeo.

9h10: (Antes de iniciar a aula, o professor explica brevemente o motivo da minha presença ali). P1 inicia a aula lendo mensagens de um pequeno livro (Gotas de Esperança). Cada aluna escolhe um lado, direito ou esquerdo, e o professor escolhe aleatoriamente uma mensagem segundo o lado escolhido. Uma mensagem para cada aluna. A leitura é feita em espanhol.

Em seguida, o professor passa a corrigir redações que foram feitas em casa. Ele recebe de cada aluna e a lê imediatamente, em voz alta, corrigindo automaticamente quaisquer erros encontrados: “Não é “nem”. É “ni””, explica o professor, que, ao longo da correção, dá breves explicações. Elas não demonstram nem um tipo de constrangimento ou incômodo pelos erros expostos. O professor dá muitos elogios pelos textos produzidos. O professor utiliza a língua-alvo o tempo inteiro e são raríssimas as interferências em português por parte dele.

O professor parte, então, para uma atividade de expressão oral. Ele interrompe toda vez que ocorrem erros ou as alunas tentam falar português. Durante essa atividade, vários temas permeiam a discussão: altos e baixos da vida, sucessos, lições de vida, etc. Uma das alunas, A5, fala: “Minha revelação foi depois da terceira idade... adoro viver”, explicando que após a terceira idade ela teve mais liberdade para viajar, cantar, dançar, e fazer outras coisas que não fez na juventude.

9h45:i inicia-se uma atividade no livro didático adotado, Español Hoy, volume 1 (BARBERÁ et al, 2004) p. 24..Trata-se de uma lista de vocabulário, com acompanhamento em CD de áudio, que deverá ser ouvida e depois repetida algumas vezes. Após essa atividade, as alunas formam frase com a palavra designada pelo professor. Em seguida, realizam uma atividade de leitura no próprio livro. Quando a uma atividade de tradução existente na lição, o professor a modifica: “Vamos a hacer frases, no vamos a traducir”. A próxima atividade trata-se de descrever uma gravura de um dormitório (quarto de Van Gogh). Após alguns exercícios concludente no livro (diferenças regionais do espanhol), o professor entrega a letra da música “Mañana de carnaval”. Todos acompanham/cantam com o acompanhamento do CD de áudio, que é executado duas vezes, e a aula se encerra às 11h30.

Ao final, o professor pergunta, diante das alunas, o que achei da aula. Disse que estava muito feliz como que vi e que não me senti numa turma de velhos”. Todos protestam (quase em uníssono): “Mas, nós não somos velhos!”. Pergunto se posso gravar em áudio a aula seguinte, caso isso não tire a naturalidade a aula ou cause algum desconforto para alguém. O professor confessa que se sente um pouco desconfortável mas permite. As alunas dão grande apoio às gravações e se mostram voluntariosas nesse sentido.

Outras observações:

- Nesta aula estavam presentes sete alunas.
- O professor permaneceu sentado (mesa/cadeira) a maior parte da aula, não utilizou quadro ou qualquer outro recurso visual.
- O ambiente é descontraído e simples, sem qualquer pressão quando a “correr com o conteúdo” ou horário. As portas da sala se mantiveram abertas a aula inteira.
- Uma das alunas usa aparelho auditivo. Ao lado do espaço em que funciona o Centro, há uma piscina onde há aulas de hidroginástica. No entanto, o barulho da música alta e do professor de hidroginástica falando ao microfone parece não incomodar...
- Uma das alunas, A12, é artista plástica e levou um álbum com fotos de suas pinturas.
- Pelo menos duas alunas já estiveram na Europa.
- O nível do curso é básico e o livro utilizado é o primeiro de uma coleção de quatro volumes.

16 de setembro de 2005: 2ª aula observada, 1ª aula gravada (P1)

Estão presentes 8 alunas. As carteiras estão dispostas em semi-círculo, o professor está bem-humorado, e a expressão facial de todos revela satisfação e felicidade. Antes do início da aula, no corredor, converso com A4, uma das alunas deste grupo, senhora bem-humorada, que me afirma não querer “esquentar a cabeça” com nada mais. A afirmação surgiu porque ela não fez a tarefa de casa, prescrita na aula anterior, a qual ela tinha faltado. Ela quer “sombra e água fresca”. “Tem que ser light, sem provas, sem exercícios”. Nesta aula, a primeira versão da autorização foi assinada.

9h10- tarefa: entrevista com Miss Espanha, um texto extraído de uma revista. Professor me entrega uma cópia do texto.

10h05 – Pg. 30 do LD “El cumpleaños de la abuela”

Observações:

- A3 se mostra acima da média em termos de desempenho em comparação com as colegas;
- As perguntas são feitas pelo professor com base no texto, mas ele não utiliza nenhum script;
- As alunas se mostram engajadas na dinâmica, “topam tudo”;
- A9 demonstra dificuldade na compreensão dos exercícios e falta de concentração. Nesta aula ela interrompe uma atividade para falar de sua vida conjugal com muito bom humor;
- As alunas quase não saem da sala ou se levantam para beber água ou ir ao banheiro, apesar da duração da aula ser de 2h30;

- Não se sabe o número total de alunas, pois nunca estão todas presentes.
- Nesta aula, as alunas combinam a comemoração do aniversário do professor, na aula seguinte;
- A aula termina com uma música, “Mañana de carnaval”. Após ouvirmos com o acompanhamento do CD das vezes e com a letra, o professor toca no piano e todas cantam bastante entusiasmadas.

23 de setembro de 2005: 3ª aula observada, 2ª aula gravada (P1)

A5 me fala sobre os preparativos para as comemorações para do Dia do Idoso, que será dia 27/10.

9h08: início da aula. Há barulho externo, pessoas falando. Há 6 alunas presentes nesta aula. Após uma breve parte introdutória de cumprimentos, o professor entrega a letra de uma música, na verdade é um poema de Garcia Lorca, “Verde”. Ele utiliza a seguinte dinâmica:

1: Todos de pé acompanham a letra;

2: Cantam com palmas alternadas, de acordo com o ritmo da música (lembra flamenco). O professor é o “animador”.

9h30: LD p. 34 : exercício de compreensão oral. Pares opostos ch e t; j e r em espanhol. Problema na localização das faixas, exercício de pronúncia.

Professor enfatiza os fonemas, lê em voz alta com acompanhamento das alunas. Discussão sobre festividades e comemorações (livro). Comemoração do aniversário do professor.

29 de setembro de 2005: 4ª aula observada, 3ª aula gravada (P1)

A5 me mostra fotos das comemorações do Dia do Idoso e seu desfile no evento.

9h30: início da aula: texto: entrevista com a irmã da Madre Tereza de Calcutá. Leitura comentada do texto ao modelo do que foi feito na primeira aula gravada. Surge discussão sobre morte, velhice, velório e as alunas falam como gostariam de morrer. Nesta aula uma das alunas reclama da luz do ambiente e sua dificuldade enxergar devido ao tamanho da letra. A5 demonstra preocupação com o uso das palavras e tempos verbais. As perguntas na suposta entrevista incluem perguntas de interpretação do texto lido. As respostas da aluna demonstram um certo nível de entendimento a atenção dada à leitura feita em conjunto. As colegas elogiam a performance de A5: “Ela é criativa e versátil...ela não é só modelo...é uma artista!” Durante a entrevista, A5 parafraseou algumas coisas ditas e comentadas na primeira parte da atividade (leitura em grupo) o que revela sua boa memória, criatividade, capacidade de improviso para responder e desenvoltura. O professor comenta que a performance de A5 foi muito convincente. Nesta aula as alunas elogiam o material didático: “é mais interessante”; “ensina melhor, há mais repetições, é mais didático”. Também nesta aula, as alunas falam sobre suas rotinas de atividades físicas e sociais. A2 se diz determinada a melhorar seu desempenho, pois “ficou com vergonha” após a desenvoltura da colega A5. O professor elogia seu progresso.

As frases que as alunas formulam para praticar ou exercitar um ponto gramatical ou vocabulário revelam muito de sua personalidade e visão de mundo.

07 de outubro de 2005: 1ª aula observada (P2)

Confissões antes da aula:

A4: “Venho para o espanhol para me distrair. Invento coisas que não tenha eu estudar. Não gosto de esquentar a cabeça”.

A7: “Já tentei aprender inglês. Procurei num jornal uma professora particular porque se eu fosse para uma turma de jovens eles iriam rir de mim.”

9h15: Início da aula. P2 corrige a redação de uma das alunas. P2 elogia. Usa sua LM todo o tempo. Nesta aula estão presentes apenas 2 alunas.

Página 34 do LD (fonemas). P2 utiliza a expressão “como um tapa de mãos” para exemplificar o som do “ch” em espanhol.

Leitura de um texto: uma das alunas inicia a leitura. P2 faz freqüentes correções na pronúncia, especialmente nos fonemas estudados na lição.

O ritmo dessa aula é lento, há muitas explicações durante a aula.

P2 fala rápido, mas as alunas não reclamam e parecem entender tudo.

As explicações gramaticais são bem didáticas e claras.

10h10: intervalo (assinatura das autorizações. As alunas me contam suas viagens ao exterior e suas experiências com LEs. “A aula particular me fez perder a cisma com o inglês”; “depende muito do professor para o aluno gostar da matéria”, A7 que se lembra com carinho de sua professora de francês, no colégio.)

As conversas entre P2 e as alunas após o intervalo é sobre auto-estima elevada, rancor/perdão, revide, aposentadoria como uma revolução e época da aproveitar a vida, fazer o que não teve a chance antes. “Gosto de passear”.

P2 demonstra sempre uma preocupação com o cansaço das alunas.

As alunas combinam de estudarem juntas durante a semana.

Informalmente, depois da aula, P2 me fala de sua abordagem. Ela procura equilibrar gramática e conversação. Ela acredita que não se pode falar corretamente um idioma sem saber sua gramática. Ela também relatou que o grupo, que atualmente possui 3 alunas, era na verdade um grupo de 15 alunos, mas aos poucos, as pessoas foram desistindo assim como ocorres com outros grupos de outras idades. Ela informou que os alunos da terceira idade viajam muito ou se envolvem em outras atividades, normalmente domésticas ou familiares, por isso não são tão assíduos.

