



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CLÁUDIA ESTIMA SARDO

**A AFETIVIDADE COMO ARGUMENTO PARA O
APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA
TERCEIRA IDADE**

Londrina
2007

CLÁUDIA ESTIMA SARDO

**A AFETIVIDADE COMO ARGUMENTO PARA O
APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA
TERCEIRA IDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Co-orientador: Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández

Londrina
2007

**Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.**

Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

Dados Internacionais de Catalogação-naPublicação (CIP)

S244a Sardo, Cláudia Estima.

A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade / Cláudia Estima Sardo. - Londrina, PR : [s. n.], 2007
181 f.

Orientadora: Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Co-orientador: Dr^o Francisco Moreno Fernández

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.

1. Lingüística aplicada 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 3. Motivação na educação 4. Aprendizagem 5. Pessoas da terceira idade - Educação 6. Língua inglesa - Estudo e ensino 7. Afetividade I. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Or. II. Fernández, Francisco Moreno, Or. III. T.

CDD 20. ed. 428

CLÁUDIA ESTIMA SARDO

**A AFETIVIDADE COMO ARGUMENTO PARA O
APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA
TERCEIRA IDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

Profa. Dra. Luizete Guimarães Barros

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de novembro de 2007.

Aos meus pais, Hildebrando Coelho Estima e Maria
Cecília Silva Estima (*in memoriam*), ao meu esposo,
Ricardo e aos meus filhos, Davi e Igor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir evoluir.

Aos meus pais, pelo ambiente maravilhoso que nos ofereceram.

Às minhas irmãs e sobrinhos, pelas palavras de incentivo.

À minha família, Ricardo, Davi e Igor, pela alegria de poder compartilhar os caminhos trilhados.

À minha orientadora, Dr^a. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, pelo acompanhamento ininterrupto e pela oportunidade de crescimento que ela me oportunizou. À ela o meu agradecimento e a minha admiração pela pesquisadora e professora obstinada que é.

Ao meu co-orientador, Dr. Francisco Moreno Fernández, pelos questionamentos e sugestões ao longo do processo de redação da tese.

Aos professores Dr. Hilário Bohn, Dr^a. Vanderci de Andrade Aguilera, Dr^a Luizete Guimarães Barros e Dr^a Simone Reis, por terem aceitado o convite para participar da banca.

Aos queridos e dedicados alunos que aceitaram participar desta pesquisa, permitindo que esse sonho acontecesse.

Aos amigos Noêmia, Izabel, Mauro e Paula, pelas palavras de incentivo e Dari, Nelzi, Carlos e Clarice, pelas contribuições.

À Capes, pelo apoio nesta pesquisa.

Aos docentes, colegas e amigos que muito contribuíram.

Busco a palavra
Como a sede
Atrás de água
(C.E.S.)

SARDO, Cláudia Estima. **A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade**. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa propõe o estudo qualitativo de duas situações de ensino de língua estrangeira com alunos da terceira idade, diferenciados pela abordagem de ensino a que estão expostos. Os dois grupos são constituídos de aprendizes brasileiros idosos que estudam uma língua estrangeira (inglês) mediante uma abordagem comunicativa, sendo que, no Grupo 1, a abordagem privilegia o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, enquanto, no Grupo 2, a ênfase está no uso da afetividade visando a um maior desenvolvimento lingüístico. As análises das duas situações de ensino têm por fim verificar o papel da afetividade, o modo como ela se manifesta na progressão da interlíngua dos aprendizes, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nos interesses dos alunos e os conhecimentos necessários que o professor, inserido em contextos similares aos que são descritos neste trabalho, precisa dominar, assim como estar fundamentado e consciente de certas teorias. Os dados levam a crer que uma abordagem de ensino para idosos que entremeie cognição e afetividade apresenta melhores condições de aprendizado.

Palavras-chave: Idoso. Abordagem de ensino de línguas. Língua estrangeira. Afetividade.

SARDO, Cláudia Estima Sardo. **Affection as an argument for foreign language learning of third age students.** 2007. 169f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

This research proposes a qualitative study of students of the third age in order to understand the role of affection in their foreign language learning processes. Two groups of Brazilian third age students studied English as a foreign language under the communicative approach, having group 1 a focus in the development of the basic linguistic abilities and group 2, a focus in learning through affection. The analysis of the two learning situations have the objective of verifying the role of affection, the way it comes in the interlanguage of the students, in the activities developed in class, in the students' needs and in the necessary knowledge the teacher in such situation needs to handle as well as the theories involved. The data suggest that an approach which interweaves cognition and affection offers the most adequate learning situations for old students of foreign languages.

Keywords: Third age. Language learning approach. Foreign language. Affection.

SARDO, Cláudia Estima Sardo. **A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade.** 2007. 169f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMEN

Esta investigación plantea un estudio cualitativo de dos situaciones de enseñanza de lengua extranjera con alumnos de la tercera edad, diferenciados por el abordaje de enseñanza a que están expuestos. Los dos grupos son constituidos de aprendices brasileños mayores – más de 60 años – que estudian una lengua extranjera mediante un abordaje comunicativo, siendo que, en el Grupo 1, el abordaje privilegia el desarrollo de las habilidades lingüísticas, mientras que, en el Grupo 2, el énfasis está en el empleo de la afectividad visando un mayor desarrollo lingüístico. Los análisis de las dos situaciones de enseñanza tienen la finalidad de verificar el papel de la afectividad, el modo cómo ella se manifiesta en la progresión de la interlengua de los aprendices, en las actividades desarrolladas en el aula, en los intereses de los alumnos y los conocimientos necesarios que el profesor, insertado en contextos similares a los que son descritos en este estudio, necesita dominar, estar fundamentado y consciente de ciertas teorías. Los datos llevan a creer que un abordaje de enseñanza para personas mayores, que entremezcle cognición y afectividad, presenta mejores condiciones para el aprendizaje.

