



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**CRENÇAS E MOTIVAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE: SUBSÍDIOS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR**

Raquel Albano Scopinho

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**CRENÇAS E MOTIVAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE: SUBSÍDIOS PARA
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR**

Raquel Albano Scopinho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – Doutorado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos, Brasil
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S422cm Scopinho, Raquel Albano.
Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade : subsídios para o desenvolvimento de competências do professor / Raquel Albano Scopinho. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
243 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Linguística. 2. Material didático. 3. Língua estrangeira. 4. Terceira idade. I. Título.

CDD: 410 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
RAQUEL ALBANO SCOPINHO**

Prof. Dr. Nelson Viana
Orientador e Presidente
UFSCar/São Carlos

Prof. Dr. Ademar da Silva
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição
Membro titular
UnB/Brasília

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko - Marquês
Membro titular
UNESP/Araraquara

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 14/março/2014.
Homologada na 64 reunião da CPGL, realizada em 25/10/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar



A meu pai (in memoriam) que me ensinou a buscar as soluções para os problemas do cotidiano, sempre me fazendo questionar o que, quando, onde, como e por que, e que, dessa forma, me ensinou a pesquisar, a refletir e, acima de tudo, a agir.

Aos meus três amores, Sávio, Tales e Yuri, o tripé que sustenta e guia minha existência.

Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco tempo. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos moços ou velhos se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte.

(Paulo Freire, 2004, p. 56)

AGRADECIMENTOS

Ao Sávio, pelo seu companheirismo, seu amor, sua enorme paciência e, principalmente, por ter sempre acreditado na minha capacidade de produzir conhecimento.

Ao Tales e Yuri, filhos preciosos, que souberam respeitar e compreender as minhas ausências, as minhas inquietações e, por vezes, o meu nervosismo.

À minha família, que em todos os momentos me incentivou e apoiou.

Às amigas Aline e Andréa, pelas muitas risadas, ajudas, consolos e troca de ideias durante minha jornada acadêmica.

À Prof^a. Ms. Andréia Nadai Carbinatto, coordenadora da Faculdade da Terceira Idade das Faculdades Integradas Claretianas de Rio Claro, por ter me dado a oportunidade de conhecer e trabalhar com o público da terceira idade.

A todos os meus queridos aprendentes da terceira idade, pelo carinho e amizade.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, por me mostrar o caminho da produção de conhecimentos, por apoiar o meu projeto e pelos conhecimentos compartilhados por meio de sua orientação.

À Prof^a. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, a quem eu muito admiro e respeito e que tem me acompanhado durante minha trajetória acadêmica na UFSCar, pelas valiosas contribuições e pela sua participação e sugestões durante a banca de qualificação desta tese.

Ao Prof. Dr. Ademar da Silva, por todo apoio e sabedoria compartilhada desde o meu mestrado, de modo sincero e elegante e pelas contribuições, sugestões e carinho durante a banca de qualificação desta tese.

Aos professores do PPGL da UFSCar, por todos os conhecimentos transmitidos, os quais me fazem refletir constantemente sobre minha prática docente.

Ao Leonardo, funcionário do PPGL que sempre me atendeu de forma prestativa.

A todos os participantes da pesquisa, sempre solícitos, amigos e receptivos a todas as nossas necessidades.

A todos os meus amigos, companheiros de trabalho e familiares que, de alguma forma, participaram desta jornada.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para a terceira idade é um tema que demanda atenção e que tem sido pouco explorado. Por meio da investigação de crenças e dos aspectos motivacionais em tal contexto, visamos fornecer subsídios para o desenvolvimento de competências de professores envolvidos com o referido público. Tendo em mente que essa questão demanda conhecimento das reais alterações que ocorrem durante o processo de envelhecimento, buscamos suporte nas áreas da Gerontologia, Sociologia, Psicologia, além da Linguística Aplicada. Os pilares teóricos desta tese foram tiveram sustentação em trabalhos realizados por Neri (1991, 1993, 1995, 2000), para as questões referentes à terceira idade, Dörnyei (1994, 2001, 2005), para os aspectos motivacionais, Barcelos (2001, 2004), para as crenças, e Almeida Filho (2002, 2005, 2012), para as competências. A pesquisa se desenvolveu por meio de vários instrumentos como questionários, entrevistas e autorrelatos, os quais envolveram 110 participantes. Os dados analisados nos revelam alguns aspectos a serem considerados na condução do processo de ensino e aprendizagem. Temos que considerar as características peculiares do público da terceira idade, cientes dos benefícios de um ambiente social e cognitivamente estimulante para o desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas e mentais do idoso. Porém, para isso, é necessário superar possíveis ideias ou imagens estereotipadas e preconceituosas do velho e da velhice vigentes na sociedade, principalmente quando se refere às crenças de que o velho não é mais capaz de adquirir uma língua estrangeira, e que ao envelhecemos, vamos gradativamente perdendo a memória e que o idoso não se sente mais motivado à aquisição de conhecimentos ou à aquisição de uma outra língua.

Palavras-chave: terceira idade, língua estrangeira, crença, motivação e competências.

ABSTRACT

The teaching-learning process of a foreign language for the Third Age is a theme that demands attention and has been little explored. Through the investigation of beliefs and motivational aspects in such a context, we intend to provide subsidies for the development of teachers' competences, especially the ones who are involved with the referred public. By having in mind that this issue demands knowledge of the real changes that occur during the process of ageing, we have sought support in the fields of Gerontology, Sociology, Psychology and Applied Linguistics itself. The theoretical framework of this thesis was based upon Neri (1991, 1993, 1995, 2000), for the issues related to the Third Age; Dörnyei (1994, 2001, 2005), for the motivational aspects; Barcelos (2001, 2004), for the beliefs, and Almeida Filho (2002, 2005, 2012), for the competences. The research was developed through several instruments such as questionnaires, interviews and self-reports, which involved 110 participants. The analyzed data show us some aspects to be considered in the conduction of the teaching-learning process. We have to consider the single characteristics of the Third Age public, so that we can be aware of the benefits of a social and cognitively exciting environment for the development and maintenance of the elderly physical and mental capacities. However, to achieve this awareness, it is necessary to overcome some possible stereotyped and prejudiced ideas or images of the old people and the old age that are current in society, especially when it refers to the beliefs that old people are not able to acquire a foreign language, that while getting older, we start losing memory gradually and that the elderly do not feel motivated to the acquisition of knowledge or the acquisition of another language anymore.

Key-words: the Third Age, foreign language, belief, motivation and competences.

Sumário

Introdução	11
Justificativa	13
Definição do problema	15
Perguntas de pesquisa	16
Objetivos/Finalidade	16
Organização da tese	17
Capítulo I - O público da Terceira Idade e a Linguística Aplicada	19
I.I. Terceira Idade: um novo público emerge	19
1.1.1. Velho, velhice e envelhecimento	19
1.1.2. Características peculiares à Terceira Idade	22
1.1.2.1. O processo de envelhecimento	23
1.1.2.2. A linguagem dos idosos	41
1.1.3. Etarismo	44
I.II. Ensino e Aprendizagem na Terceira Idade: crenças, motivação e competências	51
1.2.1. Conversando com a terceira idade	52
1.2.2. Faculdades e Universidades da Terceira idade	62
1.2.2.1. Proposta gerontológica das UATIs	65
1.2.2.2. Benefícios potenciais para uma <i>velhice bem-sucedida</i>	66
1.2.3. Hipótese do Período Crítico	68
1.2.4. Processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na terceira idade	73
1.2.5. Crenças	80
1.2.5.1. Crenças nos estudos de Linguística Aplicada	85
1.2.5.2. Crenças no ensino e aprendizagem da Terceira Idade	93
1.2.6. Motivação	97
1.2.6.1. Motivação nos estudos de Linguística Aplicada	98
1.2.6.2. Motivação no ensino e aprendizagem da Terceira Idade	107
1.2.7. Competências e o ensino de LE	110
Capítulo II - Metodologia da Pesquisa: natureza, instrumentos e procedimentos	117
2.1. A natureza da pesquisa	117
2.2. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa	121
2.3. O contexto da pesquisa e a coleta de dados	130
2.4. Os participantes da pesquisa	136
Capítulo III - Descrição e análise dos dados	143
3.1. Questionário A1	144
3.2. Questionário A2	151
3.3. Questionário B	160
3.4. Questionário C	167
3.5. Questionário D	171
3.6. Questionário E	175
3.7. Questionário F	178
3.8. Questionário G	181

3.9. Crenças, motivações e competências no ensino de LE para a terceira idade	184
Subsídios para a ação docente:	191
Considerações Finais	200
Referências Bibliográficas	212
ANEXO - Gestos Amorosos	220
Apêndice 1 - Questionário A1	223
Apêndice 2 - Questionário A2	225
Apêndice 3 - Questionário B	227
Apêndice 4 - Questionário C	229
Apêndice 5 - Questionário D	231
Apêndice 6 - Questionário E	232
Apêndice 7 - Questionário F	234
Apêndice 8 - Questionário G	235
Apêndice 9 - Roteiros de Perguntas das Entrevistas	236
Apêndice 10 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos	240

Índice de Ilustrações

Figura

FIGURA: MODELO AMPLIADO DA OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS (ALMEIDA FILHO, 2002)	112
---	-----

Gráficos

GRÁFICO 1: RELAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS x RESPONDIDOS	125
GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR CADA GRUPO	126
GRÁFICO 3: ABRANGÊNCIA DOS QUESTIONÁRIOS	127
GRÁFICO 4: MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A1	146
GRÁFICO 5: MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A2	152

Tabelas

TABELA 1: ESPERANÇA DE VIDA (IBGE, 2011)	23
TABELA 2: LONGEVIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA (IBGE, 2011)	24
TABELA 3: MODALIDADE DA MEMÓRIA	186
TABELA 4: MODALIDADE DA MOTIVAÇÃO	186
TABELA 5: MODALIDADE DA OCIOSIDADE	186

Quadros

QUADRO 1: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ESQUEMÁTICA DE MEMÓRIAS	29
QUADRO 2: DEFINIÇÕES DE CRENÇAS NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO (SILVA, 2005)	87
QUADRO 3: COMPARATIVO DO GRUPO A1	150
QUADRO 4: COMPARATIVO DA MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A1 E A2	155
QUADRO 5: COMPARATIVO DO GRUPO A2	159
QUADRO 6: COMPARATIVO DO GRUPO B	166
QUADRO 7: COMPARATIVO DO GRUPO C	171
QUADRO 8: COMPARATIVO DO GRUPO D	175
QUADRO 9: COMPARATIVO DO GRUPO E	178
QUADRO 10: COMPARATIVO DO GRUPO F	181
QUADRO 11: COMPARATIVO DO GRUPO G	184
QUADRO 12: COMPARATIVO GERAL DE RESPOSTAS DOS GRUPOS PESQUISADOS	188
QUADRO 13: SUBSÍDIOS A DOCENTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE	210

Introdução

Um dos campos de pesquisa, na área de Linguística Aplicada, é o Ensino e Aprendizagem de Línguas, que engloba, de maneira geral, temas como: a formação dos professores, os processos de ensino, aquisição e aprendizagem, entre outros. Desdobrando mais especificamente os temas desse campo, temos o ensino de língua estrangeira e suas abordagens.

Até meados do século XIX, tal estudo teve seu foco mais direcionado à estrutura gramatical da língua e era pautado basicamente nas classes gramaticais. Contudo, no final do século XIX e início do XX, desenvolve-se a abordagem estruturalista, em que se salienta a importância dos aspectos morfosintáticos e fonéticos para o ensino de línguas. Em meados do século XX, começa a ser introduzida a questão pragmática da relação ensino-aprendizagem, conduzindo à abordagem funcional em que o ensino da gramática, em geral, voltava sua aplicação a uma situação comunicativa específica; ou seja, com funções comunicativas (cumprimentar, ir ao cinema, ir um restaurante). No final do século passado, a abordagem comunicativa começa ser mais debatida e algumas pesquisas¹ apontam fatores a serem pensados no que se refere ao aspecto da falta de oferta do ensino explícito da gramática, sugerindo associação desses aspectos pragmáticos às estruturas gramaticais e ressaltando uma ação docente baseada nos pressupostos de ensino de base comunicativa.

Nesse cenário, sendo também de grande relevância o estudo do processo da aquisição/aprendizagem² de línguas na idade adulta, encontramos diversas correntes de pensamento. Temos, por exemplo, alguns estudos mostrando que, a partir de certa idade, há fatores neurológicos que limitam a aquisição de uma segunda língua. Para Lenneberg (1967), a aquisição da linguagem após a puberdade seria difícil, senão impossível (Apud Elliot, 1982, p. 29).

¹ Dentre os principais autores, destacamos Diane Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (1997), Rob Batstone (1994), Jack C. Richards (in Hinkel e Fotos, 2002), Sandra Fotos e Eli Hinkel (2002), entre outros.

² Não faremos, neste trabalho, a distinção, defendida por Krashen (1985) dos termos “aprendizagem” (processo consciente) e “aquisição” (processo inconsciente) de língua estrangeira (ou de segunda língua), por não ser o foco da temática desenvolvida.

No Brasil, na década de 90, começam a ser realizadas pesquisas³ voltadas ao processo de aquisição de línguas que abordam mais especificamente o adulto na terceira idade. Esses estudos, buscando respaldo em outras áreas do conhecimento, explicitam características peculiares do idoso que devem ser levadas em conta nas propostas de ensino-aprendizagem a ele dirigidas.

Em 2009, realizamos uma pesquisa sobre a elaboração e utilização de materiais didáticos de língua estrangeira (LE) para a terceira idade, na qual foi feito um estudo sobre as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para essa faixa etária. Porém, alguns aspectos desse processo não foram alvo do estudo e notamos a necessidade de mais pesquisas acerca de tal contexto.

Ao abordarmos uma temática que ainda conta com bibliografia restrita, percebemos que alguns fatores pertinentes à ação docente e discente, nesse cenário específico, seriam determinantes.

A questão de como seria essa ação docente e discente foi um dos pontos que despertou interesse de aprofundamento, haja vista que, normalmente, nos cursos de formação de professores de línguas, não há previsão de estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de LE para pessoas idosas; e, atualmente, o cenário retrata muitas ações intuitivas e bibliografia ainda escassa. Se, durante a pesquisa realizada, constataram-se várias características peculiares voltadas a esse público, há necessidade de pensarmos sobre a ação docente em tal processo.

Outro quesito que aflorou durante a pesquisa foi a incidência constante de fatores correlacionados às crenças de aprendizagem, principalmente sobre a aquisição de uma língua estrangeira na terceira idade. Não foi raro ouvirmos: “Nossa! Você dá aulas para alunos da terceira idade?! E eles aprendem?”; por vezes, em tom de curiosidade, e outras, em tom irônico. Porém, o dado mais surpreendente na pesquisa, foi o fato de que esses comentários foram feitos também por pessoas da terceira idade e por alguns alunos que não estavam inseridos nas aulas de LE, mas que eram alunos regularmente matriculados na faculdade da terceira idade pesquisada. Essa percepção nos leva à indagação: como essas crenças afetam os fatores motivacionais do aluno que deseja adquirir uma língua estrangeira?

Dessa forma, notamos a necessidade de buscar dados que ajudem a refletir sobre crenças relacionadas ao processo de aquisição de língua do aluno da terceira idade, como os aspectos motivacionais atuam nesse processo e quais seriam as competências de um professor

³ Destacamos, dentre as principais pesquisas, Pizzolatto (1995), Silva (2004), Villani (2007) e Scopinho (2009).

para ministrar aulas de LE para a terceira idade, levando-se em consideração as crenças vigentes na sociedade brasileira e os fatores de motivação do aluno da terceira idade.

Segundo Scopinho (2009), com base em estudos de Russo (2004), Rosenfeld (2002) e Mansur e Viude (in Papaléo Netto, 1996), com o passar da idade, a acuidade auditiva diminui; e, entre outras implicações, essa perda interfere na capacidade de memorização do idoso. Outro aspecto está relacionado à visão; há grande tendência de nos depararmos com adultos na terceira idade com problemas oftalmológicos, como a catarata, a degeneração macular, o glaucoma, entre outros. Também a perda da destreza motora dos movimentos das mãos e dos pulsos pode alterar a velocidade da escrita, bem como a caligrafia. Há ainda a questão da linguagem do idoso. Um traço muito presente em seu discurso é a questão do *ontem*; ele, normalmente, gosta de associar uma história conhecida ou vivenciada, ao assunto que está sendo discutido na conversa. O aparelho fonador também sofre alterações no processo de envelhecimento e essas alterações poderão se refletir na pronúncia.

Essas características podem atuar como uma “faca de dois gumes”. Por um lado, contribuem para a caracterização das reais alterações ocorridas durante o processo de envelhecimento. Por outro, alimentam as ideias e imagens estereotipadas do velho e da velhice como sintomas de *déficit*. Esse cenário pode propiciar crenças sobre a aquisição de LE na terceira idade; ou seja, é possível que as crenças interfiram na motivação dos aprendentes e componham, de certo modo, aspectos relevantes no estudo das competências de professores de LE.

Justificativa

O crescente interesse acerca da terceira idade tem a ver com o aumento significativo dessa população. Os dados das tabelas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – revelam que, nos dias atuais, a longevidade é uma preocupação cada vez mais presente. Com os avanços na área da saúde, associados às melhorias das condições de urbanização e higienização e à maior expectativa de vida, a população idosa mundial vem crescendo. Não presenciamos apenas um crescimento do número, mas temos, hoje, pessoas idosas mais atuantes e socialmente mais ativas e engajadas.

Quando analisamos tais dados, mais precisamente o estudo *Tábua de Vida de 2010* (IBGE, 2011), divulgado em dezembro de 2011, percebemos que, em dez anos, a expectativa

média de vida ao nascer dos brasileiros, para ambos os sexos, aumentou em mais de três anos, passando para 73,48 anos de idade (setenta e três anos, 5 meses e 24 dias).

Com isso, emerge a necessidade de reflexão voltada às mudanças ocorridas na sociedade em virtude dessa população crescente, pensando em como mantê-la ativa, como melhorar sua qualidade de vida, entre outros elementos oriundos dessa nova situação que se apresenta.

No desenvolvimento da pesquisa, encontramos um aumento considerável de propostas que levam a pensar o processo de ressocialização do idoso, tirando-o do estigma muitas vezes criado pela sociedade⁴. Surgiram, assim, diversas possibilidades de atuação, sendo que uma delas pode ser constatada através do crescimento acentuado de Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs⁵).

As universidades da terceira idade surgiram na década de 1970; e a quantidade dessas instituições no mundo, no ano 2000, estava em torno de 1.200. No Brasil, o trabalho assistencialista voltado para a terceira idade contou, em 1963, com o pioneirismo do Serviço Social do Comércio – SESC/São Paulo, que criou a Escola Aberta à Terceira Idade do SESC, na cidade de Campinas-SP. Os passos do SESC foram seguidos por outras instituições de ensino superior. Assim, nos deparamos com novos cursos sendo abertos em diversas localidades brasileiras e com novas propostas para o público adulto da terceira idade.

Alguns autores (Haddad, 1986; Neri, 1991, 1993, 1995, 2000; Spirduso, 2005; Bosi, 2007; entre outros) procuram compreender o idoso, suas relações socioculturais e físicas, e também como se dá o processo de aquisição da linguagem. O fato do aprendente desfrutar de um ambiente social e cognitivamente estimulante contribui para o desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas e mentais. Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o adulto na terceira idade geralmente demonstra maior segurança e autoconsciência – aspectos positivos para o processo de aquisição de uma nova língua –, mas ele é mais suscetível a fatores externos, tais como problemas de saúde e de família. A questão afetivo-cultural é outro fator que o diferencia do público adulto em geral, tendo maior necessidade de socialização.

⁴ Quando dizemos “estigma muitas vezes criado pela sociedade”, nos referimos a uma ideia estereotipada do idoso, a qual o vincula à imagem de uma pessoa com fortes tendências de desajustes social, sexual e intelectual, entre outras.

⁵ Nesta tese, iremos utilizar a sigla UATI (Universidade Aberta da Terceira Idade) ao mencionarmos de modo genérico tanto faculdades quanto universidades da terceira idade, com o intuito apenas de facilitação terminológica, sem que haja favorecimento ou detrimento em relação às características de faculdade e de universidade, ou mesmo entre instituições abertas ou não.

É inegável, também, o aumento do mercado consumidor nutrido por esse crescente público. Nesse contexto socioeconômico, podemos destacar a área da educação privada e suas vertentes, incluindo-se, nesse setor, as escolas de idiomas, as quais vêm oferecendo, cada vez mais, turmas voltadas somente para o público da terceira idade.

O turismo é outro forte componente de mercado consumidor alavancado pela terceira idade. O programa “Viaja Mais Melhor Idade”, por exemplo, foi lançado pelo Ministério do Turismo. Segundo o Ministério, na primeira fase, o programa superou em 30% as expectativas, chegando a vender 9 mil pacotes para pessoas com mais de 60 anos, proporcionando um faturamento de R\$ 7,65 milhões. As agências de turismo, especializadas em intercâmbio cultural, já dispõem de programas de imersão em segunda língua para a terceira idade em vários países, bem como, há grupos excursionistas internacionais regulares somente com participantes da terceira idade. Esse quadro justifica a necessidade de pesquisas, particularmente acadêmicas, em uma área ainda pouco explorada e com significativo potencial.

Outro dado relevante é a constante necessidade de se repensar o processo de aquisição de língua estrangeira, assim como o próprio processo da relação ensino-aprendizagem. As abordagens educacionais evoluem e é preciso a verificação da adequação de novas metodologias e conteúdos a distintos públicos, considerando os diversos aspectos envolvidos.

Definição do problema

Essas observações apontam para o seguinte cenário: por um lado, há um segmento populacional em grande ascendência, a terceira idade. Por outro, contamos com uma referência bibliográfica ainda restrita, assim como muitas crenças e estereótipos no que se refere à figura e ao papel do idoso na sociedade. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, não contamos com materiais didáticos específicos para o ensino de LE para terceira idade e ainda temos poucas referências acerca desse processo, ficando, quase sempre, a critério do docente, adotar procedimentos, atividades e materiais para esse público. Por vezes, essa condução do processo de ensinar e aprender está pautada em ações intuitivas dos docentes. Segundo a terminologia utilizada por Almeida Filho (2002), o processo, em geral, fica baseado na *competência implícita* do professor.

Não é raro encontrarmos cursos de LE para a terceira idade, ou ações voltadas a seu ensino, que iniciam suas atividades com um número significativo de alunos e, durante o

semestre, esses aprendentes se desmotivam e cancelam suas matrículas, desistem do curso ou mesmo continuam a frequentar, mas sem se envolverem efetivamente com a língua. O aspecto da motivação no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE da terceira idade é algo ainda pouco explorado.

Além disso, a associação do cenário das crenças com os aspectos motivacionais dos aprendentes de uma LE na terceira idade, acrescidos do conhecimento das características peculiares do processo de ensino de LE para tal faixa etária, nos indicam a necessidade de reflexão acerca das competências necessárias a um professor de LE para atender a esse público.

Perguntas de pesquisa

Esse quadro nos leva às seguintes questões:

1. Que crenças permeiam o contexto de ensino e aprendizagem de LE para a Terceira Idade?
2. O que leva o adulto da Terceira Idade ao estudo de uma LE?
 - 2.1. Que fatores o mantém motivado?
 - 2.2. Que relação pode ser estabelecida entre crenças e motivação nesse contexto?
3. Quais devem ser as competências de um professor para atuar no ensino de LE para a Terceira Idade?

Objetivos/Finalidade

Tendo em vista que a busca de respostas para essas questões caracterizam-se como objetivo, nosso propósito é refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Dessa forma, pretendemos:

1. Investigar crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade, visando elencar crenças de professores de LE, de aprendentes de LE da terceira idade, de aprendentes da terceira idade que não cursam LE e de docentes (em geral, não necessariamente de LE) da terceira idade; de gestores educacionais e de alunos do ensino superior (em geral).

2. Investigar crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade, em vigor na sociedade, com foco em participantes fora da área de ensino e aprendizagem de LE, e não envolvidos com a temática de ensino para a terceira idade.
3. Analisar as relações entre crenças e motivação no referido processo.
4. Elencar fatores que motivam ou desmotivam a aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade.
5. Discutir as competências necessárias para o professor de LE da terceira idade.

Organização da tese

Além desta introdução, a tese está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, a primeira parte versa sobre a Terceira Idade e nela são abordados termos controversos, tais como: velho, velhice, envelhecimento e etarismo. O foco de maior atenção está nas características peculiares desse público e em aspectos relevantes do processo de envelhecimento humano, concernentes ao ensino de línguas. A questão da memória, da audição e da visão dos idosos será abordada porque é relevante para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para o público da terceira idade.

A linguagem dos idosos também será pauta de nossa análise, além do aparelho fonador, sua formação e os efeitos do processo de envelhecimento sobre ele. A formação e concretização dos fonemas da língua portuguesa e o envelhecimento serão discutidos e associados ao processo de aquisição da LE.

Na segunda parte desse capítulo, apresentamos aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE da terceira idade, bem como faremos uma explanação sucinta das UATIs e suas principais propostas gerontológicas. Abordaremos também questões acerca de crenças que permeiam o ensino para a terceira idade, de aspectos motivacionais de seus aprendentes e de competências de professores de LE envolvidos com essa faixa etária.

Assim, nesse capítulo, abordaremos a temática do ensino de LE e da relevância de aspectos de motivação, em vista do presente cenário do processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade e, conseqüentemente, discutiremos quais

competências o docente, frente a esse novo contexto de ensino, deve desenvolver/buscar para atuar de maneira bem sucedida.

No segundo capítulo, abordaremos os procedimentos de pesquisa utilizados e a sua fundamentação metodológica. Focalizaremos a natureza, a metodologia e os instrumentos de pesquisa, bem como o cenário de investigação.

No terceiro capítulo, passaremos à descrição, análise e interpretação dos dados coletados, pautadas na fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo desta tese. Em seguida, apresentaremos as considerações finais.

Fundamentados por esses aspectos, destacamos a relevância desse percurso reflexivo que constitui uma preocupação de cunho social e acadêmico, principalmente na área da Linguística Aplicada. Nossa pretensão de associar temas da Linguística Aplicada com temas da Gerontologia foi com o intuito de produzir conhecimento e subsídios para as duas áreas aqui consideradas.

Capítulo I

O público da Terceira Idade e a Linguística Aplicada

I.I. Terceira Idade: um novo público emerge

Qual seria a sua idade se você não soubesse quantos anos você tem?

Confúcio (551aC-479aC)

1.1.1. Velho, velhice e envelhecimento

Alguns termos como *velho*, *idoso*, *velhice*, *envelhecimento*, *gerontologia* e *geriatria* apresentam uma gama diversificada de interpretações e utilizações. Assim, faremos inicialmente algumas considerações em relação a eles, visando explicitar a maneira como serão abordados nesta tese.

Tanto no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, quanto no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição, Revista e Ampliada*, encontramos, entre outras, as seguintes acepções para o verbete “velhice”: 1. *estado ou condição de velho*; 2. *idade avançada, que se segue à idade madura; ancianidade*; e 3. *modo ou rabugice ou disparate de velho*. Quanto à terceira significação “modo ou rabugice ou disparate de velho”, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* faz menção ao sentido figurado do verbete, ressalva não feita pelo *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Podemos perceber a existência de uma marca pejorativa em relação ao termo que identifica o estágio em que se encontram as pessoas

velhas, visto que o dicionário traz conceitos e significações concretizadas pelos falantes de uma dada comunidade⁶. Por outro lado, não se nota a existência de um sentido figurado com valoração negativa para os verbetes *juventude* ou *mocidade*; pelo contrário, são mostrados aspectos positivos como, por exemplo, o frescor, a energia, o brilho, o viço do que é jovem.

Com o aumento da população idosa, o surgimento de nomenclaturas diversas para falar do velho ou da velhice, bem como certa dificuldade de conceituar esses termos vem sendo notada cada vez mais nos meios sociais, principalmente nos meios de comunicação.

Encontramos vários verbetes para designar o velho e a velhice: “adulto maduro, idoso, pessoa idosa, pessoa na meia-idade, maturidade, idade madura, maior idade, melhor idade, idade ‘legal’ e, o mais comum, terceira idade” (Neri e Freire, 2003, p. 7). Algumas pessoas sentem certo embaraço ao se referirem ao velho - ou de serem chamadas - de velho ou de idoso.

Concordamos com Neri e Freire (2003, p. 8) ao abordarem esse assunto:

Uma das razões pode ser a existência de preconceitos em relação à velhice, que se exprimem por reações de afastamento, desgosto, ridicularização e negação, por respostas de ingênua benevolência e por práticas discriminatórias. Todas essas atitudes traduzem preconceito.

Não há consenso em relação ao termo *velhice* ou *envelhecimento*. Encontramos autores que afirmam que a “velhice” começa ao nascer (Spirduso, 2005) ou imediatamente após a fecundação, visto que somos constituídos de células, muitas das quais, envelhecem, morrem e são substituídas antes de nascermos (Angulo, apud Haddad, 1986). Se pautarmos nossos estudos sobre velhice nas cartilagens da faringe, por exemplo, o nosso envelhecimento começaria aos vinte e cinco anos, posto que é nessa idade que essas cartilagens começam a se calcificar e dar início à perda de sua elasticidade (Greene, 1989). Caso a base dos estudos seja

⁶ Consta na apresentação do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “Foi preocupação deste dicionário definir efetivamente os conceitos das palavras analisadas, em lugar de lançar mão da prática da simples sinonimização, que resulta as mais vezes em vagas inexatidões, uma vez que os vocábulos escolhidos como sinônimos pelos dicionários de maior porte que se utilizam de tal prática frequentemente comportam mais de um sentido, e aquele afim da palavra a definir nunca é referido. Deixa-se, com isso, o processo da decodificação semântica para a competência linguística do consulente - exatamente aquele cuja dúvida levou a recorrer ao dicionário. Por outro lado, as afinidades entre a unidade léxica a definir e o sinônimo escolhido podem existir no plano da denotação, mas praticamente nunca no da conotação. Por tudo isso, embora algumas definições resultem em textos mais longos, nossos redatores foram instados a evitar a armadilha da sinonimização e a procurar descrever os reais sentidos das palavras. (...) A base documental sobre que este dicionário foi elaborado originou-se de pesquisas em milhares de obras literárias, técnicas e didáticas, além de periódicos de informação geral e de entretenimento, que resultaram em extensos fichários, quer digitados, quer fruto de leituras automáticas com dispositivos de varredura eletrônica.”

o rim ou a acuidade auditiva, essa idade se alteraria para trinta anos, quando os sinais da senescência são percebidos (Gomes, in Haddad, 1986).

Por outro lado, Skinner e Vaughan (1985, p. 18) afirmam que “uma boa época para se pensar sobre a velhice é a juventude, porque então é possível melhorar as chances de vir a vivê-la bem quando chegar”. Podemos inferir que, para eles, a velhice não começa na juventude. A Organização Mundial da Saúde - OMS - considera que a velhice começa aos 65 anos nos países desenvolvidos e 60 anos nos países em desenvolvimento; ressaltamos que esta é a idade “usada para todos os dados estatísticos que documentam a geriatria” (Haddad, 1986, p. 26). Pizzolatto (1995) faz menção à quarta idade, destinada à camada da população que ultrapassa a expectativa de vida média do brasileiro. O fato é que não há consenso em torno da faixa etária inicial da velhice, nem ao menos nas faculdades ou universidades abertas da terceira idade. Não é raro encontrarmos variação entre 40 e 60 anos como idade mínima para ingresso do aprendente em tais instituições.⁷

Além da questão cronológica da velhice, temos outras vertentes concomitantes que devem ser levadas em consideração quando falamos desse conceito: a análise do envelhecimento nos aspectos biológico, patológico, psicológico, social, existencial, entre outros. Assim, parece não haver uma definição objetiva sobre o que é velhice e tampouco da idade em que ela se inicia. Contudo, podemos afirmar que o processo de envelhecimento não pode ser compreendido igualmente para todos os indivíduos, visto a heterogeneidade que constitui os seres humanos. Em geral, as pesquisas “demonstram que há uma grande variação individual a respeito do declínio orgânico e funcional com o avanço da idade” (Brasolotto, 2004, p. 127).

O termo *terceira idade* (*troisième âge*) foi cunhado pelo gerontólogo francês Hüet, pautado na ideia de que os seres humanos passam por três estágios durante suas vidas. O primeiro, compreendido do nascimento à juventude - é a época do progresso, desenvolvimento e evolução; o segundo, a idade madura - é a época da estabilização e equilíbrio; e o terceiro estágio é a época da regressão ou velhice (Haddad, 1986).

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo *terceira idade*, o qual é adotado pelas instituições de ensino nas quais realizamos a coleta de dados, as faculdades e universidades da terceira idade. Ao falarmos em terceira idade, velhice, envelhecimento, velho, idoso, contudo, não vincularemos a esses termos uma idade, posto que não compreendemos que uma idade cronológica específica marque a velhice. Desse modo, quando abordarmos os nossos

⁷ Veremos mais adiante os motivos da determinação da faixa etária para ingresso dos aprendentes.

participantes, faremos menção a determinadas faixas etárias, por necessidade metodológica, como veremos no capítulo destinado a esse fim.

Cabem ainda, neste item, as últimas definições terminológicas, ou seja, o que entendemos por Gerontologia e Geriatria. Por não haver consenso entre autores da área para as definições desses termos, nos pautaremos na análise feita por Haddad:

A literatura médica trata não somente do aspecto de caráter eminentemente biológico referente à velhice, mas também do seu aspecto de cunho marcadamente sócio-cultural:

- refere-se às questões relativas à patologia da velhice – objeto de estudo da geriatria, que se ocupa das doenças do velho, dividindo-se em geriatria preventiva, curativa e paliativa (Ávila, 1978, p. 24).
- ao processo de envelhecimento – objeto de estudo da gerontologia, que se dedica aos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e econômicos do envelhecimento; a gerontologia divide-se em gerontologia básica e gerontologia social (Ávila, 1978, p. 24).
- e, finalmente, ao aumento da duração da vida humana, evitando que a velhice, fenômeno fisiológico, se transforme em velhice – enfermidade – constituem-se nos dois objetos básicos da geriatria e da gerontologia (Ávila, 1978, p. 24).

Gerontologia e geriatria caminham juntas em função de um mesmo objeto formal de estudo: os velhos. (Haddad, 1986, p. 23)

Isso posto, na sequência, dissertaremos sobre características peculiares do público da terceira idade.

1.1.2. Características peculiares à Terceira Idade

Respeitando as individualidades do processo de envelhecimento, as quais levam as funções orgânicas a apresentarem ritmos de declínio distintos, não só entre um órgão e outro⁸, mas também entre idosos de mesma idade, faremos algumas considerações a respeito do processo de envelhecimento e suas implicações na vida do idoso. Abordaremos a memória, a audição e a visão, visto a relevância desses aspectos para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para o público da terceira idade.

⁸ Ao considerar que o conceito de velhice natural para toda e qualquer espécie animal, inclusive a humana, “consiste essencialmente num envelhecimento, num gradual enrijecimento de todas as estruturas e funções fisiológicas”, Gaiarsa (1993, p. 27) faz importante ressalva, alertando que o processo de envelhecimento “não é único, mas uma soma de vários outros, assaz distintos.” (op. cit., p. 27). Assim, podemos ter um envelhecimento mais rápido em determinados órgãos e mais lento em outros. Podemos apresentar algumas debilidades físicas; contudo, nosso intelecto pode estar em ótimas condições.

A questão da linguagem dos idosos também será pauta de nossa análise, além do aparelho fonador, sua formação e os efeitos do processo de envelhecimento sobre ele. A formação e concretização dos fonemas da língua portuguesa e o envelhecimento serão discutidos e associados ao processo de aquisição da LE. Temos também uma importante contribuição de Rolim (2006), no que se refere à destreza da utilização dos elementos constituintes do aparelho fonador, assim como de Greene (1989) e de Brasolotto (2004), que abordam especificamente *envelhecimento e terceira idade*.

O funcionamento da mente e fatores que a influenciam, como também a plasticidade cerebral, serão tratados com base em estudos de Cohen (1995), Sé e Lasca (2005).

1.1.2.1. O processo de envelhecimento

Quando mencionamos que a expectativa de vida ao nascer, no Brasil e no mundo, vem aumentando, só percebemos quão acelerado e gradativo está sendo esse processo quando analisamos as tabelas 1 e 2, as quais são apresentadas com os índices populacionais.

Tabela 1

Brasil: Esperança de vida às idades exatas (X), por sexo: 2000, 2009 e 2010⁹

Idade X	Esperança de Vida E (X)								
	Ambos os sexos (AS)			Homens (H)			Mulheres (M)		
	2000	2009	2010	2000	2009	2010	2000	2009	2010
0	70,46	73,17	73,48	66,73	69,42	69,73	74,36	77,01	77,32

1. TABELA 1: ESPERANÇA DE VIDA (IBGE, 2011)

⁹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica.

Tabela 2

Brasil: Ganhos na vida média às idades exatas (X), por sexo: 2000, 2009 e 2010¹⁰

Idade X	Ganhos na Vida Média (em anos e frações de anos)					
	Ambos os sexos (AS)		Homens (H)		Mulheres (M)	
	2000-2010	2009-2010	2000-2010	2009-2010	2000-2010	2009-2010
0	3,027	0,311	3,003	0,312	2,953	0,304

2. TABELA 2: LONGEVIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA (IBGE, 2011)

A tabela 2 nos mostra que houve aumento da longevidade da população brasileira, considerando-se a média de ambos os sexos, de 3 anos e 10 dias (3,027), durante a década de 2.000. Conforme textualizado no documento do IBGE (2011):

Como pode ser observado, o Brasil vem passando por um processo de aumento da longevidade de sua população, combinado com a redução do nível geral da fecundidade, o qual vem posicionando-se abaixo do número necessário de filhos para garantir a reposição das gerações em igual número. A esse respeito o IBGE vem alertando para o acelerado processo de envelhecimento de sua população e a provável diminuição em termos absolutos de seu efetivo populacional. Com uma população majoritariamente envelhecida, as políticas sociais e econômicas devem levar em consideração este contingente, particularmente num País que também experimenta um crescente processo de urbanização.

Em 1993, o IBGE fez uma projeção da expectativa de vida do brasileiro ao nascer para 2020 de 72,1 anos. A tabela 1 mostra que, em 2010, a expectativa de vida do brasileiro ao nascer já estava em 73,48; ou seja, quase 1 ano e meio a mais do que o previsto para dez anos depois.

As melhorias das condições de saneamento básico, as menores taxas de mortalidade ao nascer e infantil, o avanço das ciências na área da saúde e tecnologia e as propostas de melhorias para a qualidade de vida do idoso, nos permitem afirmar que os números em relação à população da terceira idade tendem a aumentar.

Villani (2007), ao comentar o aumento da “velhice” e a referência bibliográfica restrita sobre esse público, apresenta uma análise que reforça a nossa afirmação:

¹⁰ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica.

(...) segundo Schirmacher (2004:11), em 2050 viverão, na China, tantas pessoas com mais de 65 anos quanto, hoje, em todo o mundo. Nesse período, o número de idosos no planeta vai triplicar, enquanto o resto da população aumentará apenas 50%. O total de homens e mulheres centenários se multiplicará por dez. Na América Latina, o número de pessoas com mais de 80 anos será quatro vezes maior do que agora. Na Alemanha, em apenas uma década haverá mais indivíduos acima de 50 anos do que abaixo desta idade. Quando chegarem à terceira idade, as mulheres alemãs que hoje têm 30 anos serão a maioria no país. Pela primeira vez na história, o número de velhos será maior do que o de crianças. A humanidade envelhece numa rapidez nunca vista antes. A expectativa de vida da mulher vem aumentando em três meses por ano nos últimos 160 anos. (...) De fato, em 99,99% da história da humanidade, as pessoas nunca viveram mais do que trinta e cinco anos, segundo o mesmo filósofo alemão. A experiência de ficar velho, de viver sessenta anos, ou mais, é nova. Nossa sociedade foi construída com base na expectativa de vida do século XIX. Nossas instituições, o casamento, o Estado, as empresas e o sistema de previdência, vêm de uma época em que apenas 3% das pessoas ultrapassavam a barreira dos 65 anos de idade. (Villani, 2007, p. 29)

Antes de adentrarmos mais precisamente nas alterações físicas advindas com o passar dos anos, retomaremos a discussão acerca do termo *envelhecimento* para o qual, como vimos anteriormente, não há consenso. Contudo, gostaríamos de ressaltar que o seu estudo não pode ser visto apenas na vertente dos aspectos físicos; as preocupações socioculturais e psicológicas também devem ser contempladas. Neste aspecto, nosso ponto de vista vai ao encontro das palavras de Zimerman: “Velho é aquele que tem diversas idades: a idade do corpo, da sua história genética, da sua parte psicológica e da sua ligação com sua sociedade.” (Zimerman, 2000, p. 19).

Mesmo havendo a possibilidade de declínio das funções físicas, como visão, audição, força e memória, a velhice não pode ser caracterizada somente pelas perdas ou restrições. É possível manter as funções físicas e cognitivas ativas. Neri (2005) enfoca o caráter transformador da educação para os idosos, em prol do envelhecimento bem-sucedido, “na medida em que promove a flexibilidade cognitiva, o ajustamento pessoal, o bem-estar subjetivo e a imagem social dessas pessoas.” (Neri, 2005, p. 10).

O cérebro humano apresenta mudanças anatômicas e físicas com o passar da idade. Sé e Lasca (2005, p. 29), ao discutirem o cérebro do idoso, apontam algumas mudanças que podem ocorrer entre 50 e 89 anos, porém afirmam: “segundo estudos neuropatológicos do cérebro, essas mudanças anatômicas e fisiológicas não estão bem relacionadas aos desempenhos cognitivos, por isso a dificuldade em precisar as implicações clínicas de tais alterações.”

As autoras comentam os fatores que influenciam no processo cognitivo no decorrer do envelhecimento e defendem que o desenvolvimento de capacidades para uma determinada habilidade depende de diversos fatores que podem afetar os desempenhos de maneira isolada, refutando, assim, os estudos que tentam associar o declínio de alguma habilidade ao declínio na inteligência geral.

Nossa reflexão vai ao encontro dessa linha de pensamento e nos baseamos em pesquisas que avaliam as habilidades intelectuais como a memória, a orientação espacial e o raciocínio, mostrando que há leve diminuição no desempenho de pessoas adultas e idosas saudáveis. Entretanto, tais mudanças não significam uma perda de adaptação ao ambiente, pois as pessoas podem compensar falhas no processamento das informações ativando as reservas intelectuais e as experiências acumuladas ao longo do tempo. “Diferentes capacidades mudam em diferentes momentos, com diferentes resultados, em diferentes pessoas, com diferentes experiências biológicas, educacionais, sociais e psicológicas.” (Sé e Lasca, 2005, p. 47).

Como as pessoas vivem em distintos contextos socioculturais, além de terem diferentes personalidades, crenças sobre suas capacidades, metas de vida e conhecimento de si próprio, as mudanças intelectuais podem variar de uma pessoa para outra. Tais mudanças dependem das oportunidades educacionais, culturais e sociais a que foram expostas ao longo da vida. Este é o fator que possibilita as alterações do desempenho intelectual dos idosos por meio de estimulação cognitiva e intervenções clínicas ou educacionais, mesmo que eles estejam vivenciando mudanças biológicas. “Muitos conhecimentos, como os conhecimentos para fatos, bem como lidar com a linguagem e a resolução de problemas são capacidades que podem ser aprimoradas ao longo da vida e, à medida que a pessoa se desenvolve, ela se torna mais competente nessas habilidades.” (Sé e Lasca, 2005, p. 48).

A seguir, apresentaremos quatro habilidades que podem sofrer alterações com o processo de envelhecimento humano. São elas: memória, audição, visão e controle motor da caligrafia. Selecionamos apenas essas quatro por considerarmos que, além de estarem muito relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE, é nessas habilidades que estão pautadas as crenças mais recorrentes em nossa sociedade, quando nos referimos à aquisição de uma LE na terceira idade.

A) Memória

Izquierdo (2002, p. 9) afirma que “somos aquilo que recordamos”; e complementa: “e também somos o que resolvemos esquecer”, pois o nosso cérebro não se lembra daquilo que queremos esquecer; “nosso cérebro ‘lembra’ quais as memórias que não queremos ‘lembrar’”. O autor salienta também a importância da memória na projeção do futuro: “O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro; isto é, nos dizem quem poderemos ser.” (op. cit., p.10) Para ele, a personalidade ou a forma de ser é determinada pelo conjunto das memórias de cada um e este acervo de memórias é o que nos converte em *indivíduos*. *Memória* é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição também é chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi *aprendido*¹¹. A evocação é também chamada de recordações, lembranças, recuperação. Só *lembramos* aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (Izquierdo, 2002, p. 9). O autor acrescenta, ao abordar a temática da memória e suas deformações, que “nossa memória pessoal e coletiva descarta o trivial e, às vezes, incorpora fatos irreais” (op. cit., p. 15) e salienta que é mais sensato falarmos em *memórias* (no plural e grafado com letras minúsculas), ao invés de *Memória* (no singular e grafado com a letra inicial maiúscula), visto que “elas provem das inúmeras experiências de vida e que os mecanismos nervosos de cada um desses tipos de memória não podem ser os mesmos; e muito menos os componentes emocionais de cada um” (op. cit., p. 16). Contudo, defende o uso do termo *Memória* para “designar a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações; e a utilização de ‘memórias’ para designar cada uma ou cada tipo delas.” (op. cit., p. 16).

Para Izquierdo, o que lembramos não é necessariamente igual à realidade vivenciada. “Existe um processo de tradução entre a realidade das experiências e a formação da memória respectiva; e outro entre esta e a correspondente evocação. (...) As emoções, o contexto e a combinação de ambos influenciam a aquisição e a evocação.” (op. cit., p. 17).

Não são somente os fatores biológicos responsáveis pela manutenção das memórias; os fatores psicológicos e sociais também interferem no processo de memorização. A memória humana é um sistema complexo, interligado a outros sistemas mentais. Em concordância com o autor, consideramos que a combinação das emoções com o contexto tem influência direta na aquisição da LE. Dessa forma, os fatores motivacionais seriam mais determinantes no

¹¹ A questão da aprendizagem consciente e inconsciente será abordada no item 1.2.4.

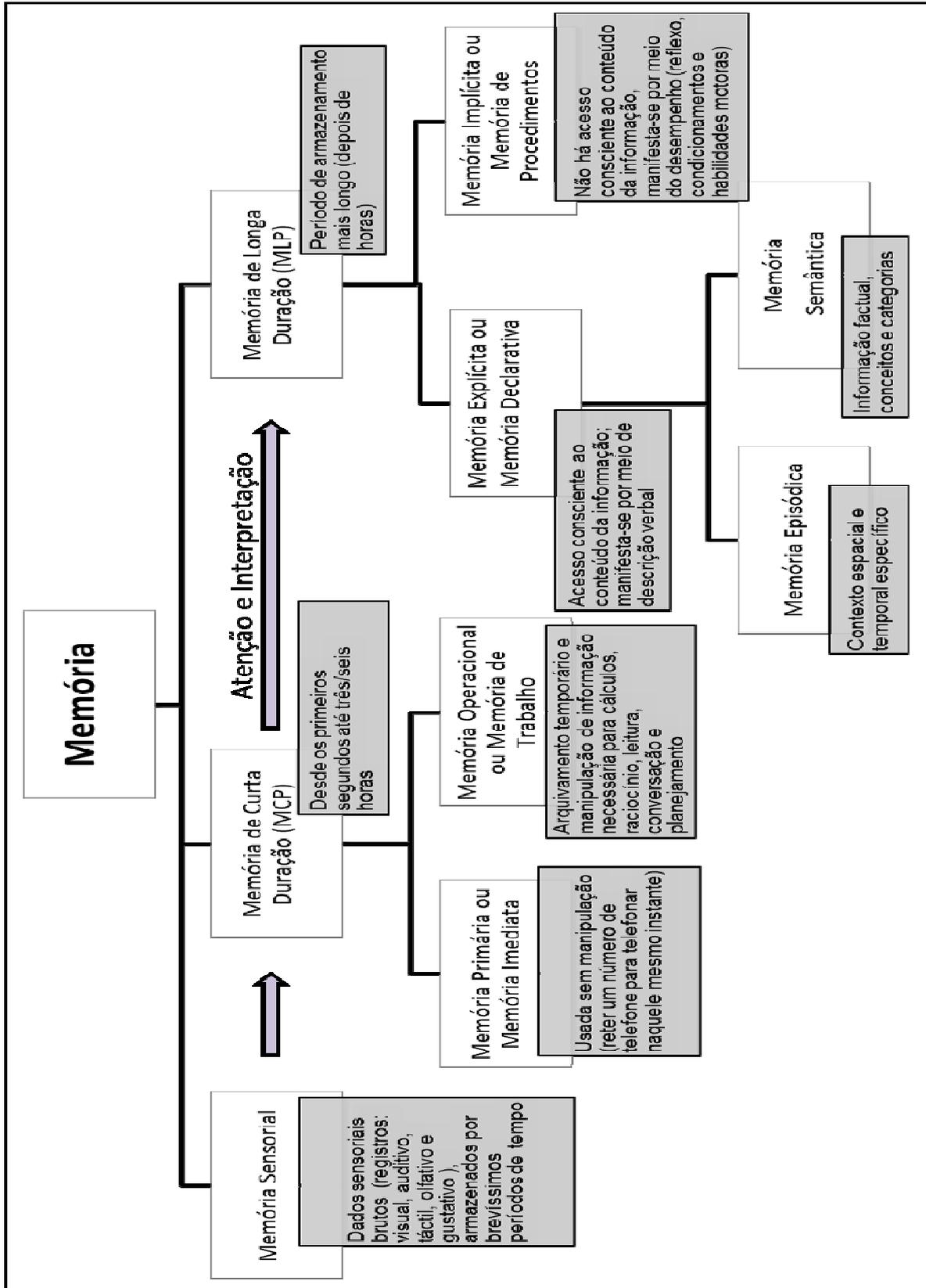
processo que a faixa etária do aprendente. Retomaremos a questão da combinação de emoções e contexto no favorecimento da memória e, conseqüentemente, maior possibilidade de aquisição de línguas, quando abordarmos a temática dos aspectos motivacionais do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade.

Segundo Scopinho (2009), com base em estudos de Russo (2004), Rosenfeld (2002) e Mansur e Viude (in Papaléo Netto, 1996), com o passar da idade, a acuidade auditiva diminui e esse fator interfere na capacidade de memorização do adulto. A atenção e a velocidade do processamento das informações têm relação direta com o bom processamento da memória. Se a velocidade é alta, as informações poderão não ser assimiladas e a falta de atenção gera uma sensação de falha da memória.

O processo de memorização é um sistema composto por mecanismos de aquisição, manutenção, recuperação e evocação, e esse sistema, devido à diferença do tempo de armazenamento e à duração do processamento da informação, gera vários tipos de memória. Contudo, eles são classificados em três tipos básicos: memória sensorial, memória de curta duração e memória de longa duração.

Com base no levantamento bibliográfico¹² realizado acerca dos conceitos de memórias, elaboramos, a seguir, um quadro visando uma organização esquemática para melhor visualização do conjunto de memórias:

¹²Com base em: Miller (1979), Cohen (1995), Papaléo Netto (1996), Neri (2002 e 2006), Forlenza e Caramelli (2000), Izquierdo (2002), Neri e Yassuda (2005) e Sé e Lasca (2005).



3. QUADRO 1: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ESQUEMÁTICA DE MEMÓRIAS

Memória Sensorial

A memória sensorial é composta por dados sensoriais brutos, ou seja, registros visuais, auditivos, tácteis, olfativos e gustativos (Izquierdo, 2002). O armazenamento desses dados é feito por brevíssimos períodos de tempo e eles só serão “registrados” se algo nos fizer prestar atenção neles. Nesse momento, o dado passa à memória de curta duração.

Memória de Curta Duração

A memória de curta duração ou de curto prazo (MCP) é dividida em *primária* ou *imediate* e *operacional* ou *memória de trabalho* e se realiza desde os primeiros segundos ou minutos após a atenção dada ao dado até três/seis horas, tempo que a memória de longa duração (MLP) leva para ser consolidada, ou seja, efetivamente construída (Izquierdo, 2002).

As informações processadas na *memória primária ou imediata* são aquelas que serão usadas imediatamente, sem manipulação (como reter um número de telefone que será utilizado em seguida). Significa manter brevemente dados sensoriais. Por outro lado, *memória operacional* ou *memória de trabalho*, além de realizar um arquivamento temporário, possibilita a manipulação de informações, como no caso de cálculos mentais e raciocínio, inferências e verificações nas leituras, conversações e planejamento.

Memória de Longa Duração

A memória de longa duração é dividida em *memória implícita* ou *de procedimentos* e *memória explícita* ou *declarativa*.

A *memória implícita* ou *de procedimentos* é responsável pelas informações relacionadas às atividades ou habilidades que fazemos de modo automático, como, por exemplo, reflexos, condicionamentos e habilidades motoras. Não há acesso consciente ao conteúdo da informação. Quando necessitamos, ela se manifesta por meio do desempenho da ação. (Yassuda, 2006)

A *memória explícita* ou *declarativa* é, por sua vez, responsável pelos dados processados conscientemente e divide-se em memória episódica e memória semântica. A memória episódica é relativa a um contexto espacial e temporal específico, ou seja, é a lembrança de coisas e eventos associados a um tempo ou lugar em particular (por exemplo, onde paramos o nosso carro no estacionamento de um *shopping center*, o que almoçamos há dias atrás, quando aconteceu um fato, ou a lembrança do conteúdo de uma determinada conversa) (Neri, 2000). A memória semântica, por sua vez, responsabiliza-se por “nossos

conhecimentos acerca do mundo, por produtos verbais, como nomes de lugares, descrições de acontecimentos sobre o mundo, vocabulários e normas sintáticas” (Sé e Lasca, 2005, p. 65); ou seja, informações factuais, conceitos e categorias. Essa é a modalidade de memória que nos possibilita concretizarmos as informações linguísticas.

Devemos ressaltar que a memória semântica - tipo de memória que nos possibilita concretizar as informações linguísticas - é uma das modalidades mais resistentes aos efeitos do processo de envelhecimento biológico. Yassuda (2006) defende que:

Surpreendentemente, algumas modalidades da memória parecem mais resistentes aos efeitos do envelhecimento biológico. Uma dessas modalidades é a memória semântica, isto é, a capacidade de registrarmos informações linguísticas. A memória semântica registra informações verbais, como nomes de pessoas e lugares, descrições de acontecimentos, vocabulários, significados e normas semânticas e sintáticas de idiomas. Essa habilidade é pouco afetada pelo envelhecimento, e este é um dos resultados mais bem aceitos na literatura gerontológica e cognitiva (Yassuda, 2006, p. 1.246).

Dessa forma, não podemos considerar que o aprendente da terceira idade não consegue adquirir uma LE em vista de sua memória não ajudar mais nesse processo, mesmo sendo esse um idoso acometido por CCL¹³ ou por alguma demência, o qual provavelmente iniciará o processo de declínio pela memória episódica. A memória semântica tende a ficar preservada.

Por outro lado, a memória episódica – capacidade de gravar informações sobre eventos ocorridos recentemente – é mais sensível ao processo de envelhecimento e pode gerar uma percepção distorcida com relação à perda de memória e capacidade de adquirir uma nova língua.

Outra ressalva se faz necessária sobre o declínio da memória episódica e do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Neri (2000), os ambientes cognitivamente estimulantes, como uma sala de aula, podem compensar e amenizar os efeitos do processo de envelhecimento. Ela afirma que:

A memória episódica tende a ser afetada com o avanço da idade e está relacionada à dificuldade de atuar no ambiente mais do que no aprendizado. Pesquisas demonstraram prejuízos na memória episódica associados à idade. Esses prejuízos são mais expressos na recuperação

¹³ “O conceito de Comprometimento Cognitivo Leve (CCL – do termo original Mild Cognitive Impairment) é definido como a zona de transição entre o envelhecimento saudável e a demência leve. É importante esclarecer que indivíduos com CCL nem sempre evoluem para a síndrome demencial, podendo apresentar quadros estáveis ou ainda melhora do déficit cognitivo, isto porque o CCL pode estar relacionado a outros quadros clínicos, como doenças metabólicas, traumatismos, doenças vasculares e psiquiátricas, como por exemplo, a depressão.” (SIMON e RIBEIRO, 2011, p. 94). O conceito de CCL é heterogêneo e pode ou não incluir declínio de memória.

intencional de informações (Baddeley, 1999). Entretanto, idosos que vivem em contextos com bastantes recursos ambientais podem manter preservadas suas capacidades de evocar conteúdos memorizados e/ou compensar *déficits* em seus desempenhos na memória episódica (Neri, 2000, s/p).

A memória de longa duração também abrange a prospecção futura. Quando falamos em memória é comum pensarmos em passado; contudo, planejar o futuro é função da memória prospectiva. Para planejar uma ação futura temos que reter informações por um período de tempo e nos lembrar de fazer algo no futuro. Assim, como vimos em relação à memória episódica, a falta de estímulo e a frequência de contextos com recursos ambientais, na idade avançada, também geram *déficits* de desempenho na memória prospectiva. De acordo com Cohen (1996), “os *déficits* de memória prospectiva podem ser atribuídos à falta de estímulos e de recursos do ambiente.” (apud Sé e Lasca, 2005, p. 65).

A crença da perda de memória na velhice e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de uma LE na terceira idade é um dos principais focos desta pesquisa, visto que dela derivam várias outras hipóteses de crenças em vigor em nossa sociedade.

Para Sé e Lasca (2005), que refutam, em parte, essa crença, “os idosos podem até apresentar desempenhos inferiores aos dos jovens no que diz respeito às tarefas de memória, mas quando se trata de desempenhos ligados a ricos conhecimentos de fatos e de procedimentos, de julgamento e de resolução de problemas, eles são superiores aos jovens” (Sé e Lasca, 2005, p. 48). Na visão de Cohen e em concordância com Anita Neri (1995, 2000, 2003 e 2006), quando desafiada e bem estimulada, a memória de uma pessoa mais idosa “pode melhorar a eficiência da lembrança até o nível de precisão de um adulto mais jovem”. (Cohen, 1995, p. 34).

Há muita controvérsia em relação à avaliação da memória. Contudo, consideramos relevante esse tema no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Bertolucci (*in* Fortenza e Caramelli, 2000), em um estudo sobre esse tipo de avaliação, ressalta que tal procedimento é um dos aspectos mais importantes do exame das funções cognitivas. Além da memória ser essencial para algumas funções, ela pode confundir-se com outros aspectos da cognição, impondo à análise um grau considerável de dificuldade. Nos testes de memória semântica, por exemplo, separar memória de linguagem é um processo árduo.

Para o público da terceira idade, a avaliação da memória é um procedimento relevante, pois esta é uma população propensa a apresentar queixas nesta área e, por vezes, o diagnóstico diferencial é difícil. Outro dado que a torna relevante é o fato dessa população estar mais

sujeita às doenças neurológicas. As disfunções neurológicas que podem prejudicar a memória são as demências (nas quais as alterações de memória são preponderantes), os acidentes vasculares cerebrais, traumatismos de crânio e outras moléstias. “A avaliação adequadamente realizada permite ainda identificar alterações associadas com frequência à queixa de dificuldade de memória, como concentração insuficiente, dificuldade de atenção e rebaixamento intelectual generalizado.” (Bertolucci, *in* Fortenza e Caramelli, 2000, p. 507).

As propostas das UATIs em geral são voltadas para o público da terceira idade não acometidos por disfunções neurológicas que gerem demências. Pode haver, em sala de aula, alunos que tenham o que a Gerontologia e a Psicologia chamam de CCL (Comprometimento Cognitivo Leve). O CCL pode estar associado a uma demência; porém os sintomas são praticamente imperceptíveis, visto que há apenas leve comprometimento das atividades diárias. Quanto mais alto o grau de escolaridade das pessoas acometidas por um CCL, maiores as chances desse CCL não ser percebido pela própria pessoa ou pelas pessoas que as cercam. Por ainda contar com um processo raro e difícil para um diagnóstico preciso de CCL, são grandes as possibilidades de termos aprendentes de LE com CCL.

Podemos dizer que o envelhecimento não é a principal causa dos problemas de memória. Para Bertolucci (2000):

É necessário lembrar que uma parcela significativa dos idosos apresenta alterações muito leves, ou nenhuma alteração, este fato estando ligado à ausência de doenças potencialmente lesivas para o cérebro, como o diabetes e a hipertensão. Nesta situação, mesmo em idade muito avançada, não se observa diferença em relação a indivíduos mais jovens para diferentes aspectos da memória. (Bertolucci, *in* Fortenza e Caramelli, 2000, pp. 507-508).

Outro dado a ser enfatizado é o impacto das crenças sobre a suposta incapacidade da memória dos idosos. Recentes estudos consideram que tais crenças levam, por vezes, o próprio idoso a acreditar que sofre de problemas de memória e se desmotivar para exercitar suas capacidades (Yassuda *in* Neri e Yassuda, 2005). Retomaremos essa temática quando discutirmos acerca das crenças que margeiam o processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade.

Na sequência, abordaremos o aspecto da audição no processo de envelhecimento.

B) Audição

A perda auditiva no idoso, chamada de *presbiacusia*, e o decréscimo fisiológico da audição com o avanço da idade são oriundos principalmente dos ruídos advindos dos efeitos das sociedades industrializadas, da alimentação inapropriada, dos medicamentos, da tensão cotidiana e da predisposição genética (Russo, 2004). Segundo Rosenfeld (2002, p. 124), a *presbiacusia*, além de ser previsível, é bem típica. “Você começa a ter dificuldade em ouvir as consoantes e não consegue distinguir sons de alta frequência, como vozes femininas, telefones e outras campainhas, principalmente em locais de muito ruído.” O autor salienta que a *presbiacusia* afeta mais homens que mulheres e o seu processo tem início na faixa dos cinquenta anos. Rosenfeld (2002, p. 124) explicita também que o “avanço [da *presbiacusia*] é implacável e insidioso”.

Mansur e Viude (*in* Papaléo Netto, 1996, p. 288) vão mais além: “a diminuição da audição nos idosos deve-se a fatores tóxicos, metabólicos, mecânicos, neurais, vasculares, ambientais. Tanto a transmissão do material sonoro até o órgão sensorial quanto sua percepção e decodificação encontram-se comprometidas com o passar do tempo”.