Outro ponto relatado informalmente pela professora: as aulas às vezes acontecem na residência de uma das alunas, que sentem muito prazer em receber a professora e as colegas. Segundo P2, elas se sentem valorizadas, aproveitam a oportunidade para mostrar suas recordações, sua casa, seus “segredos”. Elas preparam comidas, lanches para a ocasião. P2 utiliza esse recurso como estratégia para quebrar a rotina. Nesses encontros P2 ensina muito vocabulário, pois as alunas aproveitam para perguntar como se diz várias coisas em espanhol.

11 de outubro de 2005: 2ª aula observada, 1ª aula gravada (P2)

OBS.: G1 e G2 estão juntos. P1 está viajando e P2 está conduz a aula.

(Entrega dos questionários antes do início da aula para G1 e G2)

Antes da aula: A4 me fala da diferença de metodologia dos professores. P2 tem um ritmo mais rápido e ela confessa que se fosse sua aluna, não acompanharia. Ela quer algo light.

9h: P2 inicia aula estimulando todas a “bailar” salsa.

P2 enfatiza a importância da gramática e fala de sua metodologia. P2 possui uma expressão corporal forte, utiliza muitos gestos. (P. 40 do LD; as horas)

As alunas reclamam de problemas visuais (óculo) ao terem que copiar do quadro.

Algumas atividades do LD são deixadas como tarefa de casa. Nesta aula observamos a dificuldade de pronunciar a vibrante múltipla do espanhol. P2 exercita com trava-línguas contidos no LD, e explica com se articula o som. Segue-se usando o LD, com exercícios de compreensão oral. A5 declama um poema que escreveu em espanhol para o Dia do Professor. Página 47 do LD após intervalo. Páginas 48-49 como tarefa de casa.

21 de outubro de 2005: 3ª aula observada, 2ª aula gravada (P2)

(Entrega dos questionários por parte das alunas)

Páginas 47-48 do LD. Discussão sobre rotinas domésticas. P2 muda de lugar p/ dar assistência a uma Aluna com dificuldade no conteúdo (A6). A7 ajuda colega com os exercícios. As alunas dêe te grupo costumam se reunir no meio da semana para estudarem juntas.

Às vezes, as aulas acontecem nos domicílios das alunas (aulas de imersão).

A6 reclama de dor no braço. P2 a ajuda com os exercícios, escrevendo as respostas para ela. 10h30, fim da aula.

28 de outubro de 2005: 4ª aula observada, 3ª aula gravada (P2)

Aula de imersão, casa de A6

9h30: terminam um ditado. P. 113 do LD: gabarito do ditado

9h50: atividade de leitura, p. 59 do LD: falsos cognatos.

Ênfase na produção oral: P2 tenta estimular as alunas a falarem. A6 mostra as fotos do casamento do filho. A6 fala de sua dificuldade de falar em público, fotografar e escrever em público. Há muita conversa paralela nessa aula. A6 mostra seus trabalhos manuais. A8 nos conta como controla suas finanças. A6 confessa que realiza trabalhos manuais por recomendação do psicólogo, como tratamento contra a depressão.

10h40: atividade de simulação de como comprar.

11h: A6 se mostra ansiosa pela “hora do recreio”, pois quer servir um lanche.

As alunas combinam a comemoração do aniversário da professora. Comentam em combinar uma aula na casa de uma dela em Caldas Novas. P2 sugere prepararem um prato típico do Peru na ocasião.

A6 comenta que suas colegas já são como “irmãs” para ela.

P2 me pergunta o que achei da aula.

O marido de A6 fazia parte do grupo, mas parece ter desistido por ser o único homem do grupo.

ANEXO C

PAUTAS DA ENTREVISTAS

Entrevista com o professor:

- Tempo de formação de cada grupo e relação com o nível
- Nível do real do curso/ duração do curso em horas
- Como funciona o sistema de avaliação
- Como funciona o controle de frequência e conteúdo programático

Entrevista com o aluno:

- Tempo de estudo da língua, de cada aluno
- Motivos, mais explicitados...
- Materiais, espaço físico e metodologias estarem adaptados ou não
- Duração da aula de 2h30
- Profissão antes da aposentadoria

ANEXO D
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS (G1 E G2)

Grupo 2: 09/ 11/2005

A6, 61 anos, dona-de-casa, ensino fundamental

PQ: A6, gostaria só que você me falasse quanto tempo você está estudando espanhol.

A6: Acho que há um ano e meio, porque nós começamos em junho do ano passado.

PQ: Junho de 2004

A6: Isso. Nós começamos como o P1, depois cada um escolheu com quem queria ficar, assim se dividiu naturalmente, né? Ficou uma turma com ele, e tinha bastante aluno, meu marido estava estudando também e depois começou saindo...e algumas mulheres...olha, homem tinha...casal tinha...ele, nós, eu e meu marido, tinha um outro casal, e daí tinha mais três homens.

PQ: No total eram quantos alunos?

A6: Que parou de vir, já tem umas cinco que pararam. Com nós 3, oito, com dois casais, 12, e com mais os outros três homens...e vai saindo, vai saindo..acabou ficando só nós três mesmo.

PQ: Outra coisa que eu queria que você me falasse é porque você está estudando espanhol.

A6: Eu tive problemas de depressão, tipo...vários problemas, o médico mandava, o psicólogo... eu fui na psicóloga e ela mandou que eu fizesse alguma coisa para me distrair. Eu já fiz muitos cursos, assim de culinária, de trabalhos manuais, mas o que eu mais gostei foi o de espanhol.

PQ: E ainda é esse seu objetivo?

A6: sim, ainda estou fazendo tratamento. Talvez termine agora no final de dezembro ou janeiro. Depende do médico.

PQ: E você pretende continuar assim mesmo?

A6: Ah, eu pretendo continuar.

PQ: Mais uma coisa, a senhora considera que os materiais, as metodologias utilizada aqui, o espaço, a senhora considera adequado à as idade?

A6: Eu considero. É simples. Eu gosto dos professores, tanto dos P1 como dela.

PQ: Não tem nada que dificultaria a aprendizagem?

A6: Até agora no nosso...somos só nós três, a gente deu certo assim, então tá bom demais. Pena que são poucos, mas tá bom.para nós, porque para ela é que não ta.

PQ: Ela quem?

A6: A professora. Só três alunos. Ela gostaria que fossem mais.

PQ: E o que a senhora acha da duração da aula ser de 2h e meia?

A6: Eu acho que 2h30 tá bom. (resposta vaga)

PQ: Tá muito pesado? Tá pouco?

A6: Não, não. Pouco não...eu acho que tá adequado, porque mais para mim não dá. Eu sou dona de casa, eu tenho que voltar para casa para fazer almoço. Se eu tivesse muito tempo aí eu queria ficar a manhã toda, começar mais cedo...

PQ: O horário está bom? O espaço também?

A6: Para mim tá. Não pode ser também muita coisa porque eu não tenho tempo de estudar. Tenho uma neta e uma filha que moram comigo, não estou ainda assim só com meu marido. Aí eu podia...Mas dá para fazer tudo.

PQ: Uma ultima pergunta. A maioria das pessoas que responderam ao questionário são aposentadas como a senhora. Mas qual era a profissão antes?

A6: Olha, eu trabalhei de tudo para ajudar meu marido. Ele é militar, e então eu fiz de tudo para ajudar. Mas o que eu demorei mesmo foi como cabeleireira, trabalhei 20 anos. Nunca paguei meu INPS...fiquei com problema no ombro..e eu não me aposentei...aí...

PQ: É isso. Muito obrigada pela participação. Essa realmente foi a ultima etapa. Muito obrigada.

A6: De nada.

A7, 61 anos, professora aposentada, nível superior

PQ: A7, há quanto tempo você está estudando espanhol?

A7: Três semestres

PQ: Começou em junho de 2004?

A7: Sim...comecei em agosto..

PQ: E sempre foi...como é que era?

A7: Aqui não. Eu comecei em outro curso, mas aí eu saí porque era uma sala mista, jovens, da minha idade também, estavam aplicando provas... eu andei fazendo, mas depois não quis mais fazer prova.

PQ: Ah, sim, entendi... em outra instituição?

A7: sim

PQ: São três semestres, contando com essa instituição?

A7: Sim, dois semestres aqui. Estou no final do segundo semestre a aqui na Casa.

PQ: Então o problema de você ter saído da outra instituição e ter vindo para cá foram as provas e por ser uma turma mista?

A7: É...aí eu não estava muito satisfeita

PQ: Você poderia falar um pouco mais sobre isso? Sobre sua experiência anterior?

A7: É porque eu senti que a professora estava dando atenção mais aos jovens. Porque é que sabiam mais. Eu não sei se era isso, ninguém pode julgar...

PQ: Foi sua impressão?

A7: É...e além disso a prova. Eu levantava muito cedo para estudar, me preocupava, estava me preocupando muito, então, pela minha idade, o tanto de prova que eu já fiz na minha vida, eu não quero fazer mais. Aí eu procurei aqui a Casa do Ceará porque é só aula, não tem cobranças.

PQ: Outra coisa; você poderia falar mais sobre os motivos de você estar estudando espanhol, estudar uma língua estrangeira, espanhol, no caso?

A7: Eu já conhecia um pouco de inglês e francês. O motivo maior é que eu fiz uma viagem, aos Estados Unidos, Arizona, e lá tem muitos peruanos, mexicanos...e também fui até ao México, aí eu me envolvi, achei bonito, e digo, porque que eu não estudei antes espanhol porque eu me comunicava melhor com as pessoas, né? E quando eu cheguei aqui no Brasil, e disse assim, agora eu vou estudar o idioma e coincidentemente, o meu filho que estudava nos Estados Unidos passou para estudar na Espanha, para fazer mestrado na Espanha, e é um motivo muito forte para eu agora estudar o espanhol. E estou escrevendo até carta já, para ele lá!

PQ: Que bom! Outra coisa; você considera que os materiais, os espaço físico,a metodologia e o livro didático estão adaptados pra você?

A7: Sim, eu estou gostando. O anterior não. O anterior eu estava achando assim muito...que eu tinha acabado de entrar, né? Entrei um pouco atrasada...

PQ: O que era ruim no anterior?

A7: Não tinha muito exercícios, do livro...era tipo uma cartilha, não é nem um livro. Agora esse não está muito bom.

PQ: E o local?

A7: Tá bom. Aquela nossa sala é que é menor, é pequena...eu não sei se é porque não tá sobrando outra sala... mas tá dando.

PQ: Não tem nada que atrapalhe?

A7: Não, não. Nada que atrapalhe.

PQ: E o que que você acha da duração da aula de 2h30?