Palabra-clave: Tercera edad. Abordaje de enseñanza afectividad. Lengua extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Enfoque dos Comentários dos Diários de Classe do G1	81
Gráfico 2 – Média Percentual do Desempenho da ARI-1 do G1	87
Gráfico 3 – Enfoque dos Comentários dos Diários de Classe do G2	97
Gráfico 4 – Desempenho da Média de Palavras Recordadas na ARI-1	110
Gráfico 5 – Intervalos Referente à Média de Palavras Recordadas na ARI-1.....	113
Gráfico 6 – Intervalos Referente aos Itens Identificados nas ARI-2	115
Gráfico 7 – Média de Vocábulo Recuperados na LI.....	117
Gráfico 8 – Intervalo Referente à Média de Vocábulo Recuperados na LI.....	117
Figura 1 – Esquema: Situação de Aprendizado do G1 e G2	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Alunos do Grupo de Controle.....	61
Quadro 2 – Perfil dos Alunos do G2.....	66
Quadro 3 – Classificação dos Relatos dos Diários de Classe	79
Quadro 4 – Desempenho do G1 na ARI-1	86
Quadro 5 – Elementos Textuais (itens de 1 a 11)	88
Quadro 6 – Item 12 (palavras em inglês).....	88
Quadro 7 – Estratégias de Aprendizagem do G1	90
Quadro 8 – Relatos dos Alunos Registrados em Diário de Classe	95
Quadro 9 – Classificação das Funções Geradas nos Enunciados Produzidos na LI.....	106
Quadro 10 – Classificação Gramatical dos Enunciados Produzidos na LI.....	108
Quadro 11 – Palavras Recuperadas na ARI-1	110
Quadro 12 – Elementos Textuais Identificados pelo G2.....	114
Quadro 13 – Recuperação de Vocábulo na LI pelo G2.....	116
Quadro 14 – Comentários sobre Estratégias de Aprendizagem do G2.....	118
Quadro 15 – Desempenho Mais e Menos Pontuados na ARI-1 do G1.....	128
Quadro 16 – Desempenho Mais Pontuado na ARI-1 do G2.....	136
Quadro 17 – Desempenho Menos Pontuados na ARI-1 do G2	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A AQUISIÇÃO DE LE E O FATOR IDADE	18
1.1 A AQUISIÇÃO DE LE E O FATOR IDADE	18
1.1.1 Contextos de Aquisição Limitados à L2	19
1.1.2 Diferentes Concepções para Mesmos Conceitos.....	19
1.1.3 Diversidade Metodológica.....	20
1.1.4 Preconceitos em Relação ao Idoso na Pesquisa.....	21
1.2 TEORIAS DE APRENDIZADO ADULTO DE LE: O FATOR IDADE.....	22
1.2.1 Considerações do <i>Input</i>	22
1.2.2 Considerações Psicomotoras	23
1.2.3 Considerações Neurológicas	23
1.2.3.1 A tentativa de duas teorias da HPC	24
1.2.4 Considerações Cognitivas	25
1.2.4.1 Uma visão de insucesso no aprendizado adulto	31
1.2.5 Considerações Afetivas	32
1.3 UMA AVALIAÇÃO	35
CAPÍTULO 2 – O IDOSO: A CARACTERIZAÇÃO, PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE ESSA TEMÁTICA	38
2.1 QUEM É IDOSO?.....	38
2.2 NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENVELHECIMENTO.....	38
2.3 O AUMENTO POPULACIONAL DE IDOSOS	39
2.4 A VELHICE, O IDOSO	40
2.5 AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE.....	41
2.5.1 A Memória do Idoso.....	43
2.5.2 A Memória dos Idosos: Fatos e Crenças	43
2.5.3 A Sabedoria	46
2.5.4 A Criatividade	47
2.5.5 Características do Discurso do Idoso.....	47
2.6 EDUCAÇÃO PARA IDOSOS	48

2.6.1 Um Programa Educacional.....	49
2.7 PESQUISAS COM APRENDIZES IDOSOS DE LE.....	50
2.8 A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO NO IDOSO.....	52
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	56
3.1 TEMA.....	56
3.2 PROBLEMA.....	56
3.3 PERGUNTAS DA PESQUISA.....	56
3.4 OS CONCEITOS.....	57
3.5 OBJETIVOS.....	57
3.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	58
3.7 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS.....	58
3.8 A COLETA DE DADOS.....	59
3.9 MÉTODO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	59
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DE DUAS SITUAÇÕES DE ENSINO DE LE POR APRENDIZES IDOSOS.....	60
4.1 GRUPO 1.....	60
4.1.1 Os Sujeitos do G1.....	60
4.1.2 Material Didático do G1.....	63
4.1.2.1 Atividades do G1.....	63
4.1.3 A Professora do G1.....	64
4.2 GRUPO 2.....	65
4.2.1 Os Sujeitos do G2.....	65
4.2.2 Material Didático do G2.....	70
4.2.2.1 Atividades com enfoque afetivo do G2.....	70
4.2.2.1.1 Atividade de meditação.....	71
4.2.2.1.2 Atividade de relaxamento.....	71
4.2.2.1.3 Atividade de relatos.....	71
4.2.2.1.4 Atividades interativas.....	71
4.2.2.1.5 Atividades lúdicas.....	72
4.2.2.1.6 Atividades de interpretação de texto.....	72
4.2.2.1.7 Atividades de língua.....	72
4.2.2.1.8 Atividade de elevação da auto-estima.....	72

4.2.2.1.9 Atividade de utilização de conhecimento prévio.....	73
4.2.2.1.10 Atividade de diário de classe	73
4.2.2.1.11 Atividade de recuperação de informações.....	73
4.2.3 A Professora do G2	73
CAPÍTULO 5 – DADOS COLETADOS	75
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	75
5.1.1 Apresentação de Dados do G1.....	75
5.1.2 Atividades de Sala do G1	75
5.1.2.1 Diário de classe do G1	78
5.1.3 Entrevistas Com Alunos e Familiares do G1	81
5.1.3.1 Entrevistas com familiares do G1.....	81
5.1.3.2 Entrevista com os alunos do G1	83
5.1.4 Avaliações de Final de Curso do G1	85
5.1.5 Atividades de Recuperação de Informações do G1	85
5.1.5.1 Atividade de recuperação de informações 1	86
5.1.5.2 Atividade de recuperação de informações 2.....	88
5.1.5.3 Estratégias de aprendizado do G1	89
5.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS DO G2	91
5.2.1 Atividades de Sala do G2	91
5.2.1.1 Diários de classe do G2	94
5.2.2 Entrevista Com Alunos e Familiares do G2	99
5.2.2.1 Entrevista com familiares do G2	99
5.2.2.2 Entrevista com os alunos do G2	102
5.2.3 Avaliações de Final de Curso do G2	103
5.2.3.1 Análise da interlíngua dos alunos: os enunciados produzidos na LI pelo G2 nos diários de classe e avaliações de final de curso.....	105
5.2.4 Atividades de Recuperação de Informações do G2.....	109
5.2.4.1 Atividade de recuperação de informações 1	109
5.2.4.2 Atividade de recuperação de informações 2: parte A - itens de 1 a 11	113
5.2.4.3 Atividade de recuperação de informações 2: item 12.....	116
5.2.4.4 Atividades de recuperação de informações 2: parte B- estratégias de Aprendizado	118