Os problemas com a audição podem aparecer por volta dos 30 anos de idade, conforme defende Mansur e Viude (*in* Papaléo Netto, 1996, p. 287): “a audição é o primeiro dos sentidos a apresentar perdas funcionais detectadas objetivamente. Aos 30 anos, a média dos indivíduos começa a apresentar envelhecimento auditivo.” O processo da perda auditiva transcorre de modo lento. Contudo, o impacto da queda da acuidade auditiva na vida do indivíduo idoso é considerável, visto que nessa faixa etária podemos ter outros problemas de saúde e, conseqüentemente, a somatória desses problemas à perda auditiva gera novas dimensões às perdas isoladas.

Os efeitos da perda de audição afetam vários aspectos da vida da pessoa. “Além da perda da informação no contato interpessoal, o indivíduo tem dificuldade para se manter informado pelos meios de comunicação, bem como usufruir deles para lazer. Outra questão importante é a perda da função de proteção exercida pela audição.” (Mansur e Viude, *in* Papaléo Netto, 1996, p. 287)

Para Russo (2000), a perda auditiva pode gerar, além de problemas na comunicação, a desagregação social do idoso. A amplitude do efeito do mal-estar causado pela dificuldade de se comunicar é grande. Pode resultar desde uma inibição até uma depressão ou isolamento social. Para o autor “ser portador de deficiência auditiva adquirida é algo que vai além de não

ouvir bem.” (op. cit., p. 587). É desafiador e frustrante conviver com as pessoas tendo inabilidade para compreendê-las. A solução mais cômoda para amenizar esse sofrimento é afastar-se das situações nas quais a comunicação ocorre, pois enfrentar os embaraços decorrentes da falta de compreensão ou de respostas inapropriadas dadas às questões não entendidas de maneira correta não é tarefa simples.

Russo (2000) defende que grande parte desse comportamento pode ser oriunda da deficiência auditiva daquela pessoa. “O aumento da pressão auto-imposta para ser bem-sucedido na compreensão da mensagem gera ansiedade e, em consequência, aumento da probabilidade de falhar na tarefa. A ansiedade leva à frustração, que conduz à falha, por sua vez, leva à raiva, que, por fim, conduz ao afastamento da situação de comunicação.” (Russo, 2000, p. 587). Dessa forma, os resultados de tal processo são o isolamento e a segregação.

Segundo o autor, em uma situação comunicativa, muitas variáveis podem interferir no bom entendimento. Elas têm a ver com o falante, o ouvinte e o ambiente.

Como um dos objetivos deste trabalho é refletir acerca das competências dos professores de LE envolvidos com o ensino da terceira idade, o docente poderá se deparar com algumas das variáveis apresentadas pelo autor e, por considerarmos a necessidade do docente conhecê-las, bem como para facilitarmos a compreensão do que Russo (2000) apresenta sob forma textualizada, reelaboraremos os tópicos de modo resumido em três itens que podem ser relacionados a contextos de ensino:

- a) Variáveis do falante: não garante a atenção do interlocutor, fala muito rápido ou muito baixo ou muito alto, omite ou articula mal as palavras, está mascando ou mastigando ao falar, está distante do interlocutor, esconde o rosto com as mãos, fala de outro ambiente, está irritado ou nervoso, vira o rosto quando fala, usa palavras não familiares ao interlocutor, não faz uso de gestos, diminui a intensidade da voz no final da sentença e possui voz monótona ou muito aguda;
- b) Variáveis do ambiente: ambiente acústico desfavorável (excesso de reverberação em auditórios, igrejas, salas grandes etc.), diversos falantes conversando ao mesmo tempo, ruído ambiental excessivo (festas, tráfego, música instrumental ou cantada, entre outros), pouca iluminação ou iluminação excessiva (quando impede a visualização do rosto do falante), ventilação pobre (poeira excessiva, temperatura elevada ou baixa) e excesso de distrações visuais e auditivas;

- c) Variáveis do ouvinte: não está em comportamento de escuta (atento ao falante), apresenta perda auditiva profunda e reconhecimento de fala muito pobre (nível de audição), usa aparelho de amplificação sonora inadequado ou está sem o aparelho de amplificação sonora, sente-se cansado (ou ansioso, nervoso, deprimido ou desmotivado), não consegue fazer a leitura orofacial, tem baixa expectativa quanto à inteligibilidade da fala, não vê o rosto do falante em consequência dos problemas de visão, não informa ao interlocutor que não está compreendendo a mensagem e não solicita repetição. (Russo, 2000)

Transpondo a compreensão dessas variáveis para o ambiente de sala de aula, evidencia-se sua relevância para o ensino. Em função de sua relevância, elas serão abordadas no tópico destacado à discussão sobre as competências do professor de LE para a terceira idade.

Grande parte dos fonoaudiólogos que lidam com idosos tem como prática mostrar ao idoso, que sofre de *presbiacusia* ou tenha perda da acuidade auditiva, as estratégias de comunicação, tais como: se aproximar da origem do som, dar preferências a ambientes mais iluminados, manter-se atento a todas as informações advindas da fonte sonora (expressões faciais, gestos e movimentos articulatórios dos fonemas) e posicionar-se, preferencialmente, de frente à pessoa emissora ou à fonte de origem sonora.

Scopinho (2009, p. 38) aponta que “sabemos que não cabe ao docente a tarefa de ensiná-las ou mesmo incentivar o seu uso, bem como sabemos que colocar essas estratégias em prática está a cargo do aprendente. Contudo, é importante conhecer ao menos três delas”, pois elas são possíveis de serem conduzidas pelo docente e podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem¹⁴ de LE na terceira idade. São elas: manter-se a uma distância máxima de um metro a um metro e meio para que o aprendente possa ver perfeitamente seus lábios; em grandes ambientes, como auditórios e teatros, acomodar o aprendente mais próximo possível do palco; e, cuidar para que o ruído ambiente seja o mínimo possível e que a iluminação seja adequada.

Outro fato citado por Rosenfeld (2002) é o sentimento de vergonha em relação à surdez. O velho, normalmente, tem certa resistência em assumir que está com problemas de audição e, quando já constatada a perda da acuidade auditiva, muitos tendem a omitir o fato e

¹⁴ Ao discutirmos a questão das competências do professor de LE da terceira idade, no tópico 1.2.7., retomaremos mais profundamente essa temática.

optam por utilizar aparelhos bem pequenos - quando possível -, ou mesmo não explicitam a sua dificuldade em ouvir.

Diante do quadro exposto, percebemos que a possibilidade de termos em nossas salas de aula aprendentes com alguma dificuldade auditiva não é pequena. Esse fato pode gerar ou reforçar algumas crenças com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Além disso, é muito frequente termos adjetivos, como “confuso”, “desorientado”, “distraído”, “não comunicativo”, “não colaborador”, “zangado”, “velho” e “senil”, utilizados por algumas pessoas para se referirem a um parente, amigo ou conhecido idoso. Tais adjetivos também são responsáveis por crenças no processo de ensino e aprendizagem voltado para essa faixa etária.

Abordaremos, a seguir, as possíveis alterações visuais advindas do envelhecimento.

C) Visão

Assim como as alterações auditivas, as alterações visuais também podem ser percebidas, em geral, a partir dos trinta anos de idade. Algumas das variáveis que podem interferir na percepção da fala, apontadas por Russo (2000), são abordadas por Mansur e Viude (1996), ao discutirem o tema da visão. As autoras consideram que as alterações visuais iniciam-se por volta dos vinte e cinco anos de idade e elas exigem várias adaptações às necessidades da vida cotidiana. Começamos a ter dificuldades para acomodar a visão e discriminar detalhes dos objetos mais próximos e, em consequência, temos dificuldades para ler, além de termos a necessidade de maior intensidade de iluminação, causando, por exemplo, uma dificuldade em enxergar à noite. A necessidade de maior iluminação se explica pela diminuição da sensação luminosa e da sensação cromática. Outra alteração associada à visão e idade é a dificuldade na acomodação rápida para mudanças de ambientes com diferentes luminosidades.

No que diz respeito à comunicação, quando se trata de pessoas com graves comprometimentos auditivos, a visão é crucial para detectarem a linguagem não verbal, como expressões faciais, ou mesmo os movimentos específicos de lábios na linguagem verbal. Ela é determinante também para a captação dos índices contextuais que auxiliarão na interpretação da situação e acesso ao significado.

Ao falarmos, em geral, fazemos um grande número de pequenos gestos. A visualização desses gestos é importante para a percepção das ênfases dadas a determinados segmentos da mensagem, podendo transmitir manifestações de agrado ou desagrado, se devemos ou não prosseguir na conversa, além de auxiliarem nas descrições e indicações de lugar. O dado importante é o contexto, o qual fornece um material rico em informações e permite ao interlocutor estabelecer, em certas situações, com maior precisão, os referentes de um tópico do discurso (Mansur e Viude, *in* Papaléo Netto, 1996).

Não é raro encontrarmos aprendentes da terceira idade com perdas na acuidade visual. As causas mais frequentes são a degeneração macular, a catarata, o glaucoma e a retinopatia diabética. Naqueles aprendentes de idade mais avançada podem ocorrer também problemas como *entrópio* e *ectrópio*. O *entrópio* é o relaxamento da pele no entorno dos olhos e das pálpebras. Esse relaxamento faz com que a pálpebra – juntamente com os cílios – se vire contra o globo ocular, ocasionando irritação nos olhos e causando lacrimejamento e vermelhidão. O *ectrópio* também advém do relaxamento da pele do entorno dos olhos e das pálpebras; contudo, a pálpebra se vira para fora. Como ela não entra em contato com o globo ocular, causa ressecamento e somente com o uso de colírios os sintomas são amenizados. Tanto o *entrópio* quanto o *ectrópio* são cirurgicamente tratáveis.

A degeneração macular é a principal causa da perda significativa e grave da visão entre pessoas de mais de sessenta anos e estima-se um crescimento considerável do número de pessoas sofrendo desse mal em virtude do crescimento da população idosa. A mácula é responsável pela visão central e pela percepção das cores; com sua degeneração, a visão central torna-se distorcida e desfocada e a pessoa passa a ter problemas na distinção das cores. Como o restante da retina geralmente não é afetado, consegue-se enxergar com os cantos dos olhos. Os sintomas só serão percebidos se a degeneração macular atingir os dois olhos, pois quando apenas um deles é atingido, a pessoa pode continuar enxergando perfeitamente bem, visto que o olho sadio consegue compensar a falha existente. As principais causas desse tipo de degeneração são: fatores genéticos, poluição ambiental, dieta rica em gordura e pobre em verduras no decorrer da vida, fumo e exposição excessiva ao sol. A pressão alta e as doenças vasculares também dificultam o seu tratamento.

A catarata até pode ser desenvolvida nos jovens, geralmente aqueles que sofrem de algum problema congênito ou como resultado de lesão. Mas ela é bem mais conhecida como uma doença associada ao envelhecimento. Rosenfeld (2002, p. 389) critica a associação da catarata ao processo de envelhecimento. “É comum o engano de que o uso normal de seus

olhos, a leitura voraz e ficar sentado muito perto da televisão por muito tempo causem catarata! Isso é conversa! Tampouco a catarata é uma consequência natural e inevitável do envelhecimento, contra a qual você nada pode fazer.” Ela se define pela opacificação, ou enevoamento, do cristalino do olho. O cristalino é uma estrutura elástica e isso permite que mude sua forma quando necessário. Ao desviarmos rapidamente o olhar de um objeto distante para algo bem próximo, esse movimento de ajuste é possível graças à elasticidade do cristalino. As principais causas da aceleração da formação da catarata são: o fumo, o consumo excessivo de álcool, obesidade, diabetes, pressão sanguínea cronicamente alta, níveis anormais de gorduras do sangue, o uso de esteroides orais, o aumento da exposição à radiação ultravioleta do sol, uma dieta pobre em frutas e verduras, viver em grandes altitudes e o uso crônico de diuréticos e tranquilizantes fortes (Rosenfeld, 2002). Em casos leves ou quando o paciente não pode receber tratamento cirúrgico, o tratamento é feito, em geral, por óculos ou lentes de contato. Mas, o único meio de remover a catarata é por meio cirúrgico, que é um procedimento seguro e apresenta bons resultados.

Conforme aponta Rosenfeld (2002), a segunda maior causa de cegueira irreversível nos Estados Unidos é o glaucoma. Os tecidos que circundam o cristalino vertem ininterruptamente um fluido transparente e nutritivo que é absorvido constantemente pelos canais de drenagem do olho. Com o envelhecimento, existe a tendência desses canais formarem ângulos e curvas, os quais interferem no fluxo da drenagem e fazem com que o fluido fique gradativamente estagnado, aumentando a pressão interna ao olho. O grau de elevação da pressão é o que determinará se esse quadro vai se transformar em glaucoma ou não. Esse tipo de glaucoma é chamado de *glaucoma primário de ângulo aberto* e seus sintomas são: certa perda de visão lateral, dificuldade de ajuste ao passar de um ambiente claro para um mais escuro, dificuldades na visão de perto, alterações frequentes do grau dos óculos e visão de halos coloridos em torno das luzes. (Rosenfeld, 2002, p. 398). O *glaucoma primário de ângulo fechado* é mais raro e mais grave e é gerado pela obstrução repentina dos canais de drenagem e seus sintomas são mais graves. Ambos os glaucomas são associados ao envelhecimento. Não havendo como evitar o aumento da pressão interna ao olho, devemos ficar atentos aos fatores de risco: a idade (a vulnerabilidade começa aos cinquenta anos); a miopia; a ascendência africana, pois, para esse público, a vulnerabilidade começa aos trinta e cinco anos; a presença significativa do glaucoma na família; a lesão nos olhos; a anemia crônica; o diabetes; e o uso crônico de hormônios esteróides (Rosenfeld, 2000).

D) Controle motor da caligrafia

Além das mudanças já abordadas advindas do processo de envelhecimento, alterações na caligrafia podem ser notadas. A deterioração física é apontada como um dos fatores mais incisivos nessa atividade. Alguns pesquisadores que analisam o controle preciso da coordenação espacial dos movimentos dos dedos e pulsos, envolvidos na escrita à mão, defendem que esse controle declina na velhice, bem como ressaltam que há menor eficiência no uso do *feedback* visual (Sé e Lasca, 2005).

A velocidade da escrita também pode diminuir com a idade e a familiaridade com a tarefa realizada pode determinar maior ou menor rapidez na execução: “quanto mais as tarefas forem praticadas, menores serão as mudanças.” (Sé e Lasca, p. 58)

Segundo Spirduso (2005), a caligrafia é um dos movimentos contínuos funcionais¹⁵ mais importantes. São exemplos desses movimentos, as atividades da vida cotidiana, como controlar o volante do carro e escrever. Não é foco desta pesquisa, mas não podemos deixar de mencionar que outra visão distorcida e preconceituosa em relação ao velho está relacionada à crença de que os idosos, independentemente do sexo, são maus motoristas. Há muitas anedotas com essa temática e inúmeras imagens estereotipadas veiculadas na mídia, reforçando cada vez mais o etarismo.

Concernente à caligrafia e ao envelhecimento, Spirduso (2005) aponta que, no início de 1950, reconheceu-se que a velocidade de escrita dos adultos, de aproximadamente 55 até 60 anos, diminui com o envelhecimento. Contudo, após os 60 anos, a velocidade com a qual as palavras podem ser escritas diminui mais do que a velocidade com a qual os dígitos isolados podem ser escritos.

Vários são os fatores envolvidos na cópia de números, letras ou símbolos. Contudo, estudos apontam que o tempo de cópia de números, letras ou símbolos está diretamente relacionado à velocidade da escrita. Efeitos da idade sobre a escrita de números foram demonstrados por Welford (1977, apud Spirduso, 2005).

Scopinho (2009) ressalta que, no caso de uma língua estrangeira, não é raro nos depararmos com aprendizes iniciantes que tenham pouca familiaridade com a escrita das palavras no idioma estudado; ou seja, em alguns casos, podemos considerar que essa escrita não é parte da “rotina” ou “algo bastante praticado” e terá que ser “conscientemente

¹⁵ “Os movimentos contínuos envolvem uma série de segmentos de componentes que estão interligados sem interrupção discernível do movimento e sem início e fim óbvios.” (Spirduso, 2005, p. 247).

controlada”. Dessa forma, podemos dizer que o processo de anotação, cópia e outras atividades que envolvam a ação de escrever dos aprendentes de LE na terceira idade serão mais lentos que em outras faixas etárias.

Além dos quatro aspectos físicos abordados (memória, audição, visão e controle motor da caligrafia), a linguagem dos idosos merece destaque quando relacionada ao contexto de ensino e aquisição de línguas estrangeiras. Por essa razão, abordaremos a temática no item a seguir.

1.1.2.2. A linguagem dos idosos

O ser humano se comunica para transmitir informações, para se relacionar, constituir sua identidade e sobreviver. Em concordância com esse fato, Sé e Lasca (2005, p. 50) apontam que “a linguagem humana é um dos fenômenos sociais mais importantes, é um pré-requisito para a própria existência das sociedades humanas”. A habilidade de se comunicar está relacionada ao desempenho social do ser humano; ou seja, é por meio dela que os contatos sociais são estabelecidos e as identidades sociais são determinadas, possibilitando, desse modo, o cumprimento dos papéis sociais.

Uma vez que a capacidade de compreender, decodificar, interpretar e emitir uma mensagem é afetada, ela acaba provocando uma barreira nas relações sociais da pessoa. Por conseguinte, “a aquisição e manutenção da linguagem oral requerem a preservação do desempenho das funções sensoriais, das funções linguísticas e cognitivas, e das estruturas anatômicas que intervêm na emissão da voz e que determinam a fonoarticulação para a comunicação efetiva.” (op. cit., p. 50).

Dino Preti (1991), por sua vez, em seu livro *A linguagem dos idosos*, volta-se para os *idosos velhos*, aqueles acima de 80 anos. Contudo, traça, por vezes, comparativos com os *idosos jovens* – segundo ele, aqueles entre 60 e 80 anos.

Para o pesquisador, algumas consequências da velhice refletem-se na comunicação linguística, tais como marcas específicas ao nível prosódico, léxico, sintático e, sobretudo, discursivo ou conversacional. Para ele, os estudos feitos com pessoas entre 65 e 90 anos revelam que as pausas tendem a aumentar, enquanto o tempo de articulação tende a decrescer. E acrescenta que “essas deficiências redundam na inaptidão de organizar o discurso com a continuidade desejada, seja em função da busca aflitiva de fatos que não afloram à memória,

seja por uma natural desorganização no arranjo dos tópicos e subtópicos que se sobrepõem com facilidade, lembrando, em certos casos, o desarranjo da linguagem infantil.” (Prete, 1991, pp. 27-28)

Bosi (2007), refletindo também sobre a questão da linguagem, chama de “memória social” a marca do *ontem* no discurso do velho, descrita por Prete (1991). Há sempre uma história a ser contada, algum acontecimento do passado a ser relacionado com o tema que está sendo discutido.

Vimos que Prete (1991) traz, como principal influência na marca linguística própria dos velhos, as decorrências das relações sociais dos idosos. Damasceno (in Forlenza e Caramelli, 2000) defende que o processo de envelhecimento “normal” tem pouca incidência nas habilidades linguísticas, como o vocabulário e o processamento sintático. Ele descreve as alterações das funções linguísticas, no processo de envelhecimento humano, da seguinte maneira:

- No nível semântico-lexical: a capacidade de lembrar palavras na conversação, nomeação de objetos e tarefas de fluência verbal (por exemplo, dizer os nomes de animais que conhece), aparecendo então raras parafasias semânticas; e
- No nível discursivo: (a) dificuldades narrativas, especialmente com inferências, sumarização e interpretação moral de estórias; e omissão de informações sobre a “situação”; (b) na descrição de procedimentos, omissões de passos essenciais; (c) na conversação, dificuldade na compreensão da fala do interlocutor, problemas de clareza do enunciado, relevância tópica (produzindo “parafasias narrativas”), inferências e pressuposição (Ulatowska, 1985; Hertzog e col. 1992; Dixon e col. 1993).

Estes autores encontram também, nos enunciados dos mais idosos, maior frequência de referências ambíguas e nomes genéricos (em substituição a nomes concretos) e menos nomes próprios. O problema era maior quanto mais complexa a tarefa, e estava modestamente correlacionado com desempenho em outras tarefas cognitivas. (Damasceno, in Forlenza e Caramelli, 2000, p. 529).

Retomando Prete (1991) sobre a presença do *ontem* e do *hoje* no discurso da terceira idade, percebemos que o velho mostra maior disposição para falar sobre o “seu tempo”, gosta de interagir para explicar fatos, palavras e expressões desconhecidas. “Os idosos cumprem com satisfação essa missão de transmitir experiências e conhecimentos às gerações mais jovens”. (Prete, 1991, p. 72).

Daremos ênfase aos movimentos articulatórios, porque este é um dos aspectos que sofre influência no processo de envelhecimento. Rolim (2006, p. 9) afirma que “quanto maior

a destreza desses órgãos [os órgãos fonoarticulatórios – adição nossa] maior a facilidade de articular corretamente os sons das palavras. Quando os sons são articulados nos pontos corretos, observa-se que ocorre uma articulação precisa; caso esses pontos sejam incorretos, a articulação é imprecisa e pode transformar completamente a emissão.” Com o passar da idade, essa *destreza* pode ser afetada.

Outro componente que pode sofrer alterações no processo de envelhecimento é a boca. O modo de articulação é a forma que o ar passa pela rinofaringe e pelo véu palatino (úvula), definindo se ele será oral ou nasal. No que se refere à passagem do ar pela cavidade bucal, a consoante poderá ser oclusiva, se houver total impedimento do ar, ou constritiva, se tal impedimento for parcial. No caso das constritivas, cabe ainda uma subdivisão: fricativas, vibrantes, laterais e nasais. A zona de articulação é a zona da boca, local da pronúncia, ou seja, da concretização dos fonemas.

O público da terceira idade pode demonstrar a perda de algumas das funções do aparelho fonador, devido ao processo de envelhecimento. A perda da elasticidade da pele, o abalo da força física, a perda de motricidade, até mesmo a perda dos dentes e a dificuldade de protetização, podem levar à concretização dos fonemas de forma diversa dos jovens ou das crianças.

A calcificação das cartilagens da faringe e a perda de sua elasticidade podem ocorrer após os vinte e cinco anos de idade (Greene, 1989). Pessoas que preservam suas vozes, como, por exemplo, atores e cantores, dificilmente sofrerão dessa calcificação, nem mesmo nas idades mais avançadas.

Para as vozes não treinadas, na velhice, a ocorrência de aumento do tom para os homens não é fato incomum, bem como, presenciamos que a voz da mulher cai de tom com o avanço da idade, ou seja, as vozes masculinas normalmente ganham tons mais agudos e as femininas, mais graves.

Em concordância com Preti (1991) e Damasceno (2000), Greene (1989), além de corroborar essa questão do tom na velhice, explícita, ao analisar os resultados das pesquisas do grupo de 85 anos que “havia também um importante decaimento geral da atividade da fala, resultando em menos palavras expressas por minuto e com maior duração das pausas, o que se faz pensar que reflete uma vagareza dos processos mentais de grupos mais velhos”. (Greene, 1989, p. 110).

Há mais um dado concernente ao aparelho fonador e à faixa etária. A maturidade biológica para produzir os sons que constituem a língua portuguesa se concretiza entre os

cinco e seis anos de idade para os falantes nativos dessa língua em imersão. Os músculos envolvidos no processo de articulação da produção dos fonemas vão se adaptando cada vez mais aos movimentos articulatórios pertinentes à língua materna, dificultando o exercício muscular requerido pelos novos movimentos articulatórios da LE.

Sabemos que o avanço da idade produz mudanças fisiológicas que podem alterar a voz. Brasolotto (2004) salienta que os grupos de convivência da terceira idade podem ter um papel fundamental na preservação e boa utilização da voz, visto que duas das atividades mais procuradas nesses grupos são coral e teatro, juntamente com a biodança.

A oferta de estímulos e recursos ambientais é justamente uma das preocupações das UATIs. Em geral, nelas são ministradas aulas, palestras, oficinas, tendo como um dos objetivos propiciar maior convivência e integração entre seus frequentadores. Não é raro termos também excursões turísticas e passeios para museus, teatros, cinemas, entre outros. Desse modo, podemos encontrar um ambiente muito rico em estímulos para aprendentes da terceira idade e favorecer o desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas e mentais.

Após termos apresentado as características peculiares da Terceira Idade com foco no processo de ensino e aprendizagem, faremos considerações acerca do preconceito em relação à imagem do idoso e do estigma criado, por vezes, pela sociedade.

1.1.3. Etarismo

Alguns estudos sugerem que havia predomínio de atitudes positivas em relação à velhice nas sociedades mais primitivas, nas quais o velho possuía muito prestígio e sua experiência e seus conhecimentos eram valorizados. Com a modernidade, houve alteração desses valores, sendo agregadas, cada vez mais, atitudes negativas ao velho, principalmente nas sociedades industrializadas. Nas palavras de Bosi, “a sociedade industrial é maléfica para a velhice. (...) O velho não participa, não faz nada: deve ser tutelado como um menor” (Bosi, 2007, pp. 77-78). No contexto do capitalismo neoliberal globalizado, existe maior tendência para o reconhecimento ou valor daquele que tem a capacidade de produzir riqueza, entendida como bem simbólico com função mercadológica.

Com relação à sociedade atual, Zimerman (2000) fala sobre a *cultura da velhice infeliz*, apontando o problema da falta de questionamento da imagem do velho como ser inútil

e doente, como “um fardo a ser carregado pela família e pela sociedade, e essa ideologia vai sendo permanentemente realimentada” (op. cit., p. 28). O autor ressalta também a auto discriminação que o velho faz, explicitando que ele “vê-se como um peso morto, como alguém que já fez a sua parte, já teve seu papel no mundo e hoje não passa de alguém dispensável, que não tem mais função e por isso não precisa mais viver” (op. cit., p. 28).¹⁷

Em concordância com Zimerman (2000), a gerontóloga Anita Neri aborda a política do *descartável*, na qual “a necessidade de contínua expansão do sistema econômico favorece uma mentalidade de valorização do descartável e do novo, que se generaliza também para as pessoas velhas, tidas como retrógradas, conservadoras, não-produtivas e não-consumidoras.” (Neri, 1991, p. 57).

Dessa forma, presenciamos ainda uma marginalização do velho, percebendo espaços restritos para a realidade demográfica e social da velhice no século XXI. Contudo, por mais paradoxal que possa parecer, neste mesmo século, temos visto um aumento contínuo de “propostas de reparos para a tragédia dos velhos que vêm, na realidade, escamotear a problemática da exploração da mão-de-obra.” (Haddad, 1986, p. 16). Esse mesmo sistema capitalista que exclui o velho, gera oportunidades de ganhos monetários com as novas propostas de sua reintegração na sociedade.

Neri (1991), pautada em outros autores, aponta que as “idades do homem” foram convenções sociais criadas pelo próprio homem:

(...) o conceito de infância emergiu nos séculos XVIII e XIX, o de adolescência em fins do século XIX e o de juventude há 20 ou 25 anos atrás. O conceito de meia-idade como etapa intermediária entre a idade adulta e a velhice data dos anos 60. Os anos 70 assistiram à promulgação do conceito de “velhice avançada”, sem dúvida um fato social e democrático novo da história da humanidade. (Ariès, 1973 e Badinter, 1980; Neugarten, 1979 e Rossi, 1980). (Neri, 1991, p. 18).

Isso nos leva a afirmar que existe uma padronização de comportamentos socialmente esperados para cada faixa etária pré-determinada pela sociedade. Assim, na esfera sociocultural, cria-se uma expectativa de cumprimento desses padrões para obtenção da alcunha de *pessoa normal*. Mas, por outro lado, esses padrões “normatizantes” podem gerar ou reforçar algumas crenças ou até mesmo criar situações preconceituosas, como o etarismo, por exemplo.

¹⁷ Retomaremos essa questão da auto discriminação do idoso quando versarmos sobre as crenças do velho com relação ao seu próprio processo de aquisição de línguas e suas capacidades nessa temática.

Neri (1991) faz uma análise sucinta e, ao mesmo tempo, bem abrangente sobre estudos que abordam atitudes em relação à velhice. A autora inicia alertando em relação à falta de pesquisas para evidenciar a existência dessas posturas negativas em relação ao velho. Contudo, deixa claro que, historicamente, os gerontólogos vêm afirmando o predomínio das atitudes negativas para com essa faixa etária e justifica a existência de tal cenário, pautando-se em seis tópicos.

O primeiro mostra que o baixo *status* socioeconômico, os problemas de saúde e de solidão são frequentemente associados à velhice, apontando pesquisas que relacionam a “satisfação e continuidade nas relações interpessoais, segurança financeira e boa saúde”. (Neri, 1991, p. 55). A autora ressalta que a associação da morte com a velhice é outro determinante para relacionar a velhice aos sentimentos negativos.

No segundo tópico, salienta que a supervalorização da produtividade, da realização e da independência cria falta de oportunidade e de *status* do idoso e gera sentimento de incompetência comportamental. Quando se aposentam, as pessoas deixam de ter poderes políticos e econômicos e são esses poderes que asseguram o *status* e respeito elevados ao idoso. Neri segue afirmando que esse quadro de desrespeito piora muito quando o velho sofre de alguma doença ou quando suas receitas financeiras são insuficientes. “Sua situação é mais grave se e quando, tanto individualmente quanto em grupo, o velho é acometido por doenças e pobreza. Então, aos seus problemas decorrentes da falta de prestígio e poder, somam-se os resultantes da dependência física, psicológica e financeira, em relação à família e à sociedade.” (Neri, 1991, p. 55).

No terceiro tópico, ela versa sobre os estereótipos e a falta de informação das pessoas mais jovens em relação ao idoso, advindos da divisão etária das sociedades industrializadas. Neri (op. cit.) aponta algumas pesquisas que investigam a possibilidade de afirmação dessa relação.

No quarto tópico, aponta a desvalorização do idoso não diz respeito à sua faixa etária, nem às expectativas de comportamento, mas que o significado da desvalorização decorre do fato de os jovens pertencerem a uma geração diferente da geração dos velhos; ou seja, existem diferenças concernentes à educação, à experiência de vida, à aquisição de valores e ao conhecimento de mundo.

O quinto tópico mostra a correlação dos resultados de pesquisas – que apontam a existência de percepções negativas em relação ao idoso – com a visão preconceituosa do próprio pesquisador, em sua maioria, não-idoso.

Por último, no tópico seis, a autora apresenta o *ageism*, como a explicação mais difundida na literatura referente às atitudes negativas.

“Ageism” é um neologismo cunhado por Butler, em 1969, com o significado de “discriminação com base na idade; especialmente discriminação em relação a pessoas de meia-idade e idosos” (*The American Heritage Dictionary on the English Language*, apud Mussel, 1982). Ainda segundo Butler (1969 e 1975) esta forma de discriminação com base na idade supera outras, como, por exemplo, a sexual, a racial e a religiosa, na medida em que iguala pelo critério etário. O mesmo autor classifica o “ageism” como uma profunda desordem psicossocial, caracterizada pelo preconceito institucionalizado e individual (Butler, 1978), ou como uma variante da intolerância (Butler, 1980). (Neri, 1991, p. 56).

O “ageism” é composto por três aspectos distintos e inter-relacionados: as atitudes preconceituosas em relação ao velho, à velhice e ao envelhecimento, bem como as atitudes preconceituosas dos próprios velhos; as práticas discriminatórias contra o velho, no que se refere à sua participação social ou no mercado de trabalho; e as práticas e políticas institucionais que, por vezes, perpetuam crenças estereotipadas sobre o idoso, reduzem suas oportunidades de ter uma vida satisfatória e prejudicam sua dignidade pessoal (Neri, 1991).

Ainda segundo Neri (1991), alguns autores, tais como Brubaker e Powers (1976), Kogan (1979) e Schonfield (1980) criticam esse conceito. Vamos nos ater apenas à crítica de Schonfield por concordamos com a sua visão.

O autor faz uma importante ressalva com relação ao termo *ageism* ao propor sua redefinição. Para ele, *ageism* é “uma atitude com aspectos negativos e dificilmente com aspectos positivos, demonstrando preconceito contra membros de um grupo de idade cronológica” (1980, p. 208, apud, Neri, 1991, p. 57). Assim como temos várias formas de racismo, por exemplo, o *ageism* também abrange diferentes faixas etárias e ações que demonstram preconceitos ou resistências pautados nos aspectos etários, independentemente se criança, jovem, adulto ou velho. Schonfield, em sua redefinição, traz também embutido no termo *ageism* a atitude positiva como forma de preconceito.

Para ilustrar quão ofensiva pode ser uma atitude positiva movida pelo preconceito, apresentamos um trecho de uma crônica de Rubem Alves chamada *Gestos amorosos* (Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008):

Ela me olhava com um rosto calmo e não desviou o olhar quando os seus olhos se encontraram com os meus. Prova de que ela me achava bonito. Sorri para ela, ela sorriu para mim... (...) Foi então que ela me

fez um gesto amoroso: ela se levantou e me ofereceu o seu lugar... Maldita delicadeza! O seu gesto amoroso me humilhou e perfurou o meu coração... E eu não tive alternativas. Como rejeitar gesto tão delicado! Remoendo-me de raiva e sorrindo, assentei-me no lugar que ela deixara para mim. Sim, sim, ela me achara bonito. Tão bonito quanto o seu avô...

O autor relata como se sentiu “diminuído” frente a uma atitude cortês de uma jovem e segue sua narrativa com outro exemplo de *ageism* respaldado em “atitudes positivas”. Conta que estava em uma festa e, ao avistar uma amiga que chegara, ele fez um gesto com intenção de levantar-se para cumprimentá-la:

Mas ela, delicadíssima, me disse: “Não, fique assentadinho aí...” Se ela me tivesse dito simplesmente “Não é preciso levantar”, eu não teria me perturbado. Mas o fio da navalha estava precisamente na palavra “assentadinho”. Se eu fosse moço, ela não teria dito “assentadinho”. Foi justamente essa palavra que me obrigou a levantar para provar que eu era ainda capaz de levantar-me e assentar-me.¹⁸

Durante muitos anos, fomos culturalmente educados para termos “atitudes positivas” com as pessoas mais velhas, principalmente as “idosas”, sem nos darmos conta de que poderíamos estar desrespeitando-as. Respeitar é tratar o próximo sob os princípios da alteridade, sem ideias pré-concebidas pautadas em estereótipos.

Bosi (2007), em sua crítica em relação à moral oficial, contesta a *pseudo-tolerância* com os velhos:

A moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens. (...) A característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade. Não se discute com o velho, não se confrontam opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos: a alteridade, a contradição, o afrontamento e mesmo o conflito. Quantas relações humanas são podres e banais porque deixamos que o outro se expresse de modo repetitivo e porque nos desviamos das áreas de atrito, dos pontos vitais, de tudo o que em nosso confronto pudesse causar o crescimento e a dor! Se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar-lhe o nome de banimento ou discriminação. (Bosi, 2007, p. 78)

Seguindo no bojo da *moral oficial*, não é raro encontrarmos elogios do tipo “Ele está ótimo, parece que tem 20 anos!”, proferidos com as melhores intenções. São essas, entre

¹⁸ Apresentamos a crônica de Rubem Alves (Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008) no Anexo desta tese.

outras “atitudes positivas”, mas carregadas de crenças e representações pejorativas que contribuem para reforçar a ideia pré-concebida de:

juventude = saúde e felicidade

X

velhice = doenças e tristezas

Nas palavras de Neri e Freire (2003, p. 8), “na base da rejeição ou da exaltação acrítica da velhice, existe uma forte associação entre esse evento do ciclo vital com a morte, a doença, o afastamento e a dependência”.

Pautando em Scopinho (2009), utilizaremos o termo *etarismo* para fazermos referências à visão estereotipada do idoso, às atitudes tanto positivas, quanto negativas, guiadas pelo preconceito, as quais rotulam o velho como ser incapaz, debilitado em relação as suas funções físicas, mentais e sociais, além de prever comportamento igual para todos que estejam nessa faixa etária. Também aplicaremos esse termo para sinalizar o preconceito vigente em relação à velhice quando mostrada numa vertente negativa; ou seja, quando relacionada com um tempo sem vida, sem beleza, tida como período de espera da morte, fase sem possibilidades de realizações, propensa somente a amarguras, rabugices, tristeza e lembranças.

Falar que “velhice não é doença” e do seu deslocamento social, há muito não traz novidades. Contudo, é sempre bom lembrarmos e relembarmos, escrevermos e reescrevermos sobre esse tema para que possamos mantê-lo sempre ativo no cotidiano social e tentarmos assim mudar a realidade do velho, particularmente no contexto brasileiro. Temos consciência de que essa ação cotidiana deve envolver várias instâncias públicas e privadas, além de políticas públicas embasadoras das ações de conscientização, do intenso trabalho de luta contra o etarismo e da ressocialização do velho, bem como assegurar melhores proventos pós-aposentadoria, satisfatória assistência médico-hospitalar, condições dignas de moradia e o reconhecimento do seu valor enquanto ser social, pensante e ativo.

Haddad (1986) mostra sua preocupação em relação às políticas assistenciais surgidas com o aumento da população idosa:

Nasce no cenário histórico da política assistencialista de idosos uma proposta tutelar da velhice: sob a aparência de socorrer os velhos dos perigos que os ameaçam, é proposto um complexo disciplinar para talhar o seu corpo, as suas ações e os seus sentimentos segundo as receitas prescritas pelos teóricos autorizados, os gerontólogos e geriatras. (Haddad, 1986, p. 125)

Na mesma vertente de preocupação em relação à velhice que, por vezes, vem sendo mal trabalhada na literatura gerontológica, Neri (1991, p. 57) também faz sua crítica: “os gerontólogos não só sucumbiram aos estereótipos culturais quanto à incompetência comportamental do idoso, como também contribuíram para fortalecê-los ao institucionalizarem os estereótipos negativos sobre os velhos, em nome da ciência”.

Neri (1991) sugere que uma possibilidade de minimizar a distorção da realidade da velhice nas pesquisas seria que se desenvolvesse uma teorização adequada a seus propósitos, possibilitando aos pesquisadores a discussão dos mecanismos afetivos e cognitivos responsáveis pelas atitudes.

Estamos cientes de que se faz necessário abordar outros aspectos ou mesmo aprofundar o estudo sobre os itens que foram apresentados na primeira parte deste capítulo. No entanto, consideramos suficiente o tratamento dado ao assunto, posto que nossa proposta é apresentar o perfil do estudante da terceira idade e refutar a imagem estereotipada do velho e seu estigma criado pela sociedade e mostrar os efeitos do processo de envelhecimento do ser humano, visando uma melhor aquisição da LE e atividades que contribuam para uma *velhice bem-sucedida*¹⁹. Passaremos a seguir, à discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE e à reflexão sobre crenças, motivação e competências no ensino de línguas.

¹⁹ Exploraremos mais o conceito de *velhice bem-sucedida* no tópico 1.2.2 desta tese.

I.II. Ensino e Aprendizagem na Terceira Idade: crenças, motivação e competências

Se me oferecessem a sabedoria com a condição de não a transmitir a ninguém, eu a recusaria.

Sêneca (4aC-65dC)

Antes de adentrarmos na discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas para a terceira idade, se faz necessária uma consideração a respeito do diálogo interdisciplinar nas áreas de conhecimento. Segundo Both (2006, p. 1.446), “o projeto educacional para o envelhecimento e a velhice, ao interagir com outras ciências, ilumina-se e densifica-se. (...) A intersecção dialógica de várias ciências pode produzir novos parâmetros de desenvolvimento para a clareira do ser velho.”

Nessa mesma vertente, Fazenda (1994) afirma que:

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerçada no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve-se a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo. (Fazenda, 1994, p. 70)

Em vista da possibilidade de uma contribuição interdisciplinar, esta parte do primeiro capítulo tem o propósito de apresentar um diálogo entre alguns conceitos da linguística aplicada, tais como: crença, motivação e competências, pautando-se nos conceitos gerontológicos acerca do processo de envelhecimento e as contribuições do paradigma do

desenvolvimento ao longo da vida (*lifespan*)²⁰, o conceito de *velhice bem-sucedida*, entre outros.

Iniciaremos esta segunda parte do capítulo com a apresentação de breve percurso de estudos monográficos (dissertações e tese) brasileiros que propõem um diálogo entre a linguística aplicada e o contexto de ensino voltado à terceira idade. Em seguida, apresentaremos uma explanação sobre as UATIs e as propostas trazidas pela gerontologia, passando, na sequência, à discussão sobre a Hipótese do Período Crítico em vista das fortes crenças relacionadas à “idade ideal” para se adquirir uma língua estrangeira e abordaremos questões do processo de ensino e aprendizagem de línguas e terceira idade.

1.2.1. Conversando com a terceira idade

Desde a década de 90, o diálogo entre a área da Linguística Aplicada e a Gerontologia está crescendo, principalmente a partir do início deste século. Segundo Oliveira (2010), os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem na terceira idade começaram a ser desenvolvidos apenas nas últimas décadas. A pesquisa de Pizzolatto (1995), tida como um dos marcos iniciais na troca de saberes entre essas duas áreas, abre espaços para novas reflexões. Faremos uma breve exposição de alguns trabalhos monográficos (dissertações e tese) brasileiros mais relevantes que propõem esse diálogo.

A) Pizzolatto (1995)

PIZZOLATTO, C.E. *Característica da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com Adultos da Terceira Idade*. 258 f. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1995.

Palavras-chave: língua estrangeira; terceira idade; ensino-aprendizagem.

²⁰ Hoje o paradigma *lifespan* é a corrente dominante na Psicologia do Envelhecimento e é adotado por um número crescente de pesquisadores da psicologia da infância e da adolescência. “Compreende o desenvolvimento como processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças orquestrados por influências genético-biológicas e socioculturais, de natureza normativa e não-normativa, marcado por ganhos e perdas concorrentes e por interatividade entre o indivíduo e a cultura. Compreende uma sequência de mudanças previsíveis, de natureza genético-biológica, que ocorrem ao longo das idades, e, por isso, são chamadas de mudanças graduadas por idade; uma sequência previsível de mudanças psicossociais determinadas pelos processos de socialização ao qual as pessoas de cada coorte estão sujeitas, chamadas de influências graduadas por história, e uma sequência não-previsível de alterações pela influência de agendas biológicas e sociais e que, por isso, são chamadas de influências não-normativas.” (Neri, 2006).

Com objetivo de refletir acerca da “construção do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com um público adulto de uma faixa etária estigmatizada pela sociedade: a terceira idade” (Pizzolatto, 1995, p. 11), o autor propõe uma análise englobando as manifestações dos fatores neurobiológicos, linguístico-cognitivo, afetivo e sociocultural envolvidos no processo. A base para tal proposta está alicerçada em um diálogo entre os teóricos da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Sociologia, Psicologia, Neurologia e Gerontologia.

A análise dos dados revela que a busca de contato social por parte dos participantes da pesquisa, a diminuição da sua acuidade auditiva e da sua capacidade de memória e a necessidade de externar as suas emoções e os seus problemas pessoais são indicadores de que a abordagem de ensino do professor, além de refletir os reais objetivos e interesses dos alunos, deve conter um forte elemento de empatia. O autor propõe que, através da abordagem comunicativa, o professor busque na dimensão afetiva a otimização possível do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo com os aprendentes da terceira idade.

B) Conceição (1999)

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

Palavras-chave: língua estrangeira; terceira idade; estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras.

A dissertação de Conceição (1999) tem o objetivo de investigar, identificar e classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês). A autora implementou sua pesquisa por meio da realização de um curso básico de língua inglesa oferecido para a terceira idade pelo centro de línguas de uma universidade de Minas Gerais. Os participantes da pesquisa foram os aprendentes desse curso, todos acima de 60 anos. O modelo adotado para a classificação das estratégias foi o modelo de Oxford (1990) e o estudo identificou o uso de várias estratégias de aprendizagem, apontando as Estratégias Diretas e Indiretas utilizadas pelo maior número de aprendentes, bem como demonstrou que o uso de estratégias de aprendizagem entre esse grupo de alunos apresenta características específicas, talvez determinadas pela faixa etária dos

aprendentes. O trabalho revelou, também, que esses alunos fazem uso de outras estratégias de aprendizagem não observadas em estudos anteriores.

A análise dos resultados obtidos no questionário de estratégias de aprendizagem parece demonstrar uma baixa média de uso de estratégias por parte dos participantes da pesquisa e a autora propõe que os trabalhos sejam incrementados, a fim de viabilizarem o desenvolvimento no uso de estratégias por parte dos aprendentes da terceira idade, considerando-se sempre as necessidades e interesses específicos dessa faixa etária, para que possam, eles próprios, selecionar e adaptar o uso das estratégias à sua realidade.

C) Silva (2004)

SILVA, G. B. *O papel desempenhado pela contingência no ensino de língua estrangeira na terceira idade*. 2004. 229 f. Mestrado (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

Palavras-chave: Linguística aplicada, aquisição de língua estrangeira, terceira idade.

Investigar o papel da contingência na interação social-discursiva na aquisição da LE foi o objetivo principal da pesquisa de Silva (2004). O autor traz a Teoria da Contingência na Conversação de van Lier (1996), pautando-se conjuntamente nas teorias de Sperber e Wilson (1995, apud Silva, 2004) e na teoria cultural de Bourdieu (1989, apud Silva, 2004), associando-as com algumas pesquisas da área de gerontologia. Para Silva (2004), a contingência seria o espaço ocupado em sala por essas individualidades, as quais, se trabalhadas adequadamente, podem oferecer uma oportunidade de crescimento na proficiência em LE do aprendente. “Contingência seria uma das consequências do trabalho da interação social dentro da troca discursiva, o espaço da ocorrência do elemento inusitado, da surpresa, do enunciado não previsto pelos participantes da interação.” (Silva, 2004, p. 22)²¹

Em sua análise, o autor afirma que a contingência é relevante, não apenas para as crianças, conforme sugere van Lier (op. cit.), mas também para o aprendente da terceira idade. Os dados analisados apontam que a conversação na sala de aula desenvolve a habilidade para trabalhar com a contingência, além de ajudar os aprendentes na aquisição da LE. Dessa forma, o autor defende que a contingência deve ser usada pelo docente, como uma importante “ferramenta” no planejamento de suas aulas. A pesquisa foi realizada em aulas de inglês para

²¹ Para mais informações sobre o conceito de contingência, defendido por Silva (2004), indicamos a leitura do Capítulo 2 de sua dissertação.

aprendentes da terceira idade observadas pelo autor e a contribuição de Silva (2004) está nos passos dados ao professor que deseje incorporar a contingência no seu trabalho como docente de LE para a terceira idade.

D) Bonfim (2005)

BONFIM, E. R. *Aspectos psicológicos no desenvolvimento da competência linguístico comunicativa em língua estrangeira (inglês) entre alunos na faixa etária da maturidade*. 2005. 138 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Palavras-chave: Competência comunicativa, competência linguística, processo cognitivo, memória, afetividade, motivação, crenças, barreiras.

O trabalho teve como objetivo descrever alguns aspectos psicológicos e afetivo-emocionais que podem influenciar no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira (inglês) de aprendentes na faixa etária de quarenta a sessenta anos, além de identificar as dificuldades e facilidades encontradas pelo aprendente da terceira idade para conseguir comunicar-se satisfatoriamente na forma oral, usando vocabulário e estruturas recém-aprendidas, quer em sala de aula, quer em situações da vida real. A pesquisa também visa refletir sobre a adequação de atividades ao ensino da língua inglesa para a terceira idade. Considerando o estágio do desenvolvimento mental em que o adulto na faixa etária da maturidade se encontra, a autora pretende propor técnicas adequadas que possam servir como ferramenta para o professor que trabalha com alunos dessa faixa etária.

Ao analisar os dados, a autora conclui que “os adultos parecem ser tão bons aprendizes quanto os mais jovens quando são respeitadas suas necessidades e características específicas.” (Bonfim, 2005, p. 112).

E) Woiciechowski (2006)

WOICIECHOWSKI, M. *Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever*. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2006.

Palavras-chave: alfabetização de jovens, adultos e idosos, ensino, aprendizagem.

A pesquisa, por meio do registro do significado de aprender e ensinar a ler e a escrever mediante a fala dos aprendentes e professores das classes de alfabetização de jovens e adultos,

visou verificar se a pressa em alfabetizar interfere na conquista dos significados do aprender e do ensinar a ler e a escrever. A autora também contou com a contribuição de coordenadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e secretários municipais de educação em sua coleta de dados. A justificativa desse estudo traz um levantamento que considera que o Brasil entrou no século XXI com 20 milhões de analfabetos absolutos e se baseia na síntese dos objetivos que intensificam o compromisso da EJA de ir além dos caminhos da simples aquisição do código escrito. Os objetivos traçados para a EJA visam ensinar para que o aprendente faça uso dos conteúdos assimilados no seu cotidiano. A autora afirma que “aprender a ler e a escrever para muitos jovens, adultos e idosos brasileiros significa um encontro ou reencontro com os conteúdos que determinam os caminhos para se entender e transformar o mundo.” (Woiciechowski, 2006, p. 7).

Mesmo não sendo o foco principal, a pesquisa, em seu terceiro capítulo, trata dos desafios da alfabetização na terceira idade. A autora detectou a importância da valorização do aprendente por meio da qualidade do ensino e do investimento na formação de professores para a área da educação de jovens, adultos e idosos e salienta a necessidade de dar respostas de sucesso para alunos e professores e não números e estatísticas para satisfazer as exigências de respostas sociais.

F) Lima (2007)

LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.

Palavras-chave: crenças, motivação, terceira idade, aprendizagem de francês, educação para idosos.

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as relações entre crenças e motivação de alunos da terceira idade e suas implicações na aprendizagem, bem como se verificou as crenças dos participantes da pesquisa sobre a língua francesa e suas motivações para a aquisição do referido idioma e como ela se sustenta ao longo do processo de aprendizagem. A autora relata que, durante a entrevista, chamaram-lhe a atenção alguns indícios de crenças revelados pelos alunos no que se refere à língua francesa, ao povo francês e a aprender o idioma. Uma das crenças identificadas é a de que falar francês é “très chic” e Lima (2007) destaca que essa concepção parece não ser mais tão marcante no consciente coletivo da

geração atual como antigamente. A pesquisa foi realizada com um grupo de 9 participantes, os quais se inscreveram no curso de francês de uma UATI por três meses e duas semanas.

A análise dos dados sugere que esses alunos trazem, para a sala de aula, crenças e motivações vinculadas à vida escolar pregressa e que os participantes da pesquisa se mantêm motivados, dentre outras razões, pelo convívio social, pois prezam por estudar com pessoas da mesma faixa etária que nutrem um interesse em comum: a língua e a cultura francesa. Essa motivação, classificada pela autora como motivação social, mostrou-se presente ao longo de todo o curso. Além disso, foi possível observar que as crenças e a motivação se inter-relacionam, podendo exercer, no processo de aprendizagem, tanto o papel de agente influenciador como o de paciente influenciado.

G) Villani (2007)

VILLANI, F. L. *A Longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida*. 258 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Palavras-chave: linguística aplicada, envelhecimento, gerontologia, educação.

Com o objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem entre pessoas de sessenta a oitenta anos de idade, a pesquisa foi realizada com um grupo de estudantes, na faixa etária mencionada, de um curso oferecido em uma igreja católica, no qual Villani foi o professor-pesquisador. Os aprendentes e o professor-pesquisador foram os participantes da pesquisa. O estudo apresenta uma descrição histórica do processo de envelhecimento, questões concernentes à construção e reconstrução da identidade do idoso, bem como reflexões pedagógicas. Questiona o significado de “ser idoso” na visão dos participantes da pesquisa; o que, de fato, eles estão buscando ao retornarem para a sala de aula, visando a aprender inglês; qual deve ser o papel do professor no curso ofertado e quais atividades favorecem a aquisição da LE em questão.

Após a análise dos dados coletados, o autor afirma que a prática pedagógica voltada à terceira idade precisa ser desenvolvida por meio de relações dialógicas com liberdade e respeito ético e que, nas atividades, eles necessitam de reconhecimento e dinâmicas autônomas, respeitando o ritmo de cada aprendente para “que não se sintam ameaçados em seu modo de ser, em sua segurança, enfim, em sua identidade pessoal.” (Villani, 2007, p. 221). O autor conclui seu trabalho apresentando como sugestão a construção de um projeto

político pedagógico para cursos da terceira idade, no qual a inclusão e a “libertação” devam ser os primeiros aspectos contemplados.

H) Vintro de Deus (2007)

VINTRÓ DE DEUS, N. A. *Adulto: infiel ou incompreendido?: aspectos sociais, linguísticos e afetivos que permeiam o ensino de língua inglesa (LE) para adultos*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Palavras-chave: adulto, afetividade, crenças, psicologia escolar do adulto.

A pesquisa aborda os motivos pelos quais os aprendentes cancelam, abandonam (ou não) o curso de inglês. Para tal, contou com quatro turmas de diferentes níveis de proficiência e de faixa etária (de 18 a 62 anos) de um instituto binacional de ensino de língua inglesa. Os participantes da pesquisa foram esses alunos, além de seus professores, pois a autora defende que a postura docente exerce forte influência na decisão do aluno adulto continuar ou desistir do curso de línguas.

Na justificativa do tema proposto, Vintro de Deus (2007) destaca que “o professor que não tiver conhecimento sobre as diferenças de aprendizagens entre as diversas faixas etárias e não souber lidar com as crenças arraigadas no adulto em relação a seu próprio aprendizado terá grandes dificuldades em motivar tais adultos.” (op. cit., p. 6).

De acordo com os dados obtidos, a autora afirma que a infantilização do adulto, a restrição ao uso da língua materna na sala de aula, a falta de flexibilidade do professor/instituição e o desnivelamento são fatores preponderantes no desencadeamento de uma postura negativa em relação à aquisição da LE. Com relação à faixa etária dos aprendentes, ela aponta: “o que facilita a aprendizagem da LE por parte da criança é a plasticidade do aparelho fonador. O adulto, por outro lado, tem mais facilidade para incorporar estruturas novas e o que o diferencia do adolescente está no fator motivação.” (op. cit. p. 87).

I) Della Bella (2007)

DELLA BELLA, M. A. A. G. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura italiana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Palavras-chave: Ensino, italiano, terceira idade, aprendizagem, motivação.

A pesquisa teve como objetivo compartilhar as leituras, experiências e procedimentos metodológicos, visando resolver/facilitar o trabalho docente diante das necessidades e situações comuns observadas pela pesquisadora durante seu processo de ensino de língua italiana para aprendentes de 55 a 75 anos. Dessa forma, a autora pretende aprimorar uma metodologia direcionada à terceira idade, além de apresentar o perfil do aluno idoso. Na justificativa do trabalho, Della Bella salienta ainda que “dentre as crenças mais comuns sobre o aprendizado do idoso, estão as de que ele possui um raciocínio mais lento, tem dificuldade de memorização e pronúncia, além de problemas físicos e psicológicos.” (Della Bella, 2007, p. 19).

Um dos aspectos apontados na conclusão do trabalho é a necessidade da inclusão de disciplinas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, além de salientar que a escolha do material didático a ser utilizado deve seguir critérios que “atrem além de significados, um pouco de diversão ao aprendizado.” (op. cit., p. 105).

J) Scopinho (2009)

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Palavras-chave: material didático, terceira idade e língua estrangeira.

Por meio da investigação do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em duas universidades abertas à terceira idade e da apresentação do perfil dos aprendentes dessa faixa etária, buscou-se por meio desse estudo fornecer subsídios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira para a terceira idade. Tendo em mente que essa questão demanda conhecimento das reais alterações que ocorrem durante o processo de envelhecimento, a autora buscou suporte teórico na Gerontologia, além da Linguística Aplicada.

Os dados analisados revelaram alguns aspectos a serem considerados na elaboração e utilização dos materiais didáticos. São eles: a perda da acuidade auditiva e visual, a capacidade da memória dos aprendentes da terceira idade e as crenças relacionadas a esse tema, a questão da linguagem do idoso e a presença do *ontem* em seu discurso, entre outros fatores advindos do processo de envelhecimento. Além desses aspectos, a pesquisa salienta os benefícios de um ambiente social e cognitivamente estimulante para o desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas e mentais do idoso. Outro dado considerado no estudo foi

a necessidade de se superarem as ideias ou imagens estereotipadas e preconceituosas do velho e da velhice vigentes na sociedade, principalmente quando se refere ao processo de aquisição do conhecimento e no ensino e aprendizagem de LE.

A pesquisa aponta a possibilidade da associação de atividades didáticas de LE para a terceira idade, com exercícios que favoreçam melhores condições no processo de envelhecimento, remetendo ao paradigma do desenvolvimento ao longo da vida (*life span*) e ao conceito de *velhice bem-sucedida*.

K) Oliveira (2010)

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Palavras-chave: Crença, experiências, terceira idade, aprendizagem de inglês, contexto.

Esse estudo, o qual contou com quatro aprendentes da terceira idade de uma escola pública do interior do estado de Goiás como participantes, investiga crenças e experiências de aprendizagem de língua inglesa de alunos da terceira idade no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como conclusão, o autor verificou que as crenças evidenciadas foram categorizadas em dois segmentos: crenças relativas ao contexto público de EJA e crenças relativas a uma abordagem tradicional de ensino de línguas, cujos pares de indícios são, respectivamente: a) “não se aprende inglês em escola pública” e “aprender inglês significa tirar nota para passar de ano”; e b) “aprender inglês é saber a gramática da língua” e “o professor é quem promove a aprendizagem de inglês”. Oliveira também ressalta que “as participantes afirmaram que sua idade não atrapalhava no processo de aprender. Em relação às concepções sobre o idioma inglês, todas as participantes alegaram que o inglês era uma língua difícil.” (Oliveira, 2010, p. 159).

Os resultados sugerem que as experiências e as crenças estão inter-relacionadas, e ambas são moldadas nos anos de vida escolar pregressa, cuja representação maior de ensino está associada a métodos tradicionais. Essa referência somada ao contexto público produziu em algumas participantes atitudes passivas em relação ao verdadeiro significado de aprender o idioma. O estudo oferece contribuições para a ampliação de pesquisas relacionadas à

terceira idade e à aprendizagem de LE, fornecendo subsídios para a investigação das crenças e experiências no contexto público de ensino. O trabalho apresenta, ainda, implicações acerca do processo de ensino e aprendizagem para turmas que tenham idosos e que necessitam considerar as particularidades inerentes a essa faixa etária.

L) Barroso (2012)

BARROSO, L. M. M. C. *Aprendizagem de inglês na terceira idade: motivação, benefícios e dificuldades*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

Palavras-chave: Aprendizagem de inglês, benefícios, dificuldades, idoso.

O objetivo principal dessa pesquisa foi identificar os benefícios e as dificuldades no processo de aprendizagem da língua inglesa na perspectiva do aluno da terceira idade e do professor do curso investigado, bem como identificar os principais motivos que despertam no idoso o interesse em aprender inglês, as relações interpessoais desenvolvidas entre os aprendentes na sala de aula e as estratégias tanto de ensino, como de aprendizagem da língua inglesa. O estudo também verificou a relação existente entre a aquisição de uma LE e o aumento da autoestima, da autoconfiança e da autovalorização do aprendente da terceira idade.

A pesquisa foi realizada durante as aulas ministradas em um curso de inglês para iniciantes oferecido pelo instituto de idiomas vinculado a uma universidade. Os participantes da pesquisa foram o professor do curso e catorze aprendentes com idade entre 55 e 65 anos.

Após a análise dos dados, a autora afirma que, para os aprendentes da terceira idade, a aprendizagem da língua inglesa traz benefícios significativos, tanto emocionais, como melhora nos níveis de autoestima, autovalorização e autoconceito, quanto cognitivos, em termos do exercício da memória.

Em suas considerações finais, a autora ressalta: “é imprescindível que o professor esteja constantemente atento às dificuldades e ao progresso de cada aluno e acredite que é possível aprender uma língua estrangeira na terceira idade, mesmo que essa aprendizagem exija um pouco mais de tempo do que o iniciante planejado” (Barroso, 2012, p. 106). Ela aponta a necessidade de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade nos cursos de formação de professores ou nos treinamentos de docentes de LE, promoção de *workshops*, além da importância de se desenvolverem metodologias de ensino adequadas a esse público.

Pizzolatto (1995), em sua pesquisa, apresentou uma visão mais genérica do processo de ensino e aprendizagem de LE para terceira idade e ressaltou os aspectos socializantes. Em seguida, as pesquisas ficaram mais focadas no aprendente da terceira idade: Conceição (1999) dedicou seu estudo às estratégias adotadas pelos aprendentes dessa faixa etária; Silva (2004) analisou o papel das contingências na interação em sala de aula; Bonfim (2005) abordou os aspectos psicológicos, emocionais e afetivos que poderiam influenciar a competência linguística do aprendente em tal idade; Lima (2007) pesquisou crenças e motivação especificamente aferindo as características linguísticas da língua francesa; Vintró de Deus (2007) investigou motivação, porém seu principal objetivo foi questionar quais fatos seriam responsáveis pelos aprendentes continuarem ou desistirem dos cursos de inglês; Della Bella (2007) também pesquisou os aspectos motivacionais do aprendente da terceira idade e seu processo de aquisição, com foco específico na língua italiana; e, Barroso (2012) abordou os benefícios do processo de aquisição da língua inglesa para o público da terceira idade. Por sua vez, Vilani (2007) além de analisar os aspectos da motivação, investigou o papel do professor no processo. Woiciechowski (2006) e Oliveira (2010) focaram seus estudos em alunos da terceira idade no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pesquisando o processo de aquisição de línguas e crenças, respectivamente. Scopinho (2009) abordou a elaboração e utilização de materiais didáticos de LE para a terceira idade.

Diferentemente do que foi desenvolvido nas pesquisas apresentadas, nossa proposta é pesquisar as crenças com relação ao processo de aquisição na terceira idade, os aspectos que motivam esse aprendente ao estudo de uma LE e as competências necessárias para o professor de LE da terceira idade.

Porém, antes de abordarmos o processo de ensino e aprendizagem de LE para tal público, apresentaremos, na sequência, propostas gerontológicas e benefícios das faculdades e universidades da terceira idade.

1.2.2. Faculdades e Universidades da Terceira idade

Em consonância com o paradigma do desenvolvimento ao longo da vida (*lifespan*), é necessário que ofertemos ambientes cognitivamente estimulantes principalmente durante a velhice, que garantam uma *velhice bem-sucedida*. Devemos reverter o processo descrito por

Both (2006), no qual o autor explicita que “o velho, ao contrário [da criança], é forçado a perder o interesse porque lhe retiram os objetos, a ação e a palavra, empobrecendo-lhe as mediações sociais, ou pela retirada das instituições, ou porque estas já não oferecem estimulantes objetivos em torno dos quais se formam o pensamento, a linguagem e os sentimentos.” (Both, 2006, p. 1.450).