A7: Tá bom porque tem o intervalo. Aí dá pra gente sair um pouco, esticar as pernas.

PQ: E se fosse 2h30 ininterruptas, por exemplo?

A7: É um pouco cansativo, porque aí você fica muito tempo sentada.

PQ: Certo. Ok. Só mais uma coisa; qual era sua profissão antes da aposentadoria?

A7: Eu tenho o curso de pedagogia mas eu dei aula por pouco tempo. Depois eu fiquei ...com crianças pequenas e depois eu fiquei supervisionando creches na LBA, creches nas escolas, nas cidades satélites.

PQ: Acho que a maioria respondeu aposentado, mas nem todos disseram a profissão, e isso é importante no final.

A7: Tá certo...E isso também, com o conhecimento que eu tenho, eu acho que a professora tem muita didática, eu gosto muito dela.

PQ: Bem, tem algum comentário que você deseje fazer?

A7: Não, só da professora mesmo, eu gosto muito das aulas e pretendo continuar.

PQ: O que que você gosta mais?

A7: De como ela explica, da explanação. E também quando a gente tem dúvida. Normalmente eu faço os exercícios em casa, os que eu sei eu faço. Os que eu não sei eu trago pra cá e ela me explica e eu nunca deixo nada sem fazer.

PQ: Muito bom. Muito obrigada pela disposição durante todo o processo, pelas observações, pelo questionário e pela entrevista, e tomara que dê tudo certo no final, tá bom? Obrigada.

A7: De nada.

A8, 72 anos, funcionária pública aposentada, nível médio

PQ: A8, eu queria que você me falasse, por favor, há quanto tempo você está estudando.

A8: Eu, espanhol eu estou estudando há um ano e meio, mais ou menos.

PQ: Sempre aqui?

A8: Sim, sempre.

PQ: Quer falar mais alguma coisa?

A8: E tenho gostado, to achando bom. Tá desenvolvendo, né? Apesar da idade, né? Mas tem algumas coisas. Tô aprendendo bastante. Não tudo, mas estou captando bem mesmo.

PQ: Outra coisa; você poderia falar de forma bem clara e aprofundada porque você está estudando espanhol? Por que você resolveu estudar?

A8: Para trabalhar mais a mente. Por que à medida que você vai ficando idosa a mente vai atrofiando. Se você não exercitar você não consegue futuramente, você não sabe mais de nada, não entende nada...

PQ: E está conseguindo atingir seu objetivo?

A8: Muuuuuuito, muito. Tá ótimo. Estou gostando muito.

PQ: Que bom. Outra coisa; a senhora considera que o espaço aqui da escola, as metodologias, o livro didático, o material didático que é usado eles estão adaptados no seu caso?

A8: Estão, estou achando. Pelo menos no começo está. Que eu comecei agora... tem um ano e pouco...os livros estão sendo ótimos.

PQ: E o espaço, o ambiente?

A8: Bonzinho também. Não é uma escola de alto nível, mas para o que é oferecido tá bom.

PQ: Então não tem nada que atrapalharia a aprendizagem?

A8: Não

PQ: E falando em relação a duração da aula, o que a senhora acha da duração ser de 2h30?

A8: É um pouco cansativo, né?

PQ: Mesmo tendo intervalo, no caso de vocês?

A8: Sim, com o intervalo fica bom. Mas o tempo é muito para a gente vir e ficar aqui. Eu gosto mais quando é uma hora e fazer duas vezes nas semana.

PQ: Dias alternados?

A8: É. Mas não tendo condição, também tá ótimo.

PQ: Uma ultima coisa; qual era sua profissão antes da aposentadoria?

A8: Funcionária pública. Eu sempre fui funcionária pública, eu fui professora primária, mas nunca lecionei. Eu já trabalhava e trabalhando fiqueii. Nunca lecionei.

PQ: Era trabalho burocrático?

A8: É...repartição pública, federal. E fiz curso de professora, três anos, mas não me dediquei, fiz o curso, só fiz o curso.

PQ: Obrigada pelo espírito voluntário...

A8: Por nada

PQ:...Por ter me aceitado também nas aulas, por ter respondido ao questionário...

A8: Você é ótima, gostei muito de você. Foi ótimo. O que quiser estamos às ordens.

PQ: Esta é a última etapa de contato direto... foi muito bom.

A8: É bom, né? Também gostei. Foi um prazer te conhecer.

PQ: Igualmente. Vocês são ótimas.

A8: Tchau.

Grupo 1

25/11/2005

A4, 64 anos, professora aposentada, nível superior

PQ: Ok, Dona A4. Eu queria saber, primeiramente, há quanto tempo a senhora vem estudando espanhol.

A4: Há uns três semestres. Vamos colocar aí uns três semestres. Aí se estiver mentindo, Deus me perdoe...Mas acho que são uns três semestres.

PQ: Sempre foi aqui?

A4: Sempre foi aqui. Eu vi pela televisão, aí eu falei, vou me inscrever. Aí vim e estou até hoje.

PQ: Então, desde junho de 2004?

A4: Mais ou menos isso.

PQ: Outra coisa; a senhora poderia falar mais sobre os motivos de estar aqui estudando espanhol?

A4: Ah, posso. Um dos motivos, assim muito forte, foi que meu filho está para se casar com uma equatoriana e ela fala muito bem português, porque ela mora aqui no Brasil há mais de 13 anos e os familiares todos dela moram no Equador. E eu fiquei pensando, quando a sogra do meu filho vier com as cunhadas, cunhados, sogro, como é que eu vou me comunicar com esse pessoal? Então eu falei, tenho que estudar! Pelo menos para entender alguma coisa. O que mais me motivou foi isso. E depois daqui, gostei, gosto desse convívio nosso, pessoas que estão na mesma fase, na mesma idade, tem pessoas bem mais jovens do que eu, mas parece que está todo mundo assim enquadrado, e então eu gosto muito assim do professor, é uma pessoa muito humana, muito atencioso, então isso cativa a gente. Tem me cativado muito. Agora pelo amor de Deus, não me passa dever porque se me passar dever quando eu chegar em casa minha filha já diz, “mamãe, o professor passou dever, não passou?”, porque eu fico nervosa. Essa história de dever e prova se tivesse eu não viria fazer. Eu quero uma coisa descompromissada de prova, de dever. Eu não vou mais me formar mesmo...

PQ: Em relação, aos materiais e metodologias, a senhora considera que está adaptado?

A4: Ah, eu considero que sim, porque essa conversação eu acho assim muito importante, e aí além da conversação tem os exercícios, tem assim o complemento, com música, eu acho que está sim, para mim está indo bem.

PQ: Tá bom do jeito que está?

A4: Tá sim

PQ: Não tem nenhuma sugestão?

A4: Não

PQ: Tem outra coisa; as aulas têm a duração de 2h30. O que a senhora acha disso?

A4: Isso é que eu acho um pouquinho puxado. A única coisa que eu teria alguma restrição em com relação a isso mesmo. Eu acho muito puxado. Se tivesse um intervalinho ali...que até eu já pensei, por que que a gente ainda não falou com o P1? E o P1 é muito maleável...a gente tendo um intervalinho...assim, porque eu às vezes deixo a aula e corro para ir ao banheiro...então isso é que eu acho que é um pouquinho puxado. Mas se a gente tivesse um recreinho nesse meio aí...seria até bom a gente falar com o P1...pena que eu não tenho o mínimo dom de administração, porque se eu tivesse eu já teria falado com o P1, mas como eu não administro, é terrível...eu não tenho o dom da administração! Mas depois é bom a gente pensar nisso, de pedir para o P1 pra a gente sempre ter um intervalo. Um recreozinho, das adolescentes...(risos)

PQ: Ok, então, uma ultima coisa; qual era sua profissão antes da aposentadoria? Porque a maioria das pessoas são aposentadas...

A4: Eu era professora. Eu era professora de História. Eu me formei realmente em História. Só que eu, como eu dava ensino religioso, então o que que acontecia? O pessoal pegava tudo que era carguinha que não completava a carga horária para um professor e me dava. Eu lecionei programa de saúde, lecionei educação moral e cívica, lecionei geografia, lecionei ensino religioso, lecionei História, esqueci o que foi mais...foi só isso mesmo.

PQ: Obrigada pela sua participação. Eu agradeço muito ter me aceitado nas aulas, pelo questionário, tudo mais...

A4: Ah, de nada, mas todo mundo te aceitaria. Sabe por quê? Você é muito simpática...

PQ: Obrigada

A4: Que Deus te abençoe e que você termine seu curso assim com brilhantismo e que faça realmente aquilo que você gostar e porque eu fiz o que eu gostava. Eu teria que ser professora

qualquer custo. E fui, e tinha os dias dos espinhos, mas teve mais os dias de colheita depois (risos).

PQ: Muito obrigada. Obrigada por tudo.

A5, 69 anos, professora aposentada, nível superior

PQ: Vamos ser bem breves, Dona Hilda. Eu queria saber um pouco sobre o tempo que você vem estudando espanhol. Há quanto tempo?

A5: Dois anos

PQ: Sempre foi aqui?

A5: Sempre. Eu faço a parte de gramática e verbos na escola, W3, centro de línguas, SLH⁷³. É uma cubana que administra lá. Não é uma escola muito divulgada não. Eu descobri por causa de um evento da terceira idade. Ela estava dando uma noção de espanhol. Comecei a conversar e formei um grupo de terceira idade, onde eu faço parte.

PQ: Então, a senhora faz dois cursos, na verdade?

A5: Eu faço. Faço um mais de gramática e verbos, porque lá eu comecei primeiro, depois é que eu descobri aqui. Então quando eu vim pra cá eu já estava lá, nesse método.

PQ: Deseja falar mais alguma coisa?

A5: Aqui eu levo pela parte de conversação, a parte musical, eu adoro, pela parte de pronúncia, e lá é mais rigoroso, no sentido de marcar tarefa, traduções, redações...você tem que levar mais a sério. E o P1 não quer muita tensão, preocupação... o objetivo dela é outro, alegria, aprender, feliz...você vê que a alua dele é mais light.

PQ: E o que que a senhora acha disso?

A5: Ah, eu gosto demais.por uma lado tem que se aprender um pouco de verbo e gramática porque é essencial. Por outro lado aqui se aprende também de outra dinâmica. Gosto até mais da dinâmica dele. Pretendo deixar lá e ficar só aqui.

PQ: A senhora falou de seus objetivos agora. Gostaria de saber dos motivos, o que que lhe levou a estudar espanhol.