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	122
6.1 CARACTERÍSTICAS DO G1	122
6.1.1 As Atividades do G1	122
6.1.1.1 Diários de classe do G1	124
6.1.2 Entrevistas Com Familiares do G1	125
6.1.3 Entrevista Com os Alunos do G1	126
6.1.3.1 Temas do discurso identificados do G1	126
6.1.4 As Avaliações de Final de Curso do G1	127
6.1.5 Atividades de Recuperação de Informações do G1	128
6.2 CARACTERÍSTICAS DO G2	130
6.2.1 As Atividades do G2	130
6.2.1.1 Diário de classe do G2	132
6.2.2 Entrevistas Com Familiares do G2	133
6.2.3 Entrevista Com os Alunos do G2	133
6.2.4 Temas do Discurso Identificados do G2	134
6.2.5 As Avaliações de Final de Curso do G2	135
6.2.6 Atividades de Recuperação de Informações do G2	136
6.3 ELABORAÇÃO DE MODELO DE APRENDIZADO COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE ENTRE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE	138
6.4 PROPOSTA DE UM CONCEITO DE APRENDIZADO DE LE COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE ..	139
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	154
APÊNDICE A – Questionário perfil do aluno	155
APÊNDICE B – Atividade de recuperação de informação 2	160
APÊNDICE C – Atividades com enfoque na afetividade	162

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe o estudo qualitativo de duas situações de ensino de língua estrangeira¹ com alunos da terceira idade.

Os dois grupos são constituídos de aprendizes idosos que estudam uma língua estrangeira mediante uma abordagem comunicativa, sendo que, no Grupo 1, a abordagem privilegiará o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, enquanto, no Grupo 2, a ênfase estará no uso da afetividade visando a um maior desenvolvimento lingüístico.

As análises das duas situações de ensino têm por fim verificar o papel da afetividade, o modo como ela se manifesta na progressão da interlíngua dos aprendizes, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nos interesses dos alunos, assim como os conhecimentos necessários que o professor, inserido em contextos similares aos que são descritos neste trabalho, precisa dominar.

A hipótese defendida é a de que uma abordagem de ensino para idosos que entremeie cognição e afetividade apresenta melhores condições de aprendizado.

Desde o ano 2000, esta pesquisadora atua como professora de língua inglesa² na Universidade da Terceira Idade, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Toledo e, desde essa ocasião, percebeu as peculiaridades do aprendizado de LE por parte de aprendizes idosos. Ela sentiu a necessidade de trazer à discussão o papel da afetividade para esse tipo de estudantes, ainda que a escolha da abordagem a ser utilizada se caracterize como um desafio ao abordar um tema ainda pouco explorado na área da Lingüística Aplicada (a qual, ao tratar da afetividade, costuma se restringir a aspectos relacionados a sentimentos como a ansiedade, a auto-estima, a angústia e traços de personalidade externados em sala de aula, conforme estudos de alguns autores, como ELLIS, 1990; FONTANA *et al*, 1994; LIGHTBOWN e SPADA, 2000; NASCENTE e MONTEIRO, 2003) e, popularmente, é carregado de preconceitos devido à racionalidade dos critérios de investigação científica que postulam uma oposição entre a razão e a emoção.

Ainda que a presente pesquisa esteja inserida no campo da Lingüística Aplicada, a qual traz teorias explicativas para o aprendizado adulto, questões como a afetividade e o aprendizado do idoso requereram uma busca em outras áreas do conhecimento. Entre elas cita-se a Psicologia, que aborda temas como a afetividade e a cognição do idoso, tomando por base pesquisas experimentais, a Sociologia, o Serviço Social

¹ LE: língua estrangeira

² LI: língua inglesa

e a Medicina, as quais têm explorado o campo da gerontologia³, de modo a permitir uma melhor definição do perfil social, biológico e educacional dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa.

Uma segunda motivação que impulsionou esta pesquisa foi a compreensão de que as informações coletadas poderão trazer benefícios para o ensino, no sentido de uma perspectiva inovadora, pois o objetivo perseguido é, também, mostrar os aspectos positivos do aprendizado de língua estrangeira na terceira idade, ao invés de, meramente, revelar as limitações de aprendizes que se encontram nessa faixa etária, assim como as limitações de sua e de aprendizagem. Noções popularmente concebidas, tais como *a criança aprende melhor outra língua* ou *aprender é para jovem*, reforçam a existência de um senso comum entre os indivíduos de que as crianças e os jovens é que devem estar na escola e que os adultos da terceira idade não estariam mais em condições de novos aprendizados. Apesar dessas crenças, explica Strechet-Ribeiro (1990) que é possível perceber que os adultos em situação de aprendizado, se comparados às crianças, têm uma melhor definição dos motivos pelos quais estão na escola, apresentando, portanto, maior satisfação em sala de aula e maior autoconfiança quando se encontram em situações de aprendizado minimamente adequadas.

A justificativa deste estudo origina-se na percepção de que o aumento populacional de idosos, no Brasil, trouxe a esta população uma conscientização sobre a necessidade do aprendizado contínuo para a melhoria da sua qualidade de vida. Constata-se isso ao observar o ingresso de idosos em programas educacionais como o EJA (Ensino para Jovens e Adultos), em escolas de línguas e em programas de universidades da terceira idade, os quais têm trazido à tona dificuldades oriundas da falta de conscientização dos profissionais de ensino a respeito das características, das necessidades e das medidas pedagógicas adequadas que esses grupos requerem.