Desse modo, paralelamente à intensificação mundial do envelhecimento demográfico, além das políticas assistencialistas, abriu-se um espaço na sociedade contemporânea para o surgimento das faculdades e universidades da terceira idade.

Desde a década de 60, já havia, na França, universidade de tempo livre proporcionando atividades lúdicas e ocupacionais. Pierre Vellas, professor da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, nesse mesmo país, fundou em 1973 a primeira Universidade da Terceira Idade (*Université Du Troisième Âge – UTA*), que visava modificar a imagem do idoso na sociedade, trabalhando questões voltadas para sua saúde física, mental e social (Finato, 2003). Essa universidade tinha os seguintes objetivos:

- a) permitir às pessoas idosas que fossem os atores nas decisões sobre problemas pessoais e coletivos, dando-lhes alternativas para melhorar sua qualidade de vida; b) oferecer-lhes infraestruturas e ambientes universitários para maior participação social e diminuir a marginalização; c) através de tarefas interdisciplinares, permitir pesquisas gerontológicas com a participação dos idosos como investigadores e como sujeitos dessas pesquisas. (Finato, 2003, p. 75)

Tais objetivos revelam que a UTA tinha metas mais abrangentes e não meramente proporcionar atividades lúdicas e ocupacionais.

No Brasil, contamos com o pioneirismo do Serviço Social do Comércio – SESC, em São Paulo, que iniciou seu trabalho assistencial para esse público no ano de 1963; e, atualmente, desenvolve inúmeros projetos sociais com os idosos, visando a melhoria da ressocialização, apresentando reflexões sobre as causas que levam a uma situação de isolamento de alguns, entre outras propostas. Seu objetivo é preparar o idoso para o processo de envelhecimento de maneira consciente, conhecendo sua realidade, seu corpo, tendo sempre a perspectiva do futuro que está presente em cada um de nós. (Scopinho, 2009)

Na década de 70, surgem as Universidades do Tempo Livre e Grupos de Convivência. Em termos de universidades da terceira idade, o SESC também foi a primeira instituição, em 1977, a trilhar novos rumos e criar a Escola Aberta à Terceira Idade do Serviço Social do Comércio (SESC, Campinas – SP); e, assim, outras instituições de ensino superior seguiram o mesmo caminho.

Na década de 80, já se presenciavam grupos de estudos, em universidades, voltados à reflexão sobre o envelhecimento. Com o apoio do Professor Paulo Freire, a Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – dá início, em 1990, às atividades da Universidade de Terceira Idade. (Nunes, 2000)

Em geral, as UATIs adotam uma faixa etária mínima para o ingresso dos aprendentes. A preocupação com o etarismo foi a justificativa usada por Finato (2003) para o limite mínimo etário adotado nessas instituições. A autora ressalta que não há uma regra quanto à idade ou ao nível de escolaridade para o ingresso e comenta que normalmente a UATI oferece cursos de extensão e aperfeiçoamento, mesmo sob a alcunha de universidade ou faculdade, com a intenção de propor reflexões críticas, autodesenvolvimento e atualizações. Finato (2003) reconhece a ação como um aspecto positivo: “os resultados de pesquisas e muitas informações sobre o envelhecimento eram revertidos para a academia em forma de novos conhecimentos, contribuindo para a diminuição de estereótipos acerca dos idosos e da terceira idade.” (Finato, 2003, p. 75).

Na década de 90, presenciamos um grande crescimento do número de UATIs. Em 1996, Dufresne (1996) aponta a existência de 150 UATIs na Europa, Austrália e América do Norte. Em 2000, Palmas (apud. Finato, 2003, p. 76) faz um levantamento do número de UATIs surgidas na década de 1970 até o ano 2000, e constata que a quantidade dessas instituições existentes no mundo estava em torno de 1.200.

Segundo Scopinho (2009), há grande pluralidade nas propostas das UATIs no que se refere aos pré-requisitos educacionais para a participação do aprendente, aos estatutos e objetivos das instituições, à conferência de diplomas oficiais, exames, provas, ao caráter extensionista ou ao ingresso dos aprendentes nos cursos regulares das universidades, entre outros fatores inerentes às UATIs. Por isso, não será nossa preocupação traçar um perfil das UATIs, mas discutir brevemente propostas gerontológicas que, em geral, as embasam, bem como abordar suas contribuições para uma boa velhice.²²

²² Para o traçado histórico das universidades da terceira idade e seus modelos de programas, recomendamos a leitura do segundo capítulo de Cachioni (2002, pp. 26-68), bem como Cachioni e Neri, *Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade*. (in Neri e Yassuda, 2005, pp. 29-49)

1.2.2.1. Proposta gerontológica das UATIs

Como vimos, as UATIs têm seus propósitos alicerçados no conceito *lifespan*, ou seja, elas são criadas visando melhorar a qualidade de vida dos aprendentes da terceira idade, por meio dos seus recursos físicos e intelectuais. Assim, a educação passa a ser um dos meios para ajudar o velho a vencer as dificuldades e os desafios impostos pela sociedade e pelo próprio processo de envelhecimento individual, possibilitando-lhe reflexões críticas e autoconscientes na busca de uma velhice melhor.

Nas palavras de Cachioni e Neri, “proporcionar oportunidades educacionais a idosos é um empreendimento social referenciado a uma filosofia sobre a velhice e a uma filosofia sobre a educação à velhice.” (in Neri e Yassuda, 2005, p. 30). Mesmo não havendo uma unidade em relação aos currículos, procedimentos e pré-requisitos, podemos traçar metas comuns às UATIs, bem como o perfil de um programa educacional pensado para a terceira idade. São elas: refletir acerca de temas sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais e tecnológicos, visando conscientizar o idoso das questões que o cercam como cidadão; desenvolver a capacidade de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam exercitar suas habilidades cognitivas, bem como para fortalecer e criar novas redes e contatos sociais; e, debater as questões de ordem moral, estética e cultural das pessoas da terceira idade.

Essas metas propõem “maiores possibilidades de relacionamento do idoso com outras gerações; objetiva capacitá-lo para o exercício da cidadania, compreendendo e exigindo os seus direitos, bem como para o desenvolvimento de sua autonomia física e intelectual e de sua autoestima, tornando-o cada vez mais um ser ativo na sociedade contemporânea” (Scopinho, 2009, p. 84). Para viabilizá-las, Cachioni e Neri (in Neri e Yassuda, 2005) elencam um conjunto de pressupostos a ser seguido:

- a) Os planos de educação e formação para as pessoas na terceira idade constituem uma nova visão social, política, econômica e cultural.
- b) O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem sejam contínuas e acumulativas.
- c) A educação para idosos necessita de uma mudança na atitude social da própria clientela.
- d) Deve possibilitar, além de conhecimentos, o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos.

- e) Deve realizar-se *com, para e pelos* idosos, potencializando sua participação.
- f) Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais.
- g) A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos teóricos, os saberes práticos, o saber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

Concordando com esse conjunto de propostas gerontológicas norteadoras, que normalmente embasam o conteúdo, a metodologia e a matriz curricular das UATIs, apresentamos a seguir os benefícios potenciais dessas instituições.

1.2.2.2. Benefícios potenciais para uma *velhice bem-sucedida*

Cachioni e Neri (in Neri e Yassuda, 2005) explicitam os benefícios potenciais associados à existência desses programas nas universidades brasileiras. Tendo em vista a exposição das atividades propostas nas UATIs para a comunidade acadêmica da Instituição de Ensino Superior (IES), na qual a UATI está alocada, essas atividades dos programas oferecem aos jovens alunos e aos professores das IESs, administradores e políticos, a oportunidade de verificar na prática que a educação não é necessariamente um privilégio reservado aos jovens, nem é uma atividade unidirecional; é, sim, um processo interativo, histórico e permanente que ocorre ao longo de toda a vida. Os programas criam oportunidades para que as IES reavaliem suas práticas e suas metas educacionais. O desafio é o de atuar com o seguimento da terceira idade, com conhecimento e competência, baseando o ensino numa pedagogia dialógica que valorize e aproveite a experiência, as capacidades cognitivas e as competências sócioemocionais adquiridas pelos idosos ao longo da vida. Novos problemas para pesquisa são gerados, tais como as características cognitivas, biológicas, psicológicas e sociais dos idosos e da velhice, o processo de envelhecimento, interesses, valores e atitudes dos velhos, e formas de ajustamento nos idosos. Vários campos disciplinares e multidisciplinares se beneficiam das curiosidades e das questões que emergem em virtude da presença mais próxima dos idosos. O último benefício citado pelas autoras está associado ao conceito

lifespan, visto que, com o fortalecimento das UATIs, há maior oferta do bom envelhecimento e da boa longevidade, além de proporcionar que essas associações se constituam como espaços propícios à realização de pesquisas sobre as características das próprias instituições que atendem idosos, sobre seus programas, suas políticas e seus recursos humanos.

Nossa pesquisa visa demonstrar que há também o benefício oriundo do convívio social proporcionado pelas UATIs. Zimerman (2000, p. 34) aponta para a importância da convivência, salientando, dentre outros aspectos, “a estimulação do pensar, do dar, do trocar, do reformular e, principalmente, do aprender. Outro aspecto importante é o da atualização, da discussão, da busca de maiores conteúdos.”

Cartensen (in Neri, 1995) ao abordar a motivação para o contato social na velhice e apresentar a *Teoria de Seletividade Socioemocional* afirma que, na velhice, as pessoas interagem socialmente muito menos do que o faziam quando eram jovens e que passam a maior parte do seu tempo sozinhas. A autora aponta que as três principais metas psicológicas motivadoras da interação social são a aquisição de informação, o desenvolvimento e a manutenção do autoconceito, e a regulação da emoção.

Em sua análise, Cartensen (op. cit.) mostra que, com o avanço da idade, o estoque de informação vai crescendo gradativamente, levando a uma desaceleração da necessidade de contato social para aquisição de informação. Esse dado é acrescido ao fato de que, ao envelhecermos, aprendemos a buscar conhecimento sem necessariamente termos que entrar em contato com alguém. Livros, mídia impressa, televisiva e internet compensam tal contato. Podemos, assim, perceber a importância do papel das UATIs na vida cotidiana dos idosos; elas, além de “fornecedoras” de informações, geram contato social.

Para uma boa saúde mental e o bem-estar dos indivíduos, principalmente na velhice, devemos combinar os fatores psicológicos aos biológicos e sociais. Somente tal combinação pode propiciar um bom funcionamento mental que, segundo Sé e Lasca (2005), implica nas:

(...) capacidades de pensar, lembrar, raciocinar, formar estruturas complexas de pensamento, decidir, resolver problemas e produzir respostas adaptativas às solicitações do ambiente. Tais capacidades do ser humano são influenciadas por características pessoais e individuais, como idade, nível de escolaridade, interesses, estilos de vida, saúde, atividades que o indivíduo desenvolve, quantidade de estímulo a que é exposto, além de aspectos emocionais e condições socioculturais. (Sé e Lasca, 2005, p. 13)

Concordamos que as UATIs podem oferecer um ambiente mentalmente estimulante, cujos efeitos comprovadamente incidem na plasticidade do cérebro. A questão neurológica é

um tema relevante para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Apresentamos, a seguir, no tópico Hipótese do Período Crítico, nossas considerações sobre essa temática.

1.2.3. Hipótese do Período Crítico

Muitos autores abordam a correlação entre o processo de aquisição de línguas e os fatores biológicos. Para exemplificar essa afirmação, podemos citar a concepção inatista, tendo Chomsky (in Lyons, 1970) como seu maior expoente. Tal concepção defende a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem – DAL (também conhecido, na sigla em inglês, por LAD, *language acquisition device*) – no cérebro humano, atuante somente até aproximadamente 11 anos de idade. Segundo essa teoria, haveria uma predisposição inata para a criança adquirir a língua, evidenciando dessa forma as características universais das línguas.

Segundo Elliot (1982, p. 29), “a afirmação mais ambiciosa que apoia a base biológica da capacidade para a linguagem é que há um período crítico para a aquisição da linguagem, a saber, entre 18 meses e o início da puberdade, na maioria das pessoas.” Para sustentar essa afirmação, a autora baseia-se em Lenneberg (1967) para embasar boa parte de sua análise.

Lenneberg (1964, 1967) retoma a *hipótese do período crítico* elaborada por Penfield e Roberts (1959). Esses autores estudaram o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças e adultos que haviam sofrido lesões cerebrais, comparando os efeitos colaterais das lesões cerebrais ocorridas no hemisfério esquerdo com as ocorridas no hemisfério direito.

Nosso cérebro é composto por dois hemisférios unidos pelo corpo caloso. Segundo presumiu Lenneberg (1964, 1967), do nascimento do ser humano até ele completar aproximadamente 18 meses, os hemisférios seriam funcionalmente idênticos, mesmo não sendo estruturalmente homólogos, como defendia Penfield (1963, apud Scovel, 1988). Para Lenneberg, somente após esse período, o funcionamento dos hemisférios começaria a se especializar, passando a controlar diferentes áreas da atividade humana. As funções características da linguagem ficariam sob a regência do hemisfério esquerdo; mas, na eventualidade de ocorrer uma lesão no hemisfério esquerdo, o direito assumiria o controle

dessas funções e esse quadro se manteria até a época da puberdade. Na puberdade, essa plasticidade cerebral se consolidaria e os hemisférios assumiriam o controle de outras funções das atividades humanas. Em vista disso, caso o ser humano não tivesse desenvolvido a linguagem até a puberdade, por qualquer que fosse o motivo, “seria muito difícil, senão impossível” (Elliot, 1982, p. 29), fazê-lo após essa faixa etária.

Vários autores citados por Elliot (1982), tais com Curtiss (1977), Dennis e Whitaker (1977), Snow e Hoefnagel-Höhle (1978), entre outros, por meio de diferentes pesquisas, contestaram Lenneberg. Ressaltaremos os resultados do trabalho de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978), por abordarem mais especificamente o processo de aquisição de LE. Os autores verificaram que adultos e adolescentes de 12 a 15 anos de idade desenvolveram mais as suas capacidades linguísticas em holandês, durante o primeiro ano vivido na Holanda, do que as crianças de 3 a 4 anos de idade, analisadas nas mesmas condições. Desse modo, contradizem a *hipótese do período crítico*, defendendo que é possível adquirir uma LE após a puberdade, ou seja, após o período crítico.

Para Pizzolatto (1995), Lenneberg não nega a possibilidade do adulto se comunicar em outra língua²³, apesar de seu trabalho estar voltado basicamente para aquisição de língua materna:

Lenneberg (1967, p. 176), no entanto, também abre um precedente para a aquisição de L2 ao afirmar que: “A maioria dos indivíduos com inteligência média está apta a aprender uma segunda língua depois do início de sua segunda década de vida, embora a incidência de bloqueios para a aprendizagem da língua aumente rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir da mera exposição a uma língua dada parece desaparecer depois dessa idade e as línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço laborioso. Sotaques estrangeiros não podem ser vencidos facilmente após a puberdade”. (Pizzolatto, 1995, p. 24)

Outro fator contestado na teoria de Lennerberg diz respeito à plasticidade do cérebro. Cohen (1995), ao escrever sobre o cérebro no envelhecimento humano, considera que sua anatomia não é estática. O peso do cérebro continua a aumentar durante umas duas décadas, mesmo com a estabilidade do número de células cerebrais depois dos primeiros anos. Os corpos celulares dos neurônios se expandem em tamanho e os dendritos em comprimento e em número. É este o fato que explica o aumento do peso cerebral. “Mais dendritos significa mais interconexões entre os neurônios e talvez funções mais complexas bem como melhores. A capacidade contínua dos neurônios gerar novos dendritos representa um componente da

²³ Lenneber (1964, 1967) faz distinção entre “comunicação” e “aquisição”.

plasticidade do cérebro em contrapartida para com a plasticidade comportamental”. (Cohen, 1995, p. 196).

O cérebro não gera novos neurônios além do complemento original; contudo, os neurônios existentes podem se adaptar para aumentar o número e talvez a natureza de suas comunicações. No caso de degenerações ou danos causados aos neurônios, o cérebro tem uma capacidade regeneradora, desde que o corpo celular tenha permanecido viável. A célula nervosa somente morrerá se o corpo celular permanecer inviável.

O termo que o autor usa para descrever esse processo é “germinação dendrítica compensatória” (op. cit., p. 196). Essa capacidade do cérebro que envelhece, de manter um circuito adequado entre as células nervosas viáveis, é um determinante importante de sua flexibilidade. Quando temos uma doença que afeta a suficiência desse circuito, os neurônios restantes reagem para manter sua estrutura, chamada de arquitetura.

Outro fator que deve ser considerado é o processo de adaptações químicas que, somado às variações anatômicas no cérebro amadurecido, expande o conjunto de reações que podem determinar a plasticidade do cérebro. É importante ressaltar que essas adaptações não são somente resultantes de reações aos danos causados; elas podem advir em resposta a estímulos positivos; ou seja, por meio de um ambiente que favoreça ao exercício mental. (Scopinho, 2009)

Dessa forma, os efeitos de um ambiente estimulante contribuem muito para um envelhecimento saudável. Esse fato também se aplica ao cérebro que envelhece nesse ambiente. A plasticidade, nas palavras de Sé e Lasca (2005, pp. 13-14), “é um conjunto de processos fisiológicos, no nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudarem suas respostas em função de determinado estímulo. Isto é, quanto mais o nosso organismo interage com o ambiente e se insere em contexto socializador, mais ele se modifica”.

Além dos aspectos biológicos da plasticidade cerebral e de ambientes estimulantes, outro dado a ser considerado é o fator motivacional. Villani (2007, p. 54), que aborda mais especificamente a questão da aprendizagem da língua inglesa na terceira idade, explicita que “a vontade de aprender é suficiente para que esse processo ocorra da mesma forma seja aos 10 anos seja aos 80 anos. A única diferença entre a aprendizagem destes dois grupos, por exemplo, é a velocidade com que este aprendizado se dá.”

Como Villani (2007), reforçamos a importância do papel da motivação para a assimilação de novos conhecimentos, atitudes e hábitos e concordamos que ela pode ocorrer em qualquer idade.

Krashen (1985) também aborda as questões motivacionais atreladas à aquisição, ao defender a *Hipótese do Filtro Afetivo*. O *Filtro Afetivo* é uma espécie de barreira que retém mentalmente os insumos compreensíveis (*input*) que possibilitariam a aquisição da LE. Dessa forma, aprendentes pouco motivados, inseguros, ansiosos, e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, retendo/impedindo a aquisição. Por outro lado, aprendentes mais motivados, com alta autoestima e que acreditam na possibilidade de se tornarem falantes da LE que estudam, teriam baixo filtro afetivo, deixando mais livre o fluxo de insumo compreensível da LE, possibilitando a sua aquisição.²⁴

Assim, as *Hipóteses do Monitor, do Insumo, da Aquisição - Aprendizagem, da Ordem Natural e do Filtro Afetivo*, defendidas por Krashen (1985), assumem que os estudantes são capazes de adquirir a estrutura gramatical e o vocabulário de maneira natural, através do oferecimento de insumos significativos. (Hinkel & Fotos, 2002, p. 4).

Krashen (1985), ao apresentar a *hipótese da aquisição-aprendizagem*, se opõe à *hipótese do período crítico*, evidenciando que até na fase adulta a pessoa pode vir a adquirir uma LE. Salienta que esse processo não precisa ser necessariamente perfeito ou que o aprendiz vá atingir um grau de proficiência e competência linguística igual ao de um nativo. O autor também aborda a distinção entre processos de aquisição de LE e de língua materna, bem como a temática da gramática universal. Essa questão encontra amparo em Ellis (1997) que afirma: “É também possível que a aquisição da língua materna e da segunda língua valhasse de diferentes mecanismos de aprendizagem porque a maioria dos aprendentes adultos não tem mais acesso à gramática universal [tradução nossa²⁵]” (Ellis, 1997, p. 68). Esse dado reflete um aspecto positivo no processo de ensino e aprendizagem de uma LE na fase adulta ou na terceira idade, visto a maturidade linguística já adquirida na língua materna.

Por um lado, com base em Scopinho (2009), não vemos no ensino comunicativo, tomando como base a vertente defendida por Krashen, o melhor modo de aquisição de LE para a terceira idade, visto que seria mais indicado para aquisição de segunda língua. Por outro lado, concordamos com o autor no que se refere à aquisição de língua em diferentes faixas etárias. Krashen, Long e Scarcella (1979) afirmam que os trabalhos sobre aquisição de

²⁴ Retomaremos essa discussão no tópico 1.2.6. sobre Motivação.

²⁵ Texto original: “It is also possible that L1 and L2 acquisition draw on different learning mechanisms because most adult L2 learners no longer have access to UG.” (Ellis, 1997, p. 68)

línguas em relação à faixa etária são consistentes e possibilitam as seguintes generalizações: os adultos processam os primeiros estágios de desenvolvimento sintático e morfológico melhor que as crianças; esses mesmos estágios são processados mais rapidamente por crianças mais velhas do que pelas mais jovens, desde que o tempo e a exposição aos insumos sejam constantes; e, os aprendizes que são expostos a uma segunda língua em ambiente natural durante o seu período de infância, geralmente atingem maior proficiência linguística do que aqueles que se deparam com a língua-alvo pela primeira vez já na fase adulta.

Assim como Krashen (1985), Ellis (1997) não aceita o limite imposto pela *hipótese do período crítico* e afirma ser possível atingir uma competência linguística em uma LE na idade adulta. Em seu trabalho, o autor traz o exemplo de Julie, uma inglesa que se viu obrigada a aprender árabe aos 21 anos de idade, sem ter tido nenhum estudo da língua antes dessa idade. Aos 26 anos, depois de ter morado no Cairo, Julie foi submetida a vários testes e sua competência linguística foi avaliada como a de uma falante nativa.

Por outro lado, Ellis (1997) destaca a maior facilidade em adquirir uma LE para aqueles que tenham contato com a língua-alvo mais cedo e constata que a idade inicial é mais representativa do que a quantidade de tempo em exposição a ela; ou seja, quanto mais cedo o aprendiz se expõe à língua-alvo, melhores os resultados na competência linguístico-comunicativa, otimizando, dessa forma, o tempo de exposição na LE. O autor enfatiza que a pronúncia é um dos aspectos beneficiados pela exposição precoce à língua-alvo e a idade crucial para esse bom desempenho se dá provavelmente antes dos seis anos.

Scopinho (2009), fazendo contraponto a Krashen (1985) e Ellis (1997), afirma que a quantidade de insumo relevante está associada mais aos fatores de ordem afetiva do que, necessariamente, ao tempo de exposição na língua-alvo. Assim, haverá maior possibilidade de aquisição quando forem oferecidos insumos contextualizados, relevantes ao aprendiz que esteja predisposto a deixar que o insumo seja adquirido. Isso nos permite dizer que não há necessariamente relação direta do processo de aquisição de LE com a faixa etária do aprendiz.

Além do fato ressaltado por Scopinho (2009), a questão trazida pela *hipótese do período crítico* abrange, com certa propriedade, apenas um dos fatores desse processo de aquisição: o fator biológico com foco específico no neurológico. Para uma análise mais consistente, temos que relacioná-lo aos fatores linguístico-cognitivos, afetivos e socioculturais.

Pizzolatto (1995, pp. 24-25) constata que, para Krashen, Long e Scarcella (1979), “as limitações emergentes na puberdade para a aquisição de L2 são de ordens não neurológicas, ou seja, são prioritariamente de ordem cognitiva e de ordem afetiva”.

No próximo tópico, abordaremos a relação do processo de ensino e aprendizagem de LE com os aprendentes da terceira idade.

1.2.4. Processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na terceira idade

O processo de ensino e aprendizagem de línguas é complexo. Segundo Almeida Filho (2005), nele existem variáveis múltiplas e que resultam em:

(...) tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua alvo) ou extrínsecas como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc. As variáveis de cada nível se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos. (Almeida Filho, 2005, p. 17)

Respeitando tais variáveis, no estudo do processo da aquisição/aprendizagem de línguas na idade adulta, começa, recentemente, a ser percebida uma necessidade da categorização do público adulto. Por conseguinte, têm surgido pesquisas sobre o processo de aquisição de línguas que abordam mais especificamente o adulto na terceira idade e estas ressaltam aspectos – afetivos, físicos e sócio cognitivos – a serem considerados na relação de ensino-aprendizagem e no processo de aquisição de uma língua estrangeira dessa faixa etária. (Scopinho, 2009)

A capacidade de aprendizado do adulto na terceira idade é um dos focos do etarismo, visto que ainda presenciamos forte crença na incapacidade de aprender dos velhos. Cohen (1995) refuta por meio de pesquisas essa crença, além de constatar uma relação entre capacidade de aprendizado, envelhecimento e viuvez feminina. Para o autor, muitas mulheres que ficam viúvas começam a desfrutar da vida de maneira diferente, com maior liberdade e autonomia, após a morte do marido. Isso, por vezes, as leva a um engajamento intelectual mais acentuado. Muitas delas já idosas vivenciaram seus casamentos no chamado modo

tradicional, anterior à liberação da mulher, no qual um grau desproporcionado de controle doméstico era realizado por seus maridos. O alto grau de dependência desenvolvido por elas as tornaram vulneráveis emocionalmente. “Após as mortes de seus maridos, muitas dessas mulheres acharam-se pela primeira vez na situação de ter de controlar tudo, desde talões de cheques até interruptores de luz” (Cohen, 1995, p. 43). A crítica ao etarismo fica evidente nas palavras de Cohen ao relatar que “o reconhecimento de uma contínua capacidade de aprender na idade madura tem sido ofuscado por estereótipos negativos como: ‘não se pode ensinar novas coisas a cães idosos’.” (op. cit, p.43)

Villani (2007), além de também criticar o etarismo vigente na sociedade brasileira e constatar a viuvez como um marco relevante na vida das mulheres, aponta que a aposentadoria é um marco na vida do homem. Contudo, a aposentadoria atua como um fator social desmotivante: “é através de sua ocupação e de seu salário que o homem define sua própria identidade; ao se retirar do mercado formal, a perde. Um profissional não é mais um profissional: não é nada. O papel do aposentado consiste em não ter mais papel algum.” (Villani, 2007, pp. 42-43). Dessa forma, ao perder seu lugar na sociedade, muitos aposentados sentem que estão perdendo a sua dignidade. “A perda do *status* profissional ocasiona uma perda do papel social.” (op. cit, p. 43).

O efeito da aposentadoria e da viuvez é tão marcante que, segundo Maria Cecília Purquério, coordenadora da UATI da Fundação Educacional São Carlos – FESC, esse dado é o que faz com que a faixa etária de ingresso para algumas UATIs seja mais baixa do que a estipulada pela Organização Mundial da Saúde – OMS.²⁶

Além de Cohen (1995) e de Villani (2007), que debatem a visão estereotipada do velho na sociedade e se manifestam contrários ao etarismo, Santos e Sá (*in* Neri e Freire, 2003, p. 92) alertam para o fato de que: “o idoso é considerado um ser inútil, não produtivo e que não possui mais capacidade para buscar novos conhecimentos e oportunidades”. Concordamos com os autores que devemos debater e combater o etarismo vigente, não somente nos meios sociais; é preciso atentar para essas questões também na área da Educação. Temos que refletir sobre como o etarismo pode afetar as ações discentes, docentes e nas políticas institucionais de ensino.

Ao ressaltar as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade, Scopinho (2009) aborda alguns aspectos importantes na ação docente que podem ajudar não só o professor a entender o que é o etarismo, mas fornecer subsídios

²⁶ Essas informações foram obtidas por meio de entrevista concedida à pesquisadora.

para um planejamento eficaz de aulas de LE que englobe, de fato, o perfil do aluno da terceira idade.²⁷

Com relação à importância de se refletir acerca do papel do professor que ministra aulas de LE para a terceira idade, destacamos as palavras de Villani (2007):

Por minha experiência com alunos idosos, pude perceber que ser um bom professor dentro das expectativas tradicionais dos cursos e escolas (aquele que domina técnicas diversificadas e obtém “sucesso” em seu trabalho), nem sempre é garantia de eficiência no ensino do aluno da terceira idade. O estudante desta faixa etária tem várias características específicas que exigem, muitas vezes, do docente, habilidades e preparos especiais. (...) O aluno idoso tende a ser, algumas vezes disperso, a se perder diante do acúmulo de informações, a ter algumas dificuldades para captar o sentido abstrato de certas ideias e, não raro, a ter dificuldades de memorização de dados. Diante disso, o professor precisa desenvolver técnicas próprias para atender alguns dos alunos de seu grupo: ser bastante claro e objetivo na transmissão de informações e na forma de organização das ideias, usar um tom alto de voz (pois muitos alunos começam a ter dificuldades de audição), falar pausadamente, escrever na lousa usando uma letra muito pedagógica e em tamanho maior para que os que têm dificuldades de visão possam ler sem dificuldades e usar constantemente da repetição para reforçar algumas informações. (...) Por parte do professor, palavras de encorajamento por progressos, ainda que tímidos, são formas de combater a autocrítica, comumente mais rigorosa nessa faixa etária, de tentar aliviar a frustração pelo fato de, em alguns casos, realmente não render mais tanto quanto acontecia na juventude e, sobretudo, de revelar um potencial para o aprendizado que a pessoa já não consegue descobrir em si própria. Deste modo, a paciência que ele não tem consigo próprio, pode ser estimulada por um mestre paciente e que seja, acima de tudo, afetuoso. (Villani, 2007, pp. 53-55)

Pizzolatto (1995, p. 59) alerta que “o aluno da terceira idade traz consigo, inevitavelmente, resquícios do ensino tradicional de pelo menos quatro décadas atrás, onde o professor era visto (e também se fazia ver) como a absoluta fonte do saber em sala de aula”. Na época escolar de boa parte deles, primava-se por um ensino conservador, no qual o docente era tido como o detentor do saber e o aluno como ser subordinado e subjugado, em formação, que deveria se manter calado por boa parte do tempo. Só quando solicitado poderia se pronunciar; contudo, demonstrando, em sua fala, o respeito e o distanciamento social exigido pela situação.

²⁷ Apresentaremos os aspectos citados por Scopinho (2009) na parte em que abordaremos os subsídios para a formação de professores de LE.

Hoje a relação docente-discente se apresenta de outro modo; o aprendente é estimulado a ter participação ativa na sala de aula. Segundo Scopinho (2009, p. 64), “seria aconselhável inserir esta ‘novidade’ ao poucos, percebendo a aceitação da interação por parte deles, para que, gradativamente, se libertem das amarras impostas no passado.”

Diante disso, ainda podemos encontrar resistência de alguns aprendentes, ou mesmo de alguns professores. Para esses, o ensino de línguas deve ser realizado por meio da gramática, com exercícios de repetição e fixação metalinguística e, se isso não ocorrer, pode desencadear insegurança e desmotivação. Scopinho (2009) e outros autores consideram que, por conta da insegurança causada por problemas de memória, há a necessidade de constantes repetições durante as aulas. Não descartamos o problema da memória, conforme visto no item sobre o tema; contudo, com base nos estudos da área, podemos inferir que o problema da crença da falta de memória é pior do que o próprio declínio da capacidade de memorização.

Silva (2004), ao propor o uso da conversação em sala de aula como ferramenta pedagógica, relata a existência das crenças de aprendizagem internalizadas no aprendente da terceira idade, bem como a necessidade de repetições e exercícios gramaticais:

O professor que queira fazer uso da conversação em sala de aula como ferramenta pedagógica, tal como propõe van Lier (1996), terá obstáculos a superar, não só por parte da instituição, como já visto, mas também por parte do aprendiz. O aluno da terceira idade, com crenças de aprendizagem internalizadas ao longo de sua vida, poderia entender que o melhor método para aprendizagem de língua estrangeira deveria ser a aquisição de vocabulário, através de intensa repetição ou exercícios gramaticais, através de métodos que o aluno utilizou em sua experiência de aprendizagem anterior. (Silva, 2004, p. 30)

Conforme defendido por Scopinho (2009), seguir a abordagem do ensino comunicativo radical não seria a melhor opção no atual contexto de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Em nossa visão, o docente alcançaria melhores resultados se optasse por uma vertente menos radical da abordagem. Uma sugestão seria a adoção de um ensino comunicativo acrescido da possibilidade do oferecimento da gramática de forma explícita e contextualizada, relevante, e que possibilite a negociação dos significados, priorizando a competência comunicativa, tal como o ensino apresentado por Ellis (1997), Larsen-Freeman (2003), Nassaji e Fotos (2004) e Batstone (1994).

Tradicionalmente, o ensino de línguas focava a forma; mas, com o ensino de línguas comunicativo, o alvo deixa de ser a forma e passa a valorizar-se a competência comunicativa, a qual é desenvolvida por meio da negociação de significados. Ellis (1997, p. 79) afirma que,

em algumas versões mais radicais do ensino comunicativo, não há lugar para a instrução formal da gramática. Em contraposição a essa vertente, alguns autores contemporâneos como Larsen-Freeman (2003), Nassaji e Fotos (2004), Batstone (1994), Ellis (1997), entre outros, levantam aspectos positivos na instrução explícita da gramática, além de confirmarem a importância de um ensino de base comunicacional. Eles apontam para a necessidade do oferecimento das estruturas gramaticais, por meio de insumos, fazendo com que o aprendiz as perceba de forma contextualizada – formulando hipóteses. O próximo passo será testá-las por meio do seu uso. Ao se testarem as hipóteses, surgem novos insumos que poderão ser internalizados pelo aprendiz. Dessa forma, espera-se que o estudante perceba as estruturas; e dê continuidade, sucessivamente, a esse processo. Quanto mais essa prática se dá, mais automático se torna o processo; ou seja, ao invés de ensinar o estudante a usar a gramática, passa-se a ajudá-lo a entender como ela funciona; ele aprende a aprender.

Santos e Sá (in Neri e Freire, 2003) discutem sobre a necessidade de uma metodologia de ensino para o público da terceira idade. Segundo elas, como não há uma pedagogia voltada para esse público, não existem regras determinadas para a ação docente; o que temos são técnicas de trabalho. “O modelo de ensino-aprendizagem que melhor se adapta a essa postura é aquele que reforça o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade. Esse modelo sugere estratégias de ensino que enfatizem questões provocativas, o uso de analogias, a descoberta por meio do acaso e a expressão intuitiva.” (op. cit., p. 96). Para aplicar esse modelo à prática é necessário que se crie clima psicológico que promova ambiente encorajador e positivo, no qual o idoso consiga se sentir livre para avaliar e criticar sem receio de se expor. Nesse ambiente deve ser contemplado um espaço para conversação e trocas de experiências vividas, pois grande parte dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem gosta de compartilhar suas experiências e pensamentos. “As pessoas idosas querem aprender o novo, querem fazê-lo em ambiente descontraído, propício à troca de experiências, o que não exclui a seriedade com que se propõem a aprender.” (Santos e Sá, in Neri e Freire, 2003, p. 97)

Nas salas de aula da terceira idade é pouco provável que encontremos uma turma passiva em relação ao conteúdo ou ao modo como ele está sendo ministrado. Normalmente, esses aprendizes apresentam um comportamento questionador, explicitando suas dificuldades e os pontos fortes e fracos do que está em debate. A maturidade, a autoconsciência e a segurança advindas do passar dos anos fazem com que esses

questionamentos sejam frutíferos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. (Pizzolatto, 1995)

Outro ponto benéfico para a aprendizagem de línguas na terceira idade, relacionado ao fator linguístico-cognitivo, é a maturidade cognitiva que possibilita melhores negociações dos significados. Segundo Ellis (1997), para que haja o processamento dos insumos, é necessário que se perceba a forma abordada e uma das maneiras de se percebê-la é por meio da negociação de significados.

As conversas paralelas, na língua materna, fazem parte do cenário da sala de aula da terceira idade. Essa “aparente indisciplina”, como ressalta Pizzolatto (1995), tem a ver com o fato de esses aprendentes encararem as aulas de inglês prioritariamente como um espaço para o contato. Por isso, na maioria das vezes, qualquer assunto torna-se motivo para digressões nas interações entre alunos e entre eles e o professor.

Villani (2007) também considera esse tipo de ocorrência, contrariando, segundo ele, uma suposição vigente de que as turmas compostas por alunos mais idosos são mais tranquilas e silenciosas, em comparação às turmas dos jovens e adultos. “Nem sempre isso é verdade, pois os tagarelas também estão presentes entre os grupos mais maduros e comportar-se como criança na sala de aula é uma realidade, independentemente da idade dos alunos, afinal de contas... Aluno é sempre aluno.” (Villani, 2007, p. 54).

Santos e Sá (2003) enfatizam que:

Quase sempre, o aluno tem “uma história para contar”, uma vivência associada ao conteúdo que está sendo apresentado pelo professor. As atividades propostas precisam favorecer as colocações do aluno, e o professor deve estar preparado para realizar as associações entre o conteúdo e as experiências relatadas. (Santos e Sá, *in* Neri e Freire, 2003, p. 94)

A predisposição para conversas em sala de aula da terceira idade é o foco da dissertação de Silva (2004), que propõe o uso da conversação como ferramenta pedagógica. Ele atrela a necessidade de interação social, a intersubjetividade e os fatores emocionais presentes na conversação ao ensino de línguas por meio do conceito da contingência. Silva (2004) apresenta a interação social e o conceito de contingência, fundamentando-se em Van Lier (1996). O autor defende a utilização de um currículo planejado pelo professor como suporte à sala de aula. Esse currículo, que deve estar pautado no modelo denominado por Van Lier (1996) de “AAA *curriculum*” – *Awareness* (conscientização), *Autonomy* (autonomia) e *Authenticity* (autenticidade) –, deveria reger toda a interação professor-aluno em sala de aula.

Como no contexto educacional temos um ambiente complexo, os eventos não ocorrem de modo linear e essas variáveis geram situações não previsíveis. Um dos propulsores da ocorrência de situações imprevistas é a diversidade de identidades sociais presentes em sala de aula. Para Silva (2004), a contingência seria o espaço ocupado em sala por essas individualidades, as quais, se trabalhadas adequadamente, podem oferecer oportunidade de crescimento na proficiência em LE do aprendente. Conforme citado anteriormente, contingência seria uma “das consequências do trabalho da interação social dentro da troca discursiva, o espaço da ocorrência do elemento inusitado, da surpresa, do enunciado não previsto pelos participantes da interação.” (Silva, 2004, p. 22)

Assim, os estudos têm apontado que a necessidade de socialização e a conversa na língua materna fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Caberá ao docente perceber qual será o melhor modo de lidar com elas, lembrando que a relação do tempo em sala de aula não se aplica da mesma forma para aprendentes de faixas etárias distintas. Existem fatores que alteram o ritmo das aulas da terceira idade, tais como: menor velocidade de processamento das informações, necessidade de maior tempo para leitura, bem como para a escrita, e acentuada digressão em relação ao foco da interação proposta.

Quando o professor está ciente desses e de outros aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para terceira idade, a sua atuação como docente poderá melhorar, além de possibilitar ganhos ao próprio processo. Nas palavras de Villani (2007, p. 60): “o educador, durante todo o processo, deverá atuar como um elemento facilitador de atitudes de organização, reorganização e valorização dos alunos através da mediação e da interação entre os elementos do grupo.”

Almeida Filho (2005) não aborda especificamente o público da terceira idade, mas, ao falar do estudo e da aprendizagem de línguas, afirma que “na ausência de auxílio profissional sistemático e bem-informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser o aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração geral.” (Almeida Filho, 2005, p. 18). Mais recentemente, ao defender a necessidade de mudanças nas políticas públicas de ensino de LE, o autor faz menção ao público da terceira idade e ressalta a importância da sua inclusão como público alvo do processo. “Ensino de línguas para crianças e para alta maturidade deveriam merecer capítulos específicos da política de ensino de idiomas no país.” (Almeida Filho, 2012, p. 129).

Scopinho (2009) ressalta que o professor de turmas compostas por alunos da terceira idade deveria ter conhecimentos gerontológicos para não só obter melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem de LE, mas também para proporcionar a seus aprendentes uma velhice bem-sucedida. Villani (2007) baseia-se na *gerontologia educacional* para abordar esse assunto. O autor enfatiza a importância da presença de um profissional qualificado para atuar com sucesso nesse grupo. Esses educadores devem ter uma visão clara de aspectos ligados à gerontologia educacional, a fim de que possam ser capazes de desenvolver um programa terapêutico voltado à memória, concentração, capacidade cognitiva, aprendizado e criatividade dos idosos. “A gerontologia educacional requer uma pedagogia específica para garantir a cada idoso a possibilidade de vivenciar situações de aprendizagem que possibilitem a eles não somente sobreviver mais e melhor, mas, e principalmente, conquistar com autonomia uma melhor qualidade de vida.” (op. cit., p. 57).

De acordo com Villani (2007), tal pedagogia, ao reconhecer os velhos como detentores da sabedoria e experiência,

(...) cria em seus indivíduos o espírito de disponibilidade para o aprendizado e novas experiências despertando, em cada um deles, uma identidade positiva pelo resgate de sua dignidade, redução dos problemas de solidão, quebra de preconceitos e estereótipos, valorizando o cidadão de mais idade criando espaços não só para seu lazer pessoal, mas, também, para a continuidade de seu exercício de cidadania. (Villani, 2007, p. 60)

Por considerarmos que as crenças e a motivação afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade e que, ao abordarmos esse processo, se faz necessário pensarmos na própria ação do docente, passamos a discorrer sobre Crenças, Motivação (do aprendente) e Competências do professor.

1.2.5. Crenças

Em concordância com Basso (2006, p. 70), ao afirmar que “partimos do princípio que crenças são difíceis de serem definidas ou avaliadas, porém, podem ser entendidas através de uma variedade de características que lhes dizem respeito”, temos a intenção de abordar, neste tópico, algumas ideias relevantes sobre as representações coletivas, representações sociais, crenças, construção social do conhecimento, entre outros termos encontrados na bibliografia

pesquisada, com a finalidade de apresentar as concepções que utilizaremos nesta tese para entendermos as crenças que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira da terceira idade.

A questão terminológica acerca de crenças é complexa. No século XIX, Durkheim (1999), com a intenção de diferenciar o objeto de estudo da Psicologia, aponta que à Sociologia cabe “analisar os estados da consciência coletiva, suas leis e representações, que são extremamente diferentes dos de natureza individual.” (Horochovski, 2004, p. 94) Dessa forma, por meio da diferenciação entre consciências individuais e coletividade, Durkheim (1999) introduz o conceito de representações coletivas. Segundo Horochovski (op. cit.), o autor explicita que “a religião, os mitos e as crenças exprimem uma realidade diversa da realidade do indivíduo e, portanto, devem ser estudados de forma diferente. A sociologia deve reconhecer essa diferença, afinal é a ciência das instituições, e engloba as crenças e comportamentos da coletividade.”

Durkheim (2003), ao analisar a natureza religiosa do homem, traça um paralelo entre crenças e mitos e ressalta que, nas sociedades mais primitivas, há forte presença da consciência coletiva, definindo as formas de agir e de pensar do grupo; ou seja, uma representação coletiva que possibilita aos indivíduos conceberem o mundo de forma homogênea. “Na base de todos os sistemas de crenças e de todos os cultos deve necessariamente haver um certo número de representações fundamentais e de atitudes rituais.” (Durkheim, 2003, p. 208).

Para Horochovski (2004), as representações de Durkheim (2003) compreendem “um sistema de ideias que, juntamente com os ritos e o culto, compõe um sistema de práticas que procura exprimir o mundo.” (Horochovski, 2004, p. 96).

Na década de sessenta do século passado, o conceito de *representações coletivas* é retomado e recebe a nova denominação de *representações sociais*. (Moscovici, 1976). O autor direcionou seus estudos para a compreensão dos impactos dos conhecimentos produzidos nas práticas sociais e como as práticas sociais, por sua vez, interferem nos conhecimentos produzidos. Voltou-se para o entendimento do “poder das ideias de senso comum (...) Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade.” (Oliveira, 1999, p. 181).

Moscovici (1976), ao defender sua tese de doutorado em 1961, retoma as ideias de Durkheim (1999) e propõe novos conceitos, os quais são sumarizados por Oliveira (1999) em três pontos fundamentais. São eles:

1) entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela existia um intermediário de peso, as representações sociais; 2) essas representações não eram as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependiam tanto do conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos; e 3) no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar. (Oliveira, 1999, p. 181)

Em concordância com Oliveira (1999), Sêga (2000), ao abordar Moscovici (1976), aponta para as representações sociais como “uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem”. (Sêga, 2000, p. 128) Dessa forma, para o autor, as representações têm um cunho prático, vinculando um sentido aos eventos cotidianos, forjando as evidências concretas, visando à construção social de uma nova realidade. O autor segue em sua análise ressaltando que a representação “não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem parte objetiva do sujeito, ele é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas.” (op. cit.).

Com relação ao conceito de *ancoragem*, Sêga (2000, p. 130), além de resgatar o conceito já defendido por Moscovici (1976), diz tratar-se também do “enraizamento social da representação e de seu objeto”. Assim, ao nomearmos algo ou classificarmos alguma coisa, estamos em processo de ancoragem e aquilo que não é passível de classificação ou que não tenha um nome definido é algo estranho e nos causa certa resistência até conseguirmos descrevê-lo ou avaliá-lo para finalmente categorizá-lo e nomeá-lo, trazendo para um universo familiar, a fim de ser representado.

Acrescentamos, em concordância com Prado (2011), ao discutir o conceito de ancoragem, que “não há neutralidade nesse processo, pois quando classificamos algo ou alguém, esses ficam restritos a um conjunto de comportamentos e regras”. (Prado, 2011, p. 98). Contudo, Moscovici (1988) não retrata o processo de ancoragem como algo negativo, mas necessário. Em suas palavras: “isso significa que muito do que conhecemos sobre o mundo é construído socialmente e nos possibilita viver.” (Moscovici, 1988, apud Guerin,

2009, p. 118).

Pautando boa parte de suas argumentações em Moscovici (1976), na vertente de que muito do que aprendemos vem dos processos sociais, e em Gergen (1985, apud Guerin, 2009), Guerin (2009) chama as representações sociais de *construção social do conhecimento* e passa a abordar o *construcionismo social*.

Resumidamente, Guerin (2009) apresenta os pressupostos apontados na obra de Gergen (1985), *The social obstructionist movement in modern psychology*. Destacamos apenas dois deles. O primeiro converge para a ideia de que as nossas relações com o mundo nem sempre correspondem ao real; e o segundo ressalta que os termos que usamos para explicar o mundo também são produtos sociais e eles surgem das inter-relações das pessoas por meio de uma tarefa ativa e cooperativa entre elas. Dessa forma, o conhecimento não está nas pessoas; a construção de conhecimentos é algo que as pessoas fazem juntas. Os pensamentos de Gergen (1985, apud Guerin, 2009) vão ao encontro dos de Moscovici (1987, p. 518), pois ambos consideram que as representações sociais são formadas pelos “meios do dar e receber da vida social”.

Para Guerin (2009, p. 120), as representações sociais, na sociedade moderna, podem ser “formadas a partir de processos sociais muito vagos, influenciados pela mídia, pelo contato entre subgrupos, ou por conflitos gerados devido à existência de diversos grupos na mesma sociedade”. O autor, ao ressaltar seu aspecto compulsório, traz à tona uma das críticas ao pensamento de Durkheim (2004), que não considerou as representações pertencentes a um processo dinâmico ou que elas seriam passíveis de transformações.

De acordo com Moscovici, representações sociais já estão presentes quando crescemos e somos obrigados a adotá-las. Em geral, elas aparecem para nós como um conhecimento objetivo já existente. Elas mudam, entretanto, e Moscovici tem pesquisado como representações sociais podem ser modificadas pela influência de grupos minoritários e por meio de outras formas de inovação. (Guerin, 2009, p. 120)

Ressaltamos que as crenças são de natureza coletiva visto que são advindas de representações sociais, porém também são individuais, pois cada ser humano tem sua própria história.

Outra importante ressalva feita por Guerin (2009) diz respeito à necessidade da distinção entre o conhecimento como um comportamento moldado em determinado ambiente e o conhecimento socialmente construído. Para tal, se apropria dos conceitos de Ryle (1949, apud Guerin, 1990) de *saber como (knowing how)* e *saber que (knowing that)*. O primeiro conceito se refere a uma forma de condicionamento, como adestramento feito em um animal

ou atos automáticos advindos de conhecimentos construídos e de contingências ambientais comuns, como o conhecimento adquirido para se abrir uma porta girando a maçaneta. “Não há indícios do animal reportando-se verbalmente a si mesmo ou a outros. O animal meramente se comporta de um jeito particular em um contexto particular de estímulos, e isso algumas vezes é referido como conhecer.” (Guerin, 1990, p. 121). Por outro lado, o conhecimento socialmente construído é o que Ryle (1949) chama de *saber que*, ou seja, “conhecer significa que podemos nos comportar com o comportamento verbal apropriado. Conhecer qual a capital do Peru significa ser capaz de dizer ‘Lima’ em um contexto apropriado tanto para você quanto para outros, por exemplo, depois de um questionamento apropriado.” (Guerin, 1990, p. 121).

Após apresentar os principais pressupostos teóricos de Gergen (2009) e Moscovici (1976), associando com os conceitos apresentados por Ryle (1949), Guerin (1990) conclui:

Realidades socialmente construídas só existem na medida em que existem contingências verbais. Quando contingências ambientais modelam diretamente comportamentos comuns, não estamos falando de construções sociais ou representações sociais. Isso significa que uma análise comportamental da construção social deve focar-se na manutenção do comportamento verbal para mostrar como o conhecimento construído socialmente funciona. (Guerin, 1990, p. 122)

O autor não se aprofunda na distinção terminológica entre atitudes e crenças; porém, ressalta que não há distinção clara entre os termos, visto que as atitudes são pautadas nas crenças e afirma que ambas, atitudes e crenças, podem ser definidas, de forma genérica, como comportamento verbal mantido por reforço social generalizado e, como tal, pode variar conforme contingências dispostas pela comunidade verbal.

Em nossa análise, adotamos o pensamento de Moscovici (1976) e Guerin (1990) sobre o conhecimento socialmente construído, na vertente proposta por Sêga (2000), e vinculamos tal conhecimento aos eventos cotidianos e à relação de sentido advinda das evidências concretas, visando à construção social de uma nova realidade. Essas representações sociais, por vezes, passam pelo processo de *ancoragem*, trazendo o diferente (o estranho) para um universo familiar, a fim de ser representado. Também concordamos com Prado (2011) no sentido da inexistência de neutralidade nesse processo, visto que, ao classificarmos algo ou alguém, estamos fazendo-o perante comportamentos e regras pré-existentes.

Para associarmos esse arcabouço mais geral sobre crenças com as propostas desta tese, apresentaremos conceitos de crenças na área da linguística aplicada, bem como crenças relacionadas ao público da terceira idade.

1.2.5.1. Crenças nos estudos de Linguística Aplicada

As palavras crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências vêm ecoando nas atuais teorias da linguística aplicada e são utilizadas por vários autores. Contudo, nem sempre esse som é uníssono, pois a percepção, interpretação e utilização dos termos podem divergir.

Barcelos e Vieira Abrahão (2006, p. 6), ao apresentarem seu livro *Crenças e Ensino de Línguas*, declaram que: “as ‘crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos’, e exercem um papel crucial na prática do professor de línguas. O desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia no processo ensino e aprendizagem”. Barcelos (2006) também considera que as crenças podem atuar como elementos de *empoderamento* ou podem criar obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Ao abordar conceitos sobre crenças, pressupostos e conhecimento, Vieira Abrahão afirma:

Assumo a nomenclatura de Woods para referir-me aos *sistemas apreciativos*. Tomo crenças como aceitação de uma proposição da qual não há conhecimento convencional, que não é demonstrável e sobre a qual não há consenso, pressuposto, como um fato ainda não demonstrado, mas que se torna como verdadeiro em um dado momento, e conhecimento, como fatos convencionalmente aceitos demonstrados ou potencialmente demonstráveis. Assim como Woods (1996), optei por não abordá-los de forma independente na pesquisa, pela dificuldade de identificá-los. (Vieira Abrahão, 2004, p. 133)

Concordamos com a dificuldade da diferenciação dos conceitos, visto que, ao construirmos conhecimentos, pautamo-nos em insumos compostos de pressupostos e crenças, sem o delineamento das fronteiras conceituais de cada termo. Porém, como nossa proposta está focada nos estudos das crenças presentes em nossa sociedade, referentes à aquisição de uma língua estrangeira na terceira idade, iremos abordar cada termo separadamente.

Silva (2005), em sua dissertação de mestrado, apresenta um quadro com as principais definições de crenças, desenvolvendo um percurso histórico acerca das acepções vinculadas ao verbete. Salientamos que o autor, ao elaborar o referido quadro, não o apresenta de forma categorizada, não realizando uma separação das definições de crenças por áreas de conhecimento. No quadro a seguir, se apresentam crenças em sentido (social) amplo, crenças

relacionadas ao ensino e, ainda, crenças especificamente relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Mesmo sem a devida separação, o quadro mantém sua importância para os estudos de crenças.

Definições de crenças nas diferentes áreas de conhecimento ²⁸	
Teóricos	Definição de crenças
Peirce (1877)	Crenças são “idéias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.
Dewey (1933)	Esse autor caracteriza as crenças como cruciais para que o entendimento da forma como pensamos se dê porque, segundo ele, elas “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro” (Dewey, 1933:06).
Rockeach (1968)	Este autor afirma que as crenças seriam qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser procedida pela expressão “Eu acredito que...”. Ao analisar as crenças de professores, o autor estabeleceu três variáveis básicas: a.) descritiva, como por exemplo, a percepção de um indivíduo de que é hora de estudar inglês; b.) avaliativas, como “eu gosto de inglês” e c.) prescritivas, do tipo “devo fazer isso porque o inglês é realmente importante”.
Abelson (1979)	As crenças são armazenadas na ‘memória episódica’, embasada em experiências e fontes culturais, envolvendo, assim, grande quantidade de proposições, argumentos e conceitos questionáveis.
Nisbett e Ross (1980)	A crença é vista como um tipo de conhecimento.
Wenden (1986)	Crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros.
Bourdieu (1987)	Para este autor, habitus é “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transparências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza”.
Ernest (1989)	A crença é o resultado afetivo do pensamento, embora a crença possa possuir um pequeno, mas significativo componente cognitivo.
Horwitz (1987)	Crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros
Nespor (1987)	As crenças são relativamente estáticas. Quando mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança gestáltica do que o resultado de uma argumentação ou de evidências.
Pajares (1992)	A distinção entre crenças e conhecimento não pode existir por entender que mesmo os elementos cognitivos precisam ter uma parcela de afetividade e avaliação.
Almeida Filho (2002)	A crença é um dos componentes da cultura de aprender. Para o referido autor, a cultura de aprender é povoada de crenças, concepções e predisposições sobre a aprendizagem de línguas.
Kruger (1993)	Crença como representações mentais as quais estão presentes em nossa subjetividade, exercendo “influências em nossa existência pessoal e vida coletiva”.
Kalaja (1995)	Esta autora caracteriza as crenças como dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Além disso, enfatiza que as crenças podem variar de um estudante para outro e de contexto para contexto.
Pacheco (1995)	Para Pacheco (1995), existem quatro elementos comuns para que ocorra a caracterização de uma crença: a) um componente cognitivo; b) um efeito de valorização; c) um caráter mediatizador da ação e d) caráter experiencial/adquirido.
Raymond e Santos (1995)	Crenças são as idéias fundamentais da pessoa a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças quer não.
Santos (1996)	Crença, segundo ele, seria uma apropriação de uma opinião sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica. Ele considera a crença como uma forma de “assentimento objetivamente insuficiente”.
Telles (1996)	Crenças não são algo estável e fixo, por isso ele demonstra interesse na mudança de crenças.
Woods (1996)	Para o referido autor, é uma tarefa muito difícil separar o que uma pessoa sabe (conhecimento) do que ela acredita saber (crenças). Por esta razão se propõe a utilização do termo BAK (Beliefs, Assumptions e Knowledge) como forma de reduzir a distinção entre crenças e conhecimento e considerar as relações e a estrutura existente entre crenças, pressuposições e conhecimento.
Sadalla (1998)	Crenças representam “uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade construídas na experiência, no percurso da interação com os demais

²⁸ Fonte: SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005, pp. 67-68.

	integrantes desta realidade”.
Del Prette (1999)	As crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho.
Johnson (1999)	As crenças possuem três componentes: um componente afetivo, um cognitivo e um comportamental, que por sua vez influenciam o que os agentes principais do processo de aprender/ensinar uma LE (aprendiz e professor) sabem, sentem e fazem para aprender/ensinar uma LE.
Kagan (1999)	As crenças são suposições tácitas, normalmente inconscientes, a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.
Mateus (1999)	Entende conhecimento prático profissional como sendo “o conjunto de conhecimentos prático e teórico, composto por crenças, proposições e resultados teóricos, insights e valores, orientados por meio de vivências e experiências de sala de aula, que permitem ao [futuro] professor conduzir seu trabalho nas escolas”.
Barcelos (2001; 2004a)	Crenças seriam um conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001:73). As crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004a:132).
Rocha (2002)	Crenças são presunções ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.

4. QUADRO 2: DEFINIÇÕES DE CRENÇAS NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO (SILVA, 2005)

Nossa compreensão coincide com várias proposições do quadro apresentado por Silva (2005), tais como: entender crenças como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar (Peirce, 1877, apud Silva, 2005), como decorrências de experiências já vividas ou formadas também a partir de opiniões de outros (Wenden, 1986 e Horwitz, 1987), ou como um dos componentes da cultura de aprender (Almeida Filho, 2002). Também ressaltamos as características dinâmicas, sociais das crenças e sua relação com a linguagem, além da possibilidade de suas variações entre estudantes e contextos diversos (Kalaja, 1995).

Porém, destacamos as definições que mais se aproximam dos propósitos desta tese. A definição de Dewey (1933) correlaciona as crenças aos assuntos sobre os quais ainda não exercemos um domínio total e, por meio de crenças, geramos confiança suficiente para agir. O autor também considera crença aquilo que aceitamos como verdadeiro, mas que poderá vir a ser questionada no futuro. Apoiamos integralmente Johnson (1999, apud Silva, 2005, p. 67) ao afirmar que as “crenças possuem três componentes: um componente afetivo, um cognitivo e um comportamental, que por sua vez influenciam o que os agentes principais do processo de aprender/ensinar uma LE (aprendiz e professor) sabem, sentem e fazem para aprender/ensinar uma LE.”

Concordamos, ainda, com as seguintes afirmações de Barcelos (2001 e 2004):

Em termos gerais, elas [as crenças] podem ser definidas como opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (...) As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. (Barcelos, 2001, pp. 72-73).

As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (Barcelos 2004, p. 132)

Rocha (2004), citado por Silva (2005, p. 60), faz uma importante ressalva quando afirma que as “crenças são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que norteiam, fornecendo-nos sentido e direção”.

Por sua vez, Barcelos (2006, p. 18) traz uma definição de crenças que abrange boa parte das ideias propostas pelos autores citados. A autora aborda crenças 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 interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

Pensando na inter-relação social na qual as crenças são construídas, com base nos estudos de Moscovici (1976) e Guerin (1990), ao apontarem que as representações podem ser modificadas por meio das influências ambientais e que o conhecimento é construído socialmente, podemos fazer uma transposição dessas assertivas para o conceito de crenças defendido por Basso (2006). Nas palavras da autora temos:

As crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente são formadas desde muito cedo em nossas vidas e por esta razão tendem a ser resistentes às mudanças. (Basso, 2006, p. 71)

Moscovici (1976) e Guerin (1990) afirmam que o conhecimento é socialmente construído e, do mesmo modo, Basso (2006) aponta que as crenças são socialmente construídas. Guerin (2009), citando Moscovici (1976), ressalta que as representações sociais já estão presentes quando crescemos e somos obrigados a adotá-las. Basso (2006), por sua vez, enfatiza que somos expostos às crenças desde muito cedo e, por isso, somos resistentes às mudanças. Dessa forma, essa definição de crenças, juntamente com as definições de Dewey (1933), Johnson (1999, apud Silva, 2005, p. 67) e Barcelos (2001, 2004, 2006), citadas anteriormente, são as que mais se aproximam dos propósitos deste estudo.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao fato de como as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem ainda se atêm a crenças que persistem em permanecer vigentes, mesmo já bem debatidas teoricamente. Basso (2006), ao trazer essas ideias para a linguística aplicada, salienta também que, “por serem tão difíceis de serem medidas, quase

sempre são inferidas muito mais pelas ações das pessoas – do aluno e do professor – do que pelo que dizem.” (Basso, 2006, p. 71). Com relação a iniciativas concretas em vista de novas teorias, a autora faz duras críticas acerca das ações docentes:

Tenho observado no meu fazer profissional e no de muitos outros profissionais da educação, independentemente da área de trabalho, algumas *crenças* que, contrariando as teorias que as consideram dinâmicas e, portanto, passíveis de transformação, permanecem resistentes a mudanças mesmo diante de novos paradigmas (Kuhn, 1990), novas teorias de ensino, já amplamente aceitos pela academia, pelos demais colegas e até racionalmente por nós, professores (Blatyta, 1995). Isto faz com que, muitas vezes, nossa prática destoe do que falamos, teorizamos, conceituamos, qualificamos como bom e adequado ao nosso ensino, já que no recôndito de nossas salas de aula, perpetuamos fazeres, mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada. (Basso, 2006, p. 66)

Sabemos que, por ocupar posição de maior autoridade em sala de aula, o professor pode exercer forte influência no desenvolvimento das crenças dos seus alunos e que, quanto maior a convergência das mesmas, maior a probabilidade de sucesso na aprendizagem (Basso, 2006, p. 70). Dessa forma, se o professor não for bem preparado e não souber refletir acerca de ações incidentes e envolventes em sua abordagem, ele será apenas um reprodutor massificante de conceitos e não um construtor de conhecimentos reais e proativos.

Seguindo princípio semelhante, Schön (1983), citado por Vieira Abrahão (2004), aponta que o professor estrutura suas aulas e atividades docentes, interpreta as teorias propostas, produz seus pensamentos e constrói conhecimentos utilizando os *sistemas apreciativos*. Segundo Schön (op. cit.), os sistemas apreciativos são constituídos pelo nosso repertório de crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências. Para Vieira Abrahão (2004, p. 132), “o professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.”. Por essa perspectiva de análise, a autora afirma que:

É consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica. (Vieira Abrahão, 2004, p. 131)

Concordamos com o aspecto particularizado da assimilação de conhecimentos

descrito. Com base em Zeichner e Liston (1996, apud Vieira Abrahão, 2004), a autora aponta a necessidade do professor compreender suas próprias crenças e sentidos para entender suas práticas educacionais e conduzi-las de modo eficaz, posto que muito da forma de ensinar está enraizada (ancorada) em quem ele é e em sua própria percepção do mundo. Podemos associar esse “enraizamento” citado pela autora com o conceito de ancoragem, e, nesses termos, podemos inferir ser plausível o alerta feito por Vieira Abrahão.