A5: Um dos motivos: eu gosto muito segundo motivo: viagem. Eu tentei inglês, fiquei uma ano e meio na franquia⁷⁴ e achei um pouco puxado o curso,por ser da terceira idade, por que acho que

⁷³ O nome da instituição foi mudado.

⁷⁴ O nome da instituição foi omitido.

tem que ter uma metodologia própria pra gente. A aula era dada para uma jovem, pessoas da (Universidade) Católica (de Brasília), da UnB, sabe? Pessoal que ta se preparando para um concurso, para um vestibular. A gente não. A gente ta querendo uma terapia ocupacional. Eu particularmente, quero trabalhar com a memória, e acho que estudando línguas estou estudando muito com a memória. E também porque quando eu fiz vestibular para pedagogia, nem pensando em coisas de cultura. Na época, eu pensei mais na parte financeira, porque ia reclassificar o professor aí a gente pensou mais na parte de reclassificação e fiz um estudo forçado, decorando quase,sozinha, com livros, para fazer o vestibular. Em línguas eu optei inglês ou espanhol e na hora a gente faz a opção, na hora da prova. Aí eu optei por espanhol e passei.

PQ: e faz quanto tempo?

A5: Foi em 1972. Eu passei com a média 7,8. Traduzi um texto em espanhol, sem ter curso de espanhol.

PQ: A senhora tem um histórico...

A5: Tem um histórico.agora eu acredito porque é objetiva (a prova), então na medida em que você percebe que você acertou ou entendeu, aí é fácil. E o texto elimina...eu passei. Aí eu fui na Semana do Idoso, no conjunto Nacional, onde estava a diretora da SLH, ando umas aulas de espanhol lá. Só o básico. Noções. E eu fiquei ali, de olho, tentando entender, tentando responder, e ela falou, “Você sabe espanhol?”; “Não, só tenho vontade. Você quer formar um grupo?”, e ela, “quero”, aí eu formei um grupinho.

PQ: Interessante sua história.

A5: Viu minha história como é interessante? (Risos)

PQ: E uma coisa que senhora falou, sobre os materiais e as metodologias estarem adaptados.

A5: Tem que ser adaptado porque, não quer dizer que memória envelhece, eu não acredito, baseado na minha memória e de pessoas que eu conheço, da Academia de Letras, você conhece intelectuais que estão com 90, 80 e lá vai, e são tidos como intelectuais, grandes intelectuais, destacados. Eu, por exemplo, gravo muito na memória as coisas. Minha memória não falhou ainda, esquecer isso, esquecer aquilo...

PQ: E da forma que a senhora tem assistido às suas aulas de espanhol; a senhora considera que está adaptado, os materiais...?

A5: Está adaptado. Sendo que lá exige, porque são etapas, livros. Ven 1, Ven 2, parece que Ven 3, acho que vai até o 4. Quando terminar recebe o diploma, de que terminou o curso. Aqui você

vem não importa o tempo; você vem para conversar em espanhol, você vem para falar espanhol. Mas eu acho que não força nada, é tudo espontâneo.

PQ: O que seria, na sua opinião, está adaptado ou não?

A5: Está adaptado é assim: eu, por exemplo, tenho o raciocínio rápido. Sou idosa, mas tenho o raciocínio rápido. Mas nem todas têm. Tem muita gente que tem o raciocínio lento. Não acompanham a mente que tem o raciocínio rápido. Tem que adaptar, aquela aula mais repetitiva, mais lenta, sem pressa, sem exigir. Aí o idoso consegue acompanhar. E saem daqui satisfeitas da vida, brincam, cantam, riem... eu acho que isso é essencial nessa faixa etária.

PQ: Outra questão; as aulas têm a duração de 2h30. O que a senhora acha disso?

A5: Eu acho um horário bom, porque lá no outro curso, o horário lá é de 9h30 as 10h30. Um horário só. Mal se começa a falar sobre um assunto já deu o horário de terminar. Eu acho 1h pouco, porque não tem introdução, sempre desvia de um assunto para outro, nunca que vai rigidamente seguindo, eu acho que 2h é o suficiente para desenvolver a dinâmica dele aqui. A gente sai do espanhol e vai para a família, para a vida, conta história; que é uma terapia ocupacional, lembrar, contar, participar; e depois vem a matéria, vem o espanhol.

PQ: Agora para finalizar; a senhora até já falou, da sua profissão. A maioria são aposentadas. Mas qual era realmente sua profissão?

A5: minha profissão é professora, tenho curso superior, pedagoga, já atuei inclusive nessa área, como orientadora, mas no interior de Goiás fui regente de classe, diretora de escola de primeiro grau. Em Brasília eu fui professora de educação artística até 75, 80 mais ou menos, fui supervisora técnica, daí me aposentei com 25 nos de magistério. Trabalhei muito com brinquedos pedagógicos, artes plásticas. Brinquedos pedagógicos mais para atender a pré-escola. Nessa área de brinquedos pedagógicos eu dei 8 cursos, para mãe de pré-escolar, para professora de jardim, para concluintes da escola normal, para mãe-crecheira da Aldeia SOS, uns 8 cursos. Hoje eu me envolvo mais em pintura, arranjos, reciclagem de materiais, que eu gosto muito...

PQ: (Agradecimentos)

A1, 61 anos, professora aposentada.

PQ: Há quanto tempo a senhora vem estudando espanhol?

A1: Eu estou estudando desde 1999. Eu fiz os 4 livros e agora eu estou vindo por lazer.

PQ: Aqui mesmo?

A1: Aqui mesmo. Estudei outras línguas, mas espanhol foi aqui. Eu fiz o intensivão. E depois eu continuei, porque eu gosto do ambiente, para mim é um lazer, relaxa.

PQ: Mas era uma turma de terceira idade em 1999?

A1: Não. Em 1999 era intensivão. Eu fiz aqui até com meninos adolescentes. Nós fizemos um mês intensivão. E depois também era bem mista, tinha adolescentes...aí depois ficou com a terceira idade, a partir de 2004. O resto era tudo misturado.

PQ: E como está sendo a experiência?

A1: Está sendo boa. Estou gostando porque os interesses são comuns, os diálogos são comuns, apesar de às vezes haver alguma discrepânciazinha quanto à formação das pessoas, as vezes algumas não tem um certo estudo mas eu acho que os interesses são comuns. Quando você esta com pessoas de idade mais inferior e até adolescentes, você sente que as vezes você foiça até m pouco para trás, porque é normal, na idade dos outros, elas avança mais um pouquinho. Você se sente até um pouco deslocada no ambiente. Então agora eu estou gostando muito porque os interesses são comuns. As vivências são comuns. Então estou gostando muito.

PQ: E o que levou a senhora a estar estudando espanhol?

A1: Eu me aposentei em 1995 e eu achei que estava muito à toa em casa. Eu falei, “Eu vou fazer alguma coisa para despertar”. Você fazendo uma língua, seja espanhol, qualquer outra língua, você é obrigada a estar sempre em dia com as notícias, porque sempre na aula surge um comentário sobre o mundo atual. Então eu falei, “eu não quero ficar aqui não, porque senão eu vou emburrecer”. Então eu resolvi fazer a língua. E como o espanhol é uma língua que eu acho que ela é mais fácil de ser aprendida porque ela é muito parecida com o português, apesar de ter muitos termos bem distintos, mas ela é mais fácil de ser assimilada. Gosto também muito do inglês. Francês eu estudei, mas eu acho a gramática francesa muito difícil. Então o espanhol para mim foi um lazer. Gostei muito daqui e continuei.

PQ: Um outro assunto, a senhora considera que , no seu caso, estudando numa turma de terceira idade, os materiais, as metodologias, o ambiente físico, estão adaptados?

A1: Está. Estão porque eu acho que a gente não é muito exigente. E outra coisa, eu não vou falar por todos, por todas as pessoas que estão na terceira idade, mas agente tende a se acomodar um pouquinho. Por exemplo, agora é a hora da internet. Eu, por exemplo, eu fiz um cursinho, mas não estou toda hora lá na internet. Eu acho que o jovem exige, talvez, mais, um áudio-visual

mais. Aqui eu acho que para nós da terceira idade, para mim, eu falo por mim, eu acho que está ótimo.

PQ: E em relação a duração da aula ser de 2h30?

A1: Eu não acho cansativo porque a metodologia dele intercala. É uma televisão, um canto... eu na acho cansativo não, a duração, o tempo. Eu não acho cansativo não. E também é o primeiro ano que nós estamos com esse horário corrido. Nós fazíamos em duas etapas. Como agora não tem condições de fazer em duas etapas, eu não acho cansativo não. Eram duas vezes por semana, agora é uma vez por semana só.

PQ: Uma ultima coisa; qual era sua profissão antes da aposentadoria?

A1: Eu sou professora de Biologia, dei aula de 7^a a 8^a e 2^a grau. Em sala de aula eu estive muito pouco tempo. Eu fui para a administração da fundação educacional para coordenar os professores da minha área. Depois eu me aposentei. (Risos)

PQ: (Agradecimentos)

A3, 52 anos, bancária aposentada, nível superior

PQ: Bem A3, gostaria de saber primeiramente há quanto tempo você vem estudando espanhol.

A3: Eu venho estudando espanhol há muito tempo, desde 1999.

PQ: Aqui mesmo?

A3: Sim. Eu penso que língua estrangeira (incompreensível) eu conheço toda a fluência, a habilidade para se expressar. Então é que nem a nossa língua portuguesa. Você deixa de estudar português, você deixa de saber o que é pronome, o que é adjetivo, o que é um verbo, sujeito, predicado. Continuo estudando mais, para não perder a fluência e a habilidade para se expressar. Não é estudar dois anos e parar.

PQ: Você pretende ficar...

A3: Sim, indefinidamente. Francês também. Eu faço francês. Todos os meus colegas que iniciaram comigo pararam. Todos. Eu continuo insistindo. Todos pararam.

PQ: Ok. Outra coisa, quais são os motivos de você está estudando espanhol? O que levou você a estudar espanhol.

A3: Primeiro porque eu sempre gostei de português. Eu acho que quem gosta de português, tem facilidade para português, gosta de estudar línguas. A minha faculdade é Letras. Então eu estudei português. E também meus objetivos, futuramente eu não sei se vou ao exterior, eu estou com a

minha filha doente e não sei se os progressos da medicina vão exigir de mim que eu a leve para fora do Brasil. E também para (incompreensível) porque eu gosto de estudar línguas. Estudei alemão quando eu tinha 19/20 anos, não sei praticamente mais nada, depois inglês, espanhol e francês. Então realmente eu gosto. Eu gosto de estudar línguas.