Se o aprendizado adulto se apresentar cercado de crenças quanto ao seu desenvolvimento, conforme descrito anteriormente, maiores serão os obstáculos dos aprendizes de línguas da terceira idade. Além da concepção de que esta é uma fase caracterizada por um declínio cognitivo generalizado, o estudo de LE na terceira idade está envolto, também, em um olhar que o julga como um aprendizado que não deve ser “levado muito a sério”, devido ao alto envolvimento emocional existente nas situações de sala de aula. A expressão e o trabalho com as emoções parecem transmitir a idéia de falta de cientificidade nas pesquisas que envolvem o assunto e este estudo pretende mostrar que isso não é assim.

³ Gerontologia: ciência que estuda o idoso

Acredita-se que os dados apresentados nesta pesquisa colaborarão para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas no contexto dessa faixa etária, a qual tem sido pouco pesquisada, considerando-se que há uma vasta literatura disponível sobre pesquisas relacionadas **não** ao aprendizado do idoso, mas ao da infância e ao da fase adulta.

Este trabalho apresentará, no capítulo 1, os contextos de aquisição limitados à L2⁴, as diferentes concepções para os mesmos conceitos, os vários tipos de metodologias descritas nas pesquisas sobre a aquisição de L2, os preconceitos que cercam a pesquisa sobre o idoso, as teorias que descrevem esse processo e os aspectos facilitadores da aprendizagem por parte do idoso.

A fim de conhecer as características da faixa etária do grupo de alunos pesquisados, no capítulo 2, traçar-se-á o perfil do idoso, tratando das considerações do *input*, psicomotoras, neurológicas, cognitivas e afetivas envolvidas em seu aprendizado.

No capítulo 3, apresentar-se-á a metodologia aplicada neste estudo por meio da delimitação do tema, do problema a ser investigado, das hipóteses construídas, dos conceitos, dos objetivos, da delimitação, dos métodos e das técnicas que serão utilizados, da coleta de dados e do método de análise do conteúdo.

O capítulo 4 apresentará a abordagem que será utilizada no estudo dos dois grupos de alunos, denominados G1⁵ e G2⁶, com a caracterização dos alunos, do professor e dos procedimentos adotados.

No capítulo 5, serão apresentados os dados coletados nos dois grupos de alunos por meio da disposição de aspectos lingüísticos e extralingüísticos identificados. Os meios de coleta englobarão as atividades realizadas em sala de aula, os diários de classe, as entrevistas feitas com os alunos e com os seus familiares, as avaliações finais dos cursos, os dados referentes às atividades de recuperação de informação e o estudo dos enunciados produzidos na LI por meio da análise da interlíngua produzida pelos alunos.

No capítulo 6, apresentar-se-á uma análise e interpretação das informações coletadas nos G1 e G2, realizadas à luz das teorias discutidas anteriormente.

Na conclusão, serão apresentadas as considerações finais a respeito das constatações observadas na coleta de dados e suas condições de aplicabilidade em outros contextos de ensino.

⁴ L2: segunda língua

⁵ G1: grupo 1

⁶ G2: grupo 2

CAPÍTULO 1

A AQUISIÇÃO DE LE E O FATOR IDADE

A compreensão do processo de aprendizado de LE do idoso, na presente pesquisa, iniciou com a busca de estudos, dentro da Lingüística Aplicada, que apresentassem situações de aprendizado de línguas, as quais tivessem o seu enfoque no fator idade. Uma série de estudos foi analisada, compreendendo as produções publicadas nas três últimas décadas, das quais se depreenderam questionamentos quanto às condições de condução de experimentos e de estudos de caso em aquisição de línguas. Essa busca levou, também, às teorias de aprendizado adulto de LE relacionadas ao fator idade (pois, não se dispunha de teorias que descrevessem o aprendizado de LE do idoso), as quais apresentam explicações da natureza do *input*, de aspectos psicomotores, neurológicos, cognitivos e afetivos. Esses aspectos serão tratados a seguir.

1.1 A AQUISIÇÃO DE LE E O FATOR IDADE

O estudo com aprendizes idosos de LE proposto na presente pesquisa, para a verificação do papel da afetividade no seu aprendizado, foi precedido da leitura de pesquisas relevantes sobre aquisição de línguas e também sobre o fator idade, as quais envolvem uma variedade de ambientes de ensino (para citar alguns, SCARCELLA e HIGA, 1981; MORRIS e GERSTMAN, 1986; FLEDGE, 1987; KENNEDY, 1988; MANGUBAI, 1991; PICA, 1993; HARLEY, HOWARD e HART; 1995; MORRIS, 1998; OLIVER, 2000; PATKOWSKI, 2003). Dessas leituras, surgiu uma visão panorâmica das condições, às vezes, limitantes, observadas, que serão tratadas segundo os contextos de aquisição, predominantemente, restritos à L2, as diferentes concepções para os mesmos conceitos empregados nas pesquisas, a diversidade de metodologias aplicadas à pesquisa e os preconceitos em relação à pesquisa em Lingüística Aplicada com alunos da terceira idade.

1.1.1 Contextos de Aquisição Limitados à L2

As dificuldades em pesquisar sobre a aquisição de línguas não maternas decorrem de uma variedade de fatores, como se pode perceber por meio da leitura de estudos que envolvem aprendizes de línguas, e por intermédio de experiências pessoais vivenciadas na docência em LE. Primeiramente, constatou-se que os estudos que envolvem a aquisição de outra língua, além da L1⁷, e o fator idade, apresentam-se amplamente contextualizados em situações de aprendizado de L2 (para citar alguns, SCARCELLA e HIGA, 1981; MORRIS e GERSTMAN, 1986; FLEDGE, 1987; KENNEDY, 1988; MANGUBAI, 1991; PICA, 1993; HARLEY, HOWARD e HART; 1995; MORRIS, 1998; OLIVER, 2000; PATKOWSKI, 2003). Dessa forma, a primeira dificuldade advém, quando o pesquisador de LE, como no caso da presente pesquisa, depara-se com teorias de aquisição, experimentos e estudos de caso na área de Lingüística Aplicada que, em grande parte, contemplam, principalmente, as situações de L2, as quais dificultam a compreensão das situações envolvidas no processo, mesmo que se recorra aos estudos realizados em âmbito nacional, pois depara-se com situações não equivalentes ou não reprodutíveis.