Vieira Abrahão (2004) segue enfatizando que é preciso “desempacotar” a bagagem pessoal dos professores em pré-serviço, antes de construir uma nova bagagem. Porém, o professor em pré-serviço deve estar consciente do que sabe e de como o seu conhecimento está organizado. Em concordância com a crítica feita por Basso (2006), a autora indica que “é papel do formador de professores auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações.” (Vieira Abrahão, 2004, p. 132)

Para Prabhu (1990), todas as experiências vivenciadas pelo docente durante o seu processo de aprendizagem, incluindo-se nelas a visão que ele teve das ações de seus professores e como essas ações interferiram (positiva ou negativamente) no seu aprendizado, bem com as experiências anteriores de ensino, serão componentes da sua concepção do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essa concepção não se restringe apenas às experiências vividas; temos que acrescentar como componentes dela também a exposição que o docente teve às teorias, aos diferentes métodos, além de suas percepções de outros trabalhos docentes que o cercam ou cercaram. Outros fatores que também incidem na concepção do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem, são as experiências advindas de seus pais ou pessoas influentes em seu contexto. Dessa forma, a concepção de ensinar e de aprender está alicerçada em valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que não podem ser desconsiderados, visto que esses fatores dão condições ao docente de analisar e de explicar sua prática com plausibilidade (Prabhu, 1990).

Não descartamos a força e importância das crenças arraigadas em nós durante o nosso processo de formação como indivíduos, como professores em pré-serviço ou, até mesmo, como professores em exercício, posto que somos quem somos devido a esse alicerce. Ressaltamos nossa concordância com o senso de plausibilidade de Prabhu (1990) e salientamos a importância de aspectos inconscientes do pensamento incidindo no pensamento consciente.

Para esta tese, atribuímos ao termo inconsciente um caráter intuitivo e o

caracterizamos pela não presença da consciência do saber. Segundo Ellis (1997), esse conhecimento é considerado operatório, visto que se manifesta de modo automático e se opõe ao conhecimento explícito, o qual está disponibilizado por meio de representações conscientes. O autor defende que os conhecimentos inconsciente e consciente são “dissociáveis, mas cooperativos” e são processos que estão constantemente interagindo durante a execução de todas as tarefas dos seres humanos, principalmente aquelas que requerem o uso da linguagem.²⁹

Quanto ao aspecto inconsciente no pensamento consciente do indivíduo, Barcelos (2001) aponta: “as crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias” (op. cit, p. 73). Em 2006, baseada em Watson-Grego (2004), a autora afirma que os “cientistas admitem que 95% de todo pensamento é inconsciente e influencia, molda e estrutura todo o pensamento consciente.” (Barcelos, 2006, p. 17). Barcelos e Vieira Abrahão (2006), baseadas em Woods (2003), revelam: “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças.” (Woods, p. 207, apud Barcelos e Abrahão, 2006, p. 28)

Kramsch (1995) também aborda a questão do aspecto da inconsciência das crenças advindas das inter-relações sociais e suas conseqüentes construções da realidade. A autora define crenças como um dos componentes da cultura, sendo “cultura” um conjunto de atitudes, crenças, maneiras de ver, comportamentos, lembranças comuns aos membros de uma comunidade.

Na seqüência, faremos uma consideração com relação a outros termos que remetem à ideia de *crenças*. Conforme afirma Silva (2005), há uma *floresta terminológica* que cerca o termo *crenças*. Riley (1997, p. 122, apud Rozenfeld, 2007, p. 29) defende o termo *Cultura de Aprendizagem* como “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”. Rozenfeld (2007), pautada em Viana (1993), correlaciona os mitos às concepções populares estereotipadas e afirma:

Os *mitos* são tidos por Viana (1993) como concepções populares estereotipadas e como fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento. Em concordância com essa visão, Carvalho (2000)

²⁹ Para maiores informações sobre a relação entre consciência e aprendizagem consciente, recomendamos o artigo de Schmidt (1990), no qual o autor apresenta detalhadamente os quatro tipos de consciência defendido por ele: consciência como intencionalidade, como atenção, como ciência e como controle.

afirma que os mitos costumam advir de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração, sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos. (Rozenfeld, 2007, p. 30)

Concordamos com o conceito de mito trazido por Rozenfeld (2007) em virtude da valoração de falsidade agregada ao termo na sociedade atual e a frequente possibilidade dele ter suas origens em estereótipos.

Por sua vez, o termo *cultura de aprender* é associado, por Almeida Filho (2002), ao conceito de *abordagem de aprender*. O autor o define do seguinte modo:

(...) equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua (op. cit., p. 17).

Barcelos (1995) também faz uso do termo *cultura de aprender* da seguinte forma: “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (Barcelos, 1995, p. 40)

Focaremos nossa pesquisa pautando-nos no termo *crenças*, abrangendo tanto as questões sociais, contextuais e representativas, como as individuais e suas conseqüentes construções de conhecimento. Dessa forma, não abordaremos, com mais profundidade, os termos “cultura de aprender” ou “de aprendizagem”, bem como não adentraremos na questão de mito. Contudo, exploraremos o conceito de estereótipo³⁰, visto que esse termo é citado por nós em algumas passagens desta tese.

A nosso ver, o conceito de estereótipo se diferencia das definições de crenças apresentadas, visto que o termo é empregado com valoração negativa, generalizante e

³⁰ Na acepção do verbete “estereótipo” do dicionário Michaelis, temos: “**1** *Tip* Duplicata sólida metálica de uma superfície de impressão em relevo, que é produzida comprimindo-se um material de moldagem, como polpa úmida de papel ou gesso de presa, contra essa superfície, para formar uma matriz na qual depois se deita metal tipo fundido, produzindo-se assim uma peça fundida, que, às vezes, é revestida com um metal mais duro, como níquel ou cobre, para aumentar a durabilidade; chapa estereotipada; clichê estereotipado; estéreo. **2** *Sociol* Imagem mental padronizada, tida coletivamente por um grupo, refletindo uma opinião demasiadamente simplificada, atitude afetiva ou juízo incriterioso a respeito de uma situação, acontecimento, pessoa, raça, classe ou grupo social.”

massificante, além de, normalmente, apresentar uma carga de preconceito intrínseco em suas representações.

Na definição de Souza (2013), estereótipo é apresentado como:

Um conjunto de características presumidamente partilhadas por todos os membros de uma categoria social. É um esquema simplista mas mantido de maneira muito intensa e que não se baseia necessariamente em muita experiência direta. Pode envolver praticamente qualquer aspecto distintivo de uma pessoa – idade, raça, sexo, profissão, local de residência ou grupo ao qual é associada. Quando nossa primeira impressão sobre uma pessoa é orientada por um estereótipo, tendemos a deduzir coisas sobre a pessoa de maneira seletiva ou imprecisa, perpetuando, assim, nosso estereótipo inicial.

Zarate (1986) traz uma afirmação de Preiswerk (1975) que nos ajuda a compreender melhor o termo:

O estereótipo pode ser definido como um conjunto de traços que tentam caracterizar ou tipificar um grupo, no seu aspecto físico e mental e no seu comportamento. Ao restringir a realidade, esse conjunto se distancia dela, uma vez que ela a altera e, portanto, a deforma. (...) Uma representação esterotipada de um grupo não se limita a deformar por meio de caricaturas, mas generaliza ao aplicar automaticamente o mesmo modelo rígido a cada um dos seus membros. [tradução livre de Lúcia Maria de Assunção Barbosa] (Preiswerk, 1975, apud Zarate, 1986, p. 63)

Tendo recorrido acerca do referencial teórico que conduz nossa pesquisa para a investigação das crenças que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LE para a Terceira Idade, passaremos a abordar crenças e os aspectos motivacionais que envolvem a aquisição do aprendente da terceira idade, visando elencar subsídios para que as ações docentes voltadas a esse público maximizem suas bases teóricas, não excluindo sua competência implícita.

1.2.5.2. Crenças no ensino e aprendizagem da Terceira Idade

Vários teóricos apontam a presença de crenças acerca do processo de aquisição de línguas na terceira idade em suas pesquisas. Pizzolatto (1995) salienta a existência da crença de que a tarefa de aprender bem uma LE é dos jovens ou das crianças, mas deixa claro que não há nenhum fundamento verdadeiramente científico para tal crença social. Conceição

(1999) busca nas palavras de Bourdieu (1987) a justificativa acerca das crenças que envolvem a aquisição de conhecimento do idoso:

O meio educacional não deixa de também refletir o estigma da idade. Bourdieu (1987:240) fala do culto escolar à precocidade, como uma forma de mostrar que “a precocidade é considerada como a manifestação mais indiscutível das virtudes inatas...”. Diante disso, é natural que a sociedade não veja com bons olhos e não incentive, de nenhuma maneira, aqueles que tentam romper o preconceito e voltam à escola, numa tentativa de se sentirem alguém dentro dessa mesma sociedade. (Conceição, 1999, p. 10)

Na contraposição das crenças, Conceição (1999) observa que há grande número de pessoas na terceira idade que recorrem ao processo de aprendizagem, visando garantir uma função na sociedade e desmistificar o estereótipo do velho em nossa sociedade.

Vintró de Deus (2007) afirma que o ensino de língua estrangeira para a terceira idade ainda é tido com um “desafio” para muitos professores. Silva (2004) associa a perda da função social do idoso ao estigma da perda de memória no processo de envelhecimento como justificativa para tais crenças e ressalta a necessidade de se reverter essa imagem estereotipada por meio de mais pesquisas, afirmando que “o conhecimento intelectual do idoso deveria ser reciclado e não rejeitado e caberia às universidades empreender pesquisas específicas nesta área” (Silva, 2004, p. 12).

Nesse mesmo sentido, Lima (2007) observa que:

Esses estudos são de suma relevância para a Linguística Aplicada, pois tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para e de um público que tende a ser, cada vez mais, numeroso e exigente. Há muito ainda a ser desvendado. Entretanto, podemos observar, felizmente, que esses pesquisadores desenvolvem investigações pioneiras, gerando um conhecimento acadêmico e permitindo a abertura de um espaço para outros estudos voltados ao idoso e ao ensino e aprendizagem de línguas. (Lima, 2007, p. 56)

Bella Della (2007), ao focalizar a necessidade de se entender o processo educacional para a terceira idade e de se formularem estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de um idioma nessa faixa etária, reforça a urgência de se superarem as “crenças negativas que, muitas vezes, distância o aluno idoso dos cursos de idiomas” (Bella Della, 2007, p. 19) e relata:

Dentre as crenças mais comuns sobre o aprendizado do idoso, estão as de que ele possui raciocínio lento, tem dificuldades de memorização e pronúncia, além de problemas físicos (principalmente auditivos e visuais) e psicológicos (principalmente a depressão e o sentimento de

inferioridade) que muitas pessoas, erroneamente, creem atingir somente aos mais velhos. Na verdade, todas as crenças construídas e alimentadas pela própria sociedade, só têm contribuído para gerar estereótipos que causam prejuízos tanto para alguns professores, que as julgam reais, como para os próprios idosos, os quais, muitas vezes, acabam absorvendo e validando esse pensamento. Aos professores, o prejuízo se dá quando acabam ensinando e exigindo um conteúdo muito abaixo do que seria o normal, desmerecendo o potencial dos alunos. Já aos idosos, pode levá-los a não perseguir e realizar seus sonhos, isto é, deixando de lado o desejo de aprender e de se lançarem aos desafios, desvalorizando suas próprias capacidades. (op. cit.)

É importante ressaltar o aspecto trazido pela autora com relação às interferências de crenças negativas do processo de aquisição de uma LE na terceira idade, principalmente quando os próprios aprendentes dessa faixa etária as incorporam e se desmotivam para a aprendizagem de um novo idioma.

Cachioni (2002 e 2003), enfocando de modo geral a área da educação, apresenta um desdobramento dos elementos que compõem a crença da impossibilidade de aquisição de conhecimentos (ou a grande dificuldade existente para tal) do público da terceira idade:

Crença de que os idosos não se beneficiam da educação, desdobram-se nos seguintes elementos:

- A noção de que a educação é somente para os jovens (Hruby, 1980).
- A crença de que empregar recursos financeiros na educação de idosos é um desperdício (Hruby, 1980).
- Os estereótipos negativos sobre o envelhecimento e as possibilidades e habilidades cognitivas dos velhos (Barrow e Smith, 1979).
- Crenças de que esforçar-se por um desenvolvimento intelectual não é uma conduta adequada para os idosos (Labouvie-Vief; Hoyer; Baltes e Baltes, 1974).
- A crença de que as capacidades intelectuais nos idosos seguem um progressivo processo de declínio, sendo improvável ocorrerem novas aprendizagens e serem adquiridos novos conhecimentos (Labouvie-Vief; Hoyer; Baltes e Baltes, 1974).
- As crenças derivadas da teoria do desengajamento segundo as quais os idosos não se beneficiam da educação porque estão sujeitos ao afastamento das atividades, dos papéis e das obrigações sociais determinado por uma norma social que prevê que ocorra um isolamento dos idosos em relação à sociedade e vice-versa. (Cachioni, 2002, p. 124).

Mesmo sendo não voltadas especificamente ao processo de aquisição de uma LE na terceira idade, podemos concluir que todas as afirmações feitas por Cachioni (2002) são perfeitamente transponíveis para a linguística aplicada.

Em concordância com as crenças apresentadas, Villani (2007) observa que, não raro, o envelhecimento é tido como um “problema” na sociedade moderna, visto que está associado às disfunções físicas e emocionais. Para o autor, “a expectativa criada em torno do

desenvolvimento intelectual na idade mais avançada, justificaria, muitas vezes, um quadro preconceituoso que aponta ser supostamente desfavorável, por exemplo, ao aprendizado de línguas nessa faixa etária” (op. cit, p. 7). O autor também aborda as crenças de professores de LE, as quais reproduzem pensamentos como: “as crianças aprendem uma LE com mais facilidade”, “aprender na idade adulta é mais difícil”, e “aprender após a meia idade, isso é quase impossível!”. Villani (2007) faz menção a uma “série de mensagens subliminares”, as quais podemos classificar como constituintes de crenças inconscientes. Em suas palavras temos:

Se, por um lado, o discurso explícito da sociedade apregoa a importância dos mais idosos permanecerem ativos e participativos, por outro lado, na vida cotidiana, uma série de mensagens subliminares sugerem a eles que, progressivamente, cedam seus lugares aos mais jovens e não exerçam mais as atividades exclusivas dos mais novos, como voltar a estudar. (Villani, 2007, p. 9)

Como citamos anteriormente, o estereótipo do velho é tão marcante em nossa sociedade que, segundo Villani (2007), muitas pessoas ainda se espantam ao se depararem com idosos fazendo atividades que fogem do “modelo pré-estabelecido”, como por exemplo, guiando motos, saltando de paraquedas, namorando na praia ou usando um computador com muita destreza.

Oliveira (2010) também condena a vigência do etarismo, dizendo que é “possível ver que o estigma vivido pelo idoso, no Brasil, também o coloca em desvantagem, quando comparado com crianças em termos de aprendizagem”. O autor faz a seguinte observação:

Percebo, ainda, que a análise das crenças é estritamente relevante, uma vez que são comuns inferências relacionadas à impossibilidade de se obter o sucesso ao tentar aprender inglês na velhice, e essa ação se volte em forma de uma prática negativa. Monteiro (2008) adiciona que a sociedade, em geral, possui uma crença negativa arraigada sobre o envelhecimento. (Oliveira, 2010, p. 39)

Barroso (2012), ao reforçar que “o professor, por sua vez, pode trabalhar para mudar as atitudes [preconceituosas] dos alunos, redirecionar expectativas e substanciar ou alterar os preconceitos em relação ao estudo da língua” (Barroso, 2012, p. 53), aborda a influência das crenças negativas nos aspectos motivacionais. Concordamos com a visão da autora e, a nosso ver, as crenças que mais distanciam os aprendentes da terceira idade dos cursos de idiomas são as que relacionam a perda da memória e a impossibilidade de aquisição de uma LE, bem como a qual assegura que os velhos já não conseguem mais aprender uma LE, pois não tem mais “cabeça boa” para isso.

Scopinho (2009) alerta para a questão do impacto das crenças sobre a memória dos idosos. “Recentes estudos atestam que a crença em relação aos idosos e sua suposta incapacidade de memória levam, por vezes, o próprio idoso a acreditar que sofre de problemas de memória e se desmotiva a exercitar suas capacidades.” (Scopinho, 2009, p. 35).

Conforme discutido, verificamos evidências da inter-relação entre as crenças e os aspectos motivacionais,

No tópico a seguir, apresentaremos as questões motivacionais.

1.2.6. Motivação

Como o termo “crença”, “motivação” também é um termo controverso. Há, na literatura da área, muitas considerações em termos contextuais, discordâncias de aplicabilidade, aproximações teóricas, apropriações de conceitos prévios e ressignificação conceitual, bem como correntes divergentes de pensamento singular.

Motivar, popularmente significa, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa:

1. dar motivo a; causar, provocar, ocasionar; 2. ser motivo de; induzir; 3. determinar a motivação de; estimular, impulsionar; 4. prender a atenção; provocar a curiosidade; interessar, prender; 5. apresentar como motivo, como causa de; 6. justificar, dar (razões, causas, fundamentos) a uma decisão judicial; explicar, fundamentar; e, 7. sustentar (no signo linguístico, ou entre mais de um signo) relação analógica entre significante e significado. Na etimologia apresentada no dicionário temos: “*motivo + -ar*, cf. fr. *motiver* (1721) ‘id.’; ver *mov-*” e, ao consultarmos o seu elemento de composição *mov-*, temos a acepção “pôr(-se) em movimento, mover(-se), comover(-se), excitar(-se), agitar(-se), impulso, movimento, mudança; peso (que ocasiona o movimento e a inclinação da balança), daí ‘causa que determina uma decisão; motivo” (op. cit.).

Podemos perceber que muitos verbos utilizados nas acepções do termo ou para a explicação do seu elemento de composição são também verbos utilizados para conceitos, pressupostos, abordagens e metodologias voltados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como, provocar, induzir, estimular, prender (no sentido de reter), provocar curiosidade, interessar, explicar e fundamentar.

O dicionário Michaelis, ao apresentar o verbete “motivação”, busca respaldo na psicologia para trazer as acepções “espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano, determinando um dado comportamento” e “processo de

iniciação de uma ação consciente e voluntária.”

Tendo em vista que, neurologicamente, as emoções advêm de interações intracerebrais envolvendo o sistema límbico, o hipotálamo e a área pré-frontal (os quais também estão relacionados com a memória), ou seja, “entende-se que o córtex cria uma *resposta cognitiva* (consciente) à informação periférica (dos sentidos), resposta esta compatível com as expectativas do indivíduo e de seu contexto social” (Ballone, 2008, s/p), pesquisadores afirmam que a motivação tem papel crucial no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem.

Seguindo princípios semelhantes, Dörnyei (1994) afirma que a motivação é um dos principais determinantes para a aquisição de LE, bem como van Lier (1996) aponta que a motivação é um fator muito importante no processo de aprendizagem da LE, se não o mais importante. Apesar de trazer algumas críticas à abordagem sócio psicológica gardneriana, as quais focam estudos motivacionais na área da psicologia, Dörnyei (1994) comenta suas contribuições para a maturidade das pesquisas acerca da aquisição da língua estrangeira. Por sua vez, Brown (2000), também mencionando os benefícios da interdisciplinaridade nas pesquisas, salienta que numerosos estudos têm provido evidências estatísticas indicando a motivação como premissa para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dessa forma, na década de 90 do século passado, intensificaram-se as pesquisas relacionando os aspectos motivacionais e o ensino de línguas e é essa a temática que será abordada a seguir.

1.2.6.1. Motivação nos estudos de Linguística Aplicada

Dörnyei (2005) oferece um panorama histórico das pesquisas voltadas à motivação na linguística aplicada³¹, dividindo-o em três fases:

- a) o período da psicologia social (de 1959 a 1990), evidenciando os trabalhos de Gardner e associados (Canadá);
- b) o período cognitivo (durante a década de 90), embasado pelas teorias cognitivas da psicologia educacional; e,

³¹ Em suas obras, o autor utiliza o termo “segunda língua” (L2). Porém, conforme já mencionado neste trabalho, não faremos distinção entre LE e L2. Dessa forma, abordaremos as ideias de Dörnyei utilizando a nomenclatura de “língua estrangeira” (LE) ou remetendo à “linguística aplicada” (quando for o caso), apenas para unificarmos os termos por nós utilizados.

c) o período do processo orientado (de 2000 a 2005 – ano de sua obra sobre o assunto), caracterizado pelo interesse na mudança motivacional.

No mesmo sentido da “não neutralidade” no processo de ancoragem defendido por Prado (2011), conforme visto no tópico 1.2.5 desta tese, na primeira fase, Dörnyei (2005) revela, citando Gardner e Lambert (1972), a existência da não neutralidade sociocultural da aquisição da LE, visto que um conjunto de fatores socioculturais está incutido na língua, tais como crenças, estereótipos, e até mesmo considerações geopolíticas. Para o autor, o processo de aprendizagem de uma língua envolve holisticamente o ser humano e altera a percepção do seu *eu*, impactando na natureza social do aprendente. Dörnyei (2005) defende que as atitudes em relação à LE e a sua comunidade influenciam o comportamento de aprendizado da mesma.

Assim, nessa fase, é destacada a influência dos aspectos culturais da LE, os quais fornecem ao aprendente a segurança necessária para o uso da língua. O autor afirma que a segurança descrita é um subsistema motivacional significativo no processo de aquisição da LE, principalmente nos casos em que há pouco contato direto com a língua, mas considerável contato com a cultura presente nessa LE via meios de comunicação.

A segunda fase descrita por Dörnyei (2005) se inicia com um artigo de Crookes e Schmidt (1991, apud Dörnyei, 2005), além de outros estudos que apontam a necessidade de se refletir acerca de motivação, importando conceitos de natureza cognitiva para tal. Paralelamente, os autores enfatizam a relevância em se focarem as pesquisas para micro perspectivas, ou seja, análises de como operam os aspectos motivacionais nas situações reais de ensino, contextualizadas, levando-se em consideração a dinamicidade do processo, ao invés de se traçarem perspectivas pautando-se em visões generalizantes do ensino. O período cognitivo é visto por Dörnyei (2005) como responsável por abordar importantes aspectos da motivação como habilidades, possibilidades, potencialidades, limitações e desempenho dos indivíduos, aspectos das tarefas a serem realizadas e objetivos alcançados; ou seja, além dos fatores socioculturais incidentes nos aspectos motivacionais da fase anterior, nesse período também se observa a ação de fatores individuais e de forma contextualizada. O autor também destaca a mudança paradigmática de motivação advinda das variáveis cognitivas, ressaltando as investigações voltadas à Teoria da Autodeterminação.

Na fase do período do processo orientado, além de considerar a dinamicidade do todo do processo motivacional, vista na fase anterior, é acrescentado um enfoque pontual na característica dinâmica e na dimensão temporal da motivação. O autor enfatiza que diariamente

temos altos e baixos níveis de motivação e que as variações devem ser analisadas durante todo o processo, pois a motivação tem várias fases.

Esse fator dinâmico que pondera as constantes flutuações nos níveis de motivação é a base do *Modelo do Dörnyei e Ottó de Motivação para L2* (Dörnyei & Otto, 1998, apud Dörnyei, 2005), o qual segmenta o processo de motivação em fragmentos temporais, organizados ao longo da aprendizagem.

Desse modo, os autores preveem pelo menos três estágios distintos:

- 1) *Estágio pré-ativo*: motivação para a escolha, visto que motivação leva à seleção de uma meta ou de tarefa que o indivíduo irá seguir;
- 2) *Estágio ativo*: a motivação precisa ser mantida e protegida enquanto essa determinada ação durar; e,
- 3) *Estágio pós-ativo*: retrospectiva da motivação, ou seja, a avaliação retrospectiva do aprendente, para verificar como as coisas foram irá determinar o tipo de atividades que ele está motivado a fazer no futuro.

Morandi (2002) analisa o modelo proposto pelos autores da seguinte forma:

Identifica fatores que podem influenciar a motivação positivamente ao longo do processo no sentido de tentar promovê-la. O modelo mostra como desejos iniciais são transformados em objetivos e, então, em intenções operacionalizadas, que são vistas como antecedentes imediatos da ação; depois de iniciada a ação, uma avaliação e um processo de controle de ações levam à motivação de execução, levando, e assim se espera, a atingir o objetivo. Depois disso, há uma avaliação do processo. (op. cit., p. 16)

Mediante as palavras de Morandi (2002), fica evidente o caráter dinâmico das ações e sensações que envolvem a motivação e quão interligado são os três estágios.

Percebemos, na literatura que aborda motivação, diversos conceitos embasando o termo, bem como suas subclassificações. Diante dessa pluralidade de significações, faz-se necessário que descrevamos alguns conceitos mais relevantes para a nossa pesquisa.

Viana (1990), em sua dissertação de mestrado, além de fazer um percurso sobre motivação no sentido popular, filosófico e psicológico do termo, apresenta a temática sob a ótica da psicologia educacional. O autor cita Green (1968) para evidenciar as variáveis que incidem interdependentemente sobre o aspecto motivacional, sendo elas “impulso, necessidade, pressão do ambiente, matérias curriculares, as atitudes e a lei do efeito” (Viana, 1990, p. 62). Green condena o resultado das avaliações, os conceitos ou notas, sem a explicação dos motivos para o aprendente. Com suporte em vários outros autores, Viana (1990) relata a importância dos insumos relevantes e significativos para a questão da

motivação e, pautando-se nos pensamentos de Freire e Shor (1987), o autor defende que o “aluno tem que reconhecer nas atividades que lhe são propostas, a importância do que vai aprender” (Viana, 1990, p. 69).

No estudo realizado por Viana (1990), temos algumas considerações significativas acerca do termo motivação, embasadas em conceitos de diversos pensadores, tais como: van Eck (1976) associa o termo a motivo, razão ou finalidade para estudar a língua; Sanchez Perez (1982) traça a relação entre motivação, atitude e finalidade; Ely (1986) faz referência ao poder da motivação, vinculando-o em nível do desejo do aprendente da LE; Skehan (1989) aborda a *hipótese intrínseca* (analisando o estímulo na sala de aula e nas situações de aprendizagem) e a *hipótese resultativa* (na qual a motivação é influenciada pelo sucesso), aborda também a relação de causa e efeito na motivação; Howard (1989) enfatiza a motivação gerada nas atividades subsequentes advindas do bom desempenho nas tarefas iniciais da aprendizagem; entre outros. Brown (1984), citado por Viana (1990), relata que motivação é o termo “abrangente mais usado para explicar o sucesso ou o fracasso em qualquer tarefa complexa e um número de fatores instrucionais, individuais e socioculturais afetam a motivação” (Viana, 1990, p. 78).

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Viana (1990) destaca três manifestações diferentes de motivação: motivação com relação ao aprendizado de LE (referindo-se à atitude do aprendente com a LE), motivação com relação aos povos e países da LE (referindo-se às opiniões e atitudes do aprendente perante a cultura vinculada à LE) e motivação para a aula (referindo-se às ações, às reações e às atuações do aprendente frente aos insumos apresentados e à metodologia de ensino adotada). O autor também estabelece os fatores que podem influenciar nessas manifestações de motivação, sendo eles: linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, socioambientais e externos. Para ele, esses fatores são, por vezes, interdependentes ou, dependendo da situação, podem ser inter-relacionados.

Em estudo mais recente, Lima (2007) também traz algumas considerações relevantes, tais como: para Gardner e McIntyre (1993) motivação é composta por três elementos: o desejo de realizar algo, o esforço empregado nessa realização e satisfação gerada por essa tarefa; para Martin Covington (1998) é mais fácil descrever motivação que defini-la; já Hunter (1996) define esse termo como um desejo ou uma necessidade que impulsiona uma pessoa a fazer algo para satisfazer tal desejo ou necessidade; Pintrich e Schunk (1996) caracterizam a motivação não como produto, mas como processo por meio do qual atividades de metas são

direcionadas; Williams e Burden (1999) definem motivação como um estado de ativação cognitiva e emocional, o qual produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado, com o fim de alcançar uma meta ou metas previamente estabelecidas; ou seja, as pessoas são impulsionadas de alguma forma, por estímulos internos e/ou externos, para alcançarem suas metas.

Lima (2007) dá destaque ao trabalho de Jacob (2002) e concorda com seu conceito de motivação:

(...) algo que orienta um indivíduo em um dado momento a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o atendimento ou não da motivação prévia que possuía. (Jacob, 2002, apud Lima, 2007)

Nossa compreensão coincide com Lima (2007), ao observar que os teóricos por ela estudados possuem semelhantes concepções acerca do termo motivação e são unânimes em confirmar a relevância do aspecto motivacional no processo de aquisição de uma LE.

Reforçamos também nossa concordância com a autora no que se refere às semelhanças das definições atribuídas ao termo motivação e acrescentamos que tal proximidade também acontece nas classificações ou subdivisões que o termo vem recebendo em linguística aplicada.

Gardner e Lambert (1972) classificam motivação em *integrativa* e *instrumental*. A *motivação instrumental* é aquela que está relacionada às necessidades profissionais ou técnicas do aprendente, bem como aos desejos de ganhos econômicos ou reconhecimentos sociais. Por outro lado, a *motivação integrativa* refere-se ao desejo do aluno de estar inserido na cultura da LE, de se identificar com os falantes, de fazer parte da comunidade linguística que a utiliza. Segundo os autores, um aprendente que tenha motivação instrumental pode ser tão motivado quanto aquele que tenha motivação integrativa.

Pizzolatto (1995), ao abordar a mesma diferenciação terminológica, atenta para a possibilidade de termos um aprendente que apresente simultaneamente as duas motivações. Podemos ter aprendentes buscando ganhos profissionais ou reconhecimento social, que, ao mesmo tempo, demonstrem interesse pela cultura da LE ou se identifiquem de algum modo com ela.

Com muita proximidade ao conceito atribuído à motivação integrativa de Gardner e Lambert (1972), Dulay (1982, apud Lima, 2007) enfoca a *identificação com o grupo social*, definida como a vontade de ser proficiente em uma LE para comunicar-se com determinado

grupo social ou por se identificar com tal grupo. A proposta de Dulay (op. cit.), por estar associada aos aprendentes que desejam fazer parte de um grupo social, difere da proposta de Gardner e Lambert (op. cit.), visto que nesta os aprendentes já são membros do grupo social da LE em questão.

Também de forma semelhante ao conceito de *motivação integrativa* de Gardner e Lambert (op. cit.) temos a visão de Morandi (2002), que utiliza a terminologia *motivação social* para relatar as influências do ambiente sociocultural no processo de aquisição da LE.

Em uma vertente bem diversa, Lima (2007), que busca respaldo teórico em Dörnyei (2005), utiliza a mesma expressão *motivação social*, referindo-se, entretanto, ao desejo do aprendente de LE da terceira idade de fazer parte de determinado grupo de pessoas, o qual é composto por outros idosos com gosto e interesse comum pelo idioma, associando a vontade de adquirir uma LE com o intuito de fazer e manter um vínculo de amizade. A autora destaca os aspectos de motivação extrínseca da motivação social por ela defendida, porém sinaliza a necessidade de subdividir a motivação em três: intrínseca, extrínseca e social.

Antes de adentrarmos à discussão terminológica com relação à *motivação intrínseca* e *extrínseca*, ressaltamos a necessidade de explorar um pouco mais a questão do termo motivação.

Segundo Dörnyei (2001), a motivação não é mais vista como reflexo de forças internas tais como: instintos, necessidades, estados emocionais e energia psíquica; tampouco é considerada estritamente em termos comportamentais como respostas ao estímulo e reforço. Ao contrário, as abordagens cognitivas atuais estão focadas nos pensamentos, nas crenças e nos dos processos interpretativos dos indivíduos que são transformados em ação.

Assim, para o autor a motivação é constituída pelo motivo de se realizar algo, pelo tempo de duração dessa atividade e pelo esforço empenhado para se alcançar a motivação. Com relação à motivação do professor, o autor destaca quatro aspectos: o componente intrínseco, os fatores contextuais, a dimensão temporal e as influências negativas. Os componentes intrínsecos referem-se ao desejo interno de educar, é o prazer em ensinar, o querer transmitir conhecimento, o desejo de satisfazer uma curiosidade. Os fatores contextuais referem-se ao papel da educação na sociedade e aos ambientes educacionais propriamente ditos, englobando a instituição de ensino, suas normas, recursos, relações docentes, etc. A dimensão temporal está voltada para os fatores que motivaram o professor à docência e para aspectos que o fizeram e o fazem seguir em sua carreira. As influências negativas são responsáveis pelos elementos que podem destruir o caráter intrínseco da motivação.

Em concordância com a Teoria da Autodeterminação, Noels (2003), citado por Dörnyei (2005), defende dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca, vinculando a *motivação intrínseca* às necessidades inatas e ao desejo de se esforçar em uma atividade, pelo prazer ou pela satisfação de realiza-la. O autor associa *motivação extrínseca* à autodeterminação, pois, nesse caso, o esforço para a realização de uma tarefa tem propósito específico, como estudar uma LE para receber uma promoção profissional.

A dicotomia intrínseca e extrínseca é utilizada por vários autores. Van Lier (1996) defende que definir motivação é algo extremamente complexo, visto que a motivação é influenciada por múltiplos fatores, tais como, ambiente, interações, significados e materiais didáticos e que uma das maneiras para se compreendê-la é classificando-a em *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. Em sua visão, a motivação intrínseca, semelhantemente ao conceito de Noels (2003), é voluntária e espontânea, sem depender de reforços positivos ou negativos; surge a partir de determinadas necessidades psicológicas inatas, por exemplo, competência para realizar tarefas ou saber se relacionar com os outros e é o aspecto mais importante para uma aquisição bem sucedida de LE. A motivação extrínseca, semelhante ao conceito exposto por Dörnyei, está relacionada a um propósito externo, tal como, ter boas notas ou maior remuneração, por exemplo; ou seja, o aprendente quer adquirir uma LE para saciar suas necessidades ou um objetivo específico. Van Lier (op.cit.) destaca que a motivação intrínseca e a extrínseca são duas forças que se iniciam separadamente, mas que, ao longo do processo, vão convergindo até ao ponto de ser impossível identificar os aspectos diferenciais entre elas, tornando-se uma única força propulsora. Assim, a motivação é o resultado da interação entre fatores intrínsecos (inatos) e extrínsecos (do ambiente).

Ellis (1997) utiliza o termo *motivação intrínseca*, relacionado à motivação do aprendente com o tipo de atividade que ele deve realizar naquele momento. Quando for despertada a sua curiosidade para tal atividade, começa a haver envolvimento pessoal. O autor considera a existência de outros tipos de motivação e atenta para o aspecto de complementação entre eles, ou seja, um tipo de motivação não descarta o outro; as motivações podem ser complementares.

Williams e Burden (1999), citados por Lima (2007), também se utilizam da classificação em intrínseca e extrínseca, descrevendo-as da seguinte maneira:

Motivação extrínseca como sendo aquela cujo motivo para praticar uma atividade é conseguir algo fora dessa atividade como, por exemplo, quando uma pessoa faz um curso de língua estrangeira porque precisa ser aprovada num exame; ao passo que a intrínseca é

aquela cuja razão em desempenhar uma tarefa reside na própria tarefa como, por exemplo, aprender um idioma por se identificar com a língua e a cultura de um determinado povo. (Lima, 2007, p. 98)

Verificamos que os conceitos apresentados se relacionam às ideias defendidas por Pintrich e Schunk (1996, apud Lima, 2007), ao apontarem que a motivação intrínseca é estimulada quando a pessoa se satisfaz com o ato da realização da atividade e a motivação extrínseca é advinda de fatores externos. Na visão de Lima (2007), os autores defendem que as motivações extrínsecas e intrínsecas sofrem influências ambientais e podem mudar em virtude disto. Lima (2007) salienta que: “esses dois tipos de classificações são contextuais, pois relacionam indivíduos, objetivos particulares e atividades, já que uma mesma atividade pode ser extrinsecamente motivadora para uns e intrinsecamente motivadora para outros.” (Lima, 2007, p. 99). A autora também relata a possibilidade da motivação extrínseca gerar motivação intrínseca ou vice-versa e exemplifica:

Um indivíduo pode querer aprender uma língua para obter uma promoção salarial e se identificar tanto com ela que a satisfação em aprender essa LE pode se tornar o motivo principal do aprendizado. Assim como uma pessoa que cursa uma LE simplesmente por prazer, pode perceber que é possível ganhar dinheiro usando a LE e se engajar tanto em obter esse fim que sua motivação principal passa a ser extrínseca. Não queremos dizer com isso que uma motivação exclui a outra. Pelo contrário, acreditamos que um indivíduo pode ter sua motivação configurada tanto intrínseca quanto extrinsecamente. (op. cit.)

Alguns autores correlacionam os conceitos de motivação instrumental e integrativa com motivação intrínseca e extrínseca. Temos, por exemplo, as palavras de Brown (2002), ao afirmar que a motivação instrumental e a integrativa podem ser intrínseca (quando estiver relacionada à expectativa do aluno), ou extrínseca (quando estiver ligada a estímulo externo vindo de terceiros, tais como pais e professores). Nas palavras de Pizzolatto (1995), temos:

Segundo van Els et al. (op. cit.: 117), Brown (1994: 155-156) e Bailey (1986, apud Brown, 1994), tanto a motivação instrumental quanto a integradora podem ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é guiada pelas necessidades, expectativas e projeções do próprio aprendiz, enquanto que a motivação extrínseca é marcada direta ou indiretamente por estímulos externos, isto é, provenientes de terceiros. (Pizzolatto, 1995, p. 44)

Concordamos com a possibilidade dessa coexistência de fatores motivacionais e nossa compreensão coincide com a de Ellis (1997), quando este afirma que as motivações são complementares e imprescindíveis para o processo de aquisição de uma LE. Consideraremos para esta tese que a motivação instrumental está relacionada à satisfação das necessidades

peçoais e profissionais; a integrativa refere-se ao desejo de se inserir na cultura da língua-alvo. Ambas podem ser de natureza intrínseca (advindas da manifestação do desejo próprio, com impulsos inatos) e extrínseca (por meio de estímulos de terceiros ou ambientais e contextuais).

A dinamicidade da motivação vem sendo observada por alguns autores. Morandi (2004), ao criticar o aspecto quantitativo que permeia a abordagem tradicional, aponta que:

Hoje a motivação é vista como um fator mais dinâmico, que está em contínuo processo de evolução, de acordo com influências internas e externas, que o aprendiz recebe. A abordagem tradicional de computar correlações entre fatores motivacionais e aquisição vem, gradualmente, dando lugar a uma análise mais complexa, geralmente qualitativa, de antecedentes e consequentes motivacionais que resultam em novas direções das pesquisas sobre motivação. (Morandi, 2004, p. 49)

Por sua vez, Dörnyei (2005) salienta que a motivação fornece um ímpeto inicial, sem perder suas características dinâmicas, direciona as forças que sustentam o longo processo de aprender, além de ampliar e possibilitar uma avaliação dos processos motores ou cognitivos. Por essas características, o autor considera ser fácil compreender porque a motivação tem grande importância na aprendizagem de línguas; acrescenta a relevância de se considerarem as diferenças individuais, tais como: ansiedade, criatividade, disposição para comunicação, autoestima e crenças dos aprendizes. Contudo, o autor traça alguns fatores responsáveis pelo sucesso da aquisição de uma LE, tais como a habilidade ou aptidão linguística, a motivação, os estilos de aprendizagem e a personalidade do aprendente. Dörnyei (2005) salienta que sem motivação, mesmo os aprendentes com profundas habilidades, não conseguirão atingir suas metas em longo prazo; ou seja, sem motivação, nenhum programa curricular bem definido ou processo de ensino eficiente será suficiente para assegurar a aquisição da LE.

Lima (2007), em concordância com Dörnyei (2005) e com as visões de Jacob (2002, apud Lima, 2007), atribui à motivação “um papel central na sustentação e expansão do processo de aprendizagem. Se não for encontrada, nos participantes (aluno e professor), motivação suficiente, será difícil garantir o sucesso do ensino como do aprendiz” (Lima, 2007, p. 96) e define motivação do seguinte modo:

(...) um processo dinâmico, que norteia as decisões de uma pessoa quanto à intensidade e à duração do esforço a ser empenhado tanto na realização de uma atividade específica quanto na aprendizagem como um todo. Ela influencia e é influenciada pela aprendizagem, possibilitando que o indivíduo avalie o processo ao tomar como parâmetro se sua motivação prévia foi atendida ou não. (Lima, 2007, p. 97)

Dörnyei (2005), ao apontar alguns fatores que influenciam a motivação do aluno na escola (podendo ser: os pais; os professores e suas características pessoais, sua motivação, sua administração da sala de aula ou sua abordagem de ensinar; o grupo; a dimensão temporal; fatores afetivos, como autoestima ou autoconfiança), enfatiza que os aprendentes precisam acreditar em si mesmos como alunos e faz um alerta acerca de outra força que interage no processo de ensino e aprendizagem, influenciando determinadamente a motivação. Trata-se das crenças dos alunos e do professor.

Com base nos estudos de Dörnyei (2005) e Lima (2007), consideramos que as crenças trazidas pelo indivíduo sobre LE, sobre aprendizagem de LE, sobre o papel do aluno e do professor influenciam suas expectativas e sua motivação (ou desmotivação). Essa motivação (ou desmotivação) leva o aprendente a agir, positiva ou negativamente frente ao processo de aquisição de uma língua.

Em nossa visão, o aprendente de LE na terceira idade pode ser influenciado pela crença vigente na sociedade brasileira de que o idoso não consegue mais aprender ou que não tem mais memória para adquirir uma língua estrangeira. Tal fato pode ser tão desmotivador a ponto de impedir o real envolvimento do aprendente com a LE, tolhendo qualquer ação em direção ao aprendizado da LE. Essa crença acomete tanto aprendentes quanto professores.

Scopinho (2009), em sua pesquisa, relata que, ao entrevistar a professora de LE da terceira idade observada, esta afirma categoricamente que não tinha trabalho nenhum em preparar as aulas para o grupo, visto que eles não aprenderiam nada mesmo, referindo-se a faixa etária de seus aprendentes.

Para Dörnyei (2001), existem várias influências negativas que podem anular a motivação e o autor define desmotivação como as forças específicas externas que reduzem ou diminuem as bases motivacionais de uma intenção comportamental ou de uma ação em andamento.

Passamos a discutir como as questões motivacionais interagem no processo de ensino e aprendizagem, contestando a crença anteriormente abordada que enfatiza o estereótipo do velho e inibe suas ações e atuações sociais.

1.2.6.2. Motivação no ensino e aprendizagem da Terceira Idade

Antes de seguirmos com as questões de motivação propriamente ditas, devemos

realçar algumas de nossas posições com relação às peculiaridades do aprendente da terceira idade.

Concordamos com as seguintes ideias de Morandi (2004):

Não podemos negar que as diferenças individuais existem e são importantes, nem aceitar como completa uma teoria de ASL³² que não leve em conta essas diferenças. Consideremos o fato de que aprendizes de língua estrangeira podem, ou não, ser bem sucedidos, independentemente da idade que iniciam seu aprendizado. As questões principais são de ordem psicossocial, personalidade e aptidão linguística. (Morandi, 2004, p. 47)

Conforme já descrito no item *1.1.2.1.A) Memória* (pp. 27-33) desta tese, consideramos que a combinação das emoções com o contexto tem influência direta na aquisição da LE. Dessa forma, os fatores motivacionais são muito mais determinantes no processo de aquisição que a faixa etária do aprendente. Conforme afirma Villani (2007), o papel da motivação na assimilação de novos conhecimentos, atitudes e hábitos pode se dar em qualquer idade. Krashen (1985), ao defender a *Hipótese do Filtro Afetivo*, possibilita afirmarmos que os aprendentes pouco motivados, inseguros, ansiosos, e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto e, conseqüentemente, a aquisição da LE deles ficaria comprometida.

Assim, o que facilita ou dificulta o processo de aquisição de LE na terceira idade não está diretamente relacionado ao processo de envelhecimento e às possíveis perdas inerentes aos avanços da idade, nem mesmo está vinculado à perda de memória advinda da falta de exercícios; está muito mais relacionado a fatores que motivam ou desmotivam todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua (aprendentes, professores, gestores das instituições, amigos e familiares dos aprendentes, gestores de políticas públicas etc.).

Mesmo nesse cenário adverso, estamos presenciando crescente interesse dos aprendentes da terceira idade em relação ao estudo de línguas. Com isso, já contamos com pesquisas que apontam fatores motivadores que levam o aprendente da terceira idade a se matricular em cursos de idioma.

Pizzolatto (1995) lista algumas nascentes de motivação dos aprendentes de LE da terceira idade, tais como a vontade de vencer um bloqueio anterior, a necessidade de se usar o idioma em uma viagem, o próprio gosto pela língua-alvo, a vontade de expandir conhecimentos, preenchimento do tempo ocioso, para exercício de suas mentes, ou como autodesafio, podendo provar para si próprios ou para os que os cercam que eles “ainda” são

³² ASL – aquisição de segunda língua.

capazes de aprender. Um fator que o autor coloca em destaque é a questão da socialização. Vários aprendentes observados verbalizaram que estavam cursando inglês para ter contato com outros alunos, o que salienta um aspecto “terapêutico” das aulas. Scopinho (2009) e Lima (2007) também relacionam a questão da socialização como um dos aspectos que motiva a volta do aprendente da terceira idade aos estudos.

Morandi (2004) cita a *motivação existencial* abordada por Fontana et al. (1994), a qual é originada pela forte vontade de viver e de experimentar algo novo, características que contribuem para o sucesso da aquisição da LE. O autor destaca também alguns fatores positivos à aprendizagem evidenciados por Brown (1985, apud Morandi, 2004), tais como o fato dos aprendentes dessa faixa etária “comprometerem-se com sua aprendizagem, solicitando, muitas vezes, tarefas além das já propostas, pois compreendem a relevância daqueles exercícios para a consolidação e fixação do que foi desenvolvido em aula” (Morandi, 2004, p. 48).

Por sua vez, Bella Della (2007, p. 35) afirma, porém sem apontar a fonte dos dados, que “como se tem observado entre os alunos da terceira idade matriculados em cursos de idiomas, o principal motivo deste novo empenho está em um forte desejo de autoafirmação e autorealização como pessoas”. Complementa seguindo por essa perspectiva de análise: “justamente por se sentir já liberto dos compromissos e obrigações de outrora (trabalhar, cuidar da casa e da criação dos filhos), o idoso pode, então, buscar e dedicar-se a atividades que realmente sejam significativas para ele, o que realmente vale a pena traz prazer e realização”. (op. cit.)

Ressaltando a importância de uma atmosfera de segurança, fornecida pelo docente, para que encoraje o aprendente da terceira idade, Vintró de Deus (2007) traz os estudos de Schleppegrell (1987) e Turula (2002) para evidenciar as crenças que podem levar à desmotivação do processo de ensino e aprendizagem de LE orientado para esse público. A autora relata que para Schleppegrell (1987) “o maior obstáculo para o aluno aprender LE está na cabeça do próprio aluno” (Vintró de Deus, 2007, p. 29). Concordamos com a visão dos autores citados ao alertarem que os aprendentes são influenciados por crenças como “com o passar da idade, torna-se mais difícil aprender outra língua” e que esse tipo de crença leva o idoso a não ter confiança em seu potencial, em sua capacidade de adquirir uma língua nova, o que torna o processo, segundo Schleppegrell (1987, apud Vintró de Deus, 2007), realmente mais difícil.

Para Turula (2002, apud Vintró de Deus, 2007), a situação se agrava devido às barreiras criadas pelo Sistema Nervoso Central do adulto. Nas palavras de Vintró de Deus (2007) temos:

Fatores tais como a construção de uma outra identidade e a fossilização, por exemplo, podem levar a sentimentos de tensão e de apreensão. Turula (2002) conclui que o adulto sofre do que ela chama de síndrome de ansiedade de aprendizagem de LE (*Language Anxiety*), ou seja, as crenças sobre a dificuldade do adulto aprender LE, o medo de se expor e de correr riscos, entre outros fatores contribuem para que o adulto desenvolva um quadro de ansiedade e tal ansiedade, de fato, pode afetar o processo de aprendizagem de LE. (Vintró de Deus, 2007, p. 30)

Conforme visto, a ação docente é outro fator que pode exercer influências marcantes no processo de ensino e aprendizagem. Retomando os conceitos de Almeida Filho (2002), Dutra e Mello (2004) apontam que a reflexão passa a ser um catalizador para o desenvolvimento das competências implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional, e que “a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar o professor a um processo de auto avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional.” (Dutra e Mello, 2004, p. 38).

Em nossa visão, a base reflexiva de um professor está alicerçada em suas abordagens de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista que a abordagem de ensinar, por sua vez, apoia-se nas competências do docente, passamos a apresentar breve panorama sobre a temática.

1.2.7. Competências e o ensino de LE

Conforme exposto na seção anterior, é possível inferirmos que as crenças podem incidir (de modo positivo ou negativo) nos fatores motivacionais, sendo estes decisivos no processo de aquisição da LE. Contudo, há outros fatores relevantes, tão importantes quanto esses, para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Com o intuito de propor uma reflexão acerca de alguns fatores incidentes nesse processo, envolvendo professores e alunos, neste tópico, discutiremos as noções de *competência* e *competência comunicativa*.

A noção de *competência comunicativa*, cunhada por Hymes (2009), partindo da ampliação do conceito de *competência* de Chomsky (1965), em expansão à ideia de

“competência gramatical”, estabelece relação entre uso sintático, fonológico e lexical da língua e situações comunicativas. O termo vem sendo debatido por vários teóricos³³ da área de linguística aplicada e a discussão a respeito das características atribuídas à noção de *competência* é recorrente, culminando em diferentes compreensões do termo.

Em decorrência da importância do termo *competência*, bem como das suas implicações para a área de ensino-aprendizagem de línguas, tal termo adquiriu complementos que caracterizam tanto a *abordagem de aprender* como a *abordagem de ensinar*.

Perrenoud (2000) não aborda a temática das competências no viés linguístico, visto que é sociólogo e tem o seu discurso voltado para a área da Educação, mas a sua noção de *competência* é uma contribuição importante para a Linguística Aplicada. Em suas palavras, “competência designará (...) uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (op. cit., p. 15). Podemos utilizar esse conceito do autor tanto para refletirmos sobre as competências do professor quanto do aprendente.

Nessa mesma perspectiva, Celso Antunes aponta que:

A competência seria a capacidade de mobilizar uma série de recursos mentais entre os quais a própria inteligência, para, de uma maneira extremamente pertinaz e eficiente, nos ajudar a resolver problemas, nos ajudar a superar obstáculos. Mas, saindo desta conceituação semântica, muito específica de um dicionário e buscando a realidade da sala de aula, o que seria, para um professor, fazer com que o seu aluno desenvolvesse suas competências? Diria que seria levar este aluno a ver, na sua vida e no seu cotidiano, a disciplina que aprendeu. (Antunes, s/d, s/p)

No entanto, conforme argumenta Almeida Filho (2002, p. 21), “a abordagem de um professor não pode ser reconhecida como a única força atuando na construção do processo ensino-aprendizagem”. No modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas³⁴, exposto a seguir, o autor elenca como fatores incidentes os valores desejados por outros no contexto escolar, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material didático, o filtro afetivo do professor e do aluno, e as competências do professor.

³³ Tais como: Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980; Canale 1983; Widdowson, 1991; Celce-Murcia, 2007; entre outros.

³⁴ FONTE: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

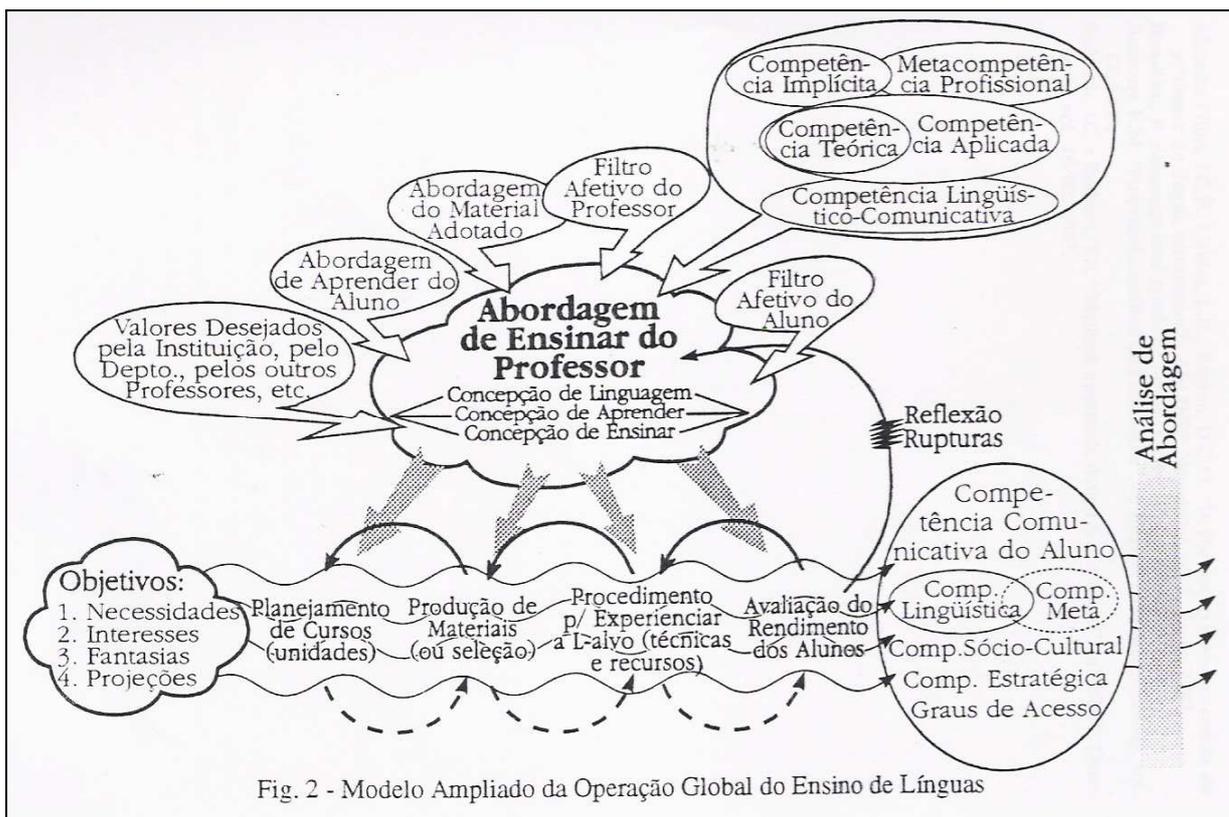


Fig. 2 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

5. FIGURA: MODELO AMPLIADO DA OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS (ALMEIDA FILHO, 2002)

Com relação às competências do professor, Almeida Filho (2002) afirma que a competência mais básica é a implícita, a qual é “constituída de intuições, crenças, e experiências” (Almeida Filho, 2002, p. 20). Essa competência traz a premissa de que o professor tem suas ações respaldadas em uma dada abordagem (mesmo aquele que ainda não desenvolveu suas competências teórica e aplicada), trazendo consigo as referências pautadas no seu processo de ensino-aprendizagem, nas suas crenças, intuições e experiências. Conforme afirma Basso (2001), há graus distintos da carga implícita na competência do professor. Almeida Filho (1999b), também reconhece níveis oscilantes da competência implícita. Segundo o autor, há uma “fase intermediária de oscilações entre o fazer espontâneo e um novo fazer fundamentado teoricamente” (Almeida Filho, 1999b), ou seja, a competência implícita e a *competência aplicada*.

A competência aplicada, para Almeida Filho, é aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (Almeida Filho, 2002, p. 21). Associada à competência teórica, com a qual se delinea a busca por subsídios teóricos de diversas áreas para melhor compreensão e

ação do exercício docente, a competência aplicada possibilita ao professor que ele alicerce sua ação docente em explicitações de pressupostos e princípios adquiridos, sendo, também, necessário que o professor desenvolva *competência linguístico-comunicativa*, que envolve o conhecimento do sistema linguístico, suas formalidades, estruturas e a capacidade de uso da língua-alvo. Contudo, para Almeida Filho (2002), o quadro de competências não estaria completo sem a *competência profissional*, aquela que possibilita ao professor “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas. (...) O professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.” (op. cit., p. 21)

Refletir acerca das competências é vital para uma ação docente satisfatória. Segundo Almeida Filho, “o professor tem uma abordagem de ensinar que se manifesta com uma dada qualidade em razão da configuração de competências possível no momento de análise” (1999, p. 18). Nesse aspecto, a competência comunicativa é um fator a ser destacado na ação docente voltada ao ensino de LE para a terceira idade, visto que ela pode influenciar na motivação do aprendente. Nessa perspectiva, os alunos também influenciam e são influenciados pela abordagem do professor, bem como explicitam seus domínios e dificuldades de acordo com suas competências.

Numa visão sócio interacionista, Canale (1983) define comunicação como uma troca, uma “negociação de informação entre, pelo menos, duas pessoas por meio de símbolos verbais ou não verbais, nas modalidades, oral ou escrita e por meio de processos de produção e compreensão de conteúdo conceitual, sociocultural efetivo” (op. cit., p. 4). Dessa forma, a informação está completamente associada ao contexto, incluindo-se a escolha das formas linguísticas e dos comportamentos não verbais. Assim, podemos afirmar que, para Canale (1983), não há comunicação sem que haja avaliação contextualizada, além da negociação de sentidos por parte dos participantes.

Respaldando-se em Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), o autor defende que o processo de comunicação deve apresentar as seguintes características: ser uma forma de interação social; envolver alto grau de imprevisibilidade e criatividade; realizar-se no discurso e em contextos socioculturais, sob limitações psicológicas e outras condições tais como: limitações de memória, fadiga e distrações; ter sempre um propósito definido; e, envolver língua autêntica. Dessa forma, seu sucesso dependerá dos resultados produzidos.

Nessa mesma vertente, Canale e Swain (1980) defendem que a *competência comunicativa* pode ser entendida como sistemas de conhecimento e habilidades exigidos para

a comunicação. Os autores salientam a distinção entre a *competência comunicativa* e o que eles chamam de *comunicação real*, ou seja, a realização do conhecimento e habilidades sob limitações psicológicas e condições ambientais limitantes. A *competência comunicativa* refere-se tanto ao *conhecimento* (aquilo que se sabe consciente ou inconscientemente sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua), quanto à *habilidade* (a capacidade do indivíduo usar esse conhecimento para uma interação em comunicação real).

Dessa forma, na visão de Canale e Swain (1980), a *competência comunicativa* é composta pelas competências: *gramatical*, englobando o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; *sociolinguística*, abarcando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua e compreensão do contexto social no qual a língua é usada; e *estratégica*, estabelecida por meio de comunicação verbal e não verbal para compensar qualquer dificuldade no uso da língua.

Os autores enfatizam a importância do levantamento das necessidades dos aprendizes (*needs analysis*) e também a necessidade de fornecer aos aprendizes, em sala de aula, oportunidades para que eles utilizem as funções da língua que vão usar fora da sala de aula. Portanto, o ensino e avaliação de base comunicativa para aprendizes de língua estrangeira (ou de segunda língua – terminologia utilizada pelos autores) visam preparar o aluno, inicialmente por meio dos aspectos das *competências sociolinguística* e *estratégica*, já desenvolvidas no uso da língua materna, para explorar as características gramaticais da língua em questão, bem como a complexidade cognitiva e a probabilidade de aplicação do uso da língua pelos falantes nativos. Também, buscam desenvolver a capacidade de generalização das diferentes funções e contextos comunicativos relevantes para as necessidades de comunicação do aprendiz.

Seguindo por essa perspectiva de análise, podemos considerar que os aprendentes da terceira idade tendem a ter a competência sociolinguística e a estratégica bem desenvolvidas, posto a maturidade linguística já desenvolvida na língua materna.

Pensando estritamente na abordagem de aprender do aluno, poderíamos considerar que todos os componentes atrelados à noção de *competência* e *competência comunicativa* (os quais não estão restritos aos aspectos linguísticos) são muito importantes para o desenvolvimento do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Todavia, é possível sugerirmos outras competências que poderiam estar relacionadas à ação discente, e que não são contempladas explicitamente nos estudos sobre *competência*

comunicativa, uma vez que o foco a seguir será o exercício de aprender, independentemente do conteúdo em questão.

Dessa forma, as competências que propomos, subsequentemente, poderiam ser consideradas complementares; ou seja, elas seriam constitutivas da abordagem de aprender línguas, juntamente com a *competência comunicativa* e outros elementos incidentes nesse processo. São elas:

- A *competência emocional* ou *socioafetiva*, a qual é caracterizada pela destreza e disposição do aprendente em lidar com as emoções (ansiedade, frustração, timidez, entre outras), buscando desenvolver uma capacidade maior de concentração e raciocínio sem deixar-se levar – negativamente – pelas variáveis dispostas no ambiente de estudo. Além disso, tal competência poderia estar intimamente relacionada à *hipótese do filtro afetivo* de Krashen (1985), a qual explicita, grosso modo, que os estados mental e emocional do aluno podem limitar sua percepção dos insumos disponíveis no meio em que se realiza a aprendizagem.
- A *competência organizacional*, aquela que possibilita a busca pela otimização do tempo, a escolha por um método de estudo adequado e a inclusão de atividades extracurriculares na agenda de estudos do aluno. Saber organizar-se e compreender a dinâmica operacional do estudo também poderiam compor essa categorização.

Destacamos que as mesmas competências *emocional* e *organizacional* devam ser também desenvolvidas pelo corpo docente, visto que disciplina, organização, curiosidade e motivação são essenciais tanto para o aprendente quanto para o docente e vital para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem de aprender, assim como a abordagem de ensinar, é um conjunto complexo que envolve fatores emocionais, institucionais, biológicos, cognitivos, sociais, entre outros. Portanto, cada faceta desse conjunto deve ser considerada, a fim de compreendermos as necessidades pedagógicas de cada momento, bem como auxiliarmos professores e alunos a engajarem-se em um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a formação do indivíduo e o bem-estar coletivo.

Queremos ressaltar que, no caso de termos aprendentes na terceira idade, refletir acerca das *competências emocional* e *organizacional* do aluno e do professor pode significar ganhos e mudanças significativas na aquisição de uma LE.