PQ: Ok. Outra coisa, no caso da turma de terceira idade que a senhora faz parte agora, os materiais, a metodologia e o ambiente físico, a senhora considera que está adaptado?

A3: Olha, eu acho que sim. Mas eu tenho até uma proposta para fazer para P1, estive pensando nisso ontem. Quando ele põe assim “Espanhol para a terceira idade” ele abaixa também um pouco o preço pra chamar as pessoas, para as pessoas virem estudar espanhol. Só que eu acho que isso tá muito amplo. As pessoas que vêm estudar espanhol na terceira idade não tiveram um conhecimento bom de português. Entram 12 pessoas, de repente vão saindo, saindo e ficam 3, que é o caso de P2. Ela está com 3 alunas. Ela tinha 12 no início do ano! Está faltando uma coisa antes do espanhol, do inglês, do francês, que é o português. Estou pensando em dizer para P1: “P1, por que que no próximo ano você não põe aqui Português 1, 2, 3, 4...?” Tanta professora de português! E quem quer estudar espanhol se teve dificuldade ou teve dificuldade em português ou faz ao mesmo tempo português e espanhol ou então faz quatro semestres de português para depois entrar no ... Eu acho que falta a base para muita gente. Não estuda língua estrangeira sem saber português e sem gostar de português. Não adianta chamar as pessoas, “Espanhol para a terceira idade”. Vem um monte de gente, fica 3, 4, 5...a não ser..nós estamos com 9, P2 está com 3. Então a base é o português. Para mim o português é a base. Eu vou até falar com P1, porque no próximo ano não por Português 1, 2, 3, 4? Quatro semestres de português? Tem bons professores aqui de português.

PQ: Ok, mas digamos que a pessoa já saiba português, como é seu caso, está adaptado?

A3: Aí sim, ela vai. Para mim poderia ser uma turma até mais forte, como eu conheço o espanhol, poderia está num nível mais avançado. Mas como é difícil, por exemplo, as vezes horários, horário que as escola oferece, então eu prefiro às vezes ficar numa turma abaixo do meu nível do que não fazer de jeito nenhum. Para mim poderia ser uma turma mais avançada.

PQ: E o ritmo?

A3: Para mim poderia ser uma coisa num nível melhor. Eu poderia está até numa conversação, mas eu prefiro.

PQ: Bem, a gente está falando de nível. Eu estou falando de materiais mesmo, metodologia, forma do professor explicar...

A3: Ah, metodologia...eu gosto! Eu gosto porque nós já passamos daquela idade em que você é adolescente ou tem 20 e poucos anos e que tem que ser muito exigido na vida. Nós já fomos exigidos demais na vida, pelo menos no meu caso. Então se você exige muito nessa idade as pessoas desistem. A vida já exigiu muito. ou a pessoa começou a trabalhar muito cedo, eu já trabalhei 30 anos, ou tem problemas em casa, problemas com filhos, às vezes até com marido doente. Então se exige demais as pessoas realmente não vão ficar. Tem que ser um diálogo, como P1 dá, assim, ele põe música, ele põe mensagens para elevar a auto-estima, mensagens que possam melhorar seu dia-a-dia. Na nossa idade isso realmente é bom. Fazer uma dinâmica que eu acho..tanto é que a turma dele tá com 9 alunos, P2 está com 3... eu não sei se poderia ser a didática que ela utiliza...as pessoas fugirem por causa da didática com muita exigência em conteúdo, conteúdo mesmo...se for muita exigência em conteúdo de espanhol e se as pessoas não tem mais a língua portuguesa não vão...

PQ: só mais uma coisa, a duração da aula é de 2h e meia. O que a senhora acha disso?

A3: Eu acho que o ideal é 1h e meia/1h e meia. Eu acho que o melhor é dividido. Mas no nosso caso, como P1 acho que não está com disponibilidade, ele prefere assim, então eu me adapto. Mas acho que o ideal ainda é 1h e meia/ 1h e meia.

PQ: Mas do jeito que está, o que senhora acha?

P2: Eu acho que dá para ir bem. Porque na nossa idade também as pessoas tem outros compromissos, um monte de coisa para resolver ao mesmo tempo, dá para levar. Agora se você perde uma aula, realmente...é 15 dias, é muita coisa. Então você tem que ficar ali, não faltar as aulas, porque só tem aula uma vez por semana.

PQ: Última pergunta, na verdade é uma confirmação. Qual a sua profissão antes da aposentadoria?

A3: Funcionária do Banco Central. Eu sou formada em português, em Letras. Não me atualizei, não estudei, tem 30 anos que eu fiz o meu curso, mas eu sou formada em Letras. Agora naquele questionário que eu respondi ficou uma pergunta lá que eu até queira mudar um pouco, o que que eu acho...eu até falei que queria mudar um pouquinho...de misturar adolescente com gente da terceira idade, na nossa faixa de idade, 50...eu respondi que sim, que poderia misturar mas que também a dinâmica de classe teria que atender aos interesses de todos, mas aí você teria que

diversificar muito a dinâmica, sabe? Depois eu comecei a pensar. Eu falei assim, Ah, acho que não seria muito bom não, sabe? Você misturar gente com 20, 50, 60... se bem que eu estou fazendo francês agora e na minha faixa de idade só tem uma colega e os outros 5 estão nessa faixa de idade, na faixa de idade. Mas às vezes eu sinto, assim, necessidade de conversas que poderiam me estimular mais e me agradar.

PQ: Eles são muito mais jovens?

A3: Eu estou na faixa de 50 e eles 20 e poucos, uma diferença de praticamente 30 anos, 25 anos.

PQ: Então os assuntos...

A3: É...eles estão começando a trabalhar, estão entrando na faculdade ou estão saindo da faculdade, eu já estou 30 depois, 25 anos depois, então realmente fica meio complicado você misturar, 20 com 50. Tem divergência de interesses. Eu estou porque eu faço uma coisa que eu gosto de estudar línguas como eu já falei. Mas depois eu comecei a pensar, e realmente é melhor todo mundo da minha idade. Lá somos eu e uma colega e os outros 5 estão nessa faixa. Eu até comentei com minha colega que seria melhor se fosse todo mundo fosse da minha idade. Os interesses seriam outros.

PQ: Agradecimentos.

ANEXO E
ENTREVISTA COM P2

Dia 07 de dezembro de 2005

PQ: Vou ser breve. Eu queria que você falasse sobre o tempo de formação de cada grupo, no caso do seu grupo, quanto tempo eles vem estudando com você e no seu ponto de vista qual é a relação entre o nível entre o tempo que eles estão estudando e o nível que eles estão agora, em espanhol.

P2: Bueno, eles começaram a estudar o ano passado. Tenho que falar em português?

PQ: Sua preferência. Quero que você se sinta à vontade para falar.

P2: Então, eles começaram a estudar o ano passado más o menos un año que eles están estudando, y o nivel é básico.

PQ: E em sua avaliação, com um ano de espanhol que eles têm, no caso, com você, corresponde a esse nível? Tá bom o nível?

P2: Si, é o básico. A terceira idade o aprendizagem no es como las otras personas más jóvenes. O avance é mais devagar. Mas eu acho que eles já aprendieran muita coisa, eles podem viajar, podem entender alguém que fala espanhol, podem visitar lugares, intercambiar culturas com outra gente de outro lugar. Ya están. Já podem. Entendem muita coisa. Muito vocabulário, más que todo, que eles antes desconocian, agora para eles ya es algo que ya eles entienden mucho mejor. Pueden conversar también. Claro con alguna dificultad todavía, pero...estoy mezclando el idioma...

PQ: Não tem problema...

P2: Ok

PQ: O nível real do curso então seria nível básico?

P2: Basico.

PQ: Existe assim uma classificação em quantidade de horas para cada curso? É estipulado?

P2: Si, más o menos...son 2 horas y médio por semana.

PQ: Mas o curso total?

P2: No (incomprensível) decir cuantos, las horas, la carga horária.

PQ: Não tem nem uma média?

P2: Que eu tenga em mente no. Pero que exista aquí en escuela existe.

PQ: Para cada curso...

P2: Si. Hay una carga horária. Tem uma carga horária.

PQ: como é que funciona o sistema de avaliação?

P2: Bueno, aquí nosotros, por la coordinación no tenemos un reglamento de aplicar probas, si no más es conversação, porque en esa idade, na verdade, no se pode estar... o livro tem assim, después, ao termino de cada unidade tem una auto evaluación que o aluno faz, do conteúdo que vió esta unidade. Entonces, algunas veces eles consiguen fazer sozinhos, otros yo tengo que dar una ayuda.

PQ: Então não existem provas.

P2: Este es tipo un teste, um repasse, un repaso del conteúdo.

PQ: Mas não é nada muito formal ...

P2: No, no, no

PQ: Outra coisa, como é que funciona o controle de frequência dos alunos e do conteúdo?

P2: La frecuencia, bueno, em mi grupo eles como son solamente...fueron, comecé com muchos, después fueron... diferentes motivos eles foram retirando-se, entonces agora eu fiquei com três, com três pessoas, três senhoras. E elas, casi siempre elas están na sala. Es muy difícil que elas faltem. Siempre están...

PQ: Há algum documento, por exemplo, para registrar, um registro?

P2: Un registro...no, no.como são três es simplemente fácil de notar sus presencias, sus ausencias. Realmente ellas no faltan., porque como las clases se imparto una vez por semana entonces ellas no pueden faltar. Pero ya por cuestión de salud o de viajen, entonces me avisan y bueno, luego vemos la manera como reponer, a muchas veces o a veces también ellos se encuentran en casa, se juntan para ver las materias, revisar alguna cosa durante la semana. Ellos suelen a hacer... costumam fazer isso. Reunirse en una casa de ellas ahí repasan la aula que yo di y aquella que no estaba (incomprensible)

PQ: E o conteúdo? Existe algum controle ou fica a cargo do professor?

P2: No, ese fica a cargo mío. De acuerdo al avance, como ellos van, de acuerdo como yo veo o aprendizagem eu voy aumentando o conteúdo o de o contrário, revisando aquellas cosas que ellos no entendieron.

PQ: Então aquí não é estipulado nada...