1.1.2 Diferentes Concepções Para Mesmos Conceitos

Configura-se, também, como entrave, ao pesquisador de LE, a compreensão de conceitos importantes para a pesquisa em aquisição de línguas, os quais podem adquirir diferentes significados em os estudos que envolvem este tipo de pesquisa sobre a aquisição e sobre o fator idade. Dentre essas dificuldades conceituais, Patkowski (2003) propõe que definições como aquisição que ocorre “mais cedo” ou “mais tarde” sejam esclarecidas a fim de que haja consenso a respeito do fator idade nas referidas pesquisas. A aquisição “mais cedo” é entendida por Patkowski (2003) como aquela que ocorre durante a infância, a qual inclui não somente o início do processo, mas também a completa efetivação da aquisição; o termo “mais tarde”, nesse contexto, é definido por esse autor como a aquisição que ocorre após a puberdade.

⁷ L1: primeira língua

Além desse conceito, o termo “bilíngüe”, do mesmo modo, propõe o autor, também deve ser esclarecido entre os pesquisadores, pois indivíduos que estejam em contato por períodos muito limitados de exposição à L2 não constituem sujeitos adequados para pesquisas que envolvam a Hipótese do Período Crítico⁸, não lhes podendo atribuir, portanto, a denominação de falantes “bilíngües”.

Além desses conceitos que dividem os pesquisadores, o autor também menciona algumas questões existentes para o estudo que envolve a lateralização cerebral, tais como o processo de aquisição de línguas e o fator idade: os usos de metodologias diferentes, conceitos e análises, os quais têm gerado resultados contraditórios, pois, ora adultos, ora crianças apresentam maiores ou menores facilidades para o aprendizado de línguas.

Além desses aspectos citados por Patkowski (2003), a leitura de estudos que envolvem a aquisição de línguas, para a realização desta pesquisa, permitiu que se percebesse a existência de uma definição para aprendiz adulto de forma pouco consistente, pois se incluem nessa faixa sujeitos entre 18 e 58 anos. Esses intervalos pretendem descrever o desenvolvimento lingüístico de uma única faixa etária, enquanto que a mesma pode ser dividida em, pelo menos, duas outras.

1.1.3 Diversidade Metodológica

A exemplo das limitações verificadas em estudos de aquisição de línguas por adultos⁹ em comparação a crianças, observa-se estudos realizados em períodos de tempo reduzidos a minutos (SCARCELLA e HIGA, 1981; PICA,1983; GREEN *apud* PATKOWSKI, 2003); estudos que se desenvolvem ao longo de meses (FATHMAN, 1975); a participação de um número restrito de alunos nos experimentos (MANGUBAI, 1991; IOUP, BOUSTAGUI, TIGI e MOSELLE *apud* MORRIS,1998); estudos que envolvem a resolução de testes (FATHMAN, 1975; MORRIS,1998); a repetição de palavras isoladas (HARLEY, HOWARD e HART, 1995); a repetição de frases inteiras (HARLEY, HOWARD e HART,1995) e a repetição de palavras que não conheciam para a verificação das capacidades de distinção fonêmica (NEUFIELD *apud* MORRIS, 1998), podendo a metodologia utilizada

⁸ HPC: hipótese do período crítico

⁹ A ausência de uma bibliografia específica disponível que descreva o processo de aquisição de L2/LE do idoso levou à busca de informações sobre os aprendizes adultos.

nos estudos favorecer o aprendizado ora de crianças (FLEDGE, 1987; HARLEY, HOWARD e HART, 1995; KENNEDY, 1988; MANGUBAI, 1991), ora de adultos (MORRIS e GERSTMAN, 1986).

Outro aspecto de pesquisa desses autores inclui o emprego de metodologia não comunicativa de ensino (MANGUBAI, 1991; HARLEY, HOWARD e HART; 1995), de atividades descontextualizadas ou a L1 desses alunos, de forma que esses estudos tentam apresentar generalizações de comportamentos humanos, quase na sua totalidade e de forma quantitativa. Também, observa-se que, em determinados experimentos, os sujeitos receberam remuneração pela sua participação na pesquisa. Este fato leva a um questionamento a respeito das diferentes motivações e, conseqüentemente, dos diferentes resultados, que levam os sujeitos a participarem das pesquisas, ainda que essa prática seja aceita dentro da comunidade acadêmica.

1.1.4 Preconceitos em Relação ao Idoso na Pesquisa

O número restrito de pesquisas que envolvem idosos dentro da Lingüística Aplicada constituiu-se em outro aspecto identificado na leitura dos estudos sobre aquisição de línguas e o fator idade, o qual revela a existência de preconceitos em relação à condução de estudos que envolvem sujeitos desta faixa etária.

Segundo Coupland, Coupland e Giles (1991), a negligência social com as questões que envolvem o idoso lhe confere um estado de *invisibilidade social*, também, percebida por um número limitado de estudos que possuem sujeitos desta idade, à exceção de estudos que se concentram em patologias e síndromes. Estes mesmos autores sugerem que se considere os idosos como uma população aberta às pesquisas lingüísticas e que se resista a conceitos pré-estabelecidos de que o envelhecimento é caracterizado por um declínio previsível e progressivo. Coupland, Coupland e Giles (1991, p. 3) dizem “Ele claramente não o é” (Tradução nossa).

A compreensão de como o processo de aprendizado de línguas por adultos tem sido abordada dentro da Lingüística Aplicada através do estudo de pesquisas realizadas em L2 e o fator idade tratados, anteriormente, levou à pesquisa das teorias que procuram explicar a sua trajetória conforme a exposição a seguir.

1.2 TEORIAS DE APRENDIZADO ADULTO DE LE: O FATOR IDADE

O aprendizado de LE por adultos tem sido alvo de estudo de pesquisadores da área de Lingüística Aplicada, os quais partem da revisão de uma série de teorias na tentativa de encontrar explicações para a complexidade desse processo. As explicações para o aprendizado adulto de LE e suas implicações, as quais foram reunidas em cinco grandes categorias, englobam as considerações do *input*, as psicomotoras, as cognitivas, as neurológicas e as afetivas.