Reforçamos que não há “necessidade” de se cunharem competências específicas para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, posto que, levar em consideração o perfil dos aprendentes, o contexto do ensino, adequar a metodologia ao perfil do seu público, conhecer as reais necessidades, expectativas do aprendente, estar motivado para ensinar e manter o aluno motivado, refletir acerca da aprendizagem e do ensino, são ações que já estão previstas pelo construto teórico das competências debatidas neste tópico.

Conforme visto neste capítulo, os aprendentes da terceira idade apresentam características peculiares com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE, tais como: a acuidade auditiva diminui e pode gerar interferências na capacidade de memorização; há um sentimento de vergonha no caso de surdez e possível omissão do fato; notamos maior incidência de problemas oftalmológicos, principalmente degeneração macular, catarata e glaucoma; ocorre alteração da caligrafia pela perda de habilidade motora, bem como decréscimo da velocidade da escrita; normalmente, é apresentada menor eficiência no uso do *feedback* visual; pode apresentar perdas de funções do aparelho fonador; entre outras características.

Tais características, por vezes, reforçam crenças, as quais relacionam o processo de envelhecimento à incapacidade do idoso de adquirir conhecimentos ou à perda de memória. Em nosso arcabouço, consideramos que o conhecimento é socialmente construído e está vinculado aos eventos cotidianos e à relação de sentido advinda das evidências concretas, possibilitando construção social de uma nova realidade. As crenças integram esse conhecimento socialmente construído e geram representações sociais. Assim, não há neutralidade no processo, visto que, ao classificarmos algo ou alguém, estamos fazendo-o perante comportamentos e regras pré-existentes.

Contudo, com respaldo na neurologia, podemos afirmar que é possível alterar o desempenho intelectual dos idosos por meio de estimulação. Consideramos como estímulo principal, o aspecto motivacional. A motivação é abordada nesta tese como fator norteador das decisões tomadas, o impulso constante e dinâmico do processo, que influenciará na intensidade e na duração do esforço a ser empenhado tanto na realização de uma determinada atividade quanto na aprendizagem de uma LE.

Tendo estabelecido a base teórica desta investigação, apresentamos, a seguir, a metodologia de pesquisa adotada.

Capítulo II

Metodologia da Pesquisa: natureza, instrumentos e procedimentos.

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

(Paulo Freire, 2010)

2.1. A natureza da pesquisa

Conforme abordado no capítulo anterior, a Linguística Aplicada (LA) pode buscar parte de seus respaldos teóricos em outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Educação, a Fisiologia e, mais recentemente, a Gerontologia. Nas palavras de Cavalcanti (1986, p. 6): “a LA trabalha em recortes multidisciplinares, isto é, com o auxílio de resultados de pesquisa em outras áreas de investigação”.

Em concordância com Cavalcanti (1986), Moita Lopes (2003) afirma que:

(...) a LA tem como uma das tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo do conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística, mesmo quando esta é entendida em um

sentido macro. (op. cit, pp. 20-21)

Assim, a interdisciplinaridade está presente em nossa pesquisa. Para apresentar o perfil do estudante da terceira idade, mostrando os efeitos de seu processo de envelhecimento, como também refutar a imagem estereotipada do velho, buscamos subsídios teóricos na Gerontologia, na Fonoaudiologia, na Psicologia e na Neurologia, entre outras áreas do conhecimento.

Cavalcanti (1986) ao afirmar que, em LA, eram realizadas tanto pesquisas qualitativas, quanto quantitativas, ressaltou que a combinação dos tipos seria a opção mais viável e que a escolha entre eles depende obrigatoriamente do problema em questão.

De modo geral, as pesquisas qualitativas permitem captar os significados dos comportamentos observados. Predominantemente, seus dados são de natureza qualitativa, tais como descrições dos fatos observados, citações das declarações dadas pelos participantes sobre suas experiências, crenças ou pensamentos, trechos ou íntegra de documentos, relatórios, entre outros. Não há uma hipótese limitante; seu foco está voltado para o processo, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado.

Por outro lado, um estudo quantitativo, apresentando uma visão ampla do tema, pode ser caracterizado por testar uma hipótese, utilizando instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas, que abrange um grande número de participantes e foca o produto. (Larsen-Freeman e Long, 1991).

Larsen-Freeman e Long (op. cit.) não negam a importância da relação paradigmática para planejar uma metodologia e aceitam que certas metodologias são normalmente associadas a paradigmas específicos; contudo, alertam que a escolha do modelo metodológico deve ser determinada pela questão de pesquisa.

Nessa mesma vertente, Erickson (1986), além de abordar a superação do dualismo antagônico entre os termos “qualitativo” e “quantitativo”, adota a terminologia “interpretativista” e afirma, pautando-se nas definições de paradigmas de Thomas Kuhn³⁵, que não se trata de romper paradigmas, visto que “nas ciências sociais os paradigmas não morrem”. (Erickson, 1986, p. 120).

Nas palavras de Kuhn (1991, p. 92): “Quanto maiores forem a precisão e o alcance de um paradigma, tanto mais sensível este será como indicador de anomalias e, conseqüentemente, de uma ocasião para a mudança de paradigma”. Por meio dessas

³⁵ Estamos nos referindo à obra clássica de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*.

mudanças é que as ciências são concebidas, fazendo nascer e evoluir teorias científicas, sem, contudo, descartar os paradigmas anteriores.

Para Vieira Abrahão (2006), com base em outros autores, a perspectiva qualitativa pode ser apresentada da seguinte forma:

(...) uma perspectiva qualitativa, termo mais geral que envolve diferentes abordagens de investigação que compartilham as seguintes características comuns: a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; c) são processuais, não se preocupando [somente – adição nossa] com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. (op. cit., p. 220)

Levando em conta as ponderações de Cavalcanti (1986), Vieira Abrahão (2006) e Larsen-Freeman e Long (1991), podemos considerar que esta pesquisa é de natureza qualitativa e também se apoiou no modelo interpretativista proposto por Erickson (1986), pois abordamos aspectos quantitativos sem deixar de lado os importantes fatores qualitativos. A pesquisa foi norteada por um questionamento indutivo e teve seu foco no processo e não no produto. Houve a preocupação de se realizar a coleta de dados em contextos naturais e de abordá-los descritivamente.

Quanto ao foco no processo ou no produto, Moita Lopes (2003) apresenta uma distinção entre as pesquisas orientadas para a sala de aula e as pesquisas na sala de aula. As primeiras são as investigações teórico-especulativas e têm como alvo o produto da aprendizagem de línguas. As segundas têm o foco no processo de ensino e aprendizagem, sendo que está ao alcance do pesquisador. “É o foco no estudo do processo de ensinar/aprender línguas que identifica a tendência atual da pesquisa na área de ensinar/aprender línguas, ou seja, pesquisa na sala de aula de língua.” (Moita Lopes, 2003, p. 86).

Para o autor, essa tendência pode ser dividida em dois tipos básicos:

a) *pesquisa de diagnóstico*, isto é, centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula. (...)

b) *pesquisa de intervenção*, em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. (op. cit., p. 86)

O foco da nossa pesquisa, considerada de diagnóstico, está voltado para a investigação do processo, tendo em vista que a coleta de dados prevê uma investigação dentro e fora da sala de aula e que nossos objetivos abordam características processuais relativas ao ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade.

Com relação à pesquisa com foco no estudo de crenças, Barcelos (2001) apresenta três abordagens: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Para a autora, “na abordagem normativa, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo.” (Barcelos, 2001, p. 77). Vieira Abrahão (2006) atribui à abordagem normativa estudos que “inferem crenças por meio de questionários fechados, do tipo *likert scale*, que oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações, cabendo ao participante simplesmente completa-lo” (Vieira Abrahão, 2006, p. 219). Barcelos (2001) faz uma ressalva com relação à utilização do questionário com escalas tipo *likert*: “o método de investigação mais comumente adotado é o questionário com escalas tipo *Likert*, em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida.” (Barcelos, 2001, p. 77)

A segunda abordagem, a metacognitiva, é constituída por estudos que “inferem crenças por meio de entrevistas semiestruturadas, autorrelato, e questionários semiestruturados e conceituam crenças como conhecimento metacognitivo” (Vieira Abrahão, 2006, p. 219). Barcelos (2001) diferencia a primeira abordagem da segunda, destacando que, na segunda, os estudos definem crenças como conhecimento metacognitivo, “como conhecimento estável e falível.” (op. cit., p. 80). A autora salienta: “a relação entre crenças e ação também não é investigada, mas apenas sugerida e discutida somente em relação a estratégias de aprendizagem.” (op. cit.)

Com relação à abordagem contextual, Barcelos (2001) aponta que as crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico, no qual os alunos atuam, e, dessa forma, passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais, emergentes. Nas palavras da autora temos:

Os estudos incluídos nessa abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto (Allen, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (Barcelos, 1995; Garcia, 1999). Os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico. (Barcelos, 2001, p. 81)

Vieira Abrahão (2006) sugere para a terceira abordagem os mesmos instrumentos da abordagem metacognitiva, acrescidos de desenhos, história de vida e sessão de visionamento.

Consideramos nossa pesquisa pertencente à abordagem contextual, posto que nossa atenção está voltada para questões culturais, sociais, emergentes e dinâmicas das crenças que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Assim, podemos afirmar que nossa proposta é desenvolver um estudo transversal, de natureza qualitativa, com uma abordagem interpretativista, optando por uma pesquisa de diagnóstico.

2.2. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas individuais e autorrelatos.

Os questionários tiveram caráter exploratório, com intenção de se investigar as crenças que permeiam o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE da terceira idade, principalmente com relação à “pseudoincapacidade” dos idosos. Inferimos acerca da existência dessas crenças e que, por vezes, elas não são verbalizadas nas salas de aula, tampouco em outros contextos, e que exercem influências significativas no referido processo. Outro intuito dos questionários foi de inferir possíveis motivos que levam ou levariam o aprendente da terceira idade a buscar o ensino de línguas, estando ou não inserido em ambientes de crenças que abordam a velhice de modo estereotipado. Dessa forma, elaboramos questionários que possibilitassem uma avaliação com maior confiabilidade dos dados, com a finalidade de extrapolar e/ou corroborar algumas percepções constatadas nas entrevistas.

Os questionários foram elaborados com duas partes: a primeira, com perguntas de cunho sociocultural. Inserimos esse questionamento sociocultural, compartilhando as ponderações de Jeremy (1991) e de Neri (1991) sobre os múltiplos aspectos da velhice:

(...) a resposta a qualquer tipo de questão sobre velho e velhice no

Brasil depende de *a quem e como* ela é feita, o que aliás é verdadeiro em relação a qualquer pergunta. Não existe uma resposta única, porque o próprio fenômeno da velhice tem múltiplos significados, contextualizados por fatores individuais, interindividuais, grupais e socioculturais. O conhecimento científico, também contextualizado por esses fatores, desempenha um papel fundamental na atribuição de significados a esse objeto, à medida que justifica, explica e legitima determinadas práticas e atitudes em relação à velhice. (Neri, 1991, p. 33)

Essa parte dos questionários foi composta por uma combinação de questões abertas e de questões fechadas. As fechadas tiveram alternativas de múltipla escolha, sendo que em algumas, incluímos na alternativa “outros” um espaço para que os dados não previstos nas alternativas anteriores fossem registrados. Dessa forma, caracterizou-se como questionário misto, seguindo a categorização abordada por Vieira Abrahão (2006, p. 222): “o questionário misto, envolvendo questões fechadas e outras abertas, tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças”.

A característica complementar e exploratória da segunda parte desses questionários nos fez utilizar somente perguntas abertas. “Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados.” (Vieira Abrahão, 2006, p. 222)

No processo de elaboração dos questionários também foram tomados alguns dos cuidados ressaltados por Vieira Abrahão (2006), tais como nível de linguagem, conhecimento dos informantes, brevidade, clareza das perguntas e extensão do instrumento.

Elaboramos oito tipos de questionários, categorizados pelas características dos participantes da pesquisa. As modalidades e respectivas descrições se deram da seguinte forma:

- ✓ Questionário A1, voltado a aprendentes regularmente matriculados na UATI pesquisada, porém sem estarem matriculados nas aulas de línguas. Foram distribuídos e respondidos 15 questionários.
- ✓ Questionário A2, focado em aprendentes regularmente matriculados na UATI, os quais haviam feito opção por uma língua estrangeira. Foram distribuídos e respondidos 12 questionários.
- ✓ Questionário B, direcionado a professores da UATI, professores atuantes em diversas áreas do conhecimento, inclusive aos formados no curso de Letras.

Foram distribuídos 15; obtivemos 12 respondidos. Um professor alegou falta de tempo para responder e os outros dois outros não deram retorno.

- ✓ Questionário C, destinado a alunos regulares de um curso de Letras com dupla habilitação, necessariamente cursando a disciplina de Linguística Aplicada. Havia uma expectativa inicial de que, pelo menos, 15 participassem da pesquisa, mas apenas 6 retornaram. Tivemos problema de uma greve instaurada durante o semestre em que foi realizada a coleta de dados com esse público e acreditamos que o baixo número de retorno se deva a tal fato.
- ✓ Questionário D, voltado a alunos regularmente matriculados em outros cursos de graduação, tanto em bacharelado quanto em licenciatura. Para que pudéssemos ter uma visão holística da percepção dos estudantes do curso de graduação sobre o processo de aquisição de línguas da terceira idade, selecionamos oito cursos, sendo eles, três de licenciatura e cinco de bacharelado. Nas licenciaturas, demos preferência a cursos que, em sua matriz curricular, oferecem conteúdos que sejam relacionados à reflexão sobre a questão do processo de envelhecimento. São eles: Pedagogia, Biologia e Educação Física. Quanto aos cursos de bacharelado, buscávamos uma representação de várias áreas do conhecimento e, dessa forma, optamos pelos cursos de Administração, Engenharia, Direito, Comunicação Social e Serviço Social. De cada um dos oito cursos selecionados, convidamos dois alunos para representá-lo. Assim, distribuímos 16 questionários e recebemos todos devidamente respondidos.
- ✓ Questionário E, elaborado para professores de línguas, estrangeira ou materna, sem experiência docente em UATIs. Selecionamos três professoras que atuam no ensino superior, quatro que têm suas atividades no ensino médio, dois atuantes no ensino fundamental e uma da educação infantil. Dois, dos dez questionários distribuídos, não foram retornados. Não tivemos respostas dos dois professores do ensino fundamental e nem suas justificativas para o fato de não terem respondido aos questionários.
- ✓ Questionário F, voltado ao que estamos chamando de “corpo dirigente” da instituição de ensino na qual foi realizada a pesquisa. Esse corpo foi formado por Diretor Acadêmico da Faculdade, Diretor Administrativo da Faculdade, oito coordenadores dos cursos de graduação pesquisados (acima relatados),

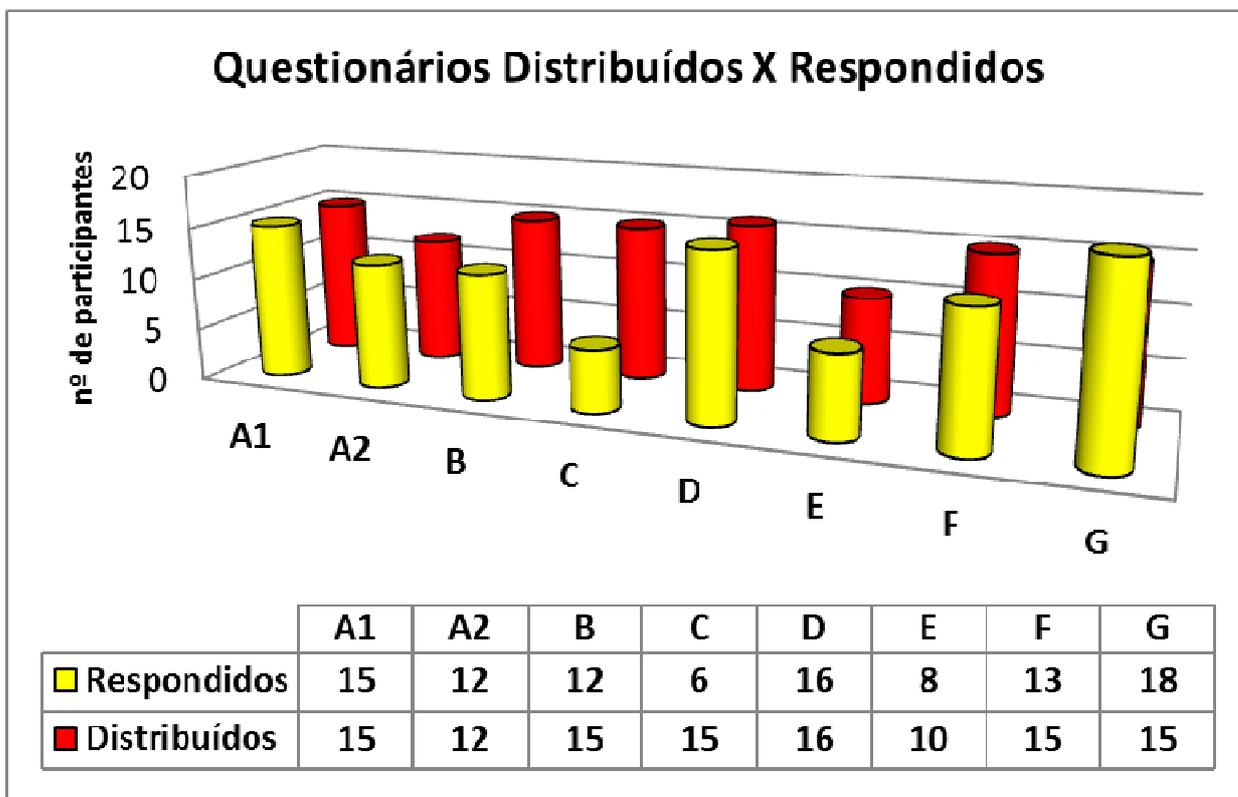
Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica da Faculdade, Coordenadora da UATI pesquisada³⁶, Diretor do Colégio, Coordenador do Ensino Médio, Coordenadora do Ensino Fundamental e Coordenadora da Educação Infantil. Foram distribuídos 15 questionários; porém, só recebemos 13 preenchidos. A Coordenadora da Educação Infantil justificou sua abstenção por motivos de excesso de trabalho. O outro questionário foi devolvido em branco e, devido ao fato de todos os questionários terem sido anônimos e elaborados de tal modo que seria impossível identificar o seu autor, visando manter a confiabilidade dos dados e total sigilo em relação aos participantes de pesquisa, ficou inviável saber quais deles não responderam.

- ✓ Questionário G, direcionado ao que estamos chamando de “cidadão comum”, ou seja, pessoas que representem a sociedade de modo geral, que nunca tenham frequentado uma UATI e que tenham acima de 45 anos, visto que essa é a idade mínima elegível para ser um aprendente “em potencial” das UATIs. Neste caso, distribuimos 15 formulários, mas tivemos a solicitação de mais três participantes de pesquisas que fizeram questão de contribuir para o estudo. Assim tínhamos distribuído 15 formulários e obtivemos 18 respostas³⁷.

Em virtude da diversidade de informações e para melhor visualizarmos a relação de questionários distribuídos e do número de respostas recebidas por nós, por modalidade, elaboramos o gráfico a seguir:

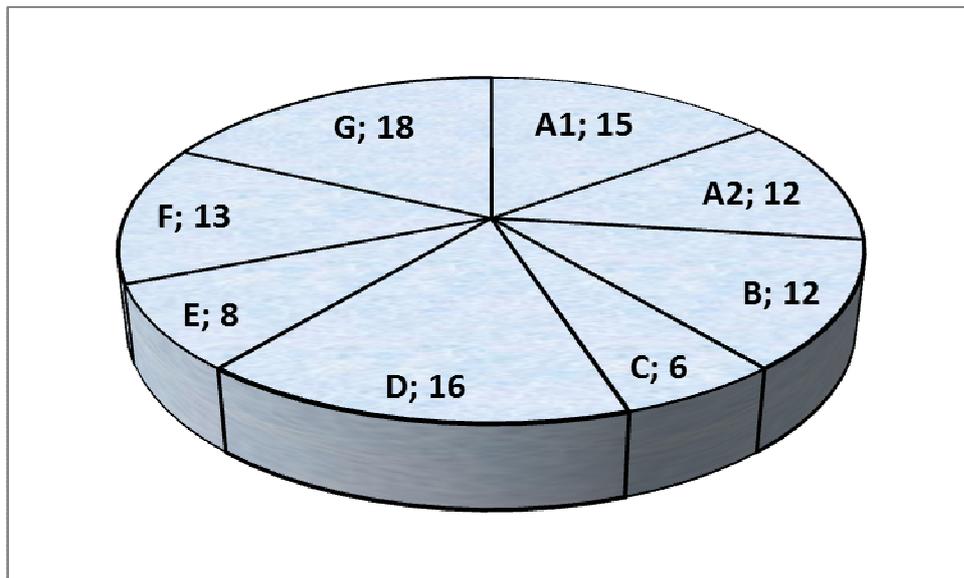
³⁶ No caso, a coordenadora também é responsável pelo Curso de Educação Física. Optamos por apenas um questionário, posto que sua visão de crença e motivação não seria alterada respondendo como Coordenadora da UATI ou como Coordenadora do curso de Educação Física, já que não havia perguntas vinculadas ao curso. Os questionários estão disponíveis nos anexos desta tese.

³⁷ Dois participantes responderam em folhas anexas aos questionários que haviam sido distribuídos a outro participante e um participante respondeu no mesmo formulário da G2. Respectivamente eles foram cunhados de G16, G17 e G3.



6. GRÁFICO 1: RELAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DISTRIBUÍDOS X RESPONDIDOS

Com a intenção de minimizar possíveis distorções em virtude de termos utilizado um número considerável de questionários (prática não muito usual nas recentes pesquisas da Linguística Aplicada), pretendíamos ter por volta de 15 questionários para cada modalidade, sempre respeitando as contingências contextuais, visando o não favorecimento ou desmerecimento de nenhum público. Totalizamos 100 questionários respondidos dos 113 distribuídos. Mesmo não tendo atingido o montante esperado, conseguimos manter equidade no volume de dados coletados, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

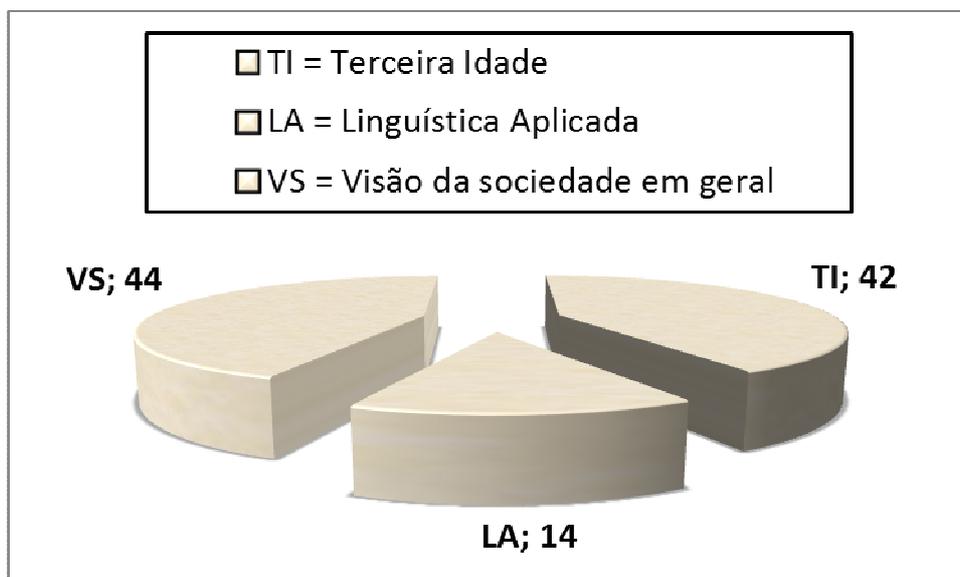


7. GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR CADA GRUPO

Também pensando na importância da obtenção de registros que revelam uma perspectiva social ampla, tentamos distribuir os questionários em três áreas:

- ✓ Terceira Idade (TI), composta por pessoas que de algum modo tenham algum envolvimento com a terceira idade, que não seja o seu próprio fator etário;
- ✓ Linguística Aplicada (LA), composta por pessoas que de algum modo tenham algum envolvimento com a área da Linguística Aplicada; e,
- ✓ Visão Geral da Sociedade (VS), composta por pessoas que não estejam vinculadas ao item TI ou ao LA.

Para representar graficamente a homogeneidade proposta, temos:



8. GRÁFICO 3: ABRANGÊNCIA DOS QUESTIONÁRIOS

No decorrer da coleta de dados, entrevistas foram realizadas com aprendentes, professores, coordenadores e “cidadãos comuns” pesquisados. Em virtude do grande número de participantes de pesquisa não foi possível entrevistar todos. Realizamos 22 entrevistas, não estruturadas e semiestruturadas, visando atender os pressupostos qualitativos da pesquisa. Tomamos por base o modelo apresentado por Vieira Abrahão (2006):

As entrevistas semiestruturadas, por outro lado, são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação. (op. cit., p. 223)

As entrevistas também surgiram de conversas informais, nas quais foram investigados tópicos pertinentes à pesquisa inseridos mediante indagação inicial. Essa modalidade de entrevista não estruturada encontra respaldo nas palavras de Vieira Abrahão (op. cit., p. 223): “temos as entrevistas não estruturadas ou informais, em que entrevistados e entrevistadores se

engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação”.

Segundo Vieira Abrahão (2006), os autorrelatos são:

Relatos orais ou escritos de experiências pessoais. São construídos por meio de um número amplo de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal. (...) Esses relatos são intitulados por Woods de história de vida. Outros intitulam-nos de estórias, narrativas, biografias e autobiografias. (Vieira Abrahão, 2006, p. 224)

Por meio desse instrumento de coleta de dados é possível captar o percurso histórico da relação de ensino e aprendizagem vivenciada, explicitando de modo mais autônomo as ações, emoções, percepções e sensações decorrentes do processo da aquisição de uma LE.

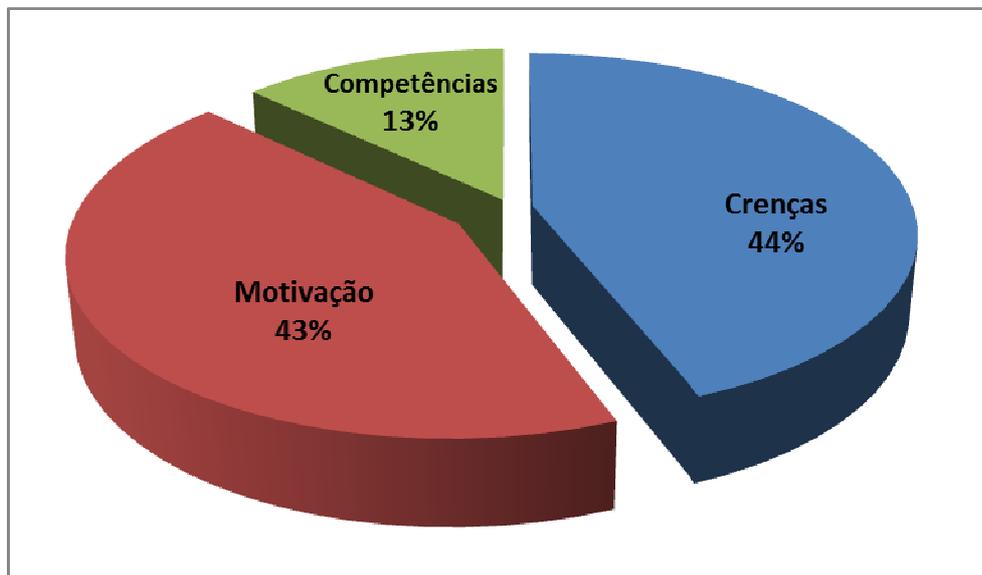
O autorrelato foi solicitado por escrito, com a pretensão de deixar o participante o mais livre possível para escrever, sem que houvesse qualquer tipo de interferência da pesquisadora. Assim, essa reflexão foi solicitada por telefone ou e-mail, deixando de uma semana a quinze dias para que o participante a realizasse. Nosso objetivo foi obter um relato que refletisse a visão dos aprendentes acerca do seu próprio processo de ensino e aprendizagem de LE, sem que houvesse um direcionamento para as questões que julgávamos relevantes. A solicitação, verbal ou escrita, conteve a seguinte instrução: “Escreva sobre os motivos que te levaram a aprender uma língua estrangeira e relate essa sua experiência com o maior número de detalhes possíveis”. Foram solicitados e recebidos 10 autorrelatos.

Com o propósito de assegurar a confiabilidade e a validade da pesquisa, utilizamos uma gama diversa de instrumentos de coleta e seleção de dados – oito tipos de questionários, 22 entrevistas individuais com alunos, professores e coordenadores e cidadãos comuns, bem como 10 autorrelatos com participantes acima de 50 anos, os quais estão estudando ou estudaram até recentemente uma LE. Isso foi feito com o intuito de triangularmos os dados, processo que envolve número variado de fontes de coleta de dados, com a finalidade de cruzarmos as informações obtidas, gerando maior credibilidade nos resultados, visto que temos a convicção de que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. (Vieira Abrahão, 2006, p. 221)

Desse modo, os autorrelatos e o questionamento sociocultural foram utilizados como ferramentas complementares, posto que os questionários e as entrevistas foram os dados primários principais no processo de análise e discussão de dados.

Ressaltamos que os três pilares desta pesquisa - crenças, motivação e competências do professor – foram investigados em todos os instrumentos de coleta de dados. Porém, devido à característica de cada grupo, a proporção focada em cada pilar foi equalizada. A seguir, apresentamos um quadro que evidencia os percentuais de cada pilar pesquisado nos grupos:

Questionários e entrevistas	Crenças	Motivação	Competências do Professor
A1	40%	40%	20%
A2	35%	50%	15%
B	42%	42%	16%
C	50%	35%	15%
D	50%	50%	-
E	44%	31%	25%
F	50%	50%	-
G	50%	50%	-
TOTAL	44%	43%	13%



2.3. O contexto da pesquisa e a coleta de dados

O levantamento e a coleta de dados foram realizados durante o ano de 2012 e a pesquisa foi realizada em:

- a) uma Universidade Aberta da Terceira Idade com oferta de curso de inglês e de espanhol como uma de suas atividades, a qual chamaremos de UATI;
- b) Faculdades Integradas, as quais chamaremos de Faculdade;
- c) um Colégio voltado à educação básica, com oferta para o ensino fundamental e médio, o qual chamaremos de Colégio;
- d) uma escola voltada à educação infantil, a qual chamaremos de EI; e
- e) uma Universidade Pública.

Os três instrumentos de pesquisa também foram aplicados ao que chamamos de “cidadão comum”. Para compor o cenário dessa categoria escolhemos quatro cidades, visando maior confiabilidade e veracidade da análise dos dados coletados, sendo uma capital e três cidades do interior, todas no mesmo Estado. A escolha das três cidades do interior se deu devido à facilidade de acesso aos participantes de pesquisa e à proximidade da instituição de ensino pesquisada.

Apenas o questionário C foi aplicado em uma universidade pública, pois, na período de realização da investigação, a Faculdade pesquisada, que oferece o curso de Letras, estava sem turmas cursando a disciplina de Linguística Aplicada. Como era muito importante a visão de tal público para a análise dos dados e havia a necessidade de se cumprir o cronograma da pesquisa, decidimos abrir essa exceção e realizar nossa coleta em uma instituição com um perfil um pouco diferente da instituição de ensino em que a maior parte dos dados foi coletada.

Passamos a descrever cada um dos cenários mencionados.

A UATI

Como ocorre em boa parte das UATIs, para o aprendente participar da UATI pesquisada não é exigido nível de escolaridade, bastando ser alfabetizado e ter 45 anos ou mais. A estrutura curricular é modular, sendo que há diversificação dos temas em cada um dos

dois módulos estudados. As aulas são ministradas nas dependências da própria Instituição, em salas adequadas e de fácil acesso. A UATI conta com professores de todas as áreas do conhecimento, vindos da própria Instituição que cede o espaço físico para o seu funcionamento e de outras Instituições de Ensino Superior da cidade ou região em que se localiza.

Os principais objetivos da UATI são: fornecer a pessoas da terceira idade uma estrutura de educação permanente que promova a qualidade de vida, por meio da aquisição de conhecimentos e da possibilidade de participação em atividades físicas, artísticas, culturais e de interação com o meio ambiente e com outras faixas etárias, bem como, estimular a integração dos aprendentes na sociedade, fortalecendo sua autoestima e suas relações sociais.

Para tal, o curso é constituído por dois módulos, com duração de um semestre cada. Em cada módulo há um tema central, sendo que as disciplinas ministradas abrangem diversos assuntos. Na sequência, apresentamos a estrutura curricular de cada módulo/semestre:

a) Módulo I – Envelhecer com qualidade de vida

Esse módulo tem o objetivo de fazer com que o indivíduo entenda as alterações naturais decorrentes do processo de envelhecimento, as melhores estratégias de adaptação e como ter qualidade de vida nessa fase da vida. Além disso, analisa a situação familiar, de saúde, social e sexual, do idoso. Conta com professores das áreas de filosofia, biologia, medicina, psicologia, sociologia, educação física, nutrição, fisioterapia, entre outras.

b) Módulo II – Vida saudável em sociedade

O objetivo desse módulo é continuar abordando a qualidade de vida, com enfoque para o aspecto psicológico e social. Trata de assuntos que estimulem o idoso a analisar o seu contexto de vida para que atue como cidadão consciente e crítico, utilizando seu tempo livre com atividades salutares. Atualiza o idoso sobre seus direitos e o convida a analisar como pode compartilhar seus conhecimentos e experiências. Conta com professores das áreas de direito, ecologia, psicologia, sociologia, comunicação, turismo, informática, fonoaudiologia, enfermagem, entre outras.

Além da estrutura curricular dos módulos, são oferecidas duas oficinas por semestre, podendo variar a cada semestre, de acordo com o interesse dos aprendentes e da estrutura da

UATI. As oficinas possibilitam que o idoso tenha contato com diferentes atividades, enriquecendo suas experiências e proporcionando maior aproximação com os colegas de turma. São ministradas por professores especializados, com duração de 50 minutos semanais e os alunos escolhem de acordo com sua preferência, sendo oferecidas duas oficinas às segundas-feiras e duas às quartas-feiras. As aulas de línguas estrangeiras são oferecidas nessa modalidade.

Os aprendentes recebem um Certificado de Conclusão ao término do Segundo Módulo. Contudo, depois de concluídos os dois módulos previstos pela UATI, o aprendente ainda pode continuar participando das atividades desenvolvidas, fazendo parte de um grupo de alunos que formam uma turma de aperfeiçoamento, com aulas, palestras e outras atividades previstas para cada período letivo.

A UATI é uma instituição particular de ensino que cobra uma taxa simbólica mensal de seus alunos. As atividades são desenvolvidas às segundas e quartas-feiras, com início no mês de março para as atividades do primeiro semestre, e no mês de agosto para as atividades do segundo semestre. As aulas teóricas ocorrem das 14h00 às 15h30 e as oficinas são ministradas das 16h00 às 16h50, nas dependências da Instituição.

Os temas explorados nas aulas, palestras e minicursos são selecionados em conjunto com os aprendentes do curso, objetivando oferecer informações que os ajudem a compreender melhor o processo de envelhecimento, a importância da interação social, da qualidade de vida e da atuação cidadã por meio de seus conhecimentos e experiências.

Dessa forma, os temas mais escolhidos se relacionam com áreas variadas como: exercício físico, medicina, nutrição, meio ambiente, artes, história, culinária, informática, psicologia, filosofia, fisioterapia, medicina alternativa, sociologia, sexualidade, turismo etc.

Os temas são apresentados aos aprendentes em aulas ou palestras simples e aqueles nos quais os alunos demonstram maior interesse em aprofundamento são oferecidos posteriormente na forma de minicursos ou oficinas.

O programa oferecido pela UATI é de natureza flexível, não havendo determinação quanto a sua duração, sendo que, atualmente, existem alunos frequentando o curso desde sua criação em 2005 e outros que foram ingressando nos anos posteriores. Assim, sua duração depende do interesse, disposição e condições do aluno continuar frequentando suas atividades.

A UATI também abriga o *Projeto Bem Viver*, oferecendo diversas oficinas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade da cidade e região (com idade acima

de 45 anos) e é aberto também aos alunos da UATI. As oficinas do projeto são: coral, teatro, hidroginástica, musculação e informática.

A Faculdade

A Faculdade é uma sociedade civil de direito privado, filantrópica, de fins educacionais e não lucrativos, com a seguinte estrutura acadêmica: Direção Geral, Direção Administrativa, Direção Acadêmica, Direção de Extensão e Ação Comunitária, Coordenações de Cursos, Coordenação do Núcleo de Pesquisa e de Iniciação Científica, Secretarias Geral e Setorial e demais órgãos de apoio.

A administração geral da Faculdade é exercida pelos seguintes órgãos:

I - de Administração Superior:

- a) Conselho Superior.
- b) Diretoria Geral.
- c) Coordenadorias Geral Acadêmica e Geral Administrativa.

II - de Administração Intermediária:

- a) Instituto Superior de Educação.
- b) Assessorias Acadêmicas e Administrativas.
- c) Conselho Pedagógico.

III - de Administração Básica:

- a) Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão.
- b) Coordenadorias de Cursos.

Com essa estrutura acadêmica e administrativa é que se realizam as diversas atividades, distribuídas, organizadas, operacionalizadas e supervisionadas, tendo em vista o funcionamento da Instituição, segundo os princípios filosóficos e as normas regimentais, previamente aprovados pelos órgãos colegiados de cada uma das instâncias responsáveis.

A Faculdade oferece os seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Biológicas, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Comunicação Social – Jornalismo, Direito, Educação Física – Bacharelado, Educação Física – Licenciatura, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Sistemas de Informação, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Secretariado, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em

Gestão Ambiental, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Sistemas para Internet, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Gestão Pública.

As atividades de extensão, abertas aos portadores de requisitos mínimos exigidos em cada caso, destinam-se à divulgação e atualização de conhecimentos e técnicas. Periodicamente, são oferecidos cursos de extensão e/ou de aperfeiçoamento, com características próprias em função de suas especificidades, bem como eventos voltados a cada um dos cursos, visando o enriquecimento do currículo pleno. A Faculdade incentiva o oferecimento de cursos de extensão e/ou de aperfeiçoamento, por meio de parcerias e convênios com empresas ou outras instituições de ensino superior, ou pelos seus Coordenadores de Cursos e Docentes, agrupados conforme suas áreas de atuação e de pesquisa.

Os Cursos de Pós-Graduação oferecidos pela Instituição, abertos aos portadores de diploma de graduação ou equivalente, que satisfaçam os requisitos mínimos exigidos em cada caso, destinam-se à formação de Especialistas, mediante o aprofundamento ou ampliação dos estudos superiores em áreas específicas do conhecimento ou treinamento em técnicas especializadas. A Faculdade, em parceria com um Centro Universitário, oferece também Cursos de Pós-Graduação – Especialização e MBA – na modalidade a distância.

A pesquisa é incentivada pela Faculdade por meio de concessão de auxílio para execução de projetos, com fins pedagógicos e científicos, concessões de bolsas especiais, formação de pessoal pós-graduado, promoção de Congressos, Fóruns, Simpósios e Seminários, intercâmbios com outras Instituições e divulgação dos resultados de pesquisas, nos limites de suas disponibilidades orçamentárias. Há também um Programa de Iniciação Científica, com orientação docente, cujo objetivo é incentivar a pesquisa científica e profissional e, desde 2010, a Faculdade participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do CNPq.

O Colégio

A missão do Colégio consiste em “capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante uma formação integral; missão esta que se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura,

inspirada nos valores éticos e cristãos que dão pleno significado à vida humana”. (cf. documento consultado³⁸)

O Colégio é uma sociedade civil de direito privado e adota estrutura composta por Direção Geral, Diretoria Administrativa, um Coordenador Administrativo e Diretoria do Colégio, Coordenadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, de Esportes, de Ensino Religioso e uma secretaria. Conta com um Projeto Educativo que enfatiza “a responsabilidade, a sinceridade, a verdade, o diálogo, a confiança, a autoestima, a criatividade, a paz, a amizade, o respeito, a justiça, a cooperação e a partilha”. (cf. documento consultado) Tem suas etapas de ensino divididas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

AEI

Como a Educação Infantil (EI) pertence ao Colégio descrito, ela segue os mesmos padrões. Dessa forma, descreveremos apenas suas principais características:

- a) O desvendar da Cultura - todos os materiais adotados privilegiam o contato com o patrimônio cultural da humanidade.
- b) A integração das atividades - seguindo o Referencial Curricular do MEC, o conteúdo apresenta uma visão multidisciplinar, integrando as áreas de Leitura e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Artes Visuais, Música e Culinária.
- c) A composição do material - cada nível é composto de quatro volumes, que integram todas as disciplinas.
- d) O corpo docente - professores que utilizam um sistema de ensino franquizado e passam por “treinamentos” presenciais, conduzidos pelos próprios autores do material. Além disso, recebem o Manual do Professor, com fundamentação teórica, sugestões para todas as aulas, atividades paralelas, indicações de materiais e recursos didáticos.
- e) Os objetivos desejados - ao término da educação infantil, o aluno deve ter adquirido competências essenciais à continuidade de sua vida escolar, como a apropriação das noções básicas de leitura e escrita, a compreensão do ambiente

³⁸ Por uma questão ética, não podemos informar a referência do documento analisado, pois esta revelaria o nome da Instituição pesquisada.

natural e social, a capacidade de apreciar diversas manifestações artísticas, o desenvolvimento de raciocínio lógico e a incorporação de conceitos de ética e cidadania.

A universidade pública pesquisada

A Universidade possui três *campi*. No *campus* onde ocorreu a coleta de dados, são oferecidos 28 cursos de graduação e 21 programas de pós-graduação nas áreas da saúde, exatas, educação e ciências humanas. A universidade atende a cerca de nove mil alunos e conta com aproximadamente 690 docentes. O curso pesquisado foi de Licenciatura em Letras para formação de professores de Português e Inglês e sua matriz curricular abrange os estudos linguísticos e literários. Nessas áreas, o aluno tem contato com Linguística, Língua Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas.

2.4. Os participantes da pesquisa

Tivemos, ao todo, cento e dez participantes de pesquisa, divididos da seguinte forma: 10 redigiram os autorrelatos e 100 responderam aos questionários, sendo que 22 destes foram entrevistados. A característica do público participante desta pesquisa está diretamente relacionada com as modalidades dos questionários. Dessa forma, passamos a descrever nossos participantes mediante a modalidade dos questionários que eles responderam. Nomearemos os participantes de acordo com os questionários respondidos, por exemplo; A1-1, A1-2, A1-3, ... , A2-1, A2-3, A2-3, ... , B1, B2, B3, ... , C1, C2, C3, e assim por diante; e, para os autorrelatos, AR1, AR2, AR3 etc.

Questionário A1

(Alunos regularmente matriculados na UATI pesquisada)

A idade média desse grupo é de 69 anos, tendo o mais novo 54 e o mais velho 81 anos. Com relação à atual ocupação descrita por eles, dos 15 participantes, 5 são aposentados, 5 escreveram que são “do lar” e uma voluntária, uma relatou que sua ocupação atual é a terceira idade, outra escreveu “viajar, ginástica, bingo, missa e visitar parentes” (A1-3) e um participante não respondeu a esta pergunta. Dentre essas respostas, houve uma que consideramos mais sintomática, a A1-4 escreveu “nenhuma”. Quanto à formação escolar, 8 têm curso superior, 2 possuem magistério, 1 com 2º grau completo, 3 com primário, 1 cursou até 3º ano do primário, 60% assinalaram que estudaram em escolas públicas e, do total, 47% concluíram seus estudos há mais de 41 anos, seguidos 27% que assinalaram ter concluído seus estudos entre 31 a 40 anos. Em geral, eles moram com um, dois ou três membros da família, sendo normalmente esposo/a e filhos. Porém, três participantes moram sozinhos. Em relação à leitura de jornal, 54% leem diariamente, 20% leem jornal apenas aos domingos e 20% leem ocasionalmente. Um terço declara que não tem e nem utiliza computadores, um terço tem um computador disponível, mas não sabe utilizá-lo e um terço declara que tem um computador em casa e usa. Destes, 3 acessam internet menos de 10 horas por semana, um acessa de 10 a 15 horas e outra acessa mais de 15 horas semanais. Oitenta por cento ficou sabendo das atividades da UATI por meio de amigos ou parentes.

Questionário A2

(Aprendentes regularmente matriculados na UATI pesquisada, que fizeram opção por uma língua estrangeira)

Esse grupo é composto por 12 aprendentes, com faixa etária média de 70 anos, tendo o mais novo 69 e a mais velha 80 anos de idade. Ao serem indagados sobre a atual ocupação, 6 responderam que eram aposentados, 1 que era professora de alemão, 3 disseram que a ocupação atual era a UATI, uma diz ser “do lar” e o outro respondeu “ler e viajar” (A2-9). Com relação à formação escolar, há um pós-graduado, cinco com ensino superior, três com segundo grau completo e três com primário, sendo que dos 12, metade estudou em escolas públicas e metade em particulares, com exceção de uma participante que cursou a educação

básica e superior na Alemanha. Do total, 70% concluíram seus estudos há mais de 41 anos. Nesse grupo, apenas uma participante mora sozinha; os outros moram com dois ou três familiares, em geral, esposo/a e filho/a. Quanto ao hábito de ler jornal, 42% leem diariamente, 42% ocasionalmente, o restante lê apenas aos domingos. Metade dos participantes tem acesso a computadores e utilizam em média 10 horas de internet por semana, 35% afirmam não saber utilizar o computador. A maioria ficou sabendo da UATI e do curso de idiomas por meio de amigos, parentes ou por indicação de um professor.

Questionário B

(Professores da UATI, atuantes em diversas áreas do conhecimento)

A idade média dos professores pesquisados da UATI é 42 anos. Dos 13 participantes deste grupo, 12 declararam ser professores ao ser indagada a ocupação atual; mas 50% deles têm outra ocupação formal, por exemplo, profissional liberal, *personal trainer*, funcionário público etc. A participante que não se declarou professora é advogada e dá aulas de canto e coral. Todos têm ao menos uma graduação; entre eles há dois doutores, cinco mestres e um especialista, e 50% estudaram, em boa parte de sua formação, em escolas públicas. Em geral, eles moram com esposa/o e filhos, um deles mora sozinho e outro mora com um amigo. Todos têm acesso a computadores, tanto em casa quanto no trabalho, e eles acessam em média 15 horas semanais de internet; 78% dos professores ministram aulas na UATI por convite da coordenação do curso.

Questionário C

(Alunos regulares do curso de Letras com dupla habilitação, necessariamente cursando a disciplina de Linguística Aplicada)

Neste grupo, contamos apenas com 6 participantes de pesquisa e, com exceção de um que tem 50 anos, a idade média do grupo é de 24 anos. Um se declarou apenas estudante; os outros têm algum tipo de ocupação formal (assistente administrativo, agente comunitário, estagiário etc.), além do curso de Letras, sendo este o primeiro curso de graduação de todos os seis participantes que responderam a esta modalidade de questionário. Metade teve sua

educação formal em escolas públicas e metade em escolas particulares. Acessam computadores/internet, em média, 25 horas semanais. Os motivos que os levaram a escolher o curso de Letras diferem bastante, mas o gosto pela língua estrangeira se destaca em 60% das respostas.

Questionário D

(Alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, que não Letras, da Faculdade pesquisada)

A idade média desses estudantes é 28 anos. Dos 16 participantes de pesquisa, 88% têm, além do curso de graduação, uma ocupação formal, como eletricista, professor, analista de marketing, açougueiro, almoxarife, entre outros, e um deles tem especialização e formação prévia em Letras e Pedagogia. A maioria, 82%, estudou em escolas públicas. A escolha pelos cursos de graduação dos participantes de pesquisa se deu, em 57% das respostas, porque eles gostam ou já atuam na área; as outras respostas são bem divergentes e apenas uma aponta como motivo da escolha, o mercado de trabalho. Todos têm acesso a computadores e internet, sendo que 32% acessam mais de 31 horas semanais, 38% de 16 a 30 horas, 13% de 11 a 15 horas e 18% acessam menos de 10 horas. Com relação à forma como eles tomaram conhecimento do curso oferecido pela Faculdade é bem equilibrada em três categorias: amigos e parentes, meios midiáticos (propaganda em jornais, televisão e revistas) e via internet.

Questionário E

(Professores de línguas sem experiência de ensino em UATIs)

Das oito professoras pesquisadas, as quais estão na faixa etária média de 50 anos, há duas com titulação de graduação, sendo que uma delas possui graduação também em outra área; quatro com cursos de pós-graduação *lato sensu*, obtendo título de especialista em Linguística Aplicada; duas em Língua Portuguesa e outra em Metodologia da Língua Portuguesa; e, duas obtiveram sua titulação por meio de pós-graduação *stricto sensu*, sendo mestres em Linguística e em Tradução. Quanto aos seus estudos: 25% estudaram apenas em

instituições particulares, 12,5% concentraram a maior parte de seus estudos em instituições particulares, 25% relataram que tiveram metade dos seus estudos em particulares e outra metade em públicas, 25% fizeram a maior parte de seus cursos em instituições públicas e 12,5% cursaram apenas em instituições públicas de ensino. Com relação ao tempo de conclusão de seus estudos, temos uma que finalizou há menos de 5 anos e, em contrapartida, outra que finalizou há mais de 40 anos; contudo, o número mais significativo fica entre 13 a 20 anos, perfazendo 38% do total. Somente duas moram sozinhas; 62,5% moram com esposo e filho(s). Todas têm acesso a computadores e internet em casa e no trabalho. A média de acesso é de 15 horas semanais. A escolha pela área de Letras se deu, em geral, por gostarem das línguas. Uma delas, E8, relata que a “língua é a ‘ponte’ que encurta as distâncias e derruba os preconceitos”. Apenas uma relatou o gosto pela docência.

Questionário F

(“Corpo Dirigente” da instituição de ensino pesquisada)

A idade média do corpo dirigente é de 45 anos. Todos têm ao menos uma pós-graduação, 16% têm titulação em nível de doutorado, 47% são mestres e 37% têm pós-graduação *lato sensu*. A escolha pela atuação na área da Educação se deu, com 62% dos participantes, por “amor à área” e pela possibilidade de transformação social, de garantir os Direitos Humanos, de formar cidadãos na vertente crítica e reflexiva. Porém, 38% iniciaram suas atividades docentes como complemento da renda advinda de outra atuação profissional e, destes, 60% têm hoje a Educação como a única fonte de renda. Nenhum deles teve seus estudos realizados apenas em instituições públicas ou apenas em particulares, 38% tiveram seus estudos centrados metade em instituições particulares e metade em públicas, 31% estiveram na maior parte de seus estudos em instituições particulares, bem como 31% na maior parte em públicas. Todos têm acesso a computadores e internet em suas residências e no trabalho, sendo que 54% acessam mais de 30 horas semanais e 30% acessam em média 20 horas semanais. Dos treze participantes, onze relatam que a opção por cursar uma faculdade se deu, entre outras razões, visando crescimento profissional.

Questionário G

(“Cidadão Comum”)

Foram preenchidos 18 questionários, sendo nove por mulheres e nove por homens; destes, 10 são casados, 4 são solteiros, 3 são viúvos e 1 é divorciado. Como o foco deste questionário foi o “cidadão comum” da terceira idade, a idade mínima foi de 53 anos, a média ficou em 63 anos e a idade máxima pesquisada neste grupo foi de 78 anos. Dessa forma, ao indagarmos acerca de suas ocupações atuais, 8 mencionam que já estão aposentados, mas em seguida descrevem a profissão que seguiram antes da aposentadoria; assim temos: um engenheiro, um administrador de empresas, um professor, uma advogada, uma enfermeira, três cuidadoras, três empregadas domésticas, um vigia noturno, um técnico em eletrônica, um chefe de seção, um encarregado, um mecânico, uma “do lar” e um sapateiro. A opção pela carreira se deu em boa parte dos casos por contingências da vida, tais como: “consegui um emprego e fui ficando nele, quando eu vi já estava aposentado” (G8) ou “era a oportunidade que eu tive no meu emprego, então resolvi estudar na área” (G12). Em relação aos estudos, 84% estudaram em instituições públicas, 12% tiveram metade de seus estudos realizados em instituições particulares e metade em públicas e 4% estudaram a maior parte em particulares, sendo que cinco possuem graduação em curso superior, cinco completaram o ensino médio (na época, segundo grau), três completaram o ensino fundamental (antigo primeiro grau) e cinco não chegaram a terminar o ensino fundamental. Dez participantes marcaram que não têm computador ou acesso à internet e oito relataram que têm, e, destes, três descreveram que acessam menos de dez horas semanais.

Autorrelatos

Recebemos dez autorrelatos realizados por quatro homens e seis mulheres, com idade média de 67 anos, tendo o mais novo 52 e o mais velho 82 anos de idade. Metade do grupo já está aposentada. Entretanto as funções declaradas pelos participantes de pesquisa que escreveram os autorrelatos foram: dois funcionários públicos, sendo um engenheiro e uma secretária executiva, atualmente aposentados; um professor universitário formado em História e Filosofia, mestre e doutorando em Educação; uma professora de Geografia aposentada, a qual ministrou aulas apenas na educação básica em instituições públicas e particulares; uma

tradutora, nascida e formada na Alemanha, mas que mora no Brasil há mais de 60 anos; um advogado aposentado, pós-graduado pela Universidade de Brasília; uma auxiliar administrativa aposentada, com o antigo segundo grau completo; uma “do lar”, que também concluiu o segundo grau; uma pedagoga aposentada, e um empresário, formado em Administração de Empresas. Todos frequentaram até recentemente ou estão frequentando aulas de idiomas. As línguas estrangeiras escolhidas foram: inglês (cinco participantes), italiano (quatro participantes), espanhol (quatro participantes), alemão (um participante), francês (um participante) e um deles também estuda Latim. Quatro participantes estudam (ou estudaram) apenas uma LE, cinco deles têm ou tiveram acesso a dois idiomas e um deles a três.

Salientamos que os participantes da pesquisa estavam cientes do estudo e de suas ações no mesmo. Eles assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o que respalda a pesquisa do ponto de vista ético. A preocupação com a ética permeou o desenvolvimento da pesquisa, o que nos remete ao que aponta Celani (2005):

A proteção dos participantes é essencial (Denzin & Lincoln, 1998). Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. (op. cit., p. 110)

Após termos definido a natureza, os instrumentos, o cenário e os participantes desta pesquisa, apresentaremos, a seguir, a descrição e a análise dos dados coletados.

Capítulo III

Descrição e análise dos dados

Cada sociedade tem seu regime de verdade e seleciona os discursos que considera verdadeiros.

(José Carlos Reis, 2003)

Para descrevermos e analisarmos os dados coletados, seguiremos a mesma linha adotada no capítulo em que abordamos as questões metodológicas, ou seja, faremos uma classificação dos dados pautada no perfil dos questionários.

Dessa forma, primeiro, descreveremos os dados coletados de cada um dos grupos dos questionários e faremos a análise desses dados, confrontando-os com os dados das entrevistas realizadas e com os autorrelatos, garantindo, desse modo, a triangulação dos dados.

Na parte final, no item 3.9, apresentaremos um panorama geral dos dados obtidos por meio dos questionários, abordando as questões preponderantes e mais recorrentes. Contudo, não consideraremos a divisão por grupos de participante. A proposta é fazer uma análise global dos dados coletados. Nosso objetivo, nesse item, é termos, holisticamente, uma visão da sociedade acerca da temática abordada; ou seja, as crenças sobre o processo de aquisição de uma LE na terceira idade, os aspectos motivacionais que levam os aprendentes dessa faixa etária ao estudo de uma LE e, conseqüentemente, as competências necessárias a professores de LE que ministram aulas voltadas a esse público.

3.1. Questionário A1³⁹

O grupo A1 é composto por quinze alunos regularmente matriculados na UATI que não fizeram opção por nenhuma LE.

Ao serem indagados sobre qual seria, na visão deles, a melhor idade para estudar, 54% relacionaram a melhor faixa etária para aquisição de conhecimentos à infância, à adolescência e à juventude. A-12 respondeu: “Na época certa (dos 7 aos 21 anos). A memória é ótima. Temos o ‘tempo’ certo para essas atividades. A motivação para exercer uma atividade no futuro faz toda a diferença”. O fator tempo e a memória também foram utilizados como justificativas por outros participantes.

É fato que o cérebro humano apresenta mudanças anatômicas e físicas com o passar da idade. Porém Cachioni (2002), Cohen (1995), Neri (1991, 1993, 1995, 2000, 2006), Sé e Lasca (2005), entre outros, ao abordarem os fatores que influenciam no processo cognitivo no decorrer do envelhecimento, defendem que o desenvolvimento de capacidades para uma determinada habilidade depende de diversos fatores que podem afetar os desempenhos de maneira isolada, refutando, assim, os estudos que tentam associar o declínio de alguma habilidade ao declínio na inteligência geral.

Por outro lado, 40% declararam que “sempre é tempo para se aprender/estudar” ou “nunca é tarde para se aprender”. Destacando-se das demais respostas, A1-2 declara que “a terceira idade [é a melhor idade para estudar] porque a gente tem mais visão das coisas”.

Com relação às expressões “sempre é tempo para se aprender/estudar” ou “nunca é tarde para se aprender” citadas, elas são recorrentes em nossos dados e as caracterizamos como uma espécie de chavão “politicamente correto” que os participantes verbalizaram; porém, muitas vezes, as suas outras respostas contradizem esse chavão. Essas mesmas contradições também foram percebidas nas entrevistas. Por exemplo, A8 afirma que “a melhor fase para se aprender algo é quando se é jovem, mas que nunca é tarde para estudar”; em contrapartida, ao ser indagada se gostaria de aprender uma LE, declara que não e verbaliza: “a cabeça não ajuda mais, você sabe como é, né?”. Ao responder o questionário, ela redige: “Não porque a cabeça não está ajudando.” (A1-8). Retomaremos essas expressões e nossa análise com relação as mesmas no tópico 3.9.

³⁹ Os registros serão transcritos da forma como foram produzidos, ou seja, sem correções em relação ao uso da língua portuguesa.

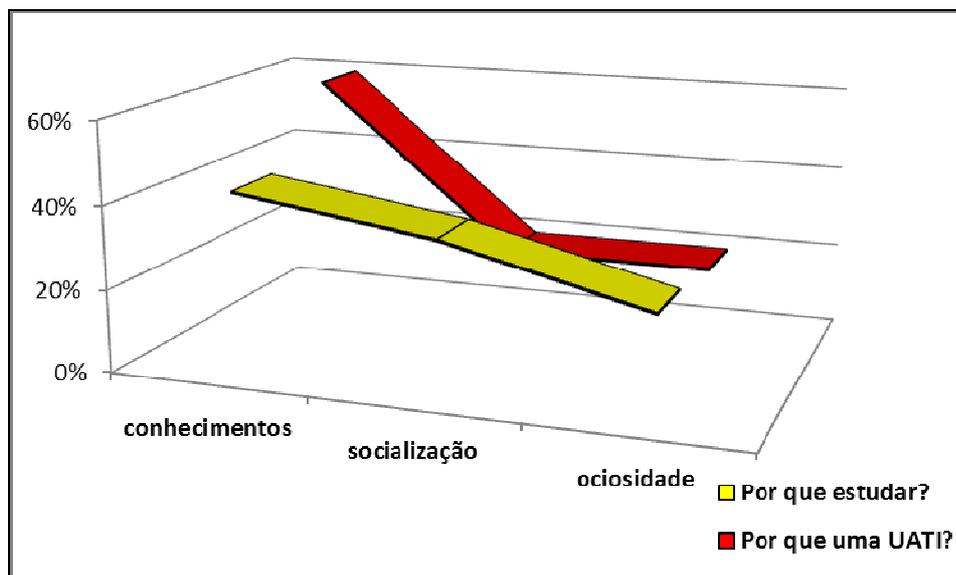
Perguntamos pelos motivos que os fizeram voltar a estudar e o porquê da opção pela UATI. Em vista do arcabouço teórico, tínhamos uma expectativa de respostas que, majoritariamente, enfatizariam a socialização, de acordo com pesquisa realizada por Pizzolatto (1995) e corroborada por outros autores. Contudo, vamos perceber mais adiante que houve, no contexto de nossa pesquisa, uma alteração do perfil do aprendente da terceira idade pesquisado.

Na primeira pergunta, 42% responderam que voltaram a estudar para ter mais conhecimentos e A1-7 justifica o seu anseio devido à “necessidade de acompanhar o desenvolvimento que está acontecendo em nosso redor” (A1-7). O aspecto da socialização aparece em segundo lugar, com 35% das respostas, com frases do tipo: “Para não ficar somente em casa. Pois, após a aposentadoria, a gente fica um pouco afastada da sociedade e amigos” (A1-5); “Para relacionar com as pessoas, afastando a solidão.” (A1-8); ou “Não quero ficar isolada!” (A1-6). O terceiro aspecto, a questão da ociosidade na velhice, é outro dado recorrente em nossa pesquisa. A necessidade de preencher o tempo ocioso totalizou 23% das respostas. Foram consideradas como “ociosidade” as respostas como: “Para preencher o meu tempo vazio, após a minha aposentadoria” (A1-2), “Para ter mais ocupação” (A1-3) e “Para ocupar meu tempo” (A1-4).

No relato dos motivos que os fizeram cursar a UATI, a temática do conhecimento é ainda mais forte. Nove participantes, ou seja, 60%, responderam que o fator que os levaram à UATI foi a busca por novos conhecimentos e, em geral, vinculando-os a algo prazeroso. Tomamos, por exemplo, a resposta de A1-1:

Decidi fazer a faculdade da terceira idade, porque desejo aprender e acrescentar algo mais à minha vida. Queria fazer uma atividade que me fosse prazerosa e ao mesmo tempo ampliasse os meus conhecimentos. Principalmente o meu intuito era exercitar a minha memória. (A1-1, 78 anos)

Nessa mesma linha, destacamos as palavras da A1-13, aprendente com 81 anos, ao apresentar seu motivo pela opção em cursar uma UATI: “para ampliar meus conhecimentos”. Graficamente podemos representar os dados coletados nessas duas perguntas da seguinte forma:



9. GRÁFICO 4: MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A1

Notamos a presença do aspecto motivacional na vertente citada por Gardner e McIntyre (1993), Hunter (1996), Williams e Burden (1999), Jacob (2002) e Lima (2007). A motivação, de modo geral, é estudada como um estado de ativação cognitiva e emocional, o qual impulsiona o indivíduo, de alguma forma, por estímulos internos e/ou externos, a alcançarem suas metas.