P2: No, no. Es de acuerdo al avance deles. Se ellos consiguen avanzar, yo voy más, se ellos no logran a aprender alguna cosa que no esteja clara gramaticalmente, alguna estructura, yo tengo que nuevamente retroceder para reforzar. Y tengo que ir lento, devagar ...asi con ellos. No poso avanzar, correr muito, no posso.

PQ: Uma última pergunta, na verdade, um esclarecimento, que achei que não ficou muito claro no questionário, se você desempenha outras atividades paralelas, além daqui.

P2: No, eu sou professora, aqui e em outros lugares. Eu leciono en otros lugares también

PQ: Tem algum outro comentário a fazer?

P2: No, no.

PQ: então era só isso mesmo. (Agradecimentos.)

ANEXO F
QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO-PARTICIPANTE (QA)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____

Profissão: _____

Nível de escolaridade: _____

Idade: _____

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

7. Quais são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo “velho”, “idoso” ou “Terceira Idade”? Como você gostaria de ser chamado? Por que?

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades lingüísticas básicas?

1. Compreensão oral _____
2. Expressão oral _____
3. Compreensão escrita _____
4. Expressão escrita _____

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

15. Outros comentários.

**ANEXO F1
QA DE A1**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____ AI _____
Profissão: Professora
Nível de escolaridade: Superior
Idade: 61

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Por três motivos:
1º Aprender uma outra língua e o espanhol é um pouco semelhante ao português.
2º Conhecer pessoas
3º Aumentar a cultura

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

Uma boa didática, com audiovisual e, uma grande interação entre professores e alunos

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

Até agora estão sendo boas. Se eu me esforçar mais poderei alcançar um melhor desempenho.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

Sete, porque me atendo somente ao que vivencio em sala de aula.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Na pronúncia, porque como tenho uma deficiência auditiva, torna-se mais difícil para mim a nitidez da fala.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

Estão, pois os professores são muito pacientes e dedicados, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

As aulas são ótimas; considero-as como um lazer, além de aumentar nossos conhecimentos, funcionam como um relaxamento.

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Com muita tranquilidade. As vezes até esqueço a idade que tenho.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"? Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Não considero ofensivo, desde que o chamamento seja feito com respeito e não em tom pejorativo.

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

Não, apesar de ter que me esforçar mais que uma pessoa mais jovem, pois talvez em decorrência da idade, as vezes a memória me falha.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

Não. Todo interesse partiu de mim e de uma grande amiga que me incentivou.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 6
2. Expressão oral 7
3. Compreensão escrita 9
4. Expressão escrita 8

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

Creio que é melhor estudar com pessoas com a mesma faixa etária, porque os interesses são os mesmos, não havendo discrepância de opiniões, que talvez acontecesse com elementos com idades diferenciadas.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Sim, inglês, porque quando estudei essa língua em minha juventude (antigo ginásio), demonstrei um bom desempenho.

15. Outros comentários.

É bom que as pessoas procurem sempre fazer o que gostam independente de qual seja sua idade.

**ANEXO F2
QA DE A2**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome:

A2

Profissão: BANCAEIRA - APOSENTADA

Nível de escolaridade: BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Idade: 64 ANOS

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Por todos os motivos. Gosto de conhecer pessoas. Gosto de viajar. Quero ter mais conhecimentos, e acima de tudo acho lindo a língua. Gosto de ler autores que falam espanhol e etc.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

Fiz várias tentativas em aprender Inglês e não consegui. Não sei dizer qual a melhor metodologia. Acredito ser a conversação, a melhor maneira.

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você ^{quer} alcançar?

QUERO TER CAPACIDADE DE CONVERSAR - ESCRIVER E TRADUZIR.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

ACREDITO QUE JA ESTOU BEM MELHOR QUE ANTES, MAS AINDA NÃO TENHO SEGURANCA PARA LEVAR ADIANTE UM BOM PAPO. LEIO BEM. ENTENDO BEM. TALVEZ MEREÇA UM SETE.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

COMO EM PORTUGUÊS A GRAMÁTICA AS VEZES FICA DE DIFÍCIL ENTENDIMENTO.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

CONSIDERO O HORARIO, A METODOLOGIA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS, EXCELENTES E MUITO RELEVANTES.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

TENHO EXCELENTE IMPRESSÃO, POIS SÃO AULAS ONDE
FICAMOS BEM AVONTADE COM O PROFESSOR

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

COM NATURALIDADE. UMA FASE IMPORTANTE EM NOSSAS
VIDAS.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?

Como você gostaria de ser chamado? Por que?

CONSIDERO A PALAVRA "VELHO" - PEJORATIVO PARA UM SER HUMANO.
"IDOSO" OU "TERCEIRA IDADE" É O MELHOR.
GOSTARIA DE SER CHAMADO PELO ~~SEU~~ MEU NOME.

10. Você acredita que exista uma ^{alguma} relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

SEJÁ? NÃO ACREDITO NO ENVELHECIMENTO ^{POER} DO CONHECIMENTO,
NO ENTANTO SEI QUE POR TER VÁRIAS ATIVIDADES
TENHO POUCO TEMPO PARA ~~DEDICAR-ME~~.
ACREDITO QUE CONTINUAMOS COM GRANDE CAPACIDADE.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

NÃO.
SEMPRE DESEJEI DEDICAR-ME A ESTUDAR LÍNGUA,
MAS FALTAVA-ME TEMPO. TINHA OUTRAS PRIORIDADES.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 9 (NOVE)
2. Expressão oral 5 (CINCO)
3. Compreensão escrita 8 (OITO)
4. Expressão escrita 8 (OITO)

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

ACREDITO QUE NA MESMA FAIXA ETÁRIA EXISTA MAIS TOLERÂNCIA, NO ENTANTO PESSOAS DE VÁRIAS IDADES, MAS COM A MESMA CAPACIDADE INTELECTUAL PODERIA SER BEM AGRADÁVEL.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

SIM, QUERO AINDA APRENDER O INGLÊS POR SER MUITO IMPORTANTE NO NOSSO DIA A DIA.
EM TODOS OS MOMENTOS DO MEU DIA ME DEPARO COM ESSA NECESSIDADE.

15. Outros comentários.

**ANEXO F3
QA DE A3**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome:

A2

Profissão: BANCAEIRA - APOSENTADA

Nível de escolaridade: BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Idade: 64 ANOS

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Por todos os motivos. Gosto de conhecer pessoas. Gosto de viajar. Quero ter mais conhecimentos, e acima de tudo acho lindo a língua. Gosto de ler autores que falam espanhol e etc.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

Fiz várias tentativas em aprender Inglês e não consegui. Não sei dizer qual a melhor metodologia. Acredito ser a conversação, a melhor maneira.

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você ^{quer} alcançar?

QUERO TER CAPACIDADE DE CONVERSAR - ESCREVER E TRADUZIR.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

ACREDITO QUE JA ESTOU BEM MELHOR QUE ANTES, MAS AINDA NÃO TENHO SEGURANCA PARA LEVAR ADIANTE UM BOM PAPO. LEIO BEM. ENTENDO BEM. TALVEZ MEREÇA UM SETE.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

COMO EM PORTUGUÊS A GRAMÁTICA AS VEZES FICA DE DIFÍCIL ENTENDIMENTO.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

CONSIDERO O HORARIO, A METODOLOGIA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS, EXCELENTES E MUITO RELEVANTES.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

TENHO EXCELENTE IMPRESSÃO, POIS SÃO AULAS ONDE
FICAMOS SEM AVONTADE COM O PROFESSOR

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

COM NATURALIDADE. UMA FASE IMPORTANTE EM NOSSAS
VIDAS.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?

Como você gostaria de ser chamado? Por que?

CONSIDERO A PALAVRA "VELHO" - PEJORATIVO PARA UM SER HUMANO.
"IDOSO" OU "TERCEIRA IDADE" É O MELHOR.
GOSTARIA DE SER CHAMADO PELO MEU NOME.

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

SEJÁ? NÃO ACREDITO NO ENVELHECIMENTO DO CONHECIMENTO,
NO ENTANTO SEI QUE POR TER VÁRIAS ATIVIDADES
TENHO POUCO TEMPO PARA DEDICAR-ME.
ACREDITO QUE CONTINUAMOS COM GRANDE CAPACIDADE.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

NÃO.
SEMPRE DESEJEI DEDICAR-ME A ESTUDAR LÍNGUA,
MAS FALTAVA-ME TEMPO. TINHA OUTRAS PRIORIDADES.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 9 (NOVE)
2. Expressão oral 5 (CINCO)
3. Compreensão escrita 8 (OITO)
4. Expressão escrita 8 (OITO)

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

ACREDITO QUE NA MESMA FAIXA ETÁRIA EXISTA MAIS TOLERÂNCIA, NO ENTANTO PESSOAS DE VÁRIAS IDADES, MAS COM A MESMA CAPACIDADE INTELECTUAL PODERÁ SER BEM AGRADÁVEL.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

SIM, QUERO AINDA APRENDER O INGLÊS POR SER MUITO IMPORTANTE NO NOSSO DIA A DIA. EM TODOS OS MOMENTOS DO MEU DIA ME DEPARO COM ESSA NECESSIDADE.

15. Outros comentários.

**ANEXO F4
QA DE A4**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____ A4
Profissão: Professora
Nível de escolaridade: Superior
Idade: 64 anos

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Eu desejo aprender espanhol, para me comu-
nicar com os familiares de minha futura
pois eles são equatoriano.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

A minha expectativa em relação à minha aprendizagem é que eu possa me comunicar, razoavelmente com as pessoas que falam espanhol.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

Classifico meu (dep) desempenho na língua estrangeira de 5

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Minha principal dificuldade na aprendizagem de espanhol é a falta de estímulo, para estudar, fazer os deveres.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

De todos estes fatores citados aqui o único que eu não acho muito adequado é o espaço físico, pois é muito abafado.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

Gosto muito das minhas aulas de espanhol,
gosto muito dos meus professores.
Acho eles muito compreensivos e competentes.

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Encaro o processo de envelhecimento com a
maior naturalidade, pois para não envelhecer
só há uma solução. É morrer jovem.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?
Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Não. Posso ser chamada de: "velha", "idosa" ou
"Terceira idade". Porque todos estes adjetivos
são apropriados para a minha idade.

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o
seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

Não. Eu acho que se eu estudasse mesmo
pra valer, eu aprenderia mais do que quan-
do eu era mais jovem. Devido a experiência
que já tenho em todas as áreas da vida.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua
estrangeira?