1.2.1 Considerações do *Input*

A explicação do *input* para o aprendizado de línguas na fase adulta afirma que as crianças recebem *input* de melhor qualidade devido às situações às quais estão expostas, por utilizarem a língua de forma concreta, ou seja, por envolverem situações do “aqui e agora” e pelos exemplos mais claros da L2, do que os adultos (HATCH, 1978; SNOW, 1983). Peck (1978) acrescenta que as crianças são favorecidas no aprendizado de línguas, pois gostam de brincadeiras que envolvem a linguagem, as quais praticam com seus amigos falantes nativos, situação que gera um *input* que propicia o exercício da pronúncia.

O aprendizado de L2 de crianças em ambientes informais, afirmam Lightbown e Spada (2000), caracteriza-se por, além de estarem cercados de *input* durante várias horas do dia, também, não serem forçadas a falar. Normalmente, respeita-se o período de silêncio que percorrem até o momento em que se sentem seguras para produzir enunciados na L2. Aprendizes adultos, por outro lado, estão, geralmente, expostos ao *input* durante poucas horas semanais, e são, de certa maneira, forçados a falar na L2 a fim de que desempenhem as atividades de ensino propostas na sala de aula.

O *input* é, também, apresentado como uma das hipóteses que descrevem o Modelo Monitor de Aquisição de L2 descrito por Krashen (1982). O autor afirma que a condição necessária para a aquisição de uma L2 é a exposição ao *input* compreensível. Ou seja, que se caracterize por formas ou estruturas que estejam além do nível de competência lingüística atual do aprendiz, demonstrado através da expressão “i+1”, em que “i” constitui o nível de competência lingüística atual e “+1”, uma estrutura ou forma além.

1.2.2 Considerações Psicomotoras

Os aspectos psicomotores enfatizam o papel dos músculos da fala na coordenação psicomotora. Brown (1987) considera que, entre as centenas de músculos utilizados na articulação da fala humana, a fluência de um falante nativo é alcançada mediante um número considerável de controle muscular, comparando o desempenho muscular de um atleta que inicia a sua atividade física ainda quando criança. Brown (1987) considera que esse exemplo seja aplicável ao aprendizado de línguas.

1.2.3 Considerações Neurológicas

O aprendizado adulto de línguas também é descrito segundo os aspectos neurológicos específicos do estágio maturacional em que os adultos se encontram. As considerações neurológicas tratam do conceito da lateralização do cérebro para a aquisição de uma língua, que descreve processos de designações neurológicas para os hemisférios cerebrais por meio de funções especializadas, os quais têm sua referência nos estudos de Lennenberg (1967).

Lennenberg (1967) afirma que, entre os dois anos e a puberdade, a criança designa, paulatinamente, funções neurológicas para o hemisfério direito ou esquerdo e, entre elas, as funções da linguagem, as quais são controladas, principalmente, pelo hemisfério esquerdo. Após esse período, as funções da linguagem são armazenadas no hemisfério direito. Como exemplo desse conceito de lateralização, descreve Lennenberg (1967), adultos que sofrem danos em seu hemisfério direito apresentam maiores limitações em relação à sua linguagem do que crianças com o mesmo tipo de problema. Outro aspecto ressaltado pelo autor revela que crianças, do mesmo modo, recuperam-se muito mais rapidamente de cirurgias, chegando a obter um controle total das habilidades de fala do que adultos, que apresentam deficiências lingüísticas permanentes (LENNENBERG, 1967).

As observações de Lennenberg (1967) levaram-no a afirmar que o aprendizado de línguas por crianças e adultos traça caminhos próprios, o qual propõe a existência de um período crítico para o aprendizado de línguas.

Processos diferenciados para a língua e para a cognição são propostos por Skehan (1998), quando afirma que a existência de um período crítico para o aprendizado de línguas se deve ao envolvimento de processos diferentes para a linguagem e para a cognição, os quais levam o aprendiz, ao atingir o período crítico, a utilizar as suas habilidades *cognitivas* e não *lingüísticas* para o aprendizado de línguas. O declínio das habilidades lingüísticas tem como área mais afetada a fonologia, porém, enfatiza Skehan (1998), o declínio das habilidades não é imediato, mas gradual. Para Skehan (1998), esses casos estudados por Lenneberg demonstram que o período para a aquisição de uma língua é finito, ao contrário das habilidades cognitivas, em que o avanço da idade potencializa o desempenho cerebral em colaboração com o ambiente.

O aprendizado depois do período crítico não ocorre dentro das estruturas biológicas inatas que são responsáveis pelo aprendizado de L1 e L2 no período da infância, afirmam Spada e Lightbown (2000), ao aprofundarem a mesma questão levantada por Skehan (1998). Os alunos adultos, por outro lado, são dependentes de habilidades gerais de aprendizado e empregam outros tipos de habilidades ou informações, os quais não apresentam um bom desempenho para o aprendizado de línguas, especialmente se comparadas às capacidades inatas que as crianças possuem.

Além do aspecto biológico, que envolve a HPC, Spada e Lightbown (2000) acreditam que os alunos adultos estão expostos a situações diferenciadas de aprendizado quanto ao aspecto cognitivo e afetivo. Ou seja, os adultos vivenciam situações lingüísticas de maior complexidade e expressam idéias muito mais complicadas e, também, geralmente, se sentem constrangidos devido ao seu restrito conhecimento da língua alvo, que acarreta, freqüentemente, sentimentos de inadequação e de frustração.

1.2.3.1 A tentativa de duas teorias da Hipótese do Período Crítico

Dois teorias tentam explicar as razões para a existência da HPC: a primeira teoria, denominada *funcionalista*, propõe que no início do desenvolvimento lingüístico ocorre uma descontinuidade entre a percepção e a produção. A fim de resolver essa dificuldade, a criança desenvolveria conhecimentos de gramática e de morfologia (BEVER *apud* SKEHAN, 1998). A gramática, assim como a morfologia, reconciliaria essas divergências e serviria como um canal de comunicação interno. Uma vez que essa falta de conciliação fosse

corrigida, o canal interno de comunicação seria desativado por falta de uso. Skehan (1998) conclui que essa teoria não explica claramente por que esse canal de comunicação interna cessa na puberdade.