A motivação para aprender também é percebida quando indagamos sobre o que poderia ser melhorado na UATI. Dos 15 participantes de pesquisa, nove solicitaram mais atividades, mais aulas, palestras, minicursos etc.; dentre estes, dois solicitaram mais aulas de idiomas e citaram, especificamente, inglês e espanhol. Ao responderem sobre quais fatores os impediriam de frequentar as aulas, 67% afirmam que não faltariam às aulas, pois os assuntos abordados são muito interessantes; eles relatam que mudam os compromissos para assistirem às aulas e que a UATI já é parte da vida e da rotina deles.

Outro dado analisado foi que 100% dos participantes incentivariam outra pessoa na terceira idade a voltar a estudar. As justificativas são bem diversas, tais como: para curar depressão, o estudo faz bem, é ótimo para memória, “nunca é tarde para aprender”, para adquirir conhecimentos, pelo convívio social, “se é bom para mim, também será para outra pessoa” (A1-7) e “porque temos tempo e ajuda os neurônios a continuar trabalhando” (A1-11).

Assim, percebemos que tanto o perfil quanto as motivações dos aprendentes da terceira idade estão mudando, mas não consideramos que a sociedade esteja atenta a isso ou mesmo esteja preparada para trabalhar efetivamente com esse público. Retomaremos essa visão da sociedade na análise do questionário G, dedicado aos “cidadãos comuns”.

Por outro lado, a motivação relatada pelo grupo pesquisado, que busca conhecimento e demonstra certa confiança em sua capacidade de aquisição de conhecimento, não se reflete nas respostas dadas por eles acerca da melhor idade para estudar. Lembremos que 54% dos participantes relacionaram a melhor faixa etária para aquisição de conhecimentos à infância, à adolescência e à juventude.

Neurologicamente está comprovada a plasticidade do cérebro. Cohen (1995) considera que a anatomia cerebral não é estática, visto que o peso do cérebro continua a aumentar durante umas duas décadas após a estabilidade do número de células cerebrais na idade adulta. Os corpos celulares dos neurônios se expandem em tamanho e os dendritos em comprimento e em número. “Mais dendritos significa mais interconexões entre os neurônios e talvez funções mais complexas bem como melhores”. (Cohen, 1995, p. 196) Dessa forma, não perdemos nossa capacidade de aquisição com o avanço da idade.

Consideramos que tal fato tenha ocorrido nas respostas coletadas no grupo A1 por haver forte crença em nossa sociedade que relaciona a “boa aprendizagem” com as faixas etárias mencionadas e quando perguntamos especificamente sobre a idade “ideal” para os estudos, a crença é invocada. Esses participantes estão cotidianamente envolvidos com atividades que promovem a aquisição de conhecimentos e, sendo eles os próprios sujeitos da ação, relatam os resultados positivos que estão sentindo. Contudo, não são capazes de refutar completamente as imagens estereotipadas vigentes.

A neurociência apresenta uma explicação para a inferência da crença da perda da memória com o avançar da idade pelo fato de que ao envelhecer, normalmente, as pessoas diminuem a frequência de seus exercícios cognitivos e o cérebro se adapta a essa nova rotina. As células relacionadas às atividades são menos utilizadas e vão se desativando gradativamente para concentrar seus esforços nas áreas mais necessárias de acordo com o seu novo estilo de vida.

Há uma ressalva necessária a ser feita: percebemos que nesse grupo, seis participantes defendem (e não caem em contradição) a ideia de que não há uma idade certa para aprender, desde que a pessoa tenha interesse ou as condições necessárias para tal.

Investigamos se haveria vontade de aprender um novo idioma nesse grupo, visto que eles não optaram por nenhuma das LEs oferecidas pela UATI. A1-1 escreve que “gostaria muito de aprender inglês porque é uma língua universal. Ademais seria muito bom eu ter os filmes no áudio original, sem legendas. A internet também seria mais fácil quando certos textos são em inglês.”; porém, relata que a melhor idade para se aprender um LE é na infância e na adolescência e escreve:

(...) porque a memorização nessa faixa etária é muito melhor e por isso maior a facilidade de conversação. Digo isso porque, quando tinha 7 anos [na data da pesquisa, a participante estava com 78 anos], aprendi a falar e a escrever *beautifull* [escreve com dois *eles* e depois rasura um *ele* por cima dos dois, deixando os três *eles* aparentes] e até hoje me lembro. (A1-1)

Ela gostaria de aprender, mas não se motiva porque acredita que não tem mais capacidade de memorização para isso. O mesmo acontece com A1-4, quando explicita que a melhor idade para se aprender uma LE é “quando ainda se é criança” e acha necessário, para ela, aprender inglês, mas não se motiva a se inscrever no curso. Na mesma linha, A1-6 relata que gostaria, “mas a cabeça não ajuda mais”; relata que já está perdendo a memória e que para ela “não dá mais” para aprender uma língua nova. A1-8, já mencionada, também diz que para ela “não dá mais, porque a cabeça não está ajudando”. A1-5 escreve que não tem mais vontade; tinha quando era jovem. Entretanto, ela não vê necessidade da aquisição de línguas na idade atual e completa afirmando que a melhor faixa etária para se estudar uma LE é na adolescência.

Com base nos estudos de Dörnyei (2005) e Lima (2007), consideramos que as crenças trazidas pelo indivíduo sobre uma LE ou sobre o seu processo de aprendizagem de LE influenciam suas expectativas e sua motivação (ou desmotivação). Essa motivação (ou desmotivação) leva o aprendente a agir, positiva ou negativamente frente ao processo de aquisição de uma língua.

Notamos que A1-5, ao relatar a não necessidade de aquisição de uma LE, refere-se à falta de motivação extrínseca (na qual o motivo para praticar uma atividade é conseguir algo fora dessa atividade como, por exemplo, quando uma pessoa estuda uma língua estrangeira para ser aprovada num exame ou para conseguir um emprego), que se opõe a uma motivação intrínseca, (na qual a razão para se desempenhar uma tarefa está na própria tarefa como, por exemplo, aprender um idioma por se identificar com a língua ou com a cultura de determinado povo).

A questão da memória como fator de impedimento ou dificuldade na aquisição de uma LE aparece em 34% das respostas dadas por esse grupo.

Com relação à melhor idade para aprender uma LE, 14% das pessoas não quiseram responder a essa pergunta; 40% afirmam que a infância, a adolescência e a juventude são as melhores faixas etárias para aquisição de línguas estrangeiras; 14% acham que não depende da idade e sim da motivação/interesse da pessoa; e 32% responderam que não há idade específica e que é sempre possível aprender uma LE.

Se compararmos as respostas dessa pergunta com os dados da pergunta “Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?”, percebemos que ao tratarmos da aquisição de LE, cria-se uma nova categoria de respostas; ou seja, parte dos participantes atrela ao estudo de línguas, aspectos motivacionais, conforme discutido em nosso arcabouço teórico. Pizzolatto (1995), Pajares (1996), Lima (2007) e Scopinho (2009) consideram que as crenças exercem papel central na motivação de uma pessoa.

Apresentamos, a seguir, um quadro comparativo dos dados analisados mais relevantes dessa reflexão parcial pautada nas respostas do questionário A1, a fim de resgatarmos a discussão ao abordarmos as questões de maneira geral.

Quadro Comparativo – Grupo A1																			
Por que estudar?	Por que uma UATI?																		
<p>A pie chart illustrating the reasons for studying. The largest segment is 'conhecimentos' at 42%, followed by 'socialização' at 35%, and 'ociosidade' at 23%.</p> <table border="1"> <tr><th>Reason</th><th>Percentage</th></tr> <tr><td>conhecimentos</td><td>42%</td></tr> <tr><td>socialização</td><td>35%</td></tr> <tr><td>ociosidade</td><td>23%</td></tr> </table>	Reason	Percentage	conhecimentos	42%	socialização	35%	ociosidade	23%	<p>A pie chart illustrating the reasons for a UATI. The largest segment is 'conhecimentos' at 60%, followed by 'socialização' and 'ociosidade', both at 20%.</p> <table border="1"> <tr><th>Reason</th><th>Percentage</th></tr> <tr><td>conhecimentos</td><td>60%</td></tr> <tr><td>socialização</td><td>20%</td></tr> <tr><td>ociosidade</td><td>20%</td></tr> </table>	Reason	Percentage	conhecimentos	60%	socialização	20%	ociosidade	20%		
Reason	Percentage																		
conhecimentos	42%																		
socialização	35%																		
ociosidade	23%																		
Reason	Percentage																		
conhecimentos	60%																		
socialização	20%																		
ociosidade	20%																		
Melhor idade para estudar	Melhor idade para aprender uma LE																		
<p>A pie chart illustrating the best age to study. The largest segment is 'infância, adolescência e juventude' at 54%, followed by 'não há idade certa' at 40%, and 'não respondeu' at 6%.</p> <table border="1"> <tr><th>Age Group</th><th>Percentage</th></tr> <tr><td>infância, adolescência e juventude</td><td>54%</td></tr> <tr><td>não há idade certa</td><td>40%</td></tr> <tr><td>não respondeu</td><td>6%</td></tr> </table>	Age Group	Percentage	infância, adolescência e juventude	54%	não há idade certa	40%	não respondeu	6%	<p>A pie chart illustrating the best age to learn a LE. The largest segment is 'infância, adolescência e juventude' at 40%, followed by 'não há idade certa' at 32%, 'não respondeu' at 14%, and 'depende da motivação' at 14%.</p> <table border="1"> <tr><th>Age Group</th><th>Percentage</th></tr> <tr><td>infância, adolescência e juventude</td><td>40%</td></tr> <tr><td>não há idade certa</td><td>32%</td></tr> <tr><td>não respondeu</td><td>14%</td></tr> <tr><td>depende da motivação</td><td>14%</td></tr> </table>	Age Group	Percentage	infância, adolescência e juventude	40%	não há idade certa	32%	não respondeu	14%	depende da motivação	14%
Age Group	Percentage																		
infância, adolescência e juventude	54%																		
não há idade certa	40%																		
não respondeu	6%																		
Age Group	Percentage																		
infância, adolescência e juventude	40%																		
não há idade certa	32%																		
não respondeu	14%																		
depende da motivação	14%																		

10. QUADRO 3: COMPARATIVO DO GRUPO A1

3.2. Questionário A2

Os participantes da pesquisa do grupo A2 são doze aprendentes regularmente matriculados na UATI e que fizeram opção por ao menos uma LE.

Esse é o grupo que tem as visões mais positivas acerca da melhor idade para estudar. Apenas três participantes correlacionaram as idades às faixas etárias da infância, adolescência e juventude. A2-5 apontou que a melhor idade é quando se tem quatro anos e cita os netos como exemplo de boa aquisição; A2-6 responde apenas “na juventude” e não justifica sua resposta e A2-11 escreve: “dos 7 aos 27”; porém acrescenta: “mas pode-se estudar sempre mais!”. Os outros 75% defendem que não há uma idade certa; e um deles faz a seguinte ressalva: “só precisa entender” (A2-8). Nessas respostas, em parte das justificativas foram utilizadas expressões como “sempre é tempo de aprender”, ou “nunca é tarde para estudar”. Entretanto, há uma que relaciona a idade com aspectos motivacionais: “a melhor idade é aquela que se tem vontade” (A2-1).

Destacamos a resposta de A2-10: “Nunca é tarde para estudar. O que geralmente falta é oportunidade, principalmente na terceira idade”. Concordamos com a participante e indicamos que uma das causas de ainda termos poucas iniciativas voltadas à área da educação na terceira idade é a crença inferida acerca da incapacidade cognitiva dessa faixa etária. Esse fato também foi relatado por Lima (2007), Villani (2007), Vintro de Deus (2007) e Della Bella (2007). Conforme vimos com Basso (2006), as crenças são reveladas muito mais pelas ações das pessoas do que pelo que elas dizem de fato.

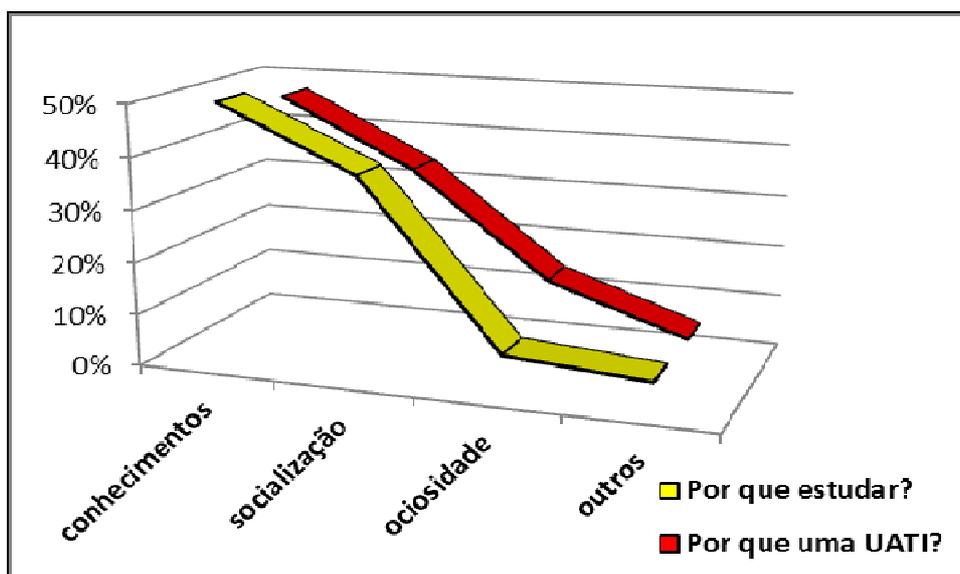
Muito semelhante ao grupo A1, os motivos que os fizeram voltar a estudar focam, em sua maioria, a busca de conhecimento e, em segundo lugar, aparecem as questões de socialização. O aspecto da ociosidade é citado, porém em escala bem reduzida.

Selecionamos parte de algumas respostas que fugiram ao padrão das demais. A2-6 (76 anos), que é engenheira mecânica aposentada, participa de todas as atividades propostas na UATI e de várias oficinas. Contudo, escreveu: “Não estou estudando! Aprecio a companhia dos colegas!”. A2-10 (68 anos) relata, ao descrever sua atual ocupação: “participo do grupo de dança *Splash Dance*, pratico hidroginástica, costuro por *hobby*, passeio o máximo que puder, entre outras coisas ...”. Ela ainda acrescenta: “voltei para a terceira idade porque acredito na vida! Ficar em casa vendo TV não é a minha praia. Gosto de aprender! Sou uma pessoa que se sente bem quando está rodeada de amigos. Sou positiva!” (A2-10). A2-12

simplesmente justifica os motivos que a fizeram voltar a estudar com as seguintes palavras: “porque é uma terapia.” (A2-12). Percebemos nas respostas uma vivacidade, uma ânsia de viver, muito longe da imagem estereotipada do velho inerte, acamado, ranzinza e “reclamão”, nutrida por vezes pela mídia.

Essas respostas comungam com a *Teoria de Seletividade Socioemocional*, de Cartensen (in Neri, 1995), na qual a autora aborda a motivação para o contato social na velhice e aponta que as três principais metas psicológicas motivadoras da interação social são: a aquisição de informação, o desenvolvimento e a manutenção do autoconceito, e a regulação da emoção. Podemos, assim, perceber a importância dessas aulas na vida cotidiana dos idosos; elas, além de “fornecedoras” de informações, geram contato social. Para boa saúde mental e o bem-estar dos indivíduos, principalmente na velhice, devemos combinar os fatores psicológicos, com os biológicos e sociais.

Em uma representação gráfica das respostas do grupo A2 acerca dos motivos para voltarem a estudar ou da busca pela UATI, temos:



11. GRÁFICO 5: MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A2

Seguindo o mesmo perfil dos aprendentes do grupo A1 e A2, os relatos descritos pelos participantes da pesquisa que redigiram os autorrelatos reforçam a mudança do perfil citado por Pizzolatto (1995) e outros autores em pesquisas anteriores. Seleccionamos três fragmentos de textos que corroboram nossa percepção.

Eu resolvi estudar a língua inglesa (inglês americano); por várias razões: a primeira delas, e que eu acho que foi fundamental na minha decisão, é que sempre que viajamos para o exterior, percebi o quanto é importante saber pelo menos uma língua, então optei por estudar o inglês por se tratar de uma língua universal, pois mesmo nos países que falam outros idiomas, em hotéis, restaurantes, aeroportos, serviços turísticos e etc., frequentemente oferecem a opção da língua inglesa. Outra razão também foi que com o mundo informatizado o idioma facilita muito na navegação na rede, porque a maior parte das informações armazenadas e a maioria das páginas da web estão em inglês, assim como filmes e músicas. Dominando o idioma, nem que seja para o cotidiano, nós podemos experimentar tudo isso em primeira mão, sem uma tradução imperfeita no caminho. Mesmo aqui no Brasil, onde a nossa língua mãe é o português, nos deparamos quando vamos a um Shopping Center ou mesmo a um restaurante, ou qualquer outro lugar, nos confrontamos com cardápios, ou mesmo letreiros escritos com palavras em inglês. Outro motivo também, que não posso deixar de salientar, que com meus 58 anos de idade, estou podendo exercitar muito a minha memória, que é um dos meios considerados eficazes para mudarmos a nossa percepção. Acho muito importante nos dias de hoje, pelo menos ter um mínimo de conhecimento desta língua, pois, sem percebermos, ela está cada vez mais infiltrando no nosso dia a dia. Eu estou adorando por todas essas razões que descrevi, gostaria muito de poder estudar outras línguas no futuro. (AR3)

AR3 relata que, além da necessidade da LE para viagem, esta também proporciona a ela a possibilidade de adquirir mais conhecimento e se inserir em outras culturas, bem como a mantém ativa cognitivamente, exercitando sua capacidade de memorização.

Percebemos em AR3 a presença, segundo Gardner e Lambert (1972), da *motivação instrumental*, relacionada às necessidades específicas, como profissionais, viagens ou reconhecimentos sociais, e da *motivação integrativa*, referente ao desejo de estar inserido em outras culturas, de se identificar com os falantes, de fazer parte de outra comunidade linguística. O fato de notarmos os dois tipos de motivação reforça a visão de Pizzolatto (1995), que atenta para a possibilidade de termos um aprendente que apresente simultaneamente as duas motivações.

A necessidade de se saber uma LE para buscar mais conhecimentos é também citada por AR2. Ele também menciona o turismo como outra justificativa. Selecionamos alguns trechos para demonstrar essas evidências:

Pois é..., na realidade, o que estamos fazendo, não chega a ser um estudo aprofundado do aprendizado e sim uma adequação ao mundo globalizado onde a comunicação é um dos principais ingredientes da sobrevivência cultural. (...) Como também somos curiosos, gostamos de conversar com as pessoas nos mais variados locais (restaurantes, supermercados, feiras, exposições, nas ruas, hotéis, etc.) e

principalmente com gente do local, assim, acreditamos, a viagem fica mais gostosa, aprendemos muita coisa, muitas "dicas" interessantíssimas sobre os mais variados assuntos e tudo isso, jamais seria possível sem o conhecimento de línguas. Creio que este seja um dos principais motivos. (...) Outra sensação muito gostosa e igualmente gratificante é entender e ser entendido a mais de 10.000 quilômetros de sua casa. Não há dinheiro que pague tamanha alegria e tudo isso graças ao conhecimento da língua. Atualmente, estamos tratando de melhorar nossos conhecimentos em Inglês (Britânico e Americano), Francês, Italiano e Espanhol que, ainda que suficientes para nossos objetivos, todo e qualquer progresso é sempre muito importante e bem-vindo. (...) Na nossa idade é melhor se ocupar com qualquer tipo de aprendizado do que ficar fazendo palavras cruzadas para afugentar o "alemão" (Alzheimer). (AR2)

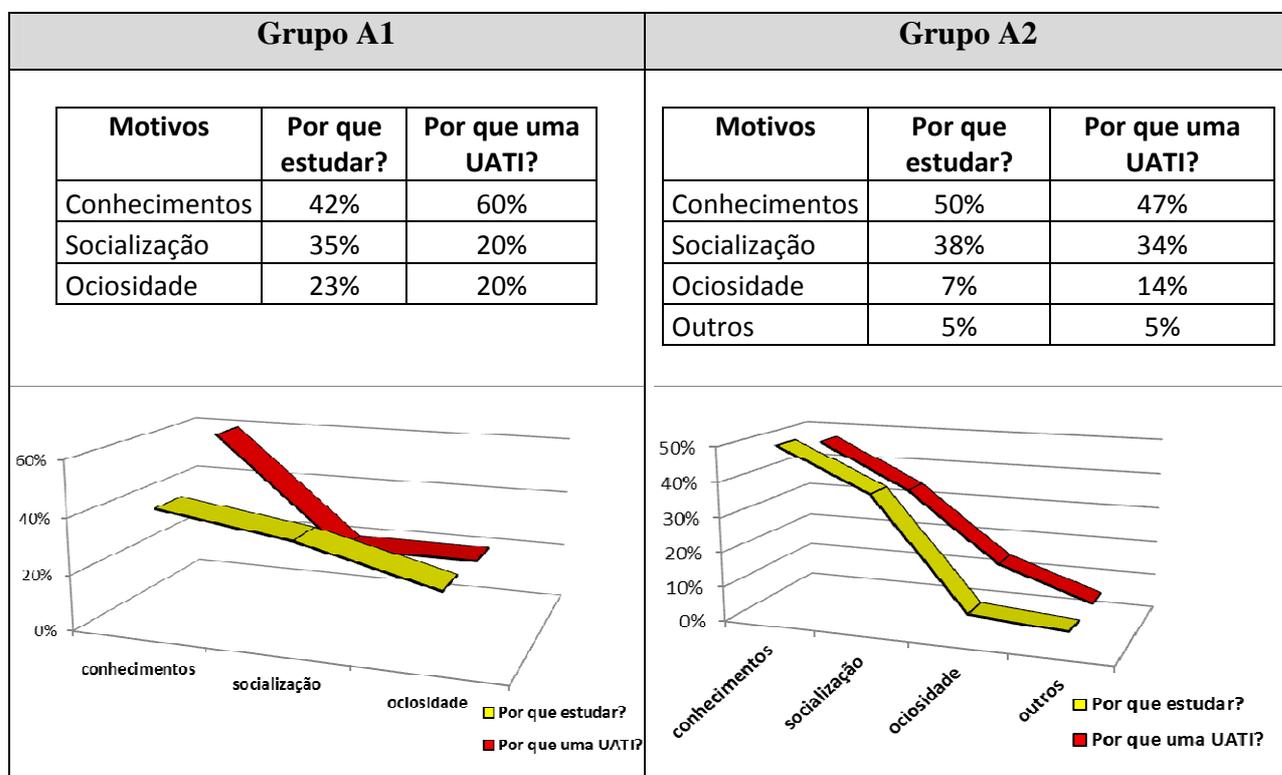
AR10 aponta para questões culturais do processo de aquisição de LE e escreve: “acredito que quando buscamos o aprendizado de uma língua nos aprofundamos culturalmente no país de origem e isto provoca benefícios e satisfações.”.

Além da motivação integrativa percebidas em AR2 e AR10, o relato de AR2 aponta a dinamicidade descrita no *Modelo do Dörnyei e Ottó de Motivação para L2* (Dörnyei & Otto, 1998, apud Dörnyei, 2005), no qual os autores consideram as constantes flutuações nos níveis de motivação, as quais segmentam o processo de motivação em três estágios distintos: *pré-ativo*, motivação para a escolha; *ativo*, a motivação precisa ser mantida; e, *pós-ativo*: avaliação para verificar como as coisas foram para determinar sua motivação no futuro. É possível identificar os fatores que podem influenciar a motivação positivamente ao longo do processo de AR2 e evidenciar o caráter dinâmico das ações e sensações que envolvem a motivação e quão interligados são os três estágios.

Além dos autorrelatos trazerem outros fatores para justificarem suas opções para a aquisição da LE, não foi verificado, em nenhum autorrelato, aspectos que indicassem a necessidade de socialização como pano de fundo para se inserir no processo de aprendizagem de uma língua.

Ao compararmos os gráficos dos grupos A1 e A2, percebemos que, nesse último grupo, a mudança de perfil do aprendente da terceira idade, mencionada no tópico anterior, é mais acentuada na pergunta “quais os motivos que fizeram você voltar a estudar?”; e, ao responderem “por que você optou por cursar uma faculdade da terceira idade?”, a proporção é inversa. Contudo, em ambos os grupos, a questão do conhecimento supera os aspectos socializantes.

Apresentamos um quadro para ilustrar, o que consideramos, uma mudança significativa do posicionamento e dos anseios dos aprendentes pesquisados da terceira idade com relação à motivação de estudar:



12. QUADRO 4: COMPARATIVO DA MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS DO GRUPO A1 E A2

Quando indagados sobre o que poderia ser melhorado no curso em que estão matriculados, 58% solicitaram mais cursos e palestras ou mais atividades; e, destes, 29% pediram explicitamente mais aulas de línguas. Do total de respostas, 33% afirmam que não há nada a ser melhorado no curso.

Tal como visto com o grupo A1, 100% dos participantes da pesquisa incentivariam outra pessoa na terceira idade a voltar a estudar e, novamente, notamos a presença das expressões: “nunca é tarde para aprender/estudar” e “sempre é tempo de aprender/estudar”. Destacamos algumas frases utilizadas: “Sim, aprender é sempre necessário e se atualizar é imprescindível” (A2-4); “Sim, (...) eu me sinto renovada depois que comecei a cursá-la” (A2-7); “Sim, porque conhecimento é tudo” (A2-8); e, “Sim, porque sempre é prazeroso estudar e ler” (A2-9).

Ressaltamos que A2-7 e A2-8, ao defenderem a necessidade de estudar sempre e a inexistência de uma idade para isso, afirmaram que a melhor idade para a aquisição de uma LE é quando somos jovens (A2-7) ou na infância (A2-8). Percebemos maior resistência em relação a aceitar a possibilidade da aquisição de LE na terceira idade. Além dessas duas participantes, apenas mais uma respondeu que é melhor aprendermos um idioma antes dos vinte anos; ela já havia afirmado que a juventude é a melhor idade para se estudar.

Do total das respostas, 57% afirmam que “sempre é tempo para estudar/aprender”, ou “nunca é tarde para estudar/aprender”; e 19% relacionam a possibilidade de aprender em qualquer idade com aspectos motivacionais, mencionando que não há uma idade específica, desde que haja interesse e vontade do aprendente.

Este último encontra respaldo em Ballone (2008) e Dörnyei (1994) ao afirmarem que a motivação é um dos principais determinantes para a aquisição de LE e que ela tem papel crucial no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem.

Há uma explicação neurológica para tal: sendo as emoções advindas de interações intracerebrais envolvendo o sistema límbico, o hipotálamo e a área pré-frontal (os quais também estão relacionados com a memória), o córtex cerebral cria uma *resposta cognitiva* (consciente) à informação periférica (dos sentidos) e tal fato possibilita a aquisição (Ballone, 2008). Com relação ao fator consciente da resposta cognitiva, Schmidt (1990) afirma que não há aprendizado de qualquer aspecto linguístico que não seja registrado conscientemente pelo aprendente.

Para este grupo pesquisado, 100% dos participantes incentivariam outras pessoas na terceira idade a aprender uma língua estrangeira, mesmo aqueles que apontaram dificuldades na aquisição da LE nessa faixa etária. A expressão (ou correlata) “nunca é tarde para aprender” foi usada em 34% das respostas dessa pergunta. A2-5 atrela a possibilidade de incentivar outro aprendente da terceira idade a fatores motivacionais da pessoa e A2-5 também faz menção a aspectos de motivação quando afirma que “não existe idade, mas vontade para atualizar-se” (A2-5).

Destacamos a resposta de A2-3; “quanto mais sabemos, a nossa vida se torna melhor.”. A relação da qualidade de vida com a aquisição de uma LE também ficou evidenciada nos autorrelatos. Nas palavras de AR4 temos: “penso que o estudo de um idioma estrangeiro, independente da idade que se tenha, torna-se sempre uma nova perspectiva para nossa vida”; e AR9 escreveu: “o curso de inglês para a terceira idade, como é o meu caso que tenho 69 (sessenta e nove) anos, trabalha muito a mente e isso é importante para o idoso não

parar de incentivar o cérebro, o que contribui para uma qualidade de vida muito melhor” (AR9).

A importância dos estudos na terceira idade é ressaltada por Villani (2007, p. 184) ao analisar os dados de sua pesquisa. O autor afirma: “comprovamos que a educação na velhice é tão ou mais necessária do que a que prepara o indivíduo para a passagem da infância para a adolescência”.

Indagamos acerca dos motivos que os levaram a fazer a opção por uma língua estrangeira e as respostas foram bem variadas. O gosto pela língua apareceu em 25% das respostas; a intenção de ouvir e entender músicas e filmes em inglês foi relatada por 17% dos participantes; outros 17% afirmaram que sempre é bom aprender; 17% também disseram que os motivos dos estudos são para lidar com o inglês que está sempre presente no dia a dia, TV, internet, revista, jornais e ler manuais dos produtos comprados; a justificativa do inglês ser língua “universal” foi registrada em 17% das respostas; e 7% mencionaram o desejo de relembrar e aperfeiçoar a LE.

As respostas aferidas em nossa pesquisa vão ao encontro de aspectos do trabalho de Pizzolatto (1995) que lista algumas nascentes de motivação dos aprendentes de LE da terceira idade, tais como a vontade de vencer um bloqueio anterior, a necessidade de se usar o idioma em uma viagem, o próprio gosto pela língua-alvo, a vontade de expandir conhecimentos, preenchimento do tempo ocioso, para exercício de suas mentes, ou como autodesafio, podendo provar para si próprios ou para os que os cercam que eles “ainda” são capazes de aprender.

Percebemos que os fatores motivacionais se mesclaram por vezes com os fatores benéficos do processo de aquisição de uma LE na terceira idade, corroborando a pesquisa de Scopinho (2009), abordada em nosso arcabouço teórico.

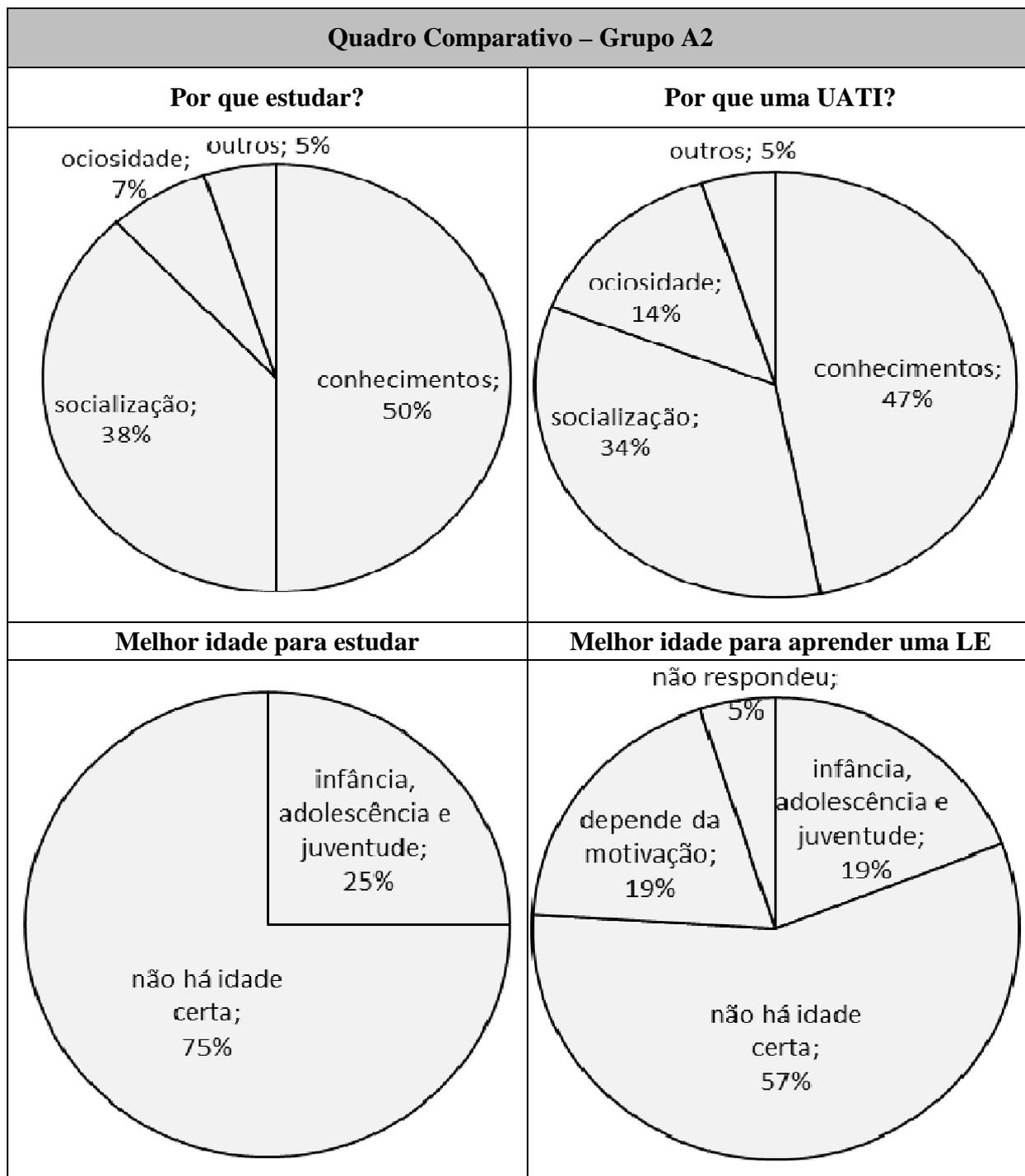
Destacamos a fala de AR8, a qual, além de apontar os fatores citados, demonstra seu descontentamento com relação à contextualização contemporânea: “Além de exercitarmos a memória, teríamos nesses cursos [de idiomas] um grande facilitador nas viagens que fazemos, colorindo nossa vida, tão rica em perguntas, mas tão pobre em respostas.” (AR8)

Foi investigada a motivação desses aprendentes para adquirir outro idioma, além daquele pelo qual eles haviam feito a opção no curso. Apenas A2-1 respondeu que “não” e justificou que “causaria confusão”; os outros participantes manifestam o interesse em aprender outra LE e, como segunda opção, 50% gostariam de aprender espanhol e 25% gostariam de ter aulas de italiano. Os idiomas francês, grego e latim também são citados pelos

participantes. Salientamos que 34% dos participantes de pesquisa desse grupo pertencem a uma colônia alemã e já são proficientes no idioma alemão, sendo dois deles como língua materna. Como justificativa para aprender mais uma língua estrangeira, alguns responderam que seria por questões familiares, visto que têm parentes na Itália ou na Espanha; outros alegam que o espanhol seria uma língua mais fácil, bem como tivemos como justificativas expressões como “sempre é bom aprender”.

Evidenciamos a busca de conhecimento como o principal motivador deste grupo aos estudos de uma LE, porém não descartamos a existência da *motivação social*, defendida por Lima (2007). A autora considera como motivação social o desejo do aprendente de LE da terceira idade de fazer parte de determinado grupo de pessoas, o qual é composto por outros idosos com gosto e interesse comum pelo idioma, associando à vontade de adquirir uma LE com o intuito de fazer e manter um vínculo de amizade.

Com a finalidade de resgatarmos holisticamente, mais a frente, os dados mais relevantes para nossa pesquisa, analisados nesta seção, apresentamos um quadro comparativo do grupo A2, conforme elaborado com o grupo A1.



13. QUADRO 5: COMPARATIVO DO GRUPO A2

3.3. Questionário B

Fizeram parte da composição do grupo B doze professores da UATI selecionada, de diversas áreas do saber.

Quando indagamos sobre a melhor idade para se estudar, 38% dos professores participantes de pesquisa afirmam que não há melhor idade para estudar e 31% correlacionam aquisição à motivação, ressaltando que é possível adquirir conhecimentos, desde que haja fatores motivacionais para tal. Constatamos, no entanto, um percentual significativo (31%) de professores que ministram aulas na UATI e que atribuem à infância, adolescência ou juventude a melhor idade para estudar. Salientamos que B7 estende um pouco mais essa faixa etária, mas também exclui a terceira idade. Em seu questionário, ela redigiu: “O sistema nervoso central não está desenvolvido o suficiente durante a primeira infância e apresenta decréscimos/declínios com o envelhecimento. A melhor etapa ocorre durante o período do adulto jovem dos 20 aos 50 anos.” (B7)

Não negamos a existência de patologias associadas ao envelhecimento. Porém contrapomos a visão de que ao envelhecermos perdemos nossa capacidade cognitiva. Um estilo de vida saudável é o principal determinante para um processo de envelhecimento salutar.

O envelhecimento é um processo irreversível, que ocorre durante toda a vida, do nascimento à morte, e é acompanhado pelo declínio das funções biológicas da maior parte dos órgãos, como a redução do fluxo renal, do débito cardíaco, da tolerância à glicose, da capacidade vital dos pulmões, da massa corpórea e da imunidade celular (VITORELLI; PESSINI; SILVA, 2005). A velhice saudável, no entanto, não depende só de fatores biológicos, mas também de fatores psicológicos, como laços afetivos satisfatórios, tolerância ao estresse, espontaneidade e otimismo (GAVIÃO, 2000). Segundo Pereira et al. (2004), o envelhecer depende significativamente do estilo de vida e não é uniforme, pois o organismo envelhece como um todo, ao passo que seus órgãos, tecidos, células e estruturas subcelulares apresentam desgaste diferenciado com o passar da idade. Com o aumento da média de vida da população, é mais comum o aparecimento de doenças associadas ao envelhecimento, tal como a doença de Alzheimer (DA) (SMITH, 1999). É comum a noção equivocada de que todas as pessoas de idade avançada tornam-se senis, e muitas vezes o estado de confusão é atribuído ao “envelhecimento” quando a causa pode ser alguma outra doença. Embora ocorram alterações no sistema neural, não se pode assumir que a senilidade é uma consequência normal do processo de envelhecimento (AVERSI-FERREIRA et al., 2004). O sistema neural é a estrutura mais complexa conhecida pelo homem e, apesar dos avanços científicos, muitas questões ainda restam sem respostas e muitas perguntas devem

ser efetuadas, principalmente quanto ao seu envelhecimento e implicações. (Aversi-Ferreira, Rodrigues e Paiva, 2008, pp. 47-48)

Como nos grupos A1 e A2, todos incentivariam uma pessoa na terceira idade a estudar e 85% dos professores apontam a melhora na qualidade de vida dos aprendentes da terceira idade como justificativa. Destacamos a resposta de B3: “Sim, com toda a certeza. Porque a vida é cheia de sonhos e sonhos devem virar realidade. Estudar é cultura. Nunca é tarde! Aprender é válido por toda a vida. A vida é uma escola e temos que aperfeiçoar, colocando em prática.” (B3)

Com relação ao perfil, percebemos que os dados aferidos deste grupo reforçam o aspecto da busca de conhecimento do aprendente da terceira idade. Os professores descreveram os seus alunos da UATI pesquisada como: “desejosos de aprender”, “antenados sobre o mundo”, “de bem com a vida”, “felizes”, “sempre buscando algo novo”, “pessoas que levam uma vida ativa”, “muito interessados e abertos a novas experiências e a desafios”, “críticos”, “animados”, “cheios de vida”, “dinâmicos”, “comunicativos”, “educados”, “curiosos” e “participativos”; ou seja, esse é o perfil ideal de alunos que muitos de nós, professores, sonhamos ter, o qual é bem distante da imagem estereotipado do velho. Apenas um participante de pesquisa relacionou o perfil do seu aluno com um aspecto mais socializante, ao escrever que “o aluno da terceira idade é de bem com a vida, não quer ficar preso em depressão e a nada que lhes cause tristezas e enfermidades” (B2). Outra resposta que abordou algo que fugiu do perfil relatado acima, mas que vai ao encontro do perfil defendido por Preti (1991), Pizzolatto (1995) e Scopinho (2009), foi a de B7, ao enfatizar o aspecto saudosista do aprendente da terceira idade e do seu apego às experiências vividas. Ela os descreve como alunos “repletos de exemplos” (B7).

O ingresso desses professores na docência para a terceira idade se deu, em 69% (inclusive no caso de B7 e B10), devido a seus interesses pelo público alvo, por acreditarem no projeto pedagógico das UATIs, e os outros 31% ingressaram por convite da coordenação da UATI. Dessa forma, podemos afirmar que a maioria acredita no potencial de seus alunos, no favorecimento físico, emocional e cognitivo de uma UATI. Entretanto, gostaríamos de evidenciar alguns fatos que consideramos contraditórios a um docente de uma UATI, visto que, conforme abordado no item 1.2.5.1 desta tese, para Barcelos e Abrahão (2006), as “crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos”, e exercem um papel crucial na prática do professor de línguas. O desvelamento das crenças de professores e alunos permite melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior

eficácia no processo de ensino e aprendizagem” (op. cit., p. 6). Reforçando as ideias de Barcelos (2006), que considera que as crenças podem atuar como elementos de *empoderamento* ou podem criar obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de LE, apresentaremos respostas de três participantes de pesquisa:

- ✓ B7 traz a questão da memória dos seus aprendentes em várias respostas em seu questionário, como por exemplo: “imagino que os conteúdos devam ser trabalhados com teoria e prática para auxiliar na fixação da aprendizagem. Além disso, a metodologia deve enfatizar ligações entre ações do passado com as do presente, facilitando o trabalho na memória de longa duração.” Ao ser questionado se essa “metodologia” também seria válida para os seus alunos do curso de graduação em Educação Física, ela afirma que não seria necessário.

A memória de longa duração é dividida em *memória implícita ou de procedimentos* e *memória explícita ou declarativa*. A *memória explícita ou declarativa* é, por sua vez, responsável pelos dados processados conscientemente e divide-se em *memória episódica* e *memória semântica*. Devemos ressaltar que a memória semântica - tipo de memória que nos possibilita concretizar as informações linguísticas - é uma das modalidades mais resistentes aos efeitos do processo de envelhecimento biológico. Yassuda (2006) defende que: “Surpreendentemente, algumas modalidades da memória parecem mais resistentes aos efeitos do envelhecimento biológico. (...) A memória semântica (...) é pouco afetada pelo envelhecimento, e este é um dos resultados mais bem aceitos na literatura gerontológica e cognitiva (Yassuda, 2006, p. 1.246). Dessa forma, percebemos a crença de B7 em relação à capacidade de aquisição atrelada às questões da memória.

- ✓ B10, ao ser indagado sobre o que poderia ser melhorado ou mudado nos cursos voltados à terceira idade, relata que um “foco psicológico precisa ser acrescentado ao aspecto da prática da atividade física. Atualmente os problemas cognitivos vêm se ampliando (p. ex. Alzheimer) e práticas mais cognitivas ainda não fazem parte da prática cotidiana desta população.” [grifo nosso].

Nota-se a presença de sua crença em relação aos próprios aprendentes, visto que ele ministra suas aulas em uma UATI, a qual, em seu Projeto Pedagógico, prevê ações, aulas, palestras, cursos, atividades em várias áreas do conhecimento e que seus alunos fazem parte dessas atividades. Contudo, ele só menciona as atividades físicas, como se seus aprendentes não tivessem capacidade para as “práticas cognitivas”.

Ressaltamos que a Doença de Alzheimer não é um problema cognitivo, mas uma patologia. Segundo Papaléo (1996), certa lentidão de percepção, memória e raciocínio parece ser uma consequência normal do envelhecimento; porém, há evidências de que exercícios físicos e mentais contínuos e moderados são úteis à manutenção das capacidades cognitivas. “Tem-se a necessidade de discernir com precisão entre os efeitos diferenciais da senescência e da senilidade, para que o envelhecimento não seja diagnosticado e tratado como doença ou que as patologias deixem de receber o devido tratamento.” (op. cit)

- ✓ Outra resposta que nos fez refletir acerca das crenças vigentes em nossa sociedade é de B11, quando ela afirma que precisamos de:

uma maior participação desse grupo. Cada vez mais vemos grupos da terceira idade sendo formados, o que é ótimo! A solidão e a falta de participação em um grupo não é adequada para um idoso. Poderia ter mais grupos com assuntos variados. Estamos melhorando nossa visão em relação à terceira idade novamente, mas muito tem que ser melhorado e valorizado ainda. (B11)

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE, todos os professores verbalizam a sua crença na possibilidade dos seus aprendentes da terceira idade adquirirem uma LE; contudo, 69% utilizam elementos de coesão textual em seguida às suas afirmativas com sentido adversativo, de contrariedade ou oposição, concessivos ou mesmo de condicionais.⁴⁰ Selecionamos alguns exemplos das respostas dadas:

⁴⁰ Estamos considerando, para o sentido adversativo, de contrariedade ou oposição, expressões como: mas, porém, todavia, contudo e entretanto; bem como as locuções: no entanto, não obstante, ainda assim e apesar disso. Para o sentido concessivo, as expressões consideradas foram: embora e conquanto, além das locuções: ainda que, mesmo que, se bem que, nem que, apesar de que e por mais que. Para as condicionais, tivemos as expressões: se e caso, e as locuções: contanto que, desde que, dado que, a menos que e a não ser que.

- ✓ “Sim, sempre é tempo de aprender, mas, talvez com um pouco mais de tempo”. (B12)
- ✓ “Se for da vontade deles, eles aprenderiam”. (B13)
- ✓ “Creio que sim, porém uma nova língua deve ser usada e caso não seja, não há sentido em aprender”. (B6)
- ✓ “Penso que sim, com dificuldade e limitações, mas não é algo impossível. Acho que não seriam fluentes nessa língua, mas teriam uma noção básica por causa da memorização.” (B4)

Esse quadro de respostas se torna mais explícito quando perguntamos: “qual o grau de dificuldade você acha que eles [os alunos na terceira idade estudando uma LE] teriam? Por quê?” Apenas 38% dos professores pesquisados não correlacionaram as dificuldades de aquisição da LE com a velhice, como a resposta dada por B1: “haveria uma dificuldade semelhante a qualquer pessoa, de qualquer faixa etária que se dispusesse a aprender uma nova língua, pois depende do compromisso de cada uma em atingir um dado objetivo” (B1). Por outro lado, 62% apontaram dificuldades relacionadas à faixa etária dos aprendentes, tais como: “a assimilação de códigos e símbolos é mais difícil de ser feita fora da idade de foco – até 45/50 anos. Isto não significa que seja impossível. Requer apenas mais tempo e paciência.” (B12); “a maior dificuldade é o nivelamento dos alunos até por conta de alguns não apresentarem uma memória tão boa quanto outros grupos” (B11); “a maior dificuldade seria vocabulário e gramática, pois necessita de uma boa memorização e contato diário com a língua (músicas, filmes)” (B4); e, “a diferença cultural pode ser um problema. Alguns não veem a necessidade prática dessa aprendizagem” (B7).

O fator memória é recorrente nas respostas dadas, além de muitas visões estereotipadas da velhice, tais como: que o velho não ouve música ou assiste filmes como faria um jovem; que não há mais a *necessidade* de se aprender algo novo. O apego ao ensino de línguas tradicional também foi notado em parte das respostas, como a questão da gramática e da oferta de exercícios de fixação.

Ter necessidade (ou não) de se aprender algo não significa ter motivação para tal. Para Dörnyei (2001), a motivação não é mais vista como reflexo de forças internas tais como instintos ou necessidades; ao contrário, as abordagens cognitivas atuais estão focadas nos pensamentos, nas crenças e nos processos interpretativos dos indivíduos que são transformados em ação. Assim, para o autor a motivação é constituída pelo motivo de se

realizar algo, pelo tempo de duração dessa atividade e pelo esforço empenhado para se alcançar a motivação.

Quando perguntamos acerca da melhor idade para aprender uma nova língua, obtivemos os seguintes percentuais: 46% dos professores afirmam que a melhor fase para aprender um novo idioma é na infância, adolescência ou juventude; para 31% deles, não há uma idade determinante para a aquisição de uma LE; e 23% também consideram que não existe uma faixa etária específica, desde que o aprendente tenha algum tipo de motivação.

Se compararmos esses dados, com as respostas dadas na pergunta “Na sua visão, qual seria a melhor idade para estudar? Por quê?”, percebemos que ocorre significativa alteração nos percentuais, visto que anteriormente para aquisição de conhecimentos (em geral) os números foram: 31% dos professores acham que a melhor idade para aprender algo é na infância, adolescência ou juventude; para 38% não há idade “certa” para aprender; e 31% também apoiam a ideia de que não há idade determinada para aprender, desde que o aprendente esteja motivado a aprender.

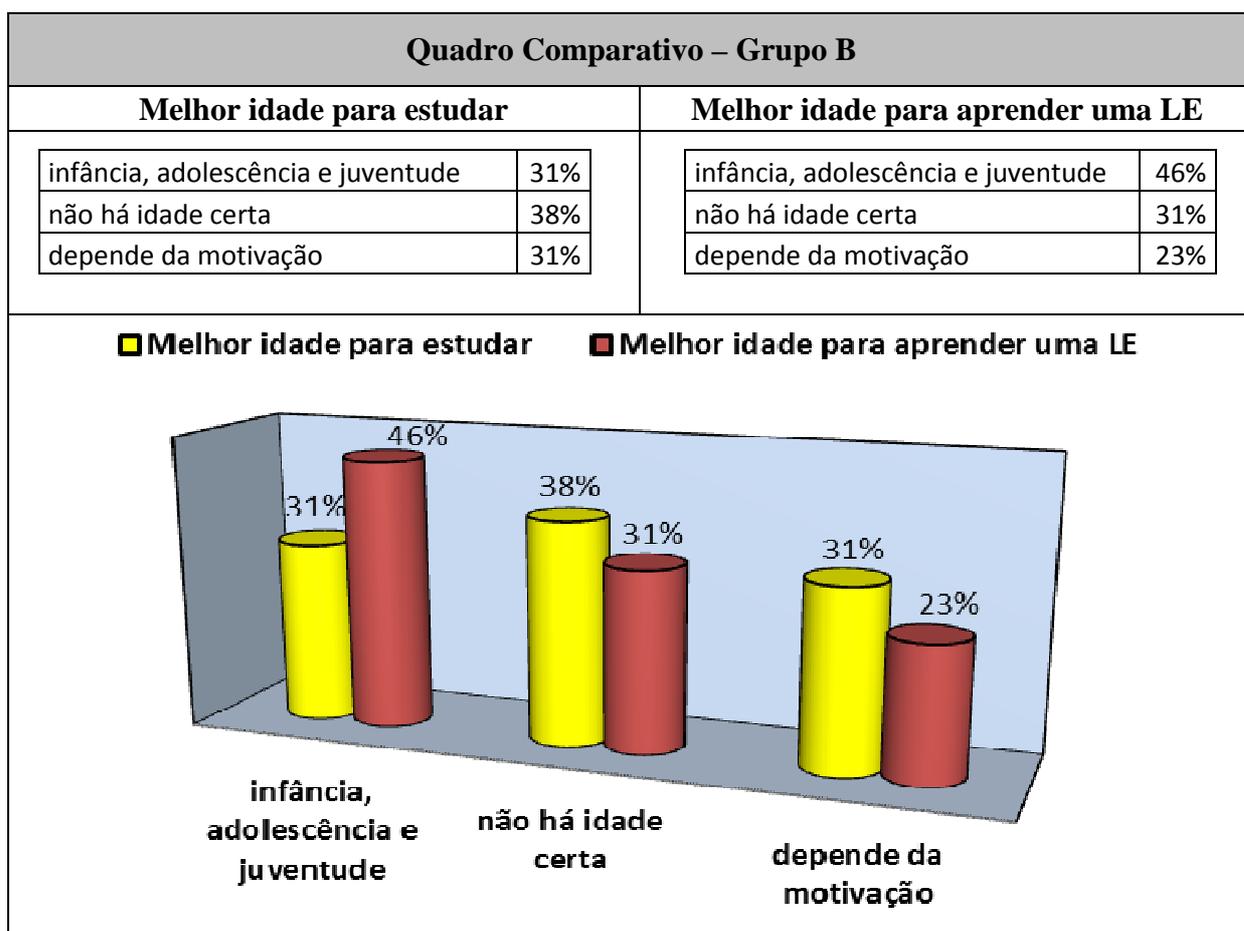
Dessa forma, a maioria dos professores do grupo B considera que não há melhor idade para se aprender algo; mas, em se tratando de aprender uma LE, a opinião deles muda e a maioria aponta que a melhor faixa etária para aprender uma LE é a infância, adolescência e juventude. Fica evidente a crença de alguns desses professores de que é mais difícil adquirir uma LE na terceira idade, sendo que temos fatores que dificultam ou facilitam o processo de ensino e aprendizagem em todas as faixas etárias.

A existência dessa crença também é abordada por Vintró de Deus (2007). A autora refuta (e assume como crença), por meio de teorias e pesquisas, o resultado de uma pesquisa realizada com professores de LE e alunos do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná, na qual 100% dos participantes afirmaram que a criança aprende uma LE com maior facilidade. Vintró de Deus (2007) apresenta um diálogo entre autores da pedagogia, da andragogia e da linguística aplicada, evidenciando a existência das peculiaridades educacionais com relação a todas as faixas etárias, porém reforçando que não podemos afirmar que o idoso tenha mais dificuldade ou que a criança ou adolescente tenha mais facilidade na aquisição de uma LE por sua faixa etária. Ela salienta ainda que a crença da dificuldade de se aprender uma LE após a idade adulta é um fator que leva à desmotivação de alguns aprendentes.

Concordamos com B2 que, ao responder qual seria a melhor idade para aprender uma nova língua, redigiu: “Não há delimitações quando se fala em aprender. O aprendizado leva as

peças a um novo patamar intelectual e emocional que não depende da idade cronológica.” Villani (2007) explicita que “a vontade de aprender é suficiente para que esse processo ocorra da mesma forma seja aos 10 anos seja aos 80 anos.” (op. cit., p. 54).

Para ilustrarmos a diferença apontada, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo do Grupo B.



14. QUADRO 6: COMPARATIVO DO GRUPO B

3.4. Questionário C

Esse grupo foi formado por apenas seis estudantes do curso de Letras que, muito provavelmente, serão professores de línguas materna ou estrangeira. Ao relatarem os motivos que os levaram a fazer a opção pelo curso de Letras, 66% justificaram-se relatando melhores oportunidades de emprego; outras razões também apareceram, porém em posição secundária, tais como: a busca por conhecimentos, satisfação pessoal e influência familiar.

Verificou-se que 50% desses possíveis futuros professores indicam que a melhor idade para estudar é a juventude ou como apontou C3: “Logicamente que quanto mais cedo começar a estudar, melhor desenvolverá certas habilidades e competências”; 33% acham que não há idade estabelecida para isso e 17% também defendem que não há idade certa, mas a vontade é o fator determinante. Ao indagarmos acerca do perfil etário dos seus futuros alunos, os percentuais obtidos foram: 66% relatam que seus alunos terão entre 11 a 18 anos e 17% disseram que seriam “crianças”, mas sem especificar idades. Consideramos que esse dado demonstra uma possível falta de interesse pelo público adulto e da terceira idade ou nos alerta para certa desinformação dos futuros professores acerca das possibilidades de atuação profissional com outras faixas etárias. Destacamos a resposta de C6: “Espera-se que a faixa etária média dos alunos seja entre 11 e 17 anos, considerando-se que o licenciado em Letras pode atuar no ensino fundamental e médio”. Com relação à falta de atenção concernente ao processo de ensino e aprendizagem de LE para diferentes faixas etárias no âmbito da formação profissional, Almeida Filho (2012, p. 129) explicita que o “ensino de línguas para crianças e para a alta maturidade deveriam merecer capítulos específicos da política de ensino”.

Apenas uma estudante de Letras, C4, mencionou que estaria apta a lecionar para todas as idades. Ao ser indagada qual seria a melhor idade para aprender, ela respondeu: “desde que nascemos, estamos em constante aprendizado. Creio que o ensino formal deve ser parte da vida em todas as idades. Aprender é saudável e prazeroso”. Quando perguntamos acerca do perfil de seu futuro aluno, C4 escreveu: “Se for possível gostaria de ensinar várias idades e contextos diferentes. Creio que cada idade tem seus desafios e limitações, por isso quanto mais diversos fossem os meus alunos, melhor”.

Contudo, mesmo essa estudante que se destacou dos outros participantes pela sua visão de ensino nas diversas faixas etárias, demonstra uma crença interiorizada, quando responde à pergunta “Como você acha que seria o processo de aprendizagem de língua

estrangeira dele [do seu futuro aluno]?”. Em sua resposta, ela novamente faz menção a várias faixas etárias, da seguinte forma: “Depende. Se for mais jovem, será mais rápido. Se já conhecer outra língua estrangeira, também. Se for adulto, precisará de técnicas diferentes e mais diretas. Se for idoso exigirá mais tempo e dedicação” [grifo nosso] (C4). Destacamos que o fator “dedicação” não foi mencionado com as outras idades e, além disso, C4 relaciona a juventude a uma aquisição rápida.

Em média, os participantes de pesquisa do grupo C, mesmo cursando o sétimo semestre do curso de Letras e já finalizando a disciplina de Linguística Aplicada, não souberam ao certo como descrever o processo de ensino e aprendizagem do seu futuro aluno. C1, por exemplo, relata: “Não tenho ideia. O meu começou através de música que eu amava e queria saber o que estava dizendo. Comecei sozinha. Acho que eles poderão começar como eu. Não sei dizer bem.” Dois participantes trazem em suas respostas o problema da crença de que não se aprende inglês em escolas. C3 menciona: “Muitos não entendem o motivo de aprender língua estrangeira ou não acham que na escola se aprende. Mesmo tentando quebrar essa linha de pensamento, muitos não se sentem motivados para isso. Apenas a valorizam quando percebem a influência exercida no mercado de trabalho.”.

Todos os estudantes pesquisados nesse grupo incentivariam uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar, indicando os benefícios à saúde por questões cognitivas, emocionais e sociais.

Ao indagarmos qual seria a melhor idade para alguém aprender uma LE, ocorre uma inversão nos percentuais obtidos na pergunta sobre a melhor idade para aprender (em geral) e o fator motivacional se sobressai em 50% das respostas. Na pergunta anterior, 50% dos alunos creditam à juventude a melhor faixa etária para se aprender algo e, com relação a melhor idade para aprender uma nova língua, 50% dos alunos responderam que não há necessariamente uma faixa etária para a aquisição de línguas. O mais importante no processo, de acordo com as respostas, são os fatores motivacionais do aluno. Esses dados comungam com as propostas de Dörnyei (1994), o qual afirma que a motivação é um dos principais determinantes para a aquisição de LE, bem como com van Lier (1996), que defende ser a motivação um fator muito importante no processo de aprendizagem da LE, se não o mais importante.

Destacamos que apenas duas respostas fazem menção explícita à crença de que o velho/idoso não consegue aprender mais uma LE. C2 escreveu: “Não tem idade para aprender uma nova língua, depende da disposição de cada pessoa. A um mito que os idosos não

adquire/aprende línguas estrangeiras” (C2). Salientamos que C2 tinha 50 anos de idade quando respondeu ao questionário e já havia demonstrado certa inquietação ao responder a pergunta anterior: “Claro [que incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar], eu mesma pertença a uma faixa etária que não se enquadra com os perfis dos meus colegas de classe, porque a maioria são jovens de faixa etária na casa dos 22 a 25.”

Por outro lado, ao perguntarmos qual seria o grau de dificuldades que, supostamente, teriam os aprendentes da terceira idade na aquisição de LE, 83% dos participantes já partem do pressuposto de que haveria dificuldades na aquisição devido à faixa etária dos aprendentes, apontando problemas de memorização, pronúncia, vícios de linguagem internalizados, e, principalmente, morosidade de aprendizagem. Dentre os 83%, 40% consideram que o grau de dificuldades seria de médio para alto.

O aspecto motivacional também fica registrado nesse grupo de respostas, 33% dos futuros professores amenizam o possível grau de dificuldade em vista de fatores motivacionais. Destacamos a resposta de C3:

Provavelmente teria uma dificuldade de média para alta. Teria problemas em memorizar estruturas, pronúncias diferentes das da língua materna, conjugação verbal. Mas nada que torne impossível. Logicamente que levantei dificuldades padrões dos alunos, mas se ele estiver interessado na língua encontrará o melhor meio de superá-las, com ajuda dos colegas, do professor e dele próprio. [grifo nosso].

C3, ao escrever “logicamente que levantei dificuldades padrões”, demonstra que o perfil do aprendente da terceira idade traçado por ela já está internalizado e reflete uma crença na perspectiva descrita por Basso (2006): “as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção.” (Basso, 2006, p. 71).