Não. Eles nem sabiam que eu tinha
me matriculado no curso de espanhol, quan-
do comecei a estudar. Com tudo ficaram
muito felizes quando souberam, principal-
mente a minha filha.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 8
2. Expressão oral 5
3. Compreensão escrita 5
4. Expressão escrita 2

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

Eu gostaria de estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que eu. Porque as pessoas a mesma disposição e interesse que eu.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Não

15. Outros comentários.

Ben que eu gostaria de estudar Inglês e informática, mas tenho muitos a fazeres domésticos e da minha igreja. Tenho culto domingo pela manhã e a noite, quarta feira a noite, quinta feira à tarde, sou diaconiza e tenho reunião todo 3º sábado de cada mês com o grupo da terceira idade de minha igreja. Sou professora da Escola Bíblica Dominical. Então são muitas atividades

**ANEXO F5
QA DE A5**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____
Profissão: PROFESSORA
Nível de escolaridade: SUPERIOR -
Idade: 69

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?
Desejo aprender espanhol para um crescimento
pessoal e principalmente uma ocupação.
Para mim nunca é tarde para aprender, seja em
qualquer idade, desde que acreditemos em
nessas potencialidades.
2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?
O melhor é através do áudio-visual, da conversação,
e se possível fazer uma viagem em um país que
fala a língua que estamos aprendendo.

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

Minhas expectativas são as melhores possíveis e estou confiante em falar espanhol brevemente. Estou melhorando cada dia.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

Classifico o meu desempenho em 8. Pelo meu interesse em aprender a língua espanhola, e desenvolvimento.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Por incrível que pareça não tenho muita dificuldade, talvez porque estou fazendo o que gosto. O mais difícil na aprendizagem de espanhol são os verbos.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto, você considera isso relevante?

Sim, estão adaptados no meu caso. Considero relevante e estou contente não só pela aprendizagem, também pelo ambiente agradável.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?
Gosto muito de minhas aulas de espanhol e estou aprendendo bem a língua: espanhola.
O ambiente é tranquilo e somos um grupo bastante alegre.
8. Como você encara o processo de envelhecimento?
Encaro com naturalidade e como uma etapa da vida, sendo a última.
Também encaro com realidade, com alegria e muito amor no coração. É uma etapa que temos que manter vida ativa.
9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?
Como você gostaria de ser chamado? Por que?
Gostaria mais do termo: "mais vividos". Na realidade os termos que usam não me ofende e não altera nada minha vida.
10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?
Creio que não. O corpo envelhece mas a mente não. Por isso continuo estudando e aprendendo espanhol, mesmo, porque gosto muito.
11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?
Não. Estudo línguas estrangeiras, porque gosto e também porque viajo não só no Brasil como no exterior. Portanto, torna-se necessário saber uma língua estrangeira.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Compreensão oral | 9 |
| 2. Expressão oral | 8 |
| 3. Compreensão escrita | 8 |
| 4. Expressão escrita | 7 |

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

Preferio estudar em grupo de pessoas da mesma faixa etária. O desenvolvimento da aprendizagem é melhor e os interesses e objetivos são sempre os mesmos.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Sim, por que não?
Estudar inglês por algum tempo e agora estou estudando o espanhol.
Nunca é tarde para aprender.

15. Outros comentários.

Estou contente por ter realizado um bom trabalho na área educacional. Fui professora de Artes Industriais na Escola Parque da S.U.S. 308 e Artes Plásticas e Artes Cênicas na Escola Parque da S.U.S. 313/314. Atualmente participo de grupos da 3ª Idade.

**ANEXO F6
QA DE A6**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____ A6
Profissão: Dolce U
Nível de escolaridade: 1º grau
Idade: 61

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?
Porque gosto do idioma

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?
Ter um bom professor e estudando

-
-
-
3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

A expectativa é aprender.

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

nota sete
porque não tenho muito tempo para estudar

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Na parte escrita

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

Está tudo muito bem.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

Boas

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Deixo normal, muito bem.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo “velho”, “idoso” ou “Terceira Idade”?
Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Nenhuma me ofende

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

Não, nenhuma.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

O meu filho

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

- 1. Compreensão oral nove
- 2. Expressão oral sete
- 3. Compreensão escrita seis
- 4. Expressão escrita seis

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

 Da mesma faixa etária

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

 Não

15. Outros comentários.

 Não tenho

ANEXO F7
QA DE A7



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____ A7
Profissão: Professora
Nível de escolaridade: 3º grau
Idade: 61 anos

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Para suplementar meus conhecimentos
e poder falar para me comunicar.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

No meu pouco conhecimento, é estu-
dando e se esforçando, nas dificuldades.

1

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

Mantes contato com povos que falam o mesmo idioma e viagens

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

meu desempenho oito

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Nenhuma

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

Sim, bastante

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

Bom

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Normal

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?
Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Não, mas se chamado "terceira idade"
acho mais elegante.

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

não

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

não

Como decidi, minha família me
encantava muito.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 08
2. Expressão oral 05
3. Compreensão escrita 09
4. Expressão escrita 08

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

Sim
Porque as dificuldades são parecidas

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Francês, voltaria, estudei quando
cursei o 1º grau e gostei muito, prin-
cipalmente de didática de professoras

15. Outros comentários.

Nenhum

**ANEXO F8
QA DE A8**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET**

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____ A8
Profissão: aposentada
Nível de escolaridade: médio
Idade: 72 anos

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Para mais conhecimentos e exercitar a
mente.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

Quis e praticar mais o idioma

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

Boas, média

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

6 a 7

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

Na escrita

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

sim

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

Ótimas

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Maravilhosamente.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo “velho”, “idoso” ou “Terceira Idade”?
Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Não de maneira alguma.

10. Você acredita que exista ~~uma~~ alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

Não. Nada

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

Não

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral 8

2. Expressão oral 6

3. Compreensão escrita 9

4. Expressão escrita 7

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

No mesmo nível de idade. Por relacionar melhor

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Inglês por ser a língua universal

15. Outros comentários.

ANEXO F9
QA DE A9



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome:

A9

Profissão:

do lar

Nível de escolaridade:

4º ano Primário antigo

Idade:

74

Questionário para o aluno

1. Por que **motivo** você deseja aprender espanhol?

Porque acho bom. Sempre tive vontade de aprender espanhol. E estou adorando.

2. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se aprender um idioma estrangeiro (metodologia)?

Para mim todas as maneiras são boas, gosto do meu professor do modo que ele ensina.

1

3. Quais são suas expectativas em relação à sua aprendizagem? Que nível de proficiência (domínio) na língua você alcançar?

Estou bem, porque só tem 2 meses que estou estudando

4. De zero a dez como você classifica seu desempenho na língua estrangeira? Justificativa opcional.

Eu acho que estou indo mais ou menos.

5. Quais são as principais dificuldades que você encontra na aprendizagem de espanhol?

nenhuma. Porque o meu professor é muito competente.

6. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados no seu caso? Até que ponto você considera isso relevante?

Está bem, o horário e os materiais.

7. Qual são as suas impressões/ sentimentos sobre a suas aulas de espanhol?

Para mim as aulas de espanhol são boas.

8. Como você encara o processo de envelhecimento?

Eu acho normal. Estou bem com saúde e com a memória.

9. Você considera ofensivo ser chamado pelo termo "velho", "idoso" ou "Terceira Idade"?

Como você gostaria de ser chamado? Por que?

Estou contente em ser velha, gostaria que me chamasse de velha ou idosa. Porque acho normal ~~com o envelhecimento~~ ser velha.

10. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e o seu desempenho em atividades de aprendizagem do espanhol?

Acredito sim.

11. A sua família desempenha/ desempenhou algum papel na sua decisão de estudar uma língua estrangeira?

Não, eles não sabem que estudo espanhol. Quero fazer uma surpresa para eles. Talvez, viaje com eles para Estados Unidos e lá almoçarei num restaurante espanhol. Isso é a surpresa. Direi um almoço Espanhol.

12. De zero a dez, como você classificaria sua proficiência nas quatro habilidades linguísticas básicas?

1. Compreensão oral gosto que ouve
2. Expressão oral pouco fala
3. Compreensão escrita bom leitura
4. Expressão escrita gosto redação

13. Você preferiria estudar num grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que a sua ou composto por pessoas de várias idades? Por que responde assim?

Eu gostaria e gosto de estudar com as pessoas da mesma faixa.

14. Você estudaria outra língua estrangeira? Qual? Por que?

Se estudaria outra língua estrangeira porque eu acho bacana.

15. Outros comentários.

Estou muito contente com a língua espanhola. E gostaria de estudar outras.

A9

2

4

A9

ANEXO G
QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR-PARTICIPANTE (QP)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Nível de escolaridade: _____

Idade: _____

Questionário para o professor

1. Descreva, por favor, a sua formação profissional e sua experiência docente.

2. O que o levou a dar aulas de espanhol para a Terceira Idade? Que outras atividades profissionais paralelas você exerce?

3. Você se sente preparado(a) (teórica e tecnicamente) para dar aulas para a Terceira Idade?
Até que ponto você considera isso relevante?

4. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da Terceira Idade na aprendizagem?

5. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo professor no ensino dessa faixa etária?

6. Como você vê o processo de envelhecimento?

7.Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e a forma como você ensina para pessoas da Terceira Idade?

8.A concepção de envelhecimento dos alunos pode interferir nessa escolha de estudar uma língua estrangeira e no desempenho destes no curso?Justifique sua resposta, por favor.

9.O que leva um membro da Terceira Idade buscar um curso de idiomas (espanhol)? O que o faz optar também estudar uma língua estrangeira ao invés de se dedicar a outra atividade?

10.O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados? Até que ponto você considera isso é relevante?

11. Quais são os objetivos dos seus alunos?

12. O que incomoda os seus alunos? O que eles não gostam e o que sugerem para melhorar? Como o senhor lida com esse público?

13. Como você classifica sua abordagem de ensino? Por que responde assim?

14. Quais são as suas impressões/ sentimentos em relação ao ensino de uma língua estrangeira para Terceira Idade?

15. Outros comentários.

ANEXO G1
QP DE P1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

P1

Nome:

Nacionalidade: Brasileira.

Nível de escolaridade: Superior.

Idade: 43 anos

Questionário para o professor

1. Descreva, por favor, a sua formação profissional e sua experiência docente.

licenciado em pedagogia, porém tendo me dedicado nos últimos anos ao ensino da língua Espanhola o que me motiva muito tendo em vista minha grande admiração, não somente ao que concerne ao Idioma, mas também por toda sua tradição e cultura.