A segunda teoria para explicar a HPC, chamada de *evolucionista* (HURFORD, 1991), procura explicar o papel de um período crítico. No início da evolução humana, a língua possuía uma importância para a sobrevivência e para a reprodução. Aqueles que falavam mais, viviam mais, afirma o autor; por essa razão, quanto antes a língua fosse aprendida, melhor. Aqueles que adquiriam ainda cedo uma língua tornavam-se progressivamente grupos dominantes. A teoria evolucionista, afirma Skehan (1998), está fundamentada na força do dispositivo de aquisição de língua, o qual garante a aquisição com uma dependência mínima do ambiente, e também considera as variantes da língua. As variantes da língua tanto em tempos remotos, como nos dias de hoje, apresentam-se como tentativas do indivíduo identificar-se, dentre outros fins, dentro dos grupos. O período crítico garantiria a capacidade para o aprendizado fácil de língua ainda nos primeiros anos de vida.

1.2.4 Considerações Cognitivas

As considerações cognitivas procuram explicar o aprendizado de L2 e LE por meio da descrição de estágio de operações formais, da consciência lingüística, da inteligência, da aptidão lingüística, do estilo de aprendizagem e do emprego de estratégias, tratadas a seguir.

O estágio de *operações formais* é descrito por Piaget (*apud* BROWN, 1987), como algo que ocorre em torno dos 11 anos de idade, período no qual, segundo esse autor, o indivíduo passa de um estágio cognitivo concreto para um estágio de abstrações. Neste estágio, com a predominância do hemisfério direito para o aprendizado de línguas, existe a tendência à supergeneralização e à aplicação de atividades altamente intelectualizadas para o aprendizado de L2, afirma Brown (1987). A noção de *equilíbrio*, proposta por Piaget, é retomada por Brown (1987), ao afirmar que o processo de cognição move-se de forma cíclica, indo de um estágio de dúvida e incerteza para um estágio de resolução e de certeza. Segundo esse mesmo autor, o desenvolvimento conceitual move-se de um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio até 14 ou 15 anos, quando as operações formais atingem o seu

equilíbrio. Neste período, o indivíduo torna-se intolerante às ambigüidades cognitivas e, a partir de então, torna-se consciente dos processos cognitivos.

A consciência lingüística, a qual ocorre de forma diferenciada entre faixas etárias, é apontada como um aspecto cognitivo que explicaria o aprendizado também diferenciado entre crianças e jovens.

Para Ellis (1990), a criança não tem consciência de que está aprendendo uma língua e das atitudes sociais envolvidas em decorrência desse aprendizado, por isso a criança é receptiva cognitivamente e, conseqüentemente, aprende de forma natural, afirma Ellis (1990).

Os adolescentes, por outro lado, concebem a língua como um sistema formal, e, por essa razão, aprendem sobre as regras da língua e têm capacidade para aplicá-las quando a utilizam. Por volta de 12 anos, no estágio final de seu desenvolvimento cognitivo, como descrito por Piaget (*apud* ELLIS, 1990), o adolescente passa a reconhecer diferenças e semelhanças, a pensar de modo flexível e a descentrar-se de si próprio, daí a considerar a língua como um problema a ser resolvido. Conforme Bley-Vroman (1990), este fato inibe o aprendizado natural e incapacita-o para utilizar o dispositivo de aquisição de língua para o aprendizado de L2.

A inteligência é um fator cognitivo importante no processo de aprendizagem de LE, que, segundo estudos, tais como o de Gardner (1993), é entendida como potenciais biopsicológicos através dos quais o indivíduo se expressa mediante sistemas simbólicos que levam à resolução de problemas e à criatividade. As inteligências descritas não se limitam à inteligência lingüística e lógico-matemática, que são mais amplamente difundidas no campo da psicologia, envolvendo também a inteligência espacial, a musical, a corporal, a sinestésica, a interpessoal e a intrapessoal¹⁰. Goleman (1995) afirma que a inteligência também pode ser emocional, compreendendo, nesse caso, o conhecimento das próprias emoções, a capacidade de controlá-las, a capacidade de automotivar-se, de reconhecer as emoções alheias e controlar as relações.

¹⁰ A inteligência *lingüística* refere-se à habilidade de uso da linguagem para a expressão e o interesse pelas palavras; a *lógico-matemática* é descrita como a habilidade de trabalhar com números, cálculos e raciocínio; a *espacial* destaca a habilidade de visualizar mapas mentais do mundo que cerca as pessoas; a *musical* está relacionada à habilidade de responder aos estímulos musicais com maior facilidade e satisfação; a *corporal e sinestésica* está relacionada ao uso do corpo como meio de expressão; a *interpessoal* trata da habilidade de identificar e interagir com os diferentes tipos de pessoas e a *intrapessoal* é descrita como a capacidade que um indivíduo tem de compreender facilmente os sentimentos e comportamentos das pessoas (GARDNER, 1993).

Referente à memória, estudos têm dedicado a pesquisar a respeito das trajetórias traçadas pela memória, a relação entre a memória e a seleção das informações e a relação com o aprendizado conforme apresentado a seguir.

As trajetórias traçadas pelas informações na memória originam diferentes tipos de memória e formas de armazenamento das informações, os quais são abordados por Durão (2007). A *memória sensorial* recebe estímulos externos, que são detectados pelos olhos, pela audição, pelo olfato, pelo tato e pela gustação e retém informações por períodos muito curtos de tempo. Aquelas informações que são consideradas sem importância são descartadas, conforme afirma a autora. Já as informações consideradas importantes pela memória sensorial são retidas na *memória de curto prazo*.

Caso essas informações sejam arquivadas na memória de curto prazo em seu conteúdo literal, elas desaparecem rapidamente. Entretanto, se essas informações forem processadas por meio de estratégias verbais e visuais, e associadas às informações já existentes, elas são encaminhadas para a *memória de longo prazo* (DURÃO, 2006). A memória de longo prazo, prossegue a autora, divide-se em: *memória semântica*, a qual arquiva os significados segundo classes e grupos semânticos, *memória episódica*, que armazena as informações relacionadas a lugares e momentos concretos e *memória procedimental*, a qual refere-se ao modo de fazer cada coisa. A aprendizagem constitui, afirma Durão (2007), a associação de novas informações às já existentes na memória de longo prazo.

Para que determinada informação seja selecionada pela memória é preciso “notar” determinado *input*, de acordo com Schmidt (1990), que significa dirigir atenção ao *input*. Essa condição é necessária para o aprendizado de línguas acontecer. Os aprendizes, afirma o autor, têm que “notar”, ou seja, demonstrar uma apreensão de alguma forma particular do *input*, que seja encaminhado ou não para outros processamentos. Desse modo, os alunos selecionam partes específicas do *input* por meio de operações cognitivas que acontecem durante ou imediatamente após a exposição ao *input*.