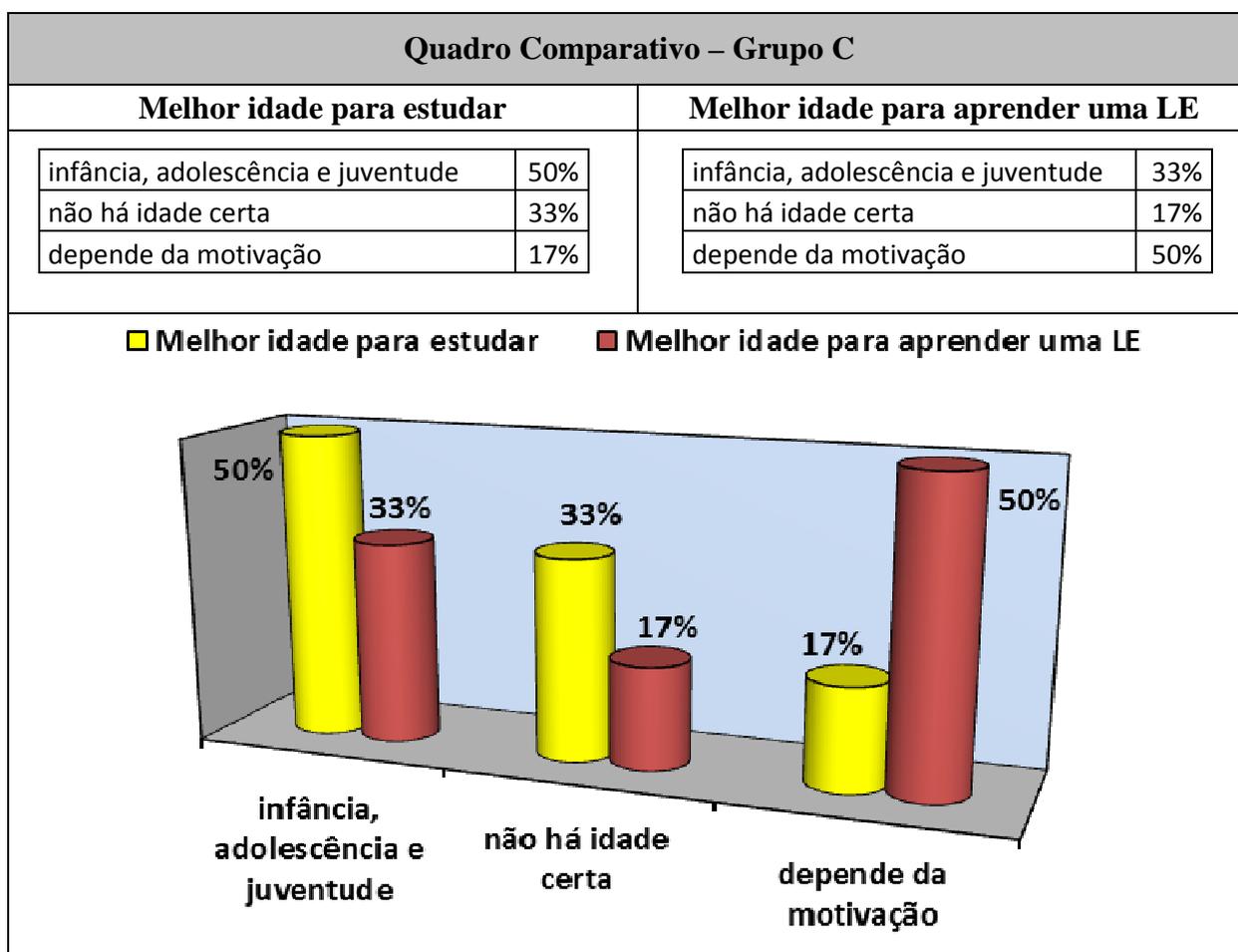
Quando indagamos C2 sobre a possibilidade de dar aulas de LE para a terceira idade, ela responde: “Nunca pensei. Acho que não teria paciência, já que temos que ir mais devagar.” Percebemos, nas resposta dadas pelo grupo C, vários indícios que nos permitem afirmar que a maioria desses futuros professores possuem crenças de que “é mais difícil aprender uma LE na terceira idade”, “o velho tem problemas de memória”, “a capacidade cognitiva decresce na velhice”.

Analisando a temática das crenças em outra vertente, Barcelos (2001, pp. 72-73) afirma que “as crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias”. Notamos pequenos aspectos que contradizem os dados aferidos nesse grupo quando os

participantes respondem à última questão “Como você acha que seria o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto [da terceira idade]?”. Dois exemplos são C6 e C4. C6, que havia afirmado que o grau de dificuldade para essa faixa etária é de médio para alto, escreve, ao responder a essa pergunta: “Talvez tal processo revelaria resultados bastante diversos, uma vez que pessoas de faixas etárias diferentes, geralmente, apresentam visões de mundo e concepções de ensino igualmente diferentes. Pessoas da terceira idade, assim, provavelmente apresentarão motivações e crenças bem distintas daquelas de outras faixas etárias.” C6 evidencia a existência de diferentes características em virtude da faixa etária do aprendente, mas não demonstra nenhum julgamento de valor em relação a isso.

Seguindo por essa perspectiva de análise, C4 havia respondido que o problema de memorização dos aprendentes da terceira idade demandaria maiores esforços e dedicação do docente. Ao responder a última questão, C4 escreve: “Imagino que seria diferente sim. Teria mais experiências da parte do aluno que ajudariam no contexto de sala, teria mais maturidade na aprendizagem. E creio que exigiria um conhecimento, uma relação maior entre aluno e professor.” Na resposta dada, C4 aborda aspectos positivos do processo de ensino e aprendizagem de LE da terceira idade.

Conforme elaborado nos outros grupos, a seguir, apresentamos um quadro comparativo do Grupo C.



15. QUADRO 7: COMPARATIVO DO GRUPO C

3.5. Questionário D

O grupo D foi constituído por 16 estudantes dos cursos de graduação em Administração (bacharelado), Biologia (licenciatura), Comunicação Social (bacharelado), Direito (bacharelado), Educação Física (licenciatura), Engenharia (bacharelado), Pedagogia (licenciatura) e Serviço Social (bacharelado). Em geral, a escolha pelo curso se deu pela expectativa de melhores condições profissionais, por satisfação pessoal, para aquisição de conhecimento, por prazer em atuar na área escolhida ou, simplesmente, para ter uma graduação.

Ao serem indagados sobre qual seria a melhor faixa etária para estudar, 50% dos participantes afirmaram que é a juventude ou fizeram menção a faixas etárias inferiores. D12 respondeu da seguinte maneira: “quanto mais cedo melhor, pois a mente quanto mais fresca, melhor” (D12). A questão da motivação foi registrada em 37,5% das respostas, com frases como: “não há uma idade melhor para estudar, desde que o aluno esteja motivado, interessado” (D5) ou “qualquer idade, o importante é ter vontade e esforço” (D13). Apenas 12,5% dos participantes responderam que não há idade para estudar. A D10 afirmou: “A melhor idade para estudar é aquela que você tem consciência do que quer”.

Conforme os grupos anteriores, todos incentivariam uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar. Na justificativa, são citados aspectos como ociosidade: “Sim, pois é uma maneira de se ocupar de maneira saudável” (D9) ou “Sim. Para incentivar o aprendizado de novas coisas e ocupar o tempo útil” (D8). O exercício da mente e da memória também ficou registrado nas respostas como: “Sim, porque é uma época da vida onde a pessoa provavelmente está estabilizada e precisa continuar se exercitando mentalmente.” (D16). Em duas respostas, o fator “motivação” foi mencionado, citamos uma delas: “Sim, pois como citei anteriormente, o importante é a motivação da pessoa e não a sua idade. (...) É muito importante que a pessoa da terceira idade volte a se sentir útil, faça amigos, exercite o cérebro, enfim, não fique só em casa.” (D5).

Tendo em vista que consideramos que o termo *etarismo* faz referências à visão estereotipada do idoso, as atitudes tanto positivas, quanto negativas, guiadas pelo preconceito, as quais rotulam o velho como ser incapaz, debilitado de suas funções físicas, mentais e sociais, além de prever comportamento igual para todos que estejam nessa faixa etária, destacamos a resposta de D11, a qual faz menção implícita ao etarismo; “Claro que sim, todo o incentivo nessa fase da vida é importante. Acredito que a terceira idade tenha uma vontade maior para tudo, sem contar que afastaria a ideia que se tem sobre os idosos.” [grifo nosso].

D11 é estudante do curso de Serviço Social que tinha 47 anos no período da coleta de dados e havia respondido na questão anterior: “Não acho que exista uma melhor idade [para estudar]. Descrevendo a minha pessoa, fiquei 24 longos anos fora desse mundo (estudo) e estou adorando estar de volta aos 47 anos. Tenho mais vontade, me sinto bem e útil.” [grifo nosso]. Porém, não percebemos o mesmo entusiasmo, ao ser indagada sobre qual seria a melhor idade para aprender uma nova língua. Ela respondeu: “Na infância, a cabeça está aberta para o novo” (D11), mesmo vivenciando, com sucesso, a aquisição de conhecimentos

na terceira idade (considerando que, na UATI pesquisada, a idade mínima para ingresso é 45 anos) e refutando a imagem estereotipada do velho na sociedade.

A maioria dos participantes do grupo D (88%) também indica a infância, a adolescência e a juventude como a faixa etária mais propícia à aquisição de uma LE. Segundo eles, tal fato se deve à facilidade de assimilação, a maior capacidade de compreensão, a disposição de tempo, ao fato do cérebro estar em desenvolvimento, a maior rapidez na aquisição de LE, “pois a mente está cheia de ‘oportunidades’, a mente é uma caixa a ser cheia” (D12).

Há duas participantes que apontam não ter idade determinada para adquirir LE, e uma delas vincula a aquisição a aspectos motivacionais: “Acho que é independente da idade. O melhor motivo para se aprender uma nova língua é quando se tem um objetivo para fazer após isso. Ex: viajar, intercâmbio, prazer em aprender novas línguas.” (D9). A resposta de D9 ressalta aspectos de *motivação extrínseca*. Noels (2003), Dörnyei (2005) e Van Lier (1996) associam a motivação extrínseca à autodeterminação, ao esforço para a realização de uma tarefa tem propósito específico, ou seja, o aprendente quer adquirir uma LE para saciar suas necessidades.

Quando perguntamos se, na visão deles, uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira, todos responderam que sim, mas 82% utilizaram elementos de coesão textual em seguida às suas afirmativas, com sentido adversativo, de contrariedade ou oposição, concessivos ou mesmo de condicionais. Selecionamos alguns exemplos das respostas dadas:

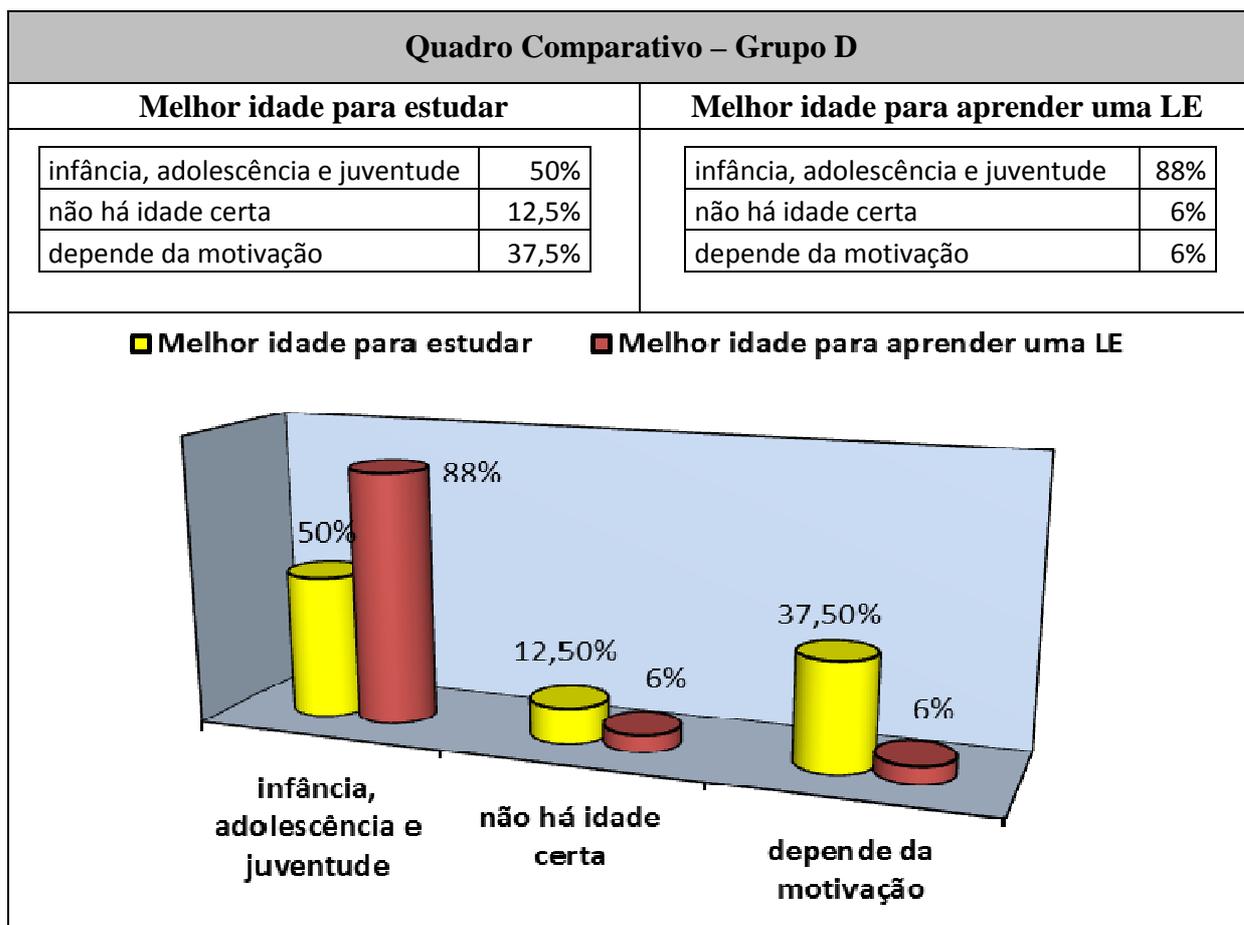
- ✓ “Aprenderia, porém com algumas dificuldades, mas se for uma pessoa dedicada talvez consiga” (D15);
- ✓ “Aprenderia, mas não acredito que seria uma tarefa simples. As pessoas mais velhas (a maioria) tem dificuldade para memorização – acho que o que mais conta é o desejo e o esforço” (D9);
- ✓ “Sim, desde que as turmas tenham poucos alunos, para que o professor possa realmente acompanhar a evolução de cada um, além da utilização de metodologias adequadas, que valorizem a associação entre imagens e palavras, pois a visualização facilitaria a aprendizagem.” (D5);
- ✓ “Sim, em tempo diferenciado talvez, por a maioria ter opiniões formadas talvez seja mais difícil” (D12);

- ✓ “Sim, com dedicação, qualquer um alcança os objetivos, mas sabendo que ela demoraria um pouco mais que o jovem” (D7);
- ✓ “Sim, porque todos nós temos capacidade de aprender várias coisas, bastaria ter força de vontade e tentar desenvolver alguma técnica de aprendizagem.” (D2)

Ressaltamos que 63% dos alunos que apoiam a possibilidade de aquisição de LE na terceira idade, remetem o sucesso do processo a fatores motivacionais e parte deles desvinculou sua análise do fator etário, como fez D10: “Sim, aprenderia, pois não é a idade quem vai te limitar. O limite vem da pouca vontade e da falta de curiosidade em descobrir o novo”. Nossa compreensão coincide com de D10, bem como a de D5, que afirma: “Qualquer pessoa, independente da idade, se perceber que está entendendo, aprendendo, irá continuar se motivando para aprender cada vez mais.”

A resposta dada por D5 confirma a proposta da dinâmica motivacional de Morandi (2002) que defende que os desejos iniciais são parte dos fatores que podem influenciar a motivação positivamente ao longo do processo no sentido de tentar promovê-la e que, depois de iniciada a ação, uma avaliação e um processo de controle de ações levam à motivação de execução.

Para compararmos os dados obtidos por meio dessa pergunta com as respostas dadas anteriormente pelo grupo D, apresentamos o quadro comparativo:



16. QUADRO 8: COMPARATIVO DO GRUPO D

3.6. Questionário E

Para o grupo E, selecionamos 8 professores de línguas sem experiência de ensino em UATIs. Em geral, a escolha pelo curso de Letras se deu pelo gosto por línguas, leitura e pesquisa. A resposta de E8 se diferenciou das demais: “Admiro o poder da comunicação e adoro conhecer novos povos, culturas e costumes. A língua é a ‘ponte’ que encurta distâncias e derruba preconceitos”

Com exceção de E1, que além de atuar na formação básica, é professora do ensino superior, e de E2, que só ministra aulas na graduação e na pós-graduação, os participantes de pesquisa ministram aulas para alunos de 5 a 17 anos e justificaram suas escolhas por afinidade/empatia por essa faixa etária. Ao descreverem o perfil dos seus atuais alunos, 37%

analisam de modo positivo e usam adjetivos como “comprometidos”, “animados”, “centrados”, “ativos”, “conectados”; por outro lado, outros 37% enfatizam as características negativas, tais como: “falantes”, “inquietos”, “sem limites”, “despreparados”, “sem bases e com muitas lacunas”; e, 26% afirmam que os perfis são variados. Destacamos a resposta dada por E1:

Observo, de maneira geral, jovens, entre 15 e 18 anos, muito inteligentes, interativos, mas com dificuldade para estudar conteúdos de forma organizada. As novas tecnologias parecem seduzi-los para assuntos mais corriqueiros. São dispersos, desperdiçam tempo com brincadeiras, conversas. De outro lado, no nível superior, vejo alunos mais velhos, interessados na aula, mas sem tempo para gerenciar o conteúdo trabalhado em sala. Respeitam o professor, participam das atividades, mas apresentam dificuldades na língua escrita culta. (E1)

Percebemos quão plural é a composição do perfil de nossos alunos, conforme explicita Pimentel (2010, s/p): “cada idade tem as suas peculiaridades e prioridades específicas (...) O educador deve estar preparado para identificar os diversos tipos de personalidade e de formas de vida que recebe em sua sala de aula.”. Estendemos essas observações ao público da terceira idade. Conforme discutido na fundamentação teórica desta tese, Conceição (1999), Cachioni (2002), Della Bella (2007), Villani (2007), Vintró de Deus (2007), Lima (2007), Scopinho (2009), Oliveira (2010), Barroso (2012), entre outros, apontam para a necessidade de refletirmos acerca das peculiaridades do aluno da terceira idade visando o suporte teórico a ações docentes.

Contrariamente aos outros grupos pesquisados, ao perguntarmos acerca da melhor idade para se estudar, o grupo E teve suas respostas divididas em apenas duas categorias: 62,5% afirmaram que a infância, adolescência e juventude seriam os melhores períodos para a aquisição de conhecimentos e 37,5% vincularam a aprendizagem aos aspectos motivacionais. Não houve, portanto, respostas que apontassem não haver uma faixa etária específica para compormos a categoria “não há idade certa”. Todos os participantes que explicitaram não haver uma idade determinada para a melhor absorção de conhecimento, justificaram o fato com elementos voltados à motivação. Selecionamos dois exemplos: “Não há idade. Qualquer pessoa pode aprender se tiver vontade. A vida já nos ensina diariamente.” (E7) e “Acredito que aprender seja uma capacidade inerente ao ser humano. O senso comum diz que, conforme amadurece, o homem tem menos predisposição para o novo. Na minha concepção, para cada fase da vida, há conhecimentos a serem adquiridos. Não citaria uma idade específica para

estudar. Acredito no elemento vontade!!! Quero, logo aprendo.” [grifo duplo da própria E1] (E1). Porém, E1 muda sua argumentação ao ser indagada sobre aprender uma LE:

Tenho em mente que a criança a partir de 4 anos tem maior facilidade para incorporar novas estruturas linguísticas. Esse ser em desenvolvimento parece ter uma memória privilegiadíssima para vocabulário e desenvolver estruturas mais complexas, simplesmente por estar exposta à língua. Raciocina rapidamente, faz inferências e analogias com muita facilidade. Tudo isso sem a figura do professor, sem aulas. [grifo duplo da própria E1] (E1).

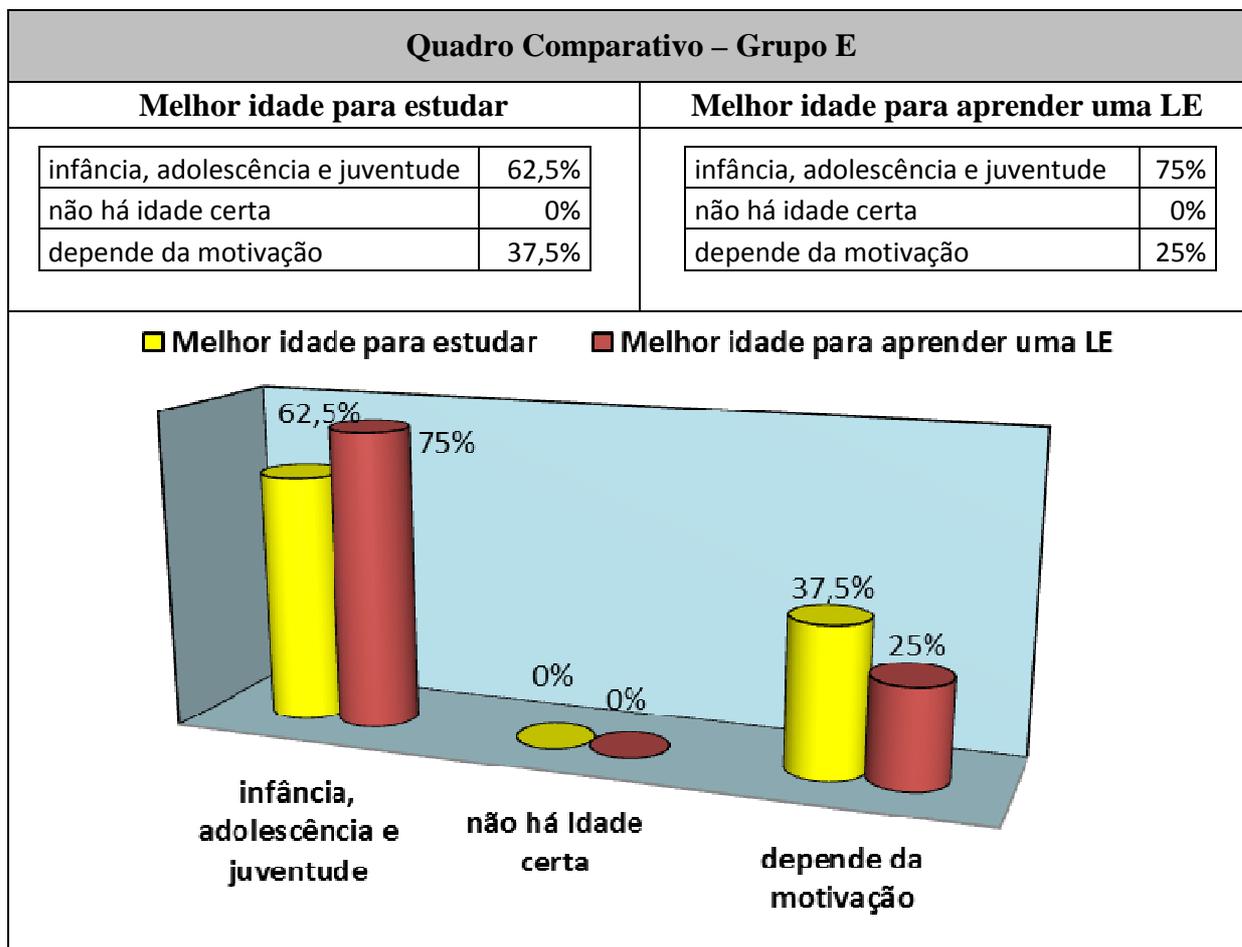
O restante do grupo mantém suas respostas de modo semelhante às dadas na pergunta sobre qual idade seria melhor para aprender algo (em geral). Dessa forma, os percentuais registrados são: 75% atribuem à infância, adolescência ou juventude na melhor faixa etária para aquisição de uma LE e 25% atrelam a essa aquisição fatores motivacionais.

Todos incentivariam um idoso a voltar a estudar, mas a questão da motivação fica mais evidente quando perguntamos se o grupo E acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma LE. Apenas E4 escreveu que não e complementou: “a menos que ela resida no país”. Os outros 7 participantes consideraram a possibilidade da aquisição de línguas para tal faixa etária e 85% deles vincularam essa possibilidade à motivação do aprendente.

A percepção do grupo coincide com a nossa, visto que defendemos que a aquisição de uma LE, quando impulsionada por fatores motivacionais, ocorre independentemente de faixa etária, não importando a sua crença de qual seria a melhor idade para tal aprendizagem. Porém, a crença de que o idoso não aprende deve ser refutada, conforme visto em nosso arcabouço teórico.

Perguntamos a eles se haviam pensado em ministrar aulas para a terceira idade e 75% afirmaram que não haviam pensado nessa possibilidade. E8 completa sua resposta da seguinte maneira: “Adoraria, pois seria um novo desafio para minha formação de professora e pessoa. Temos tanto a aprender com os nossos alunos, independente da faixa etária, quer sejam crianças, jovens, adultos ou pertencentes à terceira idade.

A seguir, apresentamos o quadro comparativo do grupo E.



17. QUADRO 9: COMPARATIVO DO GRUPO E

3.7. Questionário F

Participaram do grupo F treze pessoas que compõem o “corpo dirigente” da instituição de ensino na qual foi realizada a pesquisa. Esse grupo foi formado por um diretor acadêmico, um diretor administrativo, oito coordenadores de cursos de graduação, um coordenador de núcleo de pesquisa, uma coordenadora, um diretor de colégio, um coordenador de Ensino Médio, uma coordenadora de Ensino Fundamental e uma coordenadora de Educação Infantil.

Com relação à melhor idade para adquirir conhecimentos, o grupo mostrou-se bem dividido em suas respostas. Obtivemos 31% do total mencionando as faixas etárias infância, adolescência e juventude como as mais propícias para a aquisição, também 31% afirmaram

não ter uma idade determinante para aprender e 38% relacionaram a aprendizagem a fatores motivacionais.

Ao perguntarmos sobre a melhor idade para se aprender uma LE, esse quadro tem uma mudança significativa. O percentual que apontava aspectos de motivação para a aquisição cai de 38% para 23%, não houve respostas que se encaixassem na categoria “não há idade certa” e 77% apontaram a infância, adolescência e juventude como a faixa etária para adquirir uma LE, em contraposição a 31% aferidos na resposta anterior. Porém, 92% dos participantes de pesquisa desse grupo acreditam que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma LE.

Salientamos que dos 92%, 50% fizeram algum tipo de ressalva ante a afirmativa da aquisição de uma LE para esse público:

- ✓ “Sim, mas ela precisa estar muito comprometida com a ideia” (F7);
- ✓ “Acredito que aprenderia, mas seria exigido muita disciplina, contato constante com a língua e disponibilidade de tempo. O fator motivacional também seria importante e se resumiria na seguinte pergunta: por que desejo aprender uma língua estrangeira? A resposta tem que estar muito bem definida” (F8);
- ✓ “O aprendizado pode ser mais lento, a pronúncia mais demorada, isso não significa fracasso, mas o sucesso pode demorar um pouco mais a chegar” (F9);
- ✓ “Sim, mas como trabalho bem focado, com muita dedicação e empenho” (F10); e,
- ✓ “Sim, porém desenvolvendo método para cada, respeitando suas especificidades.” (F11).

Perguntamos se haveria alguma alteração no processo de aquisição de LE do público da terceira idade com relação a outras idades. Dois participantes não responderam, três consideraram que não há diferenças e oito relataram aspectos que diferem, tais como: maior lentidão e mais dificuldade para aprender. A falta de metodologia adequada também foi citada.

Destacamos duas delas, a resposta dada por F9 e por F6. F9 redigiu do seguinte modo: “As pessoas da terceira idade (maioria) tem o raciocínio mais lento e talvez uma predisposição menor para aprender. Acredito que muitos de outras faixas etárias poderiam aprender de maneira mais eficaz se compararmos com os alunos da terceira idade” (F9). Não concordamos com F9, visto que, conforme Cohen (1996) e Izquierdo (2002), a capacidade cognitiva responsável pelo raciocínio não decai. Ocorrem perdas no processamento de

informação com o avançar da idade; porém, as pessoas podem compensar tais perdas ativando as reservas intelectuais e as experiências acumuladas ao longo do tempo. (Sé e Lasca, 2005). Dessa forma, há possibilidade de alterações do desempenho intelectual dos idosos por meio de estimulação cognitiva e intervenções clínicas ou educacionais, mesmo que ele esteja vivenciando mudanças biológicas. Segundo Neri (2000), os ambientes cognitivamente estimulantes, como uma sala de aula, podem compensar e amenizar os efeitos do processo de envelhecimento.

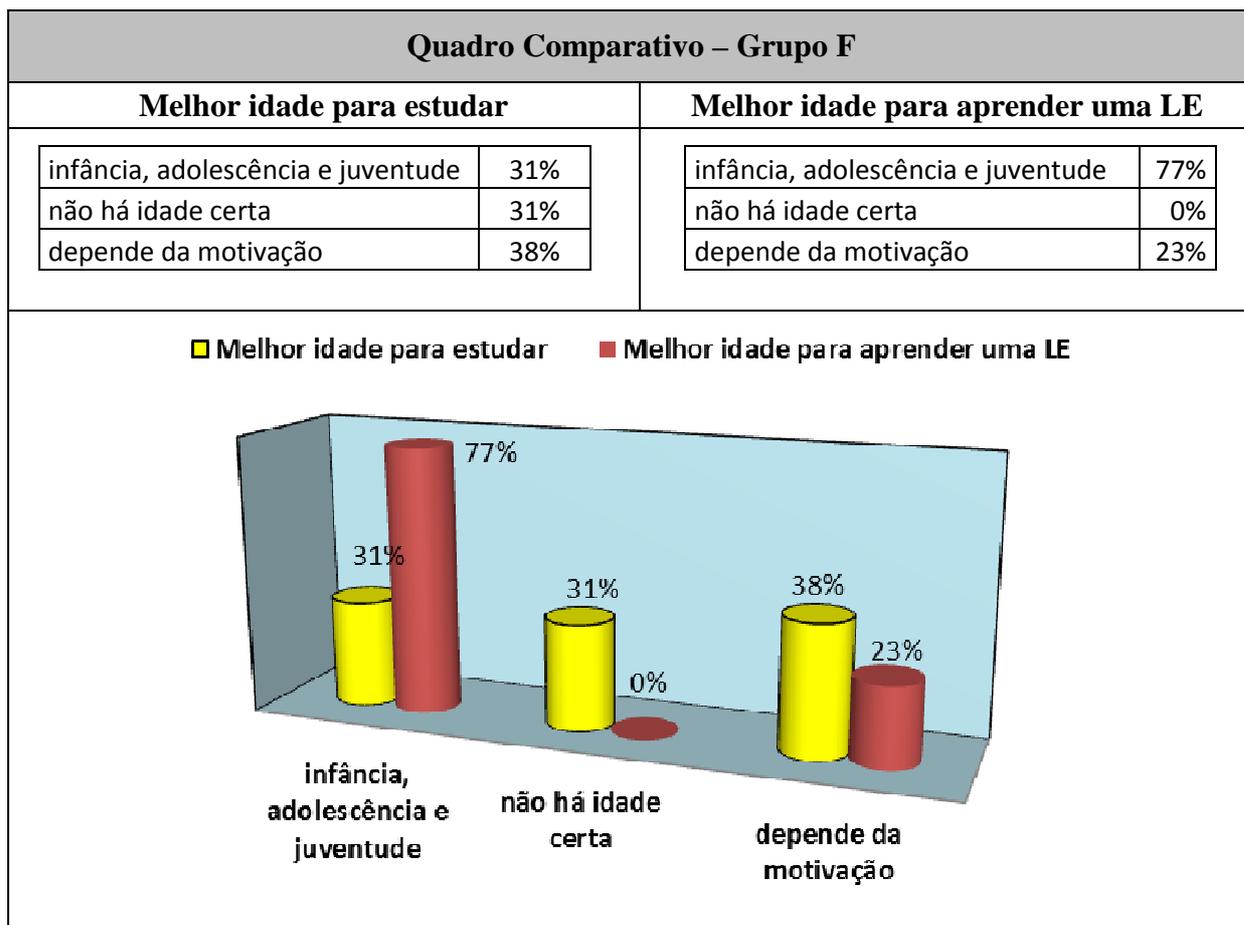
Nesse sentido, apresentamos também a resposta dada por F6:

Acredito que para a aula ser motivante e direcionada à faixa etária, deveria ser alterado alguns procedimentos:

- Ritmo de aula mais lento;
- Conteúdo e exemplos adequados ao interesse da faixa etária, conteúdos que irão utilizar (no caso para trabalho e lazer);
- Material específico para a faixa etária, ajustado as suas possíveis deficiências ou perdas sensoriais relacionadas à idade (como visão audição);
- Turmas menores e com alunos da mesma faixa etária e objetivos, etc. (F6)

Do mesmo modo que observamos em grupos anteriores, todos incentivariam uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar e apenas F7 faz uma ressalva: “precisa conhecer bem o perfil da pessoa, se não [senão] acredito que o esforço acaba não rendendo o esperado”. Por outro lado, F1 escreve: “Sem dúvida nenhuma [que incentivaria o idoso a estudar]. Não existe idade para impedir o conhecimento.”

Na sequência, temos o quadro comparativo do grupo F.



18. QUADRO 10: COMPARATIVO DO GRUPO F

3.8. Questionário G

O último grupo, que chamamos de “cidadão comum”, foi composto por 18 participantes, acima de 45 anos, sendo pessoas que representaram a sociedade de modo geral e que poderiam ser aprendentes “em potencial” das UATIs.

Nesse grupo, 50% dos participantes atribuem à infância, adolescência ou juventude o melhor período para estudar, 33% registraram não haver uma idade específica para isso e 17% associaram a absorção de conhecimento com motivação.

Notamos mais uma vez a recorrência de expressões tais como: “nunca é tarde para aprender”, “sempre é tempo de estudar” ou similares para várias perguntas, as quais serão discutidas no próximo tópico.

A maioria (72%) incentivaria outra pessoa na terceira idade a estudar. Seleccionamos algumas respostas que destacaram aspectos positivos da aquisição de conhecimentos: “Não

tem idade, hoje em dia você praticamente tem que estudar a vida inteira” (G1); “Sempre. Para se sentir inserida, participante e ativa” (G4); e, “Todas as idades, pelas facilidades de hoje. Para ser integrada na sociedade e sentir-se útil e produtiva” (G5).

Por outro lado, G8 afirmou: “O estudo é de natureza jovem, porque pede uma cabeça melhor”. G10 também contestou: “Não! É uma pessoa muito velha. Com essa idade, não adianta mais!!!” e G6 escreveu: “Não, não tem mais aquela coisa para estudar.”

Quando perguntamos sobre a melhor idade para aprender uma LE, o percentual que reflete aspectos motivacionais aumentou (diferentemente do ocorrido nos grupos B, D, E e F). O percentual atribuído à infância, adolescência ou juventude como a melhor faixa etária para estudar uma LE sobe para 67% e não encontramos dados para a categoria “não há idade certa”.

Como abordado em nossa fundamentação teórica, notamos que a maioria dos participantes de pesquisa do grupo G concorda com a visão de Jacob (2002), Dörnyei (2005), Lima (2007), além de outros teóricos, a qual atribui à motivação um papel central na sustentação e expansão do processo de aprendizagem de LE, funcionando como um propulsor.

Por outro lado, apenas dois participantes afirmaram que uma pessoa na terceira idade não aprenderia uma LE. Suas respostas para a pergunta: “Você acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira? Por quê?”: “NÃO! Tem que ser novo! Velho não aprende! Tem que gostar muito mesmo e mesmo assim é difícil.” (G10) e “Não, porque é difícil. Não tem aquela mente mais. Eu só aprenderia italiano porque sou italiano, pois venho de família italiana.” (G6)

Os outros 89% atestam a possibilidade de haver aquisição de uma LE na terceira idade. Selecionamos algumas respostas nesse sentido:

- ✓ “Sim, só ter força de vontade e uma professora boa para ensinar.” (G2);
- ✓ “Sim, se ele tem dom para os estudos e muita vontade de estudar, aprende.” (G8);
- ✓ “Até poderia aprender, mas certamente teria muita dificuldade.” (G11);
- ✓ “Eu acho que sim, mas é difícil porque o pessoal antigo não teve o contato com a língua estrangeira como se tem hoje.” (G12);
- ✓ “Sim, mas levaria mais tempo porque algumas demora mais para raciocinar”. (G15); e,

- ✓ “Sim, aprenderia, porque eles querem mostrar que nunca é tarde para aprender.” (G16)

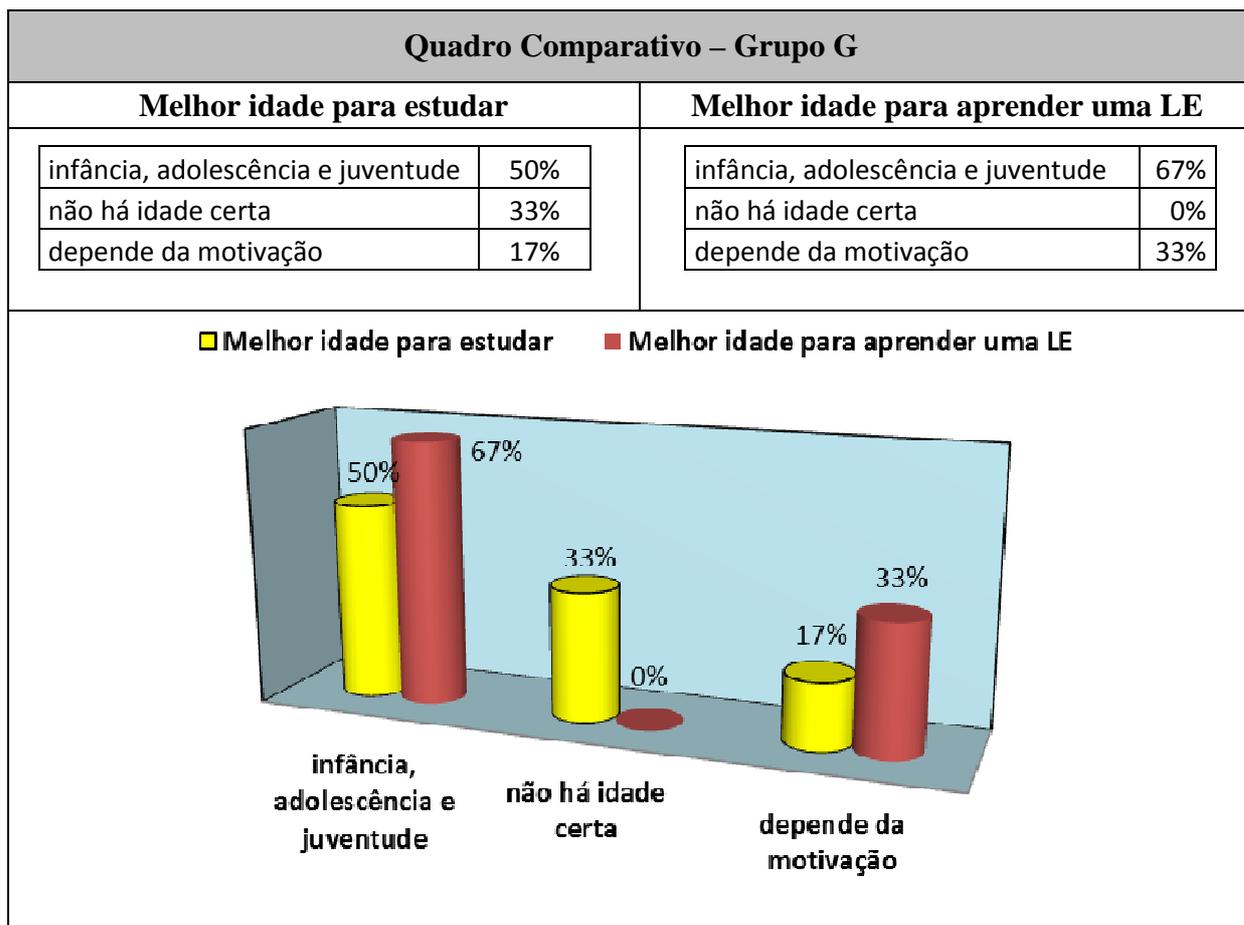
Percebemos a presença de crenças interiorizadas em algumas respostas e concordamos com Villani (2007), ao afirmar que:

Se, por um lado, o discurso explícito da sociedade apregoa a importância dos mais idosos permanecerem ativos e participativos, por outro lado, na vida cotidiana, uma série de mensagens subliminares sugerem a eles que, progressivamente, cedam seus lugares aos mais jovens e não exerçam mais as atividades exclusivas dos mais novos, como voltar a estudar. (Villani, 2007, p. 9)

Todos os participantes desse grupo são considerados da terceira idade segundo os critérios de aquisição da UATI pesquisada. Entrevistamos seis deles, perguntando se eles teriam interesse em aprender uma LE ou se eles se acham capazes para tal. Todos responderam com negativas às duas perguntas, com: “Eu não consegui aprender inglês. Só o mais novo aprende. Eu tive chance de aprender e não aprendi nada. Comecei tarde e me *danei* ... Sofri muito.” (G10) e “ Eu não! Eu não consigo aprender...” (G12). G8 também respondeu que não e justificou: “Eu não estudo porque não posso andar” (G8). Observamos que a entrevista foi realizada em um centro de lazer, quando G8 estava no intervalo de uma partida de bocha, na qual ele era um dos componentes da equipe e não notamos suas restrições de locomoção.

Grande parte dos participantes afirmou que haveria alteração no processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade se comparado a outras faixas etárias. As justificativas foram bem divergentes. Tivemos respostas como: “Sim. Pessoa mais nova, tipo criança e jovens, tem mais facilidade para aprender, mas a pessoa idosa é mais centrado, dedicados e muitas vezes mais empenhados” (G1); “Seria mais fácil porque eles tem mais juízo e vontade e os mais jovens brincam mais” (G8); ou “O idoso teria mais dificuldade porque tem problemas de família e doenças.” (G7) e “Eu acho que sim. Ela vai aprender bem menos e vai demora muito mais” (G12).

Conforme feito nos demais grupos, apresentamos o quadro comparativo do grupo G.



19. QUADRO 11: COMPARATIVO DO GRUPO G

3.9. Crenças, motivações e competências no ensino de LE para a terceira idade

Antes de iniciarmos nossa pesquisa, tínhamos uma expectativa que as respostas aferidas fossem apontar majoritariamente para aspectos que relacionassem a questão da memória com a aquisição de uma LE.

Para verificarmos tal fato, contabilizamos a incidência de alguns verbetes. Seleccionamos algumas palavras e agrupamos por modalidade:

- a) Modalidade da memória: foram observadas as palavras “memória”, “esquecer”, “esquecimento”, “lembrar” e “cabeça” (nas expressões “ter cabeça boa” ou “a cabeça não ajuda mais”);

- b) Modalidade da motivação: foram analisadas as palavras “motivação”, “vontade”, “interesse” e “querer” (nas expressões “querer é poder”, “desde que se queira” e “basta querer”);
- c) Modalidade da ociosidade: foram pesquisadas as palavras “ociosidade”, “ocioso”, “ociosa” e “tempo” (no sentido de “ter tempo” e “tempo vazio”); e,
- d) Modalidade “nunca é tarde para estudar/sempe é tempo de aprender” e expressões afins.

Num total de 100 questionários, tivemos o seguinte resultado:

- ✓ 109 ocorrências da modalidade da motivação;
- ✓ Em 64 questionários aparecem as expressões “nunca é tarde para estudar/sempe é tempo de aprender” e similares;
- ✓ 48 menções foram feitas às palavras descritas na modalidade da memória; e,
- ✓ apenas 25 vezes a modalidade da ociosidade foi registrada.

Mais especificamente apuramos:

MODALIDADE DA MEMÓRIA	
Verbetes ou expressão investigados	Quantidade registrada
Memória	26
Esquecer ou esquecimento	3
Cabeça ("ter cabeça boa" ou "a cabeça não ajuda mais")	16
Lembrar	3
TOTAL	48

20. TABELA 3: MODALIDADE DA MEMÓRIA

MODALIDADE DA MOTIVAÇÃO	
Verbetes ou expressão investigados	Quantidade registrada
Motivação	31
Vontade	58
Interesse	12
Querer ("querer é poder", "desde que se queira" e "basta querer")	8
TOTAL	109

21 TABELA 4: MODALIDADE DA MOTIVAÇÃO

MODALIDADE DA OCIOSIDADE	
Verbetes ou expressão investigados	Quantidade registrada
Ociosidade	4
Ocioso(a)	5
Tempo ("ter tempo" e "tempo vazio")	16
TOTAL	25

22. TABELA 5: MODALIDADE DA OCIOSIDADE

Com relação às expressões “sempre é tempo para se aprender/estudar” ou “nunca é tarde para se aprender” citadas, elas foram observadas em 64 questionários. Consideramos que essas expressões, em nossos dados, se caracterizariam como uma espécie de chavão “politicamente correto” que os participantes verbalizaram. Analisamos os 64 questionários e, em 41 deles (64%), há outras respostas que contradizem esse chavão. Essas mesmas contradições também foram percebidas nas entrevistas. Conforme exemplo citado: A8 afirma que “a melhor fase para se aprender algo é quando se é jovem, mas que nunca é tarde para

estudar”; em contrapartida, ao ser indagada se gostaria de aprender uma LE, declara que não e verbaliza: “a cabeça não ajuda mais, você sabe como é, né?”.

Salientamos que em algumas respostas, tanto dos questionários, como das entrevistas e também dos autorrelatos, a relação da memória com a aquisição de conhecimentos foi vista de maneira positiva. Conforme defendem os autores da gerontologia, como Anita Neri, Monica Yassuda e Meire Cachione, esses participantes declaram que é importante estudar algo ou uma LE devido aos benefícios cognitivos de tal atividade, ou seja, para exercitar a memória e manter a mente ativa.

Por outro lado, evidenciamos que é fato a existência de crenças de que idoso não consegue mais aprender e que os problemas relacionados à memória seriam os maiores impeditivos. Esses dados também foram aferidos por pesquisadores como Conceição (1999), Cachione (2002), Lima (2007), Villani (2007), Vintró de Deus (2007), Della Bella (2007), entre outros. Entretanto, percebemos a recorrência de referências a fatores motivacionais em todos os grupos pesquisados.

Pautando-nos quadros apresentados durante a análise dos dados de cada grupo, elaboramos um quadro geral de respostas para ilustrarmos a análise geral que será feita a seguir.

QUADRO COMPARATIVO GERAL DE RESPOSTAS DOS GRUPOS PESQUISADOS									
Grupo A1 – 15 alunos da UATI					Grupo A2 – 12 aprendentes da UATI que fizeram opção por uma LE				
	MIE	MILE				MIE	MILE		
infância, adolesc. e juventude	54%	40%	↓		infância, adolesc. e juventude	25%	19%	↓	
não há idade certa	40%	32%	↓		não há idade certa	75%	57%	↓	
depende da motivação	0%	14%	↑		depende da motivação	0%	19%	↑	
Não respondeu	6%	14%	↑		Não respondeu	0%	5%	↑	
Grupo B – 12 professores da UATI					Grupo C- 6 alunos do curso de Letras				
	MIE	MILE				MIE	MILE		
infância, adolesc. e juventude	31%	46%	↑		infância, adolesc. e juventude	50%	33%	↓	
não há idade certa	38%	31%	↓		não há idade certa	33%	17%	↓	
depende da motivação	31%	23%	↓		depende da motivação	17%	50%	↑	
Grupo D – 16 alunos de cursos de graduação, que não letras					Grupo E – 8 professores de línguas, sem vínculos com UATIs				
	MIE	MILE				MIE	MILE		
infância, adolesc. e juventude	50%	88%	↑		infância, adolesc. e juventude	62,5%	75%	↑	
não há idade certa	12,5%	6%	↓		não há idade certa	0%	0%	=	
depende da motivação	37%	6%	↓		depende da motivação	37,5%	25%	↓	
Grupo F – 13 participantes do corpo dirigente					Grupo G – 18 cidadãos comuns				
	MIE	MILE				MIE	MILE		
infância, adolesc. e juventude	31%	77%	↑		infância, adolesc. e juventude	50%	67%	↑	
não há idade certa	31%	0%	↓		não há idade certa	33%	0%	↓	
depende da motivação	38%	23%	↓		depende da motivação	17%	33%	↑	
LEGENDA									
MIE	Melhor idade para estudar algo								
MILE	Melhor idade para aprender uma LE								
	Maior percentual aferido na coluna de dados								
	O percentual de fatores motivacionais aumenta na modalidade MILE								
	Aumento simultâneo em ambas as categorias								

23. QUADRO 12: COMPARATIVO GERAL DE RESPOSTAS DOS GRUPOS PESQUISADOS

Numa análise geral, comparando as respostas dadas para melhor faixa etária para se adquirir conhecimentos com a melhor idade para a aquisição de um LE, temos:

- a) Três dos quatro grupos que envolvem alunos apresentaram resultado semelhante. Ao analisarmos a oscilação dos percentuais de uma coluna para outra de cada grupo, verificamos que A1 (alunos da UATI), A2 (aprendentes de LE da UATI), C (graduando de Letras) apresentaram o mesmo perfil de respostas: os índices aferidos nas categorias “infância, adolescência e juventude” e “não há idade certa” descem e na categoria “depende da motivação”, sobem, ao serem comparadas as colunas MIE e MILE. Dessa forma, podemos afirmar que, para esses alunos, a motivação é mais determinante para o sucesso na aquisição de uma LE que a faixa etária do aprendente;
- b) Por outro lado, os grupos B (professores da UATI), D (alunos da graduação), E (professores de LE e LM), F (corpo dirigente) também apresentaram as mesmas similaridades nas categorias “infância, adolescência e juventude” e “depende da motivação” e fazem total oposição aos grupos A1, A2 e C. Assim, para B, D, E e F, os percentuais obtidos para “infância adolescência e juventude” sobem e o inverso ocorre com “depende da motivação”. Para esses grupos, para que ocorra a aquisição de uma nova língua, a faixa etária é mais determinante que os fatores motivacionais que a envolve.
- c) Dos oito grupos pesquisados, 5 atribuem à “infância, adolescência e juventude” o melhor período para os estudos em geral e 6 deles também consideram essa faixa etária a melhor para se estudar uma LE.

Observando as respostas pelas três categorias “infância, adolescência e juventude”, “não há idade certa” e “depende da motivação”, verificamos:

- a) Na categoria “infância, adolescência e juventude”, em 5 grupos (B, D, E, F e G) os percentuais obtidos subiram quando perguntamos acerca de uma LE e, no outros (A1, A2 e C), ele desceu. Há maior tendência em se vincular o processo de aprendizagem de uma LE a essa faixa etária do que se vincular o processo de aquisição de conhecimento de forma geral. Podemos concluir que, para esses 5 grupos, o sucesso da aquisição de uma LE é mais fácil de ser atingido na “infância, adolescência ou juventude”, mas que o conhecimento, em geral, não depende tanto dessa faixa etária.

- b) Por outro lado, os três grupos, em que os percentuais da categoria “infância, adolescência e juventude” caíram ao compararmos a coluna MIE com a MILE, foram os mesmos três que apresentaram uma elevação na categoria “depende da motivação”. Percebemos novamente o fator motivacional como mais propulsor da aquisição de uma LE em detrimento da relação etária.
- c) Com relação à categoria “depende da motivação”, tivemos equidade nos grupos: quatro apresentaram índices que subiram e quatro que desceram. Salientamos que o grupo G apresentou um comportamento diferenciado dos demais e, por esse fato, o analisaremos separadamente.
- d) Na categoria “não há idade certa”, com exceção do grupo E, que não sinalizou respostas para esta categoria em nenhuma das duas modalidades (MIE e MILE), em todos os outros grupos, os percentuais de “não há idade certa” diminuem quando os participantes se posicionam em relação à aquisição de uma LE.

Numa comparação entre grupos, temos:

- a) Quatro grupos (A1, D, E e G) responderam que a melhor faixa etária para adquirir conhecimentos é a infância, adolescência ou juventude, e mantêm suas posições mesmo ao serem questionados acerca da melhor idade para a aquisição de uma LE. Tal fato também ocorre com o grupo A2; porém, este grupo considera que não há uma idade específica tanto para a aquisição de conhecimentos de modo geral, quanto para estudar uma LE;
- b) Os dados dos grupos C e F se opõem quanto aos índices de maior incidência nas colunas MIE e MILE. A maioria dos participantes do grupo C afirmou que a infância, adolescência ou juventude é MIE; porém, para MILE a maioria apontou “depende da motivação”. Já no grupo F, os dados ficaram invertidos; a maioria assinalou “depende da motivação” para MIE e “infância, adolescência e juventude” para MILE.

O grupo G, dos “cidadãos comuns”, foi o que se destacou dos demais. Foi o único grupo que considerou a categoria “infância, adolescência e juventude”, tanto sendo a melhor faixa etária para aprender algo, quanto para aprender uma LE; e, ao mesmo tempo, apontou um significativo aumento do aspecto motivacional para a aquisição de uma nova língua.

Assim, percebemos que, em geral, os participantes consideram que o fator faixa etária apresenta uma diferença se compararmos os processos de aquisição de modo geral com o processo de aquisição de uma LE e que a motivação é um aspecto importante em ambos, sendo, porém, mais relevante quando se trata de aprender línguas estrangeiras.

Ressaltamos que não estamos procurando determinar qual seria a melhor faixa etária para se adquirir conhecimentos, mesmo porque, consideramos que todas as faixas etárias têm suas vantagens e desafios, visto a pluralidade de perfis dos aprendentes. Na nossa visão, o mais importante é reconhecermos que a aquisição de um LE pode ocorrer em qualquer idade; temos que refutar as imagens estereotipadas do velho e refletir sobre como se dá esse processo de ensino e aprendizagem. Assim, a seguir, apresentaremos nossa contribuição a fim de fornecermos subsídios, pautados em nossa pesquisa, para as ações docentes.

Subsídios para a ação docente:

Na nossa visão, as crenças fazem parte da característica humana, visto que elas são componentes de “um sistema de ideias que, juntamente com os ritos e o culto, compõe um sistema de práticas que procura exprimir o mundo.” (Horochovski, 2004, p. 96). Elas se ajustam no decorrer da evolução societária (Oliveira, 1999), por meio de um processo de *ancoragem*. Conforme Sêga (2000), ao nomearmos algo ou classificarmos alguma coisa, estamos em um processo de ancoragem, na qual aquilo que não é passível de classificação ou que não tenha um nome definido é algo estranho e nos causa certa resistência até conseguirmos descrevê-lo ou avaliá-lo para finalmente categorizá-lo e nomeá-lo, trazendo para um universo familiar, a fim de ser representado.

Dessa forma, é necessário que reflitamos acerca das reais condições da aquisição de um idoso, sem estereótipos, para que possamos, gradativamente, fornecer novos elementos para o processo de ancoragem de uma nova crença, alicerçada numa visão mais concreta das condições de cognição durante o processo de envelhecimento.

Assim, é fundamental que levemos esse debate aos cursos de formação de professores. Vieira Abrahão (2004) salienta a necessidade de “desempacotar” a bagagem pessoal dos professores em pré-serviço, antes de construir uma nova bagagem. Essas crenças devem ser debatidas, pois o professor em pré-serviço deve estar consciente do que sabe e como o seu conhecimento está organizado. Basso (2006) afirma que “é papel do formador de professores

auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los a luz de novas informações.” (op. cit, p. 132).

Com relação à terceira idade, necessitamos de maiores exposições da temática nos meios acadêmicos, mais debates inseridos nos cursos de formação que atendam às especificidades dessa faixa etária. É necessário e urgente, que esses cursos tenham previsto em suas grades, atividades que discutam, de fato, as questões docentes pertinentes a todas as faixas etárias, bem como precisamos extrapolar as salas de aula e transformar a visão estereotipada do aprendente da terceira idade que ainda persiste em nossa sociedade.

Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade, antes de ir para uma sala de aula, o docente deve aceitar, de fato, que o idoso é capaz de adquirir uma LE, que não há, por sua faixa etária, um impedimento alicerçado na sua capacidade de memória ou de cognição e que o aspecto motivacional é um dos fatores mais importantes para o sucesso dessa aquisição. Vintró de Deus (2007) destaca que “o professor que não tiver conhecimento sobre as diferenças de aprendizagem entre as diversas faixas etárias e não souber lidar com as crenças arraigadas no adulto em relação a seu próprio aprendizado terá grandes dificuldades em motivar tais adultos.” (op. cit., p. 6).

Santos e Sá (2003, in Neri e Freire, 2003) discutem sobre a necessidade de uma metodologia de ensino para o público da terceira idade. Segundo elas, como não há uma pedagogia voltada para esse público, não existem regras determinadas para a ação docente; porém elas apresentam um modelo de processo de ensino e aprendizagem da terceira idade, com o qual concordamos. Segundo elas, tal modelo seria da seguinte forma:

O modelo de ensino-aprendizagem que melhor se adapta a essa postura é aquele que reforça o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade. Esse modelo sugere estratégias de ensino que enfatizem questões provocativas, o uso de analogias, a descoberta por meio do acaso e a expressão intuitiva.” (op. cit, p. 96).

Para aplicar esse modelo é necessário que se crie um clima psicológico que promova ambiente encorajador e positivo, no qual o idoso consiga se sentir livre para avaliar e criticar sem receio de se expor. Nesse ambiente, deve ser contemplado um espaço para conversação e trocas de experiências vividas, pois grande parte dos alunos envolvidos gosta de compartilhar suas experiências e pensamentos. “As pessoas idosas querem aprender o novo, querem fazê-lo em ambiente descontraído, propício à troca de experiências, o que não exclui a seriedade com que se propõem a aprender.” (Santos e Sá, 2003, in Neri e Freire, 2003, p. 97).

Com o intuito de fornecer subsídios à formação docente, traçaremos a seguir, algumas considerações visando o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade.

É importante o docente ter conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, e dos preconceitos e estereótipos vigentes em relação ao velho e à velhice; e saber da importância de se conhecer esses tópicos para sua atuação docente. Conforme discutido na fundamentação teórica desta tese, Conceição (1999), Cachioni (2002 e 2003), Della Bella (2007), Villani (2007), Vintró de Deus (2007), Lima (2007), Scopinho (2009), Oliveira (2010), Barroso (2012), entre outros, apontam para a necessidade de refletirmos acerca das peculiaridades do aluno da terceira idade visando o suporte teórico a ações docentes. Dessa forma, devemos estar conscientes das perdas ocorridas no processo de envelhecimento, contudo, compreendendo que “velhice não é doença” e que não podemos deslocar socialmente o idoso.

Evidenciamos que é fato a existência de crenças de que idoso não consegue mais aprender e que os problemas relacionados à memória seriam os maiores impeditivos. Esses dados também foram aferidos por pesquisadores como Conceição (1999), Cachione (2002), Lima (2007), Villani (2007), Vintró de Deus (2007), Della Bella (2007). Assim, o sentimento de insegurança demonstrado pelos aprendentes pode ser amenizado com palavras e ações de incentivo e preparando atividades tendo sempre em mente o perfil do público da terceira idade. A preocupação de executar a tarefa com precisão requer mais tempo para sua realização; portanto, é bom evitar tarefas com tempo limitado. É importante repetir as instruções diversas vezes, com propostas claras e objetivos bem definidos e, segundo Lima (2007) e Villani (2007), devemos evitar atividades que gerem competições de aprendizagem entre os aprendentes. Destacamos que o incentivo à cooperação é mais prudente e que devemos criar condições para que, na interação, todos do grupo tenham participação ativa. A convivência deve ser privilegiada e ocorrer de maneira saudável e não compulsória.

O aspecto motivacional é muito importante, conforme discutido anteriormente. No caso de aprendentes da terceira idade, a motivação é um aspecto determinante no sucesso da aquisição de uma LE. Desse modo, é fundamental conhecermos o interesse de nossos aprendentes, pois a motivação de estarem em sala de aula, normalmente, é pelo prazer de estar lá. Se não for uma vivência prazerosa, existe a possibilidade deles desistirem do curso em questão. Outro fator que acrescentar boas condições de docência para tal faixa etária é o fato de darmos constantemente *feedback* positivo e motivador.

Outro dado trazido por autores como Preti (1991), Bossi (2007) e Scopinho (2009) refere-se à memória social do aprendente e a *marca do ontem* em seu discurso. A experiência do aprendente é algo muito relevante para ele e que, em grande parte das vezes, ele deseja compartilhar com o grupo. O aprendente da terceira idade quase sempre tem um fato para contar, relacionado com o tópico que está sendo abordado pelo professor e normalmente gosta muito de fazê-lo. É indicado que o docente esteja ciente de tal característica.

Scopinho (2009) aponta a necessidade de refletirmos acerca do processo de elaboração e utilização de material didático de LE para a terceira idade. A primeira característica deve ser a autenticidade, ou seja, um material que seja específico a essa faixa etária e que seja um instrumento de auxílio e motivação, por meio de estímulos e recursos próprios, para o aprendizado da LE. Os materiais didáticos que não sejam voltados a essa faixa etária podem ser desestimulantes e dificultadores para o aprendizado de uma língua estrangeira, fator que geraria mais estereótipos de incapacidade e incompetência numa camada da população que está, cada vez mais, conseguindo resgatar suas potencialidades e a própria cidadania. Com relação às ilustrações, elas devem ser bem exploradas, visto que a comunicação é tanto verbal quanto não-verbal. Por outro lado, a ilustração não pode, em momento algum, ser um elemento que reforce ou induza a preconceitos e estereótipos. Segundo a autora, não é raro encontrarmos imagens estereotipadas do velho ou de aspectos da velhice nos materiais didáticos adotados. A autora aponta que, normalmente, a figura do velho só é utilizada para representar a função de avô ou avó. É raro encontrarmos ilustrações que mostrem as pessoas velhas no exercício de funções sociais, de práticas esportivas, nas atuações profissionais ou em outros aspectos enfatizados nos demais públicos-alvo para o ensino e aprendizagem de uma LE. As imagens ou ideias estereotipadas sobre as incapacidades mentais, físicas e intelectuais do velho ou qualquer tipo de etarismo devem ser debatidas nas salas de aula.

A utilização dos recursos audiovisuais também deve ser refletida e é interessante darmos preferências por recursos que tenham som claro, com pausas que atendam à velocidade de processamento da informação dos aprendentes e cujas imagens não tenham fortes alternâncias de brilho e luzes, como passagens de ambientes claros para escuros e vice-versa.

Outra questão a ser trabalhada é a contextualização dos temas abordados para o público, principalmente quando envolverem questões de família, conhecimentos musicais e rotinas profissionais ou domésticas. A falta de contextualização pode aumentar o grau de dificuldade do conteúdo proposto, assim como contribuir para maior morosidade na atividade

de tomar notas, apresentando-se também como um fator que pode gerar desmotivação ainda maior no processo de aquisição de uma nova língua.

Scopinho (2009) considera que seria melhor, ao menos no início do processo de aquisição de uma LE, que a gramática fosse mais abordada metalinguisticamente, bem como fossem apresentados um número substancial de exemplos que favoreçam a sua sistematização e fixação.

Conforme abordado no capítulo teórico, autores da neurociência defendem a possibilidade de termos boas condições de cognição na velhice. Porém não podemos descartar as alterações físicas advindas do processo de envelhecimento. Consideramos procedente que os professores que atuem ou venham a atuar com o público da terceira idade conheçam tais fatos.

A perda da acuidade auditiva é um fator quase sempre presente nas salas de aula da terceira idade. Acreditamos que se o docente dessas turmas estiver ciente das variáveis que podem interferir na percepção da fala concernente ao ouvinte, ele poderá obter melhores resultados no processo.