2. O que o levou a dar aulas de espanhol para a Terceira Idade? Que outras atividades profissionais paralelas você exerce?

Pela certeza de que também os mais adultos tomariam gosto pelo idioma e com possibilidades de grande progresso.

3. Você se sente preparado(a) (teórica e tecnicamente) para dar aulas para a Terceira Idade? Até que ponto você considera isso relevante?

Com o tempo conquistamos (adquirimos) experiência - o que muito conta, portanto já posso

dizer que já me sinto hábil e bastante preparado para tal tarefa e que não nos impede de buscar mais e mais conhecimento para que seja empregado

4. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da Terceira Idade na aprendizagem?

Alguns se consideram incapazes e temem o que é novo, naturalmente. No entanto se mostram muito mais preparados para a execução de tarefas, porém não possuem, diríamos 70% a persistência de seguir avante sempre colocado ou cambiando projetos em função da própria família.

5. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo professor no ensino dessa faixa etária?

Falta de concentração.
Dificuldades na pronúncia.
Dispersão.

6. Como você vê o processo de envelhecimento?

Vejo de forma natural porque sei (estou consciente) de que o tempo é implacável mas não me deixa ser pessimista. Conviver com os mais velhos para mim tem sido o grande barato, pois nos abrem mais possibilidades para aceitarmos esse processo tão natural da vida.

7. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e a forma como você ensina para pessoas da Terceira Idade?

Talvez minha incessante busca em compreender um pouquinho da vida me tenha colocado em uma posição privilegiada de me sentir mais próximo dos de Terceira idade, onde

a linguagem e a didática passam a ter um valor mais real.

8. A concepção de envelhecimento dos alunos pode interferir nessa escolha de estudar uma língua estrangeira e no desempenho destes no curso? Justifique sua resposta, por favor.

Sim, porque algumas vezes tenho percebido de que uma grande parte deles se sentem incômodos, como se já não mais fivessem nenhuma possibilidade de aprender. Cada aluno é um aluno e por isso não vamos generalizar.

9. O que leva um membro da Terceira Idade buscar um curso de idiomas (espanhol)? O que o faz optar também estudar uma língua estrangeira ao invés de se dedicar a outra atividade?

Em sucessivas vezes percebo que o grande ideal da juventude no amor acabou-se simplesmente em um bolero. Por isso é normal busca novas inspirações para sentir-se mais feliz. A música tanto quanto a cultura são importantes mas o que mais vale é agir mesmo da solidão.

10. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados?

Até que ponto você considera isso é relevante?

Nada está adaptado, é o profissional que terá ou não condições para as adaptações. Quanto aos horários não vejo nenhum empecilho, já ao que se refere a metodologia e material didáticos somos nós profissionais os responsáveis em torná-los mais adequados.

11. Quais são os objetivos dos seus alunos?

Querem viajar.
Navegar pela internet
Fazer novas amizades
Fazer-se visto pelos outros.

12. O que incomoda os seus alunos? O que eles não gostam e o que sugerem para melhorar? Como o senhor lida com esse público?

A principio me senti um peixe fora d'agua, depois me dei conta de que o mais importante e tentar descobrir o objetivo de cada um. Alguns reclamam de que não estando aptos tanto quanto os jovens para seguir em frente, dizem não ter pressa.

13. Como você classifica sua abordagem de ensino? Por que responde assim?

Músicas, literatura, filosofia

14. Quais são as suas impressões/ sentimentos em relação ao ensino de uma língua estrangeira para Terceira Idade?

É importante como qualquer outra atividade, pois leva o aluno a se envolver com o idioma, onde o sentimento prevalece, auxiliando-lhe assim o aprendizado da mesma.

15. Outros comentários.

As perguntas formuladas não são difíceis, o que se torna mais difícil são as respostas em um espaço onde poderia ser mais desenvolvido. Seríamos muito pra contar sobre o prazer de participar de um projeto de terceira idade.

ANEXO G2
QP DE P2



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

Prezado participante,

Este questionário faz parte da nossa pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Terceira Idade. Sua colaboração é muito importante para nós.

Dados preliminares

Nome: _____
P2
Nacionalidade: Peruana
Nível de escolaridade: Superior
Idade: 30

Questionário para o professor

1. Descreva, por favor, a sua formação profissional e sua experiência docente.

Pedagoga y licenciada en educación
profesora de Lengua extranjera y enseñanza
primaria

2. O que o levou a dar aulas de espanhol para a Terceira Idade? Que outras atividades profissionais paralelas você exerce?

Experiencia de vida de estas personas
y resaltar la autoestima de ellas.

3. Você se sente preparado(a) (teórica e tecnicamente) para dar aulas para a Terceira Idade? Até que ponto você considera isso relevante?

Si

4. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo aprendiz da Terceira Idade na aprendizagem?

la edad avanzada, cansancio físico
a veces falta de concentración.

5. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo professor no ensino dessa faixa etária?

A veces el desánimo de ellos por el
cansancio físico, por la edad avanzada
en determinados momentos al impartir
las clases

6. Como você vê o processo de envelhecimento?

Como algo natural, pues es una
fase de la etapa de la vida humana
una acumulación de experiencias enriquecedoras

7. Você acredita que exista uma alguma relação entre a sua concepção de envelhecimento e a forma como você ensina para pessoas da Terceira Idade?

Si, existe, porque creo que es una etapa
de dar mucho más valor la vida en
todos los aspectos.

8. A concepção de envelhecimento dos alunos pode interferir nessa escolha de estudar uma língua estrangeira e no desempenho destes no curso? Justifique sua resposta, por favor.

Muchas veces sí, pero creo que depende de una fuerza de voluntad, disciplina y una buena autoestima. Para continuar con el aprendizaje

9. O que leva um membro da Terceira Idade buscar um curso de idiomas (espanhol)? O que o faz optar também estudar uma língua estrangeira ao invés de se dedicar a outra atividade?

En esta etapa la persona lucha consigo mismo para sentirse útil y capaz, quieren transmitir a la sociedad su valor y capacidad de conocimientos.

10. O espaço físico, o horário, a metodologia e os materiais didáticos estão adaptados? Até que ponto você considera isso é relevante?

No están adaptados ya que este proyecto es nuevo y poco a poco intentamos implementar más, considero importante ya que es de suma importancia para lograr los objetivos y metas trazadas.

11. Quais são os objetivos dos seus alunos?

Comunicarse, aprender lo básico para realizar viajes y conocer gente de otros lugares.

12. O que incomoda os seus alunos? O que eles não gostam e o que sugerem para melhorar? Como o senhor lida com esse público?

La pronunciación de la lengua, la dificultad en almacenar información gramatical.

Sugiero más tiempo y dedicación por parte de ellos en cuanto al estudio.

Trato muchas veces de oírlos más, prestar atención a sus inquietudes y necesidades.

13. Como você classifica sua abordagem de ensino? Por que responde assim?

trato de impartir la parte teórica y práctica, suelo realizar dinámicas en sala de aula, y aulas de inmersión

14. Quais são as suas impressões/ sentimentos em relação ao ensino de uma língua estrangeira para Terceira Idade?

Me agrada compartir conocimientos, es un intercambio de culturas, y a la vez un desafío ya que requiere de mucha paciencia.

15. Outros comentários.

ANEXO H
AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PPGLA)

De Giselle Lima Guimarães

Ao _____

Solicito a Vossas Senhorias que me seja permitido realizar um trabalho de pesquisa junto a essa instituição com o objetivo de proceder a um estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade.

Este estudo será objeto de tema da minha dissertação de mestrado e comprometo-me a apresentar a essa instituição os resultados obtidos e que melhor possam servir ao ensino, alvo desse estudo, aí ministrado.

Cordialmente,

Giselle Lima Guimarães
Mestranda – Mat. 04/22169

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet
Orientador

ANEXO I
MODELO DA AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRANDA: GISELLE LIMA GUIMARÃES
ORIENTADOR: PROF. DR. GILBERTO ANTUNES CHAUVET

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa de mestrado em Lingüística Aplicada sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) na Terceira Idade.

Autorizo a utilização de voz e informações como parte desse trabalho desde que mantido o anonimato da minha participação.

Participante

Brasília, ____/ ____/ 2005

ANEXO J
CHARACTERISTICS OF THE ADULT LEARNER (CAVE, 1995)

CHILDHOOD	ADULTHOOD
Children depend upon adults for material support, psychological support, and life management. They are other-directed.	Adults depend upon themselves for material support and life management. Although they must still meet many psychological needs through others, they are largely self-directed.
Children perceive one of their major roles in life to be that of learner.	Adults perceive themselves to be doers--using previous learning to achieve success as workers, parents, etc.
Children, to a large degree, learn what they are told to learn.	Adults learn best when they perceive the outcomes of the learning process as valuable--contributing to their own development, work success, etc.
Children view the established learning content as important because adults tell them it is important.	Adults often have very different ideas about what is important to learn.
Children, as a group within educational settings, are much alike. They're approximately the same age, come from similar socioeconomic backgrounds, etc.	Adults are very different from each other. Adult learning groups are likely to be composed of persons of many different ages, backgrounds, educations levels, etc.
Children actually perceive time differently than older people do. Our perception of time changes as we age--time seems to pass more quickly as we get older.	Adults, in addition to perceiving time itself differently than children do, also are more concerned about the effective use of time.
Children have a limited experience base.	Adults have a broad, rich experience base to which to relate new learning.
Children generally learn quickly.	Adults, for the most part, learn more slowly than children, but they learn just as well.
Children are open to new information and will readily adjust their views.	Adults are much more likely to reject or explain away new information that contradicts their beliefs.
Children's readiness to learn is linked to both academic development and biological development.	Adults' readiness to learn is more directly linked to need--needs related to fulfilling their roles as workers, spouses, parents, etc. and coping with life changes (divorce, death of a loved one, retirement etc.)
Children learn (at least in part) because learning will be of use in the future.	Adults are more concerned about the immediate applicability of learning.
Children are often externally motivated (by the promise of good grades, praise from teachers and parents, etc.)	Adults are more often internally motivated (by the potential for feelings of worth, self-esteem, achievement, etc.)
Children have less-well-formed sets of expectations in terms of formal learning experiences. Their "filter" of past experience is smaller than that of adults.	Adults have well-formed expectations, which, unfortunately, are sometimes negative because they are based upon unpleasant past formal learning experiences.