A saliência perceptível do *input*, a frequência da forma e as exigências das tarefas determinarão se as informações “notadas” e selecionadas por meio da atenção focal serão encaminhadas para futuro processamento, conforme Schmidt (1990). Dörnyei e Skehan (2006) acrescentam, ainda, que “notar” o *input* pode ser afetado por diferenças individuais, pois alguns alunos vão “notar” certas relevâncias do *input* que outros alunos, talvez, não percebiam da mesma forma. Também poderão segmentar o *input* de modo diferente, terão uma memória de curto prazo melhor que outros, serão mais independentes de campo, terão mais ou

menos aptidão e habilidade na decodificação fonêmica. Robinson (2006) complementa essas idéias afirmando que a atenção está suscetível, também, a fatores afetivos como a motivação e que se deve observar, também, a quantidade de informações às quais o indivíduo está exposto, pois o excesso de estímulos poderá criar uma interferência de informações, as quais sofrerão dificuldades quanto ao seu armazenamento, não em relação à capacidade de armazenamento na memória, mas em relação ao acúmulo delas.

Estudos como Tomitch (1996) e Fortkamp (1998) reforçam essas teorias ao estudarem a capacidade de armazenamento de informações na memória e sua implicação no desempenho de habilidades lingüísticas.

Tomitch (1996) pesquisou sobre a capacidade da memória de longo prazo durante a leitura e interpretação de textos para verificar os meios pelos quais bons leitores dirigem a atenção ao *input* como forma de aumentar a quantidade de informações compreendidas no texto. Segundo a autora, as demandas de armazenamento de informações pragmáticas, semânticas e sintáticas necessárias para a compreensão das relações entre as frases são melhoradas por leitores que têm conhecimentos a respeito de estruturas textuais, utilizando esse conhecimento para organizar as informações a serem processadas, sem sobrecarregar a memória de curto prazo.

Fortkamp (1998) buscou compreender a relação entre a capacidade de armazenamento de informações e o desempenho da fala de aprendizes de uma LE a fim de verificar o quanto a fluência na LE estava relacionada com a capacidade da memória de curto prazo. A literatura pesquisada pela autora mostra que um armazenamento eficiente de informações leva a um desempenho da fala/leitura, também, mais eficientes.

Dentro desse mesmo grupo de fatores cognitivos, destaca-se, também, a aptidão lingüística. Segundo Bernaus (2001), a aptidão lingüística é a habilidade natural que uma pessoa possui para o aprendizado de línguas. A autora considera que as aptidões são específicas de cada indivíduo, e que, portanto, são habilidades inatas, ainda que o meio possa ajudar no seu desenvolvimento.

O estilo de aprendizagem, outro fator cognitivo discutido pela autora, reflete as formas diferenciadas de como os alunos abordam o *input* para o seu aprendizado, que podem manifestar-se por preferências por atividades que envolvam a memorização, a reflexão, a concentração em uma tarefa, em várias tarefas, ao trabalho individual ou em grupo, etc.

As pesquisas que envolvem os estilos de aprendizagem estudam conceitos como os da dependência ou independência de campo, segundo afirma Bernaus (2001). Os

alunos, diz a autora, que se caracterizam por dependência de campo, percebem a língua a partir do contexto, enquanto os alunos independentes de campo conseguem isolar os fenômenos de seu contexto.

Além dessa classificação, descreve Bernaus (2001), os alunos podem ser, também, conformistas, analíticos, concretos ou comunicativos. Os conformistas são passivos, independentes de campo, possuem uma visão analítica da língua e preferem estudar as estruturas das línguas a usá-las e seguir um livro-texto, preferindo aulas planejadas e organizadas. Os analíticos são ativos e independentes de campo, preferindo estudar individualmente, concebendo a língua como um objeto e optam por estudar as regras a usá-las, tendendo a ser frios e pragmáticos. Os concretos são passivos e dependentes de campo, preferem aulas organizadas, professores autoritários, gostam de interagir com os colegas, gostam de jogos e trabalhos em grupo e gostam de aprender por meio de suas próprias experiências comunicativas. Os comunicativos são ativos e dependentes de campo, têm uma orientação holística e são mais usuários da língua que estudiosos dela, são sociáveis, gostam de usar a língua em situações reais, preferindo o significado à forma da língua.

As estratégias de aprendizado constituem-se em outro aspecto tratado entre os fatores cognitivos relativos à aprendizagem. Oxford (1990) apresenta uma classificação semelhante para as estratégias de aprendizado, afirmando que podem ser de dois tipos: diretas e indiretas. As estratégias diretas compreendem a memória (fazer conexões mentais, associar imagens e sons, revisar bem, aplicar ações), as estratégias cognitivas (praticar, receber e enviar mensagens, analisar e racionalizar, criar estrutura para insumo e produção) e as estratégias de compensação (deduzir com inteligência, superar limitações na fala e na escrita); as estratégias indiretas constam das estratégias metacognitivas (centralizar o aprendizado, arranjar e planejar o aprendizado, avaliar o aprendizado), afetivas (diminuir a ansiedade, encorajar-se a si mesmo, medir a temperatura emocional) e sociais (fazer perguntas, cooperar com os outros, solidarizar-se com os outros).

O aprendizado adulto, conforme aponta Brown (2001), não se caracteriza exclusivamente por esforços e insucessos maiores que o aprendizado infantil. Alguns estudos, afirma o autor, mostram que os adultos têm a capacidade para reter maior quantidade de vocabulário e de utilizar uma variedade de processos dedutivos e abstratos, o que os leva a serem mais capazes de compreender regras e conceitos e digressões, portanto, seu intelecto já desenvolvido ajuda-os a aprender uma L2 mais rapidamente do que as crianças. Além desses aspectos, o autor ressalta que os adultos apresentam períodos maiores de atenção e uma autoconfiança maior do que as crianças.

Contrário à idéia que desprivilegia o aprendizado adulto, Bernaus (2001) argumenta que este possui um pensamento formal e capacidade para a reflexão, além de outros recursos cognitivos que lhe favorecem o aprendizado. Para a autora, os efeitos de uma aprendizagem tardia se caracterizam