Russo (2000) aborda as variáveis ambientais e, como um dos objetivos deste trabalho é refletir acerca das competências dos professores de LE envolvidos com o ensino da terceira idade, esse docente poderá se deparar com algumas das variáveis apresentadas pelo autor. Assim, por considerarmos que é necessário o docente conhecê-las, bem como para facilitarmos a compreensão do que Russo (2000) apresenta sob forma textualizada, reelaboraremos os tópicos apresentados pelo autor, de modo resumido, em três itens que podem ser relacionados a contextos de ensino:

✓ Variáveis do falante:

Não garante a atenção do interlocutor, fala muito rápido ou muito baixo ou muito alto, omite ou articula mal as palavras, está mascando ou mastigando ao falar, está distante do interlocutor, esconde o rosto com as mãos, fala de outro ambiente, está irritado ou nervoso, vira o rosto quando fala, usa palavras não familiares ao interlocutor, não faz uso de gestos, diminui a intensidade da voz no final da sentença e possui voz monótona ou muito aguda;

✓ Variáveis do ambiente:

Ambiente acústico desfavorável (excesso de reverberação em auditórios, igrejas, salas grandes etc.), diversos falantes conversando ao mesmo tempo, ruído ambiental excessivo (festas, tráfego, música instrumental ou cantada, entre outros), pouca iluminação ou iluminação excessiva (quando impede a visualização do rosto do falante), ventilação pobre (poeira excessiva, temperatura elevada ou baixa) e excesso de distrações visuais e auditivas;

✓ Variáveis do ouvinte:

Não está em comportamento de escuta (atento ao falante), apresenta perda auditiva profunda e reconhecimento de fala muito pobre (nível de audição), usa aparelho de amplificação sonora inadequado ou está sem o aparelho de amplificação sonora, sente-se cansado (ou ansioso, nervoso, deprimido ou desmotivado), não consegue fazer a leitura orofacial, tem baixa expectativa quanto à inteligibilidade da fala, não vê o rosto do falante em consequência dos problemas de visão, não informa ao interlocutor que não está compreendendo a mensagem e não solicita repetição. (Russo, 2000)

A visão também sofre perdas com o avanço da idade, de acordo com Mansur e Viude (1996). Essas perdas começam por volta dos vinte e cinco anos de idade. As disfunções mais comuns na terceira idade são: degeneração macular, catarata, glaucoma, retinopatia e, nos aprendentes de idade mais avançada, não é raro termos entrópio e ectrópio. Com relação aos materiais didáticos, de acordo com a pesquisa de Scopinho (2009), as disfunções visuais podem ocasionar dificuldades na distinção cromática, na alternância de ambientes claros e escuros, por vezes presentes nos vídeos ou DVDs, visões distorcidas ou desfocadas, dificuldades de ajuste quando, por exemplo, desviamos o olhar rapidamente de perto para longe e vice-versa (da lousa para o caderno).

Outra particularidade está relacionada à linguagem do idoso. A continuidade da organização do discurso pode ser afetada com o avanço etário, aumentando o número de pausas e decrescendo o tempo de articulação. No seu discurso, percebemos a marca do *ontem*; existe sempre um aprendente com uma história a contar atrelada ao conteúdo ministrado. Relacionada a essa particularidade, há outro dado que interfere no processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade que é a necessidade de socialização. Para melhor

contextualização dos temas abordados em sala de aula, sugerimos explorar estas duas peculiaridades, como, por exemplo, ao trabalhar a temática “vestuário”, podemos extrapolar o tema e inferir sobre os costumes, moral, comparando o ontem com o hoje, conforme descrito por Preti (1991).

Outra preocupação abordada por Scopinho (2009), mais de ordem prática para a utilização dos materiais didáticos, diz respeito aos aspectos que se referem à caligrafia do aprendente da terceira idade. Caso o aprendente não mantenha constantemente a prática de escrever a mão, ou não pratique bastante no decorrer de sua vida, a rapidez na sua execução será abalada. A existência de catarata também interfere na velocidade da escrita, devido ao cristalino perder sua eficiência. O controle preciso da coordenação espacial dos movimentos dos dedos e do pulso é abalado com o processo de envelhecimento. Assim, o docente deve prever tempo, em sua ação docente, para as cópias e anotações, visto que a necessidade de registrar boa parte do que é dito ou escrito em sala de aula é outra característica dessa faixa etária.

Diante dessa situação, o docente deve estar ciente das debilidades percebidas, não as explicitando, mas sabendo que podem fazer parte do contexto de vida do seu público-alvo. Assim, o ritmo da aula, a sua maneira de escrever na lousa, a metodologia adotada, dentre outros fatores, devem levar em conta essas peculiaridades. Quando a ação docente não se adequa às características do seu público, podem ser gerados cansaço e desmotivação para desempenhar as atividades ou causar desconforto e irritação às pessoas envolvidas, bem como, em alguns casos da terceira idade, pode gerar uma situação constrangedora para o aprendente.

A motivação dos aprendentes é um fato importante do processo de ensino e aprendizagem de LE da terceira idade, posto que muitos aprendentes frequentam as aulas por prazer, pelo conhecimento e não por necessidade. Isso não ocorre, por exemplo, com grande parte dos aprendentes de outras faixas etárias, que são movidos por uma motivação instrumental, pois está relacionada à satisfação das necessidades pessoais e profissionais, de natureza extrínseca, com estímulos de terceiros, ambientais e contextuais. Em geral, diferentemente do público da terceira idade, os aprendentes de uma LE frequentam as aulas de idioma por necessidades profissionais ou para residir em outro país, entre outras possíveis motivações. Os aprendentes da terceira idade, normalmente, buscam, além do conhecimento linguístico, um convívio social, uma vivência agradável e o prazer em adquirir uma LE.

Outro fator que abala a motivação dos aprendentes é a existência de instruções imprecisas, tanto durante a condução do processo, como nos materiais didáticos adotados. É aconselhável adotar um modo padrão, no qual o aprendente reconhecerá essa padronização e suas dúvidas serão minimizadas. As instruções devem ser simples e orientar para uma única ação e, quando necessário, as ações podem ser divididas em etapas. A clareza das instruções é essencial, devendo ser utilizadas frases imperativas, voz ativa, tempos verbais simples, além de um vocabulário familiar ao aprendente. Nas referências contidas na instrução, é interessante que se utilizem substantivos (ao invés de pronomes), para que não haja interpretações distintas ou ambíguas. Os exemplos ajudam bastante na compreensão do que se deseja para aquela atividade.

Também ressaltamos o fato de que são poucos os cursos voltados para a formação de professores para a terceira idade. Com Cachioni (2002), sustentamos que a simples transposição dos métodos ou técnicas de ensino usados nos cursos fundamentais, médios, de graduação ou de pós-graduação, é inadequada para a terceira idade.

Com relação aos cursos de graduação ou de pós-graduação, nas áreas de Letras e Linguística Aplicada, o foco da docência está voltado para o ensino fundamental e médio. Algumas vezes temos uma atenção para o ensino de LE para crianças e adultos em geral, mas é muito raro encontramos cursos de formação de professores que abordem as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de LE para o público adulto da terceira idade.

Perrenoud (2000) defende que, durante o processo de formação, o professor deve desenvolver competências em seus alunos. Abordando também o tema “competências”, mais especificamente as competências do professor, Almeida Filho (2002) afirma que a competência mais básica é a implícita, a qual é “constituída de intuições, crenças, e experiências” (Almeida Filho, 2002, p. 20). Em virtude de acesso restrito à teoria, o professor tem suas ações respaldadas em referências adquiridas no decorrer de seu processo de ensino-aprendizagem, nas suas crenças, intuições e experiências. Almeida Filho (1999b), reconhece níveis oscilantes da competência implícita e salienta que há uma “fase intermediária de oscilações entre o fazer espontâneo e um novo fazer fundamentado teoricamente” (Almeida Filho, 1999b), ou seja, a competência implícita e a *competência aplicada*.

É preciso refletir também acerca do papel do aluno. Canale e Swain (1980) enfatizam a importância do levantamento das necessidades dos aprendentes (*needs analysis*) e defendem que o ensino e avaliação de bases comunicativas visam preparar o aluno, inicialmente por meio dos aspectos das *competências sociolinguística e estratégica*, já desenvolvidas no uso da

língua materna, além de desenvolver a capacidade de generalização das diferentes funções e contextos comunicativos relevantes para as necessidades de comunicação do aprendiz. Dessa forma, consideramos que os aprendentes da terceira idade tendem a ter a competência sociolinguística e a estratégica bem desenvolvidas, posto a sua maturidade linguística já desenvolvida na língua materna.

Finalizando este capítulo, constatamos que a coleta de dados, feita por meio dos instrumentos, evidencia crenças que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da terceira idade, reforçam a importância dos aspectos motivacionais para a aquisição de uma LE em tal contexto e nos possibilitam refletir acerca das competências dos professores que atuam ou atuaram com esse público.

Nosso intuito foi apresentar alguns desses aspectos por considerá-los preponderantes para o processo de ensino e aprendizagem de LE dessa faixa etária, como também para subsidiar o processo de formação docente.

A seguir traçaremos nossas considerações finais, respondendo as questões de pesquisa de modo mais sistematizado.

Considerações Finais



Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.

Chico Xavier

O propósito desta pesquisa foi o de refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, analisando a inferência de crenças que envolvem tal contexto, tais como as crenças de professores de LE, de aprendentes de LE da terceira idade, de aprendentes da terceira idade que não cursam LE e de docentes (em geral, não necessariamente de LE) da terceira idade; de gestores educacionais e de alunos do ensino superior (em geral); bem como abordar as crenças, em vigor na sociedade, com participantes de pesquisa fora da área de ensino e aprendizagem de LE, e não envolvidos com a temática de ensino para a terceira idade. A investigação do aspecto motivacional visto pelas pessoas envolvidas com a aquisição de conhecimento e pela comunidade de forma geral, também foi

uma preocupação deste trabalho. Por fim, a pesquisa também foi realizada com a finalidade de discutir as competências necessárias para o professor de LE da terceira idade.

Consideramos que refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, nas vertentes propostas, se faz necessário, uma vez que esse público está cada vez mais presente em diferentes contextos sociais, no qual se inclui a sala de aula. Alguns dados comprovam que a população idosa está crescendo mais aceleradamente do que as estimativas previam há décadas atrás. Isso nos permite afirmar que existe grande tendência de termos mais ofertas institucionais para atender a demanda advinda do crescimento desse segmento populacional e, conseqüentemente, mais diversidade de cursos, o que nos leva a pensar no processo de formação de professores para atender a essa demanda.

Presenciamos um aumento significativo no número das UATIs, entre outras instituições voltadas para a terceira idade. O principal objetivo de grande parte delas é melhorar a qualidade de vida de seus aprendentes, oferecendo-lhes uma velhice bem-sucedida e desenvolvendo-lhes a capacidade de aprendizagem.

Para finalizar esta tese, resgataremos as questões de pesquisa, respondendo-as de modo focal. A seguir, passaremos à primeira questão de pesquisa:

- ✓ Que crenças permeiam o contexto de ensino e aprendizagem de LE para a Terceira Idade?

Com base nos dados coletados, categorizamos as crenças encontradas em quatro indicadores. São eles: o idoso tem problemas de memória, o idoso não tem mais capacidade cognitiva, o idoso não precisa aprender mais nada, é muito difícil um idoso aprender uma LE. Apresentamos, na seqüência, cada um deles.

1. Crença de que o idoso tem problemas de memória

Percebemos certa recorrência de respostas que indicavam a inferência de crenças correlacionadas à perda de memória como sendo um fato do processo de envelhecimento.

A1-1 gostaria de aprender, mas não se motiva porque acredita que não tem mais capacidade de memorização para isso. O mesmo acontece com a A1-4, quando explicita que é

necessário aprender inglês, mas ela não se motiva a se inscrever no curso devido a sua falta de memória. Na mesma linha, A1-6 relata que gostaria de aprender inglês, mas para ela não é mais possível, pois já está perdendo a memória. B7 traz a questão da memória dos seus aprendentes em várias respostas em seu questionário. B11 menciona aspectos relacionados à capacidade de memorização do idoso, condenando a crença vigente. C4 afirmou que o problema de memorização dos aprendentes da terceira idade demandaria maiores esforços e dedicação do docente.

2. Crença de que o idoso não tem mais capacidade cognitiva

Parte dos dados coletados apontou para uma crença que permite inferir uma falta de capacidade cognitiva advinda do processo de envelhecimento.

A1-6 relata que gostaria muito de aprender uma LE, “mas a cabeça não ajuda mais” e A1-8 também diz que para ela “não dá mais, porque a cabeça não está ajudando”. B10 aborda problemas cognitivos na terceira idade e menciona que “as práticas mais cognitivas ainda não fazem parte da prática cotidiana desta população”. Dois participantes que estão na faixa etária considerada “terceira idade” explicitaram em suas respostas que o velho não aprende mais, que a idade para aprender já passou e que agora não “dá mais”. Também registramos respostas como: “As pessoas da terceira idade (maioria) tem o raciocínio mais lento”; “Eles têm uma pré-disposição menor para aprender” (F13) . “Não [aprende], porque fica mais difícil. Não tem aquela mente mais.” (G6)

3. Crença de que é muito difícil um idoso aprender uma LE

Além dos dados apontarem que, em geral, as pessoas consideram ser mais difícil aprender uma LE do que aprender outra coisa, notamos a existência da crença em relação à dificuldade do idoso aprender uma LE, evidenciando que, pelo fato de ser velho, fica mais difícil a aquisição de uma LE.

Tivemos participantes afirmando explicitamente que uma pessoa na terceira idade não aprenderia uma LE e apresentando justificativas com frases como: “Tem que ser novo!” (F13); “Velho não aprende!”; “Tem que gostar muito mesmo e mesmo assim é difícil [aprender].” (G10).

Outros deixaram mais implícita a sua crença, como: “Acredito que muitos de outras faixas etárias poderiam aprender de maneira mais eficaz se compararmos com os alunos da terceira idade.” (F9)

Os professores verbalizam a sua crença na possibilidade dos aprendentes da terceira idade adquirirem uma LE; contudo, a maioria utilizou elementos de coesão textual em seguida às suas afirmativas com sentido adversativo, de contrariedade ou oposição, concessivos ou mesmo de condicionais, revelando suas crenças de que, ao envelhecermos, fica mais difícil aprendermos uma LE.

C3, ao escrever “logicamente que levantei dificuldades padrões”, demonstra que o perfil do aprendente da terceira idade traçado por ela já está internalizado e reflete uma crença expressa na resposta seguinte “Nunca pensei [na possibilidade de dar aulas de LE para a terceira idade]. Acho que não teria paciência, já que temos que ir mais devagar.”

4. Crença de que o idoso não precisa mais aprender nada

Ao investigarmos a visão dos participantes de pesquisa acerca do aspecto motivacional no processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, ficou perceptível a crença de que o idoso não precisa mais aprender, percebida em questionamentos como: “aprender para quê?” (G9) ou “Não tem porque aprender [uma LE], ele não vai usar”. (G3). A1-5 escreve que não tem mais vontade; tinha quando era jovem; entretanto, ela não vê necessidade da aquisição de línguas na idade atual.

Essa crença apareceu mais timidamente, mas ficou registrada em nossos dados.

Autores, como Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Cachioni (2002), Lima (2007), Villani (2007), Vintró de Deus (2007), Della Bella (2007), Scopinho (2009), Oliveira (2010) e Barroso (2012), que trabalharam com a terceira idade também evidenciaram tais crenças ou similares.

Passaremos, na sequência, à segunda questão desta tese:

- ✓ O que leva o adulto da Terceira Idade ao estudo de uma LE? Que fatores o mantém motivado? Que relação pode ser estabelecida entre crenças e motivação nesse contexto?

Para melhor respondermos a esta questão, faremos uma divisão pautada nas três perguntas que compõem esta segunda questão de pesquisa. Assim, discutiremos primeiramente os motivos que levam o adulto da terceira idade ao estudo de uma LE. Em seguida, abordaremos os fatores que o mantém motivado e, por último, que relação podemos estabelecer entre as crenças aferidas e o aspecto motivacional.

1. O que leva o adulto da terceira idade ao estudo de uma LE?

Consideramos a coexistência de fatores motivacionais e que as motivações são complementares e imprescindíveis para o processo de aquisição de uma LE. Consideraremos para esta tese que a motivação instrumental está relacionada à satisfação das necessidades pessoais e profissionais; e, a integrativa refere-se ao desejo de se inserir na cultura da língua-alvo. Ambas podem ser de natureza intrínseca (advindas da manifestação do desejo próprio, com impulsos inatos) e extrínseca (por meio de estímulos de terceiros ou ambientais e contextuais). A dinamicidade da motivação também é defendida por nós.

Com relação aos aspectos motivacionais aferidos em nossos dados, podemos afirmar que encontramos: a) motivação instrumental, tendo sido apontados por vários participantes motivos de satisfação de necessidades pessoais; b) motivação integrativa, visto que alguns relataram o desejo de se inserir na cultura da língua-alvo; c) motivação de natureza intrínseca, refletida na busca de conhecimento pelo simples prazer da aquisição; d) motivação de natureza extrínseca, sendo constatada a busca da LE para turismo, para realizações de atividades cotidianas, entre outros; e, e) o aspecto da dinamicidade para a manutenção da motivação.

Para abordarmos mais detalhadamente a questão da motivação, mencionaremos alguns dos dados analisados nesta tese.

Indagamos acerca dos motivos que os levaram a fazer a opção por uma língua estrangeira e as respostas foram bem variadas, tais como: o gosto pela língua, a intenção de ouvir e entender músicas e filmes em inglês, “sempre é bom aprender”; para lidar com o inglês que está sempre presente no dia a dia, TV, internet, revista, jornais e ler manuais dos produtos comprados”, porque o inglês é uma língua “universal”, o desejo de lembrar ou aperfeiçoar a LE, para viajar, vontade de expandir conhecimentos, preenchimento do tempo ocioso, para exercício de suas mentes e como autodesafio, para provar para si próprios ou para os que os cercam que eles “ainda” são capazes de aprender. Houve também aqueles que apontaram as questões familiares como fator motivador, visto que têm parentes na Itália, na Espanha, na Alemanha e outros países mencionados. Nos autorrelatos, houve relatos que, além da necessidade da LE para viagem, o fato de se estudar um língua também proporciona a possibilidade de adquirir mais conhecimento e se inserir em outras culturas, bem como manter-se ativo cognitivamente, exercitando a capacidade de memorização.

Alguns aspectos motivacionais foram notados quando perguntamos sobre o que poderia ser melhorado na UATI, quais foram os motivos que os fizeram voltar a estudar e o porquê da opção pela UATI.

Ao tabularmos os dados, de maneira geral, os motivos mais marcantes que levam o adulto na terceira idade aos estudos focam, em sua maioria, a busca de conhecimento e, em segundo lugar, aparecem as questões de socialização. O aspecto da ociosidade ocupa o terceiro lugar. Para o quarto lugar, criamos uma categoria “outros” para englobar os aspectos que não se encaixavam nas outras três categorias; porém, esses dois grupos, ociosidade e outros, apareceram em uma escala bem reduzida.

No relato dos motivos que os fizeram cursar a UATI, a temática do conhecimento é ainda mais forte. Nove participantes, ou seja, 60%, responderam que o fator que os levaram à UATI foi a busca por novos conhecimentos e, em geral, vinculando-os a algo prazeroso. Tomamos, por exemplo, a resposta de A1-1:

Decidi fazer a faculdade da terceira idade, porque desejo aprender e acrescentar algo mais à minha vida. Queria fazer uma atividade que me fosse prazerosa e ao mesmo tempo ampliasse os meus conhecimentos. Principalmente o meu intuito era exercitar a minha memória. (A1-1, 78 anos)

Nessa mesma linha, destacamos as palavras da A1-13, aprendente com 81 anos, ao apresentar seu motivo pela opção em cursar uma UATI: “para ampliar meus conhecimentos”.

Outro fato a ser ressaltado é que, se compararmos as respostas dessa pergunta com os dados da pergunta sobre a melhor idade para estudar, com os da pergunta sobre a melhor idade para estudar uma LE, percebemos que ao tratarmos da aquisição de LE, uma parte maior e mais significativa dos participantes atrela o estudo de línguas aos aspectos motivacionais, dados que corroboram o arcabouço teórico.

Percebemos que os fatores motivacionais se mesclaram por vezes com os fatores benéficos do processo de aquisição de uma LE na terceira idade. A busca pela qualidade de vida, um dos principais propósitos das UATIs foi observada em várias respostas, o que indica que a Instituição de ensino e seus alunos buscam os mesmos objetivos.

Selecionamos alguns exemplos: A2-3 escreveu que “quanto mais sabemos, a nossa vida se torna melhor.”; nas palavras de AR9, “o curso de inglês para a terceira idade, como é o meu caso que tenho 69 (sessenta e nove) anos, trabalha muito a mente e isso é importante para o idoso não parar de incentivar o cérebro, o que contribui para uma qualidade de vida muito melhor” (AR9), e AR-3 afirmou “outro motivo também, que não posso deixar de salientar, que com meus 58 anos de idade, estou podendo exercitar muito a minha memória, que é um dos meios considerados eficazes para mudarmos a nossa percepção.”

2. Que fatores o mantém motivado?

Para responder a esta pergunta, os dados coletados nos levaram à associação de dois fatores: a metas psicológicas defendidas na *Teoria de Seletividade Socioemocional*, de Cartensen (in Neri, 1995), e a dinamicidade descrita no *Modelo do Dörnyei e Ottó de Motivação para L2* (Dörnyei & Otto, 1998, apud Dörnyei, 2005). As respostas analisadas comungam com a *Teoria de Seletividade Socioemocional* de Cartensen (in Neri, 1995), que descreve três principais metas psicológicas para a manutenção da motivação: a aquisição de informação, o desenvolvimento e a manutenção do autoconceito, e a regulação da emoção; bem como apontam a dinamicidade descrita no *Modelo do Dörnyei e Ottó de Motivação para L2* (Dörnyei & Otto, 1998, apud Dörnyei, 2005), no qual os autores segmentam o processo de motivação em três estágios distintos: *pré-ativo*, motivação para a escolha; *ativo*, a motivação precisa ser mantida; e, *pós-ativo*: avaliação para verificar como as coisas foram para determinar sua motivação no futuro. Foi possível identificar ambas as teorias durante o processo de análise.

Podemos afirmar que o principal fator a mantê-los motivados é o fato deles perceberem que são capazes de aprender e que estão conseguindo aprender uma LE.

Outro dado que reforça a dinamicidade do aspecto motivacional e as metas psicológicas descritas foi o resultado obtido ao tabularmos as respostas sobre quais fatores os impediriam de frequentar as aulas: 67% afirmam que não faltariam às aulas, pois os assuntos abordados são muito interessantes; eles relatam que mudam os compromissos para assistirem às aulas e que a UATI já é parte da vida e da rotina deles.

3. Que relação pode ser estabelecida entre crenças e motivação nesse contexto?

Com base nos estudos apresentados no capítulo I, consideramos que as crenças trazidas pelo indivíduo sobre uma LE ou sobre o seu processo de aprendizagem de LE influenciam suas expectativas e sua motivação (ou desmotivação). Essa motivação (ou desmotivação) leva o aprendente a agir, positiva ou negativamente frente ao processo de aquisição de uma língua. Dessa forma, abordamos esta questão analisando a relação entre crenças e motivação nos seus aspectos positivos e negativos, categorizando, respectivamente, em relação motivadora e relação desmotivadora.

a) Relação motivadora

Em menor escala, porém notamos em algumas respostas, implicitamente, uma relação das crenças em vigor em nossa sociedade com aspectos motivacionais do processo de ensino e aprendizagem de uma LE na terceira idade. Foram reveladas crenças como: o idoso é mais maduro para aprender, o idoso não faz bagunça, o idoso é mais comportado e o idoso tem mais responsabilidade para os estudos. A experiência de vida do aprendente da terceira idade também é trazida como fator positivo por alguns participantes de pesquisa.

Destacamos duas respostas que trouxeram dados diversos, porém com característica positivas em relação à visão do idoso. Quando responde à questão “Como você acha que seria o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto [da terceira idade]?”, C6 afirma: “Talvez tal processo revelaria resultados bastante diversos, uma vez que pessoas de faixas etárias diferentes, geralmente, apresentam visões de mundo e concepções de ensino igualmente

diferentes. Pessoas da terceira idade, assim, provavelmente apresentarão motivações e crenças bem distintas daquelas de outras faixas etárias.” C4, ao responder à mesma pergunta, escreve: “Imagino que seria diferente sim. Teria mais experiências da parte do aluno que ajudariam no contexto de sala, teria mais maturidade na aprendizagem. E creio que exigiria um conhecimento, uma relação maior entre aluno e professor.”

b) Relação desmotivadora

Nesta pesquisa, a relação entre os aspectos motivacionais e as crenças em vigor foi vista muito mais como um fator desmotivador. As posições como “há incapacidade cognitiva com o envelhecimento”, “é impossível ou muito difícil um idoso de adquirir uma LE” e “a memória atrapalha/impede o processo de ensino e aprendizagem de uma LE na terceira idade” são crenças que constituem-se como fatores que desmotivam alguns aprendentes ao estudo de uma língua e chegam a atingir alguns docentes, no sentido de não se motivarem a dar aulas para a terceira idade. Por exemplo, quando perguntamos a C2 sobre a possibilidade dela dar aulas de LE para a terceira idade, ela respondeu: “Nunca pensei. Acho que não teria paciência, já que temos que ir mais devagar.”. Ao perguntarmos qual seria o grau de dificuldade que, supostamente, teriam os aprendentes da terceira idade na aquisição de LE, a maioria dos participantes apontou problemas de memorização, pronúncia, vícios de linguagem internalizados, e, principalmente, morosidade de aprendizagem, considerando que o grau de dificuldade seria de médio para alto. E1 afirmou: “o senso comum diz que, conforme amadurece, o homem tem menos predisposição para o novo.”.

Quando perguntamos aos professores e futuros possíveis professores de LE, grande parte apontou dificuldades relacionadas à faixa etária dos aprendentes, tais como: memória, problemas de cognição, abalo físico, ou mesmo a falta de motivação, devido, segundo alguns participantes, à não existência da *necessidade* de se aprender algo novo na velhice.

Por fim, na sequência, abordaremos a terceira questão desta tese:

- ✓ Quais devem ser as competências de um professor para atuar no ensino de LE para a Terceira Idade?

Desconsideramos a necessidade de pensarmos competências específicas para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Porém é importante que o docente leve em consideração o perfil dos aprendentes, o contexto do ensino da terceira idade, adapte sua metodologia de ensino a esse público, conheça as necessidades e expectativas de seus aprendentes, visando motivar e manter motivado o aprendente da terceira idade. Outro aspecto importante é que esse docente ajude a refletir constantemente acerca da aprendizagem e do ensino nesse contexto para fortalecermos o construto teórico dessas competências.

Com a finalidade de darmos subsídios ao corpo docente procuramos traçar, no corpo desta tese, algumas características do público da terceira idade e situações pertinentes a esse contexto específico. Outra preocupação que tivemos foi a de apresentar a necessidade, os fatores motivacionais e as expectativas dos aprendentes com relação à aquisição de uma LE. O quadro, a seguir, é resultante do arcabouço teórico desta tese acrescido da análise de dados por nós realizada e apresentada neste trabalho.

SUBSÍDIOS A DOCENTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE
Ter conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, e dos preconceitos e estereótipos vigentes em relação ao velho e à velhice.
Compreender que “velhice não é doença” e que não podemos deslocar socialmente o idoso.
Estar consciente das perdas ocorridas no processo de envelhecimento.
Dar constantemente <i>feedback</i> positivo e motivador.
Preparar atividades tendo sempre em mente o perfil do público da terceira idade.
Evitar tarefas com tempo limitado.
Repetir as instruções diversas vezes, com propostas claras e objetivos bem definidos.
Evitar atividades que gerem competições de aprendizagem entre os aprendentes.
Criar condições para que todos do grupo tenham participação ativa.
Ter ciência de que a experiência do aprendente é algo muito relevante para ele e que, em grande parte das vezes, ele deseja compartilhá-la com o grupo.
Conhecer o interesse dos seus aprendentes, pois a motivação de estarem em sala de aula, normalmente, é pelo prazer de estar lá.
Refletir acerca do processo de elaboração e utilização de material didático de LE para a terceira idade.
Contextualizar os temas abordados para o público-alvo, principalmente quando envolverem questões de família, conhecimentos musicais e rotinas profissionais ou domésticas.
Abordar metalinguisticamente a gramática, bem como apresentar um número substancial de exemplos que favoreçam a sua sistematização e fixação.
Utilizar recursos audiovisuais que tenham som claro, com pausas que atendam à velocidade de processamento da informação dos aprendentes e cujas imagens não tenham fortes alternâncias de brilho e luzes, como passagens de ambientes claros para escuros e vice-versa.
Conhecer as variáveis ambientais que podem influenciar na percepção acústica/auditiva do aprendente.

24. QUADRO 13: SUBSÍDIOS A DOCENTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE

Dessa forma, procurou-se abordar o perfil do aprendente de LE da terceira idade, relatando e elencando alguns aspectos neurológicos, emocionais e cognitivos, socioculturais e afetivo-culturais dessa faixa etária; bem como refletir acerca das crenças e dos aspectos motivacionais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma LE para subsidiar futuras ações docentes.

Destacamos que, nesse contexto, em geral, os aprendentes demonstram aspectos positivos para aquisição de uma LE, tais como: maior maturidade psicoemocional, maior segurança e autoconfiança, maior maturidade linguística advinda do uso da língua materna e maior disponibilidade de tempo; por outro lado, alguns aspectos são menos favoráveis ao processo, como o declínio físico (em algumas áreas) e a incidência de menor velocidade no processamento de informação.

Por fim, ressaltamos que nossas contribuições são apenas parte de uma reflexão que começa a tomar corpo na área da Linguística Aplicada, contando com uma bibliografia ainda restrita em relação ao público da terceira idade e salientamos que esse campo precisa ser explorado com mais pesquisas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999b
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada*. Ensino de línguas e Comunicação. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ANTUNES, C. *Capacidades, habilidades e competências*. DVD Produzido e distribuído por ATTA mídia e Educação. (s/d)
- AVERSI-FERREIRA, T. A, RODRIGUES H. G e PAIVA, L. R. *Efeitos do envelhecimento sobre o encéfalo*. RBCEH, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 46-64, jul./dez. 2008
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BALLONE, G. J. *Sentimentos e Emoções* - in. PsiqWeb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2008, acessado em julho/2013.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004. pp. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In: BARCELOS, A. M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995
- BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, v.1, n.1, 2001, pp. 71-92.
- BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professor*. Campinas: Pontes, 2006, pp. 216-231.
- BARROSO, L. M. M. C. *Aprendizagem de inglês na terceira idade: motivação, benefícios e dificuldades*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira*. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese de Doutorado.
- BASSO, E. A. *Quando a crença faz a diferença*. In: BARCELOS, A. M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006.
- BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BONFIM, E. R. *Aspectos psicológicos no desenvolvimento da competência linguístico comunicativa em língua estrangeira (inglês) entre alunos na faixa etária da maturidade*. 2005. 138 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade*. Lembranças de velhos. 14ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOTH, A. Longevidade e educação: fundamentos e práticas. In: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (Orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2006, pp. 1.446-1.457.
- BRASOLOTTO, A.G. Voz na terceira idade. in FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, pp. 127-137.
- BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: New York, 2000.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- CACHIONI, M. *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.
- CACHIONI, M. *Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-25.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CAVALCANTI, M.C. *A Propósito da Linguística Aplicada*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, 1986, pp. 5-12.
- CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguagem & Ensino, v. 8, nº 1, Pelotas, 2005, pp. 101-122.
- CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, 2001.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: Alcón Soler E & Safont Jordà MP (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. Dordrecht: Springer, 2007.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURREL, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35, 1995.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts : The MIT Press, 1965.
- COHEN, G.D. *O cérebro no envelhecimento humano*. Tradução de Lauro Santos Blandy. São Paulo: Organização Andrei, 1995.

- CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999
- CROOKES, G. *A practicum in TESOL: professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DANESI, M. The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis. In: *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXXII/3, 1994, pp. 201-228.
- DELLA BELLA, M. A. A. G. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura italiana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DÖRNYEI, Z. *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. *The Modern Language Journal*, vol. 78, nº 3, 1994, pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner – Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- DUFRESNE, S.H. *L'université du troisième âge*. *Reflets*. Vol 2. nº 2, Automne, 1996.
- DURKHEIM, E. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUTRA, D. P. e MELLO, H. *A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa* In VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Pontes Editores; Campinas, 2004.
- ELLIOT, A.J. *A linguagem da criança*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- ELLIS, R. *Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK M. (ed.). *Handbook of research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, pp. 119-161.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FINATO, M.S. *A universidade aberta à terceira idade e as redes de apoio afetivo e social do idoso*. Tese de Doutorado. Marília: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2003.
- FORLENZA, O. e CARAMELLI, P. *Neuropsiquiatria geriátrica*. São Paulo: Atheneu, 2000.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GAIARSA, J.A. *Como enfrentar a velhice*. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1993.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.
- GREENE, M.C.L. *Distúrbios da Voz*. 4ª ed. Traduzido por Marco Elisabetzki. São Paulo: Manole, 1989.

- GUERIN, B. *Behavior analysis and the social construction of knowledge*. (Tard. ANGELO, H.R e MOREIRA, M. B) Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 2009, Vol. 5, Nº 1, pp. 117-137.
- HADDAD, E.G.M. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.
- HALLIDAY, M. A. K. *Exploration in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.
- HINKEL, E. e FOTOS, S. *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: LEA, 2002.
- HOROCHOVSKI, M. T. H.. *Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho/2004, p. 92-106.
- HYMES, D. (Tradução de excertos por Franco, M. M. S.; Ferreira, M. E. S.; Zocaratto, B.) Sobre competência comunicativa. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, junho/2009.
- IBGE - *Tábua de vida*. Contagem da População, Rio de Janeiro: IBGE, v.1, Resultados relativos a Sexo da População e Situação da Unidade Domiciliar, 1997.
- IBGE - *Tábua de vida*. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica, 2011.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JACOB, L. K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- JEREMY, H. *The practice of English Language Teaching*. Essex: Longman, 1991.
- KALAJA, P. *Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered*. International Journal of Applied Linguistics, vol. 5, n. 2, 1995. pp. 191-204.
- KRAMSH, C. *La composante culturelle de la didactique des langues*. Le Francais dans le Monde, França: janeiro, 1995, pp. 54-69.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamon Press, USA, 1981.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. *Second Langue Acquisition Theory. The Natural Approach*. New Jersey: Prentice Hall, s/d.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon, 1983.
- KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S.D.; LONG, M.A. & SCARCELLA, R. Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition in *TESOL Quarterly*, Vol. 13, nº 4, 1979, pp. 573-582.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LARSEN-FREEMAN D. *Teaching Language: from Grammar to Grammmaring*. Canada: Thomson Heinle, 2003.

- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG M.H. *Second language acquisition research methodology*. An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LENNEBERG, E.H. *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.
- LENNEBERG, E.H. The capacity for language acquisition. In: FODOR & KATZ (eds). *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.
- LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.
- LYON, J. *Chomsky*. London: Fontana Modern Masters, 1970.
- MANSUR, L.L.; VIUDE, A. Aspectos fonoaudiológicos do envelhecimento. In: Matheus Papaléo Netto. (Org.). *Gerontologia*. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 1996, v. 1, pp. 284-296.
- MIFUNE et alii (2007). *Análise acústica da voz do idoso: caracterização da frequência fundamental*. In: Revista CEFAC vol. 9, nº 2, São Paulo, Apr./June 2007 doi: 10.1590/S1516-18462007000200013, site <http://www.scielo.br>; acessado em julho/2008.
- MILLER, E. Memory and Ageing. In: GRUNEBERG & MORRIS (eds.) *Applied Problem in Memory*. London: Academic Press, 1979, pp. 127-149.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 5ª reimpressão. São Paulo: Mercados de Letras, 2003.
- MORANDI, J. C. O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexão. In SARMENTO, S. e MILLER, V. *O ensino de Inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- MOSCOVICI, S. *L'ère des représentations sociales*. In: Textes de bases en psychologie. Paris: TDB, 1990.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F. reedição revisada, Paris: P.U.F., 1976.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* (2004), nº 24, pp. 126-145. Cambridge University Press.
- NERI, A.L. *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: UNICAMP, 1991
- NERI, A.L. (Org.) *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.
- NERI, A.L. (Org.) *Psicologia do envelhecimento: temas selecionados na perspectiva de curso de vida*. Campinas: Papirus, 1995.
- NERI, A.L. *A memória e as memórias na velhice: um enfoque psicológico*. Campinas: UNICAMP, 2000.
- NERI, A.L. *O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento*. Temas em Psicologia, Volume 14, número 1. Campinas: UNICAMP, 2006.
- NERI, A.L. e FREIRE S.A. (orgs.) *E por falar em boa velhice*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

NERI, A.L. e YASSUDA, M.S. (orgs.) *Velhice bem-sucedida*. Aspectos afetivos e cognitivos. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES, A.T.G.L. *Serviço social e universidade da terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos*. Textos sobre Envelhecimento UnATI/UERJ. Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, pp. 1-97 / 1º semestre de 2000.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

OLIVEIRA, M. S. B. S. *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - Vol. 19 Nº. 55, 1999.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

PAPALÉO NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996.

PENFIELD, W. e ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

PERRENOUD, P. *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTEL, R. *Rousseau e o papel da educação no convívio social*. Cogitationes. Ano I, Nº 02, Juiz de Fora, agosto-novembro, 2010.

PIZZOLATTO, C.E. *Característica da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com Adultos da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1995.

PIZZOLATTO, C.E. Estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, 2007, pp. 253-279.

PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

PRABHU, N.S. *There is no Best Method – why?* TESOL Quarterly. Vol. 24. nº 2, 1990.

PRADO, A. F. G. Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). 169 p. PUC Campinas, 2011.

PREISWERK, D. P. *Etnocentrisme et histoire*. Paris: Anthropos, 1975. p. 237-238).

PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. Um estudo de análise da conversação. São Paulo, Contexto, 1991.

RAYMOND, A. M; SANTOS, V. *Preservice Elementary Teachers and Self-Reflection: How Innovation in Mathematics Teacher Preparation Challenges Mathematics Beliefs*. Journal of Teacher Education, jan/fev., vol. 46, n. 1. 1995, pp. 58-70.

REIS, J. C. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 168.

ROLIM, M.R.P. *Roteiro de auto-avaliação da comunicação para professores na videoconferência: expressão vocal*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

- ROSENFELD, I. *Viva agora envelheça depois*. Maneiras comprovadas de desacelerar o tempo. Trad. Patrícia Q. C. Zimbres. São Paulo: UNESP – SENAC, 2002.
- ROZENFELD, C. C. F. Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística) - São Carlos: UFSCar, 2008.
- RUSSO, I.C.P. Intervenção Audilógica no Idoso. In FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2006, pp. 584-596.
- SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistics, v.11, 1990, pp.129-158,
- SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- SCOVEL, T. *A Time to Speak – A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period Human Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SÉ, E. V. G. e LASCA, V. *Exercite sua mente*. Guia prático para aprimoramento da memória, linguagem e raciocínio. São Paulo: Prestígio, 2005.
- SÊGA, R. A. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 13, julho-2000.
- SILVA, G. B. *O Papel Desempenhado pela Contingência no Ensino de Língua Estrangeira na Terceira Idade*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.
- SILVA, K. A. *Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SIMON, S. S e RIBEIRO, M. P. O. *Comprometimento cognitivo leve e reabilitação neuropsicológica: uma revisão bibliográfica*. Psic. Rev. São Paulo, volume 20, n.1, 93-122, 2011.
- SKINNER, B. F. e VAUGHAN, M E. *Viva bem a velhice: aprendendo a programar a sua vida*. Anita Liberalesso Neri (Trad.). 3ª ed. São Paulo: Summus, 1985.
- SOUZA, R. C. *Atitude, Preconceito e Estereótipo*. On-line. Disponível na internet em: <http://www.brasilecola.com/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>, acessado em julho/2013.
- SPIRDUSO, W.W. *Dimensões físicas do envelhecimento*. Paula Bernardi (Trad.); M.R. Greenberg (Ilust.). Barueri: Manole, 2005.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum – Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman, 1996.
- VIANA, L. *Curso de Fisiologia da Voz - Parte 03*. http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica_vocal/curso_fisiologia/curso_fisiologia_03.htm; acessado em 30/06/08, às 14h37.
- VIANA, N. *Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças, pressupostos e conhecimento de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. In VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Pontes Editores; Campinas, 2004.

- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. *Metodologia na investigação das crenças*. In: BARCELOS, A. M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006.
- VILLANI, F.L. *A Longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- VINTRÓ DE DEUS, N. A. *Adulto: infiel ou incompreendido?: aspectos sociais, linguísticos e afetivos que permeiam o ensino de língua inglesa (LE) para adultos*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- VITTO, M.M.P. e FERES, M.C.L.C. *Surdez: Implicações Clínicas e Possibilidades Terapêuticas*. Medicina, Ribeirão Preto, nº 38 (3/4): pp. 229-234, jul./dez. 2005. http://www.fmrp.usp.br/revista/2005/vol38n3e4/1_disturbios_comunicacao.pdf; acessado em 02/07/08, às 11h29.
- WENDEN, A. *Helping language learners think about learning*. ELT Journal, v. 40, n. 1, 1986. p. 3-12,
- WIDDOWSON, H. G (tradução de Almeida Filho). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Espana: Cambridge University Press, 1999.
- WOICIECHOWSKI, M. *Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever*. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2006.
- YASSUDA, M. S. *Memória e envelhecimento saudável*. In FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2006, pp. 1.245-1251.
- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986 .
- ZIMERMAN, G. I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXO

Gestos Amorosos

(Rubem Alves, Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008)

“Idoso” é palavra de fila de banco e de supermercado; “velho”, ao contrário, pertence ao universo da poesia.

Dei-me conta de que estava velho cerca de 25 anos atrás. Já contei o ocorrido várias vezes, mas vou contá-lo novamente. Era uma tarde em São Paulo. Tomei um metrô. Estava cheio. Segurei-me num balaústre sem problemas. Eu não tinha dificuldades de locomoção. Comecei a fazer algo que me dá prazer: ler o rosto das pessoas.

Os rostos são objetos oníricos: fazem sonhar. Muitas crônicas já foram escritas provocadas por um rosto - até mesmo o nosso - refletido no espelho. Estava eu entregue a esse exercício literário quando, ao passar de um livro para outro, isto é, de um rosto para outro, defrontei-me com uma jovem assentada que estava fazendo comigo aquilo que eu estava fazendo com os outros. Ela me olhava com um rosto calmo e não desviou o olhar quando os seus olhos se encontraram com os meus. Prova de que ela me achava bonito. Sorri para ela, ela sorriu para mim... Logo o sonho sugeriu uma crônica: “Professor da Unicamp se encontra, num vagão de metrô, com uma jovem que seria o amor de sua vida...”

Foi então que ela me fez um gesto amoroso: ela se levantou e me ofereceu o seu lugar... Maldita delicadeza! O seu gesto amoroso me humilhou e perfurou o meu coração... E eu não tive alternativas. Como rejeitar gesto tão delicado! Remoendo-me de raiva e sorrindo, assentei-me no lugar que ela deixara para mim. Sim, sim, ela me achara bonito. Tão bonito quanto o seu avô...

Aconteceu faz mais ou menos um mês. Era a festa de aniversário de minha nora. Muitos amigos, casais jovens, segundo minha maneira de avaliar a idade. Eu estava assentado numa cadeira num jardim observando de longe. Nesse momento chegou um jovem casal amigo. Quando a mulher jovem e bonita me viu, veio em minha direção para me cumprimentar. Fiz um gesto de levantar-me. Mas ela, delicadíssima, me disse: “Não, fique assentadinho aí...” Se ela me tivesse dito simplesmente “Não é preciso levantar”, eu não teria me perturbado. Mas o fio da navalha estava precisamente na palavra “assentadinho”. Se eu

fosse moço, ela não teria dito “assentadinho”. Foi justamente essa palavra que me obrigou a levantar para provar que eu era ainda capaz de levantar-me e assentar-me. Fiquei com dó dela porque eu, no meio de uma risada, disse-lhe que ela acabava de dar-me uma punhalada...

Contei esse acontecido para uma amiga, mais ou menos da minha idade. E ela me disse: “Estou só esperando que alguém venha até mim e, com a mão em concha, bata na minha bochecha, dizendo: ‘Mas que bonitinha...’ Acho que vou lhe dar um murro no nariz...”

Vem depois as grosserias a que nós, os velhos, somos submetidos nas salas de espera dos aeroportos. Pra começar, não entendo por que “velho” é politicamente incorreto. “Idoso” é a palavra de fila de banco e de fila de supermercado; “velho”, ao contrário, pertence ao universo da poesia. Já imaginaram se o Hemingway tivesse dado ao seu livro clássico o nome de “O idoso e o mar”? Já imaginaram um casal de cabelos brancos, o marido chamando a mulher de “minha idosa querida”?

Os alto-falantes nos aeroportos convocam as crianças, as gestantes, as pessoas com dificuldades de locomoção e a “melhor idade”... Alguém acredita nisso? Os velhos não acreditam. Então essa expressão “melhor idade” só pode ser gozação.

APÊNDICES

Questionários Aplicados

Apêndice 1 - Questionário A1 (Alunos regularmente matriculados na UATI pesquisada)

Questionário A1

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade? anos.

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Qual é a sua formação escolar?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Há quanto tempo você concluiu seus estudos?

- A. De 0 a 5 anos
- B. De 6 a 12 anos.
- C. De 13 a 20 anos.
- D. De 21 a 30 anos.
- E. De 31 a 40 anos.
- F. Há mais de 41 anos.

6. Quantas pessoas moram em sua casa? ...

7. Descreva o grau de parentesco das pessoas que moram com você?
.....

8. Você tem o hábito de ler jornal?

- A. Não.
- B. Sim, ocasionalmente.
- C. Sim, todos os domingos.

D. Sim, diariamente.

9. Você tem acesso a computador?

- A. Não.
- B. Não, mas sei utilizá-lo.
- C. Sim, mas não sei utilizá-lo.
- D. Sim, em casa e sei utilizá-lo.
- E. Sim, no trabalho e/ou na escola e sei utilizá-lo.
- F. Sim, na casa de amigos e/ou parentes e sei utilizá-lo.

10. Você tem acesso à Internet?

- A. Não sei o que é Internet.
- B. Não tenho acesso à Internet.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 10 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso mais que 15 horas semanais.

11. Como você teve conhecimento deste curso?

- A. Por meio de folhetos/cartazes de divulgação.
- B. Por intermédio de professores.
- C. Por intermédio de amigos ou parentes.
- D. Pelos meios de comunicação social (rádio, TV e jornal).
- E. Pela Internet.
- F. Outros:.....

12. Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

13. Quais os motivos que fizeram você voltar a estudar?

.....

14. Por que você optou por cursar uma faculdade da terceira idade?

.....

15. O que você acha que poderia ser melhorado neste curso? Por quê?

.....

16. Nos dias em que você tem algum outro compromisso ou algum tipo de impedimento para vir às aulas, quais seriam os fatores que fariam você vir à faculdade? Por quê?

.....

17. Você incentivaria uma outra pessoa da mesma faixa etária sua a voltar a estudar? Por quê?

.....

18. Você gostaria de aprender uma nova língua? Por quê?

.....

19. Na sua visão, qual é a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?

.....

Apêndice 2 - Questionário A2 (Aprendentes regularmente matriculados na UATI pesquisada, que fizeram opção por uma língua estrangeira)

Questionário A2

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade? anos.

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Qual é a sua formação escolar?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Há quanto tempo você concluiu seus estudos?

- A. De 0 a 5 anos
- B. De 6 a 12 anos.
- C. De 13 a 20 anos.
- D. De 21 a 30 anos.
- E. De 31 a 40 anos.
- F. Há mais de 41 anos.

6. Quantas pessoas moram em sua casa? ...

7. Descreva o grau de parentesco das pessoas que moram com você?
.....

8. Você tem o hábito de ler jornal?

- A. Não.
- B. Sim, ocasionalmente.
- C. Sim, todos os domingos.

D. Sim, diariamente.

9. Você tem acesso a computador?

- A. Não.
- B. Não, mas sei utilizá-lo.
- C. Sim, mas não sei utilizá-lo.
- D. Sim, em casa e sei utilizá-lo.
- E. Sim, no trabalho e/ou na escola e sei utilizá-lo.
- F. Sim, na casa de amigos e/ou parentes e sei utilizá-lo.

10. Você tem acesso à Internet?

- A. Não sei o que é Internet.
- B. Não tenho acesso à Internet.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 10 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso mais que 15 horas semanais.

11. Como você teve conhecimento deste curso?

- A. Por meio de folhetos/cartazes de divulgação.
- B. Por intermédio de professores.
- C. Por intermédio de amigos ou parentes.
- D. Pelos meios de comunicação social (rádio, TV e jornal).
- E. Pela Internet.
- F. Outros:.....

12. Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

13. Quais os motivos que fizeram você voltar a estudar?

.....

14. Por que você optou por cursar uma faculdade da terceira idade?

.....

15. O que você acha que poderia ser melhorado nesta faculdade? Por quê?

.....

16. Nos dias em que você tem algum outro compromisso ou algum tipo de impedimento para vir às aulas, quais seriam os fatores que fariam você vir à faculdade? Por quê?

.....

17. Você incentivaria uma outra pessoa da mesma faixa etária sua a voltar a estudar? Por quê?

.....

18. Por que você gostaria de ter aulas de inglês?

.....

19. Quando você estudava inglês, o que você mais gostava nas aulas ou fora delas? Por quê?

.....

20. O que você não gostava nas aulas de inglês? Por quê?

.....

21. Você gostaria de aprender uma outra língua também? Por quê?

.....

22. Na sua visão, qual é a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?

.....

23. Você incentivaria uma outra pessoa da mesma faixa etária sua a aprender uma nova língua? Por quê?

.....

Apêndice 3 - Questionário B (Professores da UATI pesquisada, atuantes em diversas áreas do conhecimento)

Questionário B

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Qual é a sua formação escolar?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Há quanto tempo você concluiu seus estudos?

- A. De 0 a 5 anos
- B. De 6 a 12 anos.
- C. De 13 a 20 anos.
- D. De 21 a 30 anos.
- E. De 31 a 40 anos.
- F. Há mais de 41 anos.

6. Quantas pessoas moram em sua casa? ...

7. Descreva o grau de parentesco das pessoas que moram com você?
.....

8. Você tem acesso a computador/internet?

(escolha as alternativas verdadeiras para você)

- A. Em casa.
- B. Na faculdade.
- C. No trabalho.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
- F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.

9. Como você teve acesso à Faculdade da Terceira Idade das FIC?

- A. A convite da coordenação.
- B. Por intermédio de professores.
- C. Por intermédio de amigos ou parentes.
- D. Outros:.....

10. Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

11. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?
.....

12. Como você descreveria o perfil de um aluno “típico” da terceira idade?
.....

13. Quais motivos levaram você a dar aulas para a terceira idade?

.....

14. O que você acha que poderia ser melhorado/mudado nos cursos voltados para terceira idade? Por quê?

.....

15. Você acha que os seus alunos da faculdade da terceira idade aprenderiam uma língua estrangeira? Por quê?

.....

16. Qual o grau de dificuldade você acha que eles teriam? Por quê?

.....

17. Você gostaria de aprender uma nova língua? Por quê?

.....

18. Na sua visão, qual seria a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?

.....

Apêndice 4 - Questionário C (Alunos regulares do curso de Letras com dupla habilitação, necessariamente cursando a disciplina “Linguística Aplicada”)

Questionário C

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Você tem outra formação escolar? Qual?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Você tem acesso a computador/internet? (escolha as alternativas verdadeiras para você)

- A. Em casa.
- B. Na faculdade.
- C. No trabalho.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
- F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.

6. Por que você escolheu o curso de letras?
.....

7. Como você teve conhecimento deste curso?

- A. Por meio de folhetos/cartazes de divulgação.
- B. Por intermédio de professores.
- C. Por intermédio de amigos ou parentes.
- D. Pelos meios de comunicação social (rádio, TV e jornal).
- E. Pela Internet.
- F. Outros:.....

8. Na sua visão, qual seria a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

9. Quais motivos levaram você a fazer uma faculdade?
.....

10. Como você descreveria o perfil de seu futuro aluno? Em média, qual será a faixa etária dele? Por quê?
.....

11. Como você acha que será o processo de aprendizagem de língua estrangeira dele? Por quê?
.....

12. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?
.....

13. Na sua visão, qual seria a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?

.....

14. Que grau de dificuldade você acha que essa pessoa teria? Por quê?

.....

15. Você já pensou em dar aulas de língua estrangeira para as pessoas da terceira idade? Por quê?

.....

16. Como você acha que seria esse processo de ensino e aprendizagem nesse contexto? Haveria alteração em relação aos alunos de outra faixa etária?

.....

Apêndice 5 - Questionário D (Alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, que não Letras, da Faculdade pesquisada)

Questionário D

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Você tem outra formação escolar? Qual?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Você tem acesso a computador/internet? (escolha as alternativas verdadeiras para você)

- A. Em casa.
- B. Na faculdade.
- C. No trabalho.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
- F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.

6. Por que você escolheu este curso?
.....

7. Como você teve conhecimento deste curso?

- A. Por meio de folhetos/cartazes de divulgação.

B. Por intermédio de professores.

C. Por intermédio de amigos ou parentes.

D. Pelos meios de comunicação social (rádio, TV e jornal).

E. Pela Internet.

F. Outros:.....

8. Quais motivos levaram você a fazer uma faculdade?
.....

9. Na sua visão, qual seria a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

10. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?
.....

11. Na sua visão, qual é a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?
.....

12. Você acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira? Por quê?
.....

13. Mudaria alguma coisa em relação aos alunos de outra faixa etária? Por quê?
.....

Apêndice 6 - Questionário E (Professores de línguas sem experiência de ensino em UATIs)

Questionário E

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual é a sua ocupação atual?
.....

3. Qual é a sua formação escolar?
.....

4. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.
- D. Maior parte em escola particular.
- E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

5. Há quanto tempo você concluiu seus estudos?

- A. De 0 a 5 anos
- B. De 6 a 12 anos.
- C. De 13 a 20 anos.
- D. De 21 a 30 anos.
- E. De 31 a 40 anos.
- F. Há mais de 41 anos.

6. Quantas pessoas moram em sua casa? ...

7. Descreva o grau de parentesco das pessoas que moram com você?
.....

8. Você tem acesso a computador/internet? (escolha as alternativas verdadeiras para você)

- A. Em casa.
- B. Na faculdade.
- C. No trabalho.

- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
- F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.

9. Por que você escolheu a área de Letras?
.....

10. Na sua visão, qual seria a melhor idade para estudar? Por quê?
.....

11. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?
.....

12. Para quais faixas etárias você dá aulas de línguas? Quais motivos levaram você a dar aulas para essa(s) faixa(s) etária(s)?
.....

13. Como você descreveria o perfil (em geral) do seu aluno? Por quê?
.....

14. Na sua visão, qual seria a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?
.....

15. Você acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira? Por quê?
.....

16. Como você acha que seria esse processo de ensino e aprendizagem? Haveria alteração em relação aos alunos de outra faixa etária?

.....

17. Você já pensou em dar aulas para as pessoas da terceira idade? Por quê?

.....

Apêndice 7 - Questionário F (“Corpo Dirigente” da instituição de ensino pesquisada)

Questionário F

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

- 1. Qual é a sua idade?**
- 2. Qual é a sua ocupação atual? Favor detalhar**
.....
- 3. Por que você escolheu essa profissão?**
.....
- 4. Em geral, você cursou:**
A. Escola pública.
B. Escola particular.
C. Maior parte em escola pública.
D. Maior parte em escola particular.
E. Metade em escola pública e metade em escola particular.
- 5. Você tem acesso a computador/internet? (escolha as alternativas verdadeiras para você)**
A. Em casa.
B. Na faculdade.
C. No trabalho.
C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.
- 6. Quais motivos levaram você a fazer uma faculdade?**
.....
- 7. Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?**
- 8. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?**
.....
- 9. Na sua visão, qual é a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?**
.....
- 10. Você acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira? Por quê?**
.....
- 11. Haveria alteração em relação aos alunos de outra faixa etária? Por quê?**
.....

Apêndice 8 - Questionário G (“Cidadão Comum”)

Questionário G

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de doutorado. A sua participação não é obrigatória e, caso você não queira responder a alguma questão, deixe-a em branco e siga para a próxima pergunta. Todos os dados escritos serão confidenciais e somente a pesquisadora terá acesso às suas informações. Muito obrigada.

1. Qual é o seu Estado Civil?

- A. Solteiro(a) B. Casado(a) C. Viúvo(a).
D. Separado(a) judicialmente/Divorciado(a).
E. Outros:.....

2. Qual é a sua idade?

3. Qual é a sua ocupação atual? Favor detalhar

.....

4. Por que você escolheu essa profissão?

.....

5. Qual é a sua formação escolar? Detalhar

.....

6. Em geral, você cursou:

- A. Escola pública.
B. Escola particular.
C. Maior parte em escola pública.
D. Maior parte em escola particular.
E. Metade em escola pública e metade em escola

7. Você tem acesso a computador/internet? (escolha as alternativas verdadeiras para você)

- A. Em casa.
B. Na faculdade.
C. No trabalho.
C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
D. Sim, acesso entre 11 e 15 horas semanais.
E. Sim, acesso entre 16 e 30 horas semanais.
F. Sim, acesso mais de 31 horas semanais.

8. Quais motivos levaram você a estudar?

.....

9. Na sua visão, qual é a melhor idade para estudar? Por quê?

.....

.....

10. Você incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar a estudar? Por quê?

.....

11. Na sua visão, qual é a melhor idade para aprender uma nova língua? Por quê?

.....

12. Você acha que uma pessoa na terceira idade aprenderia uma língua estrangeira? Por quê?

.....

13. Haveria alteração em relação aos alunos de outra faixa etária? Por quê?

.....

APÊNDICE 9

Roteiros de Perguntas das Entrevistas

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário A1

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram voltar a estudar.
3. Indagar o porquê da opção de cursar uma UATI e quais os benefícios percebidos.
4. Indagar se há algum fator que o desmotive a frequentar a UATI e investigar porque tal fato ocorre.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de uma LE na terceira idade.
6. Indagar se ele gostaria de aprender uma nova língua.
7. Verificar qual é opinião dele sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente para se aprender uma LE.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário A2

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram voltar a estudar.
3. Indagar o porquê da opção de cursar uma UATI e quais os benefícios percebidos.
4. Questionar se há algum fator que o desmotive a frequentar a UATI e investigar porque tal fato ocorre.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade.
6. Indagar sua experiência com a LE, quais motivos que o fizeram estudar uma LE e como se sentiu durante o processo.
7. Verificar qual é opinião dele sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
8. Indagar se ele incentivaria outra pessoa da mesma faixa etária sua a aprender uma nova língua.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário B

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram a dar aulas em uma UATI.
3. Investigar quais os benefícios, percebidos pelo entrevistado, da UATI para o seu aprendente.
4. Indagar sobre o perfil de um aluno “típico” da terceira idade e como ele descreve o seu próprio aprendente.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
6. Verificar qual é opinião dele sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
7. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário C

(Este roteiro não foi utilizado em virtude da necessidade da troca de cenário de pesquisa, conforme detalhado no capítulo que aborda a metodologia desta pesquisa)

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram escolher o curso de Letras com dupla habilitação.
3. Indagar sobre o perfil do seu futuro, sua faixa etária, como ele imagina que será esse processo de ensino e aprendizagem.
4. Indagar sua opinião sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
6. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.
7. Verificar se o entrevistado já pensou em dar aulas para as pessoas da terceira idade.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário D

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram a escolher o seu curso de graduação.
3. Indagar sua opinião sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
4. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
5. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário E

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram a escolher o curso de Letras ou similar.
3. Indagar sobre o perfil do seu aluno, sua faixa etária, como ele se dá o processo de ensino e aprendizagem.
4. Indagar sua opinião sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
6. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.
7. Verificar se o entrevistado já pensou em dar aulas para pessoas da terceira idade.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário F

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram atuar em sua atual profissão, bem como a escolher o seu curso de graduação.
3. Indagar sua opinião sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
4. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
5. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.

Roteiro de Perguntas para o grupo do Questionário G

1. Explorar a visão do entrevistado sobre a melhor idade para estudar.
2. Verificar os motivos que o fizeram atuar em sua atual profissão.
3. Indagar sobre os motivos que o fizeram estudar.
4. Indagar sua opinião sobre a melhor idade para se estudar em geral e, especificamente, para se aprender uma LE.
5. Explorar qual é a visão do entrevistado acerca de aquisição de um LE na terceira idade e como seria esse processo.
6. Indagar se ele incentivaria uma pessoa na terceira idade a voltar aos estudos em geral e, especificamente, a aprender uma nova língua.

APÊNDICE 10

Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE PARA TERCEIRA IDADE: CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E COMPETÊNCIAS”. Você foi selecionado por ser um aluno das XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Os principais objetivos deste estudo são observar o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de língua estrangeira para terceira idade, visando detectar as características inerentes a essa faixa etária.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e responder aos questionários. As entrevistas serão gravadas em áudio e a pesquisadora fará anotações.

Não há risco de sua participação e você estará contribuindo para a melhoria das aulas de línguas estrangeiras para a terceira idade.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar a sua participação ou a sua identidade. Os participantes serão identificados somente por letras e números. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Somente a pesquisadora terá acesso aos nomes dos participantes, sendo esse dado vedado a todas as outras pessoas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Raquel Albano Scopinho

Rua XXXXXXXXXXX, nº XX, bairro XXXXXXXXXXX CEP: XXXXX-XXX XXXXXXXXXXX
Tel: (XX) XXXX-XXXX cel: (XX) XXXXX-XXXX e-mail: XXXXXX@XXXXXXXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE PARA TERCEIRA IDADE: CRENÇAS, MOTIVAÇÃO E COMPETÊNCIAS”. Você foi selecionado por ter mais de quarenta e cinco anos e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Os principais objetivos deste estudo são observar o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de língua estrangeira para terceira idade, visando detectar as características inerentes a essa faixa etária.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e responder aos questionários. As entrevistas serão gravadas em áudio e a pesquisadora fará anotações.

Não há risco de sua participação e você estará contribuindo para a melhoria das aulas de línguas estrangeiras para a terceira idade.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar a sua participação ou a sua identidade. Os participante serão identificados somente por letras e números. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Somente a pesquisadora terá acesso aos nomes dos participantes, sendo esse dado vedado a todas as outras pessoas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Raquel Albano Scopinho

Rua XXXXXXXXXXX, nº XX, bairro XXXXXXXXXXX CEP: XXXXX-XXX XXXXXXXXXXX
Tel: (XX) XXXX-XXXX cel: (XX) XXXXX-XXXX e-mail: XXXXXX@XXXXXXXXXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data _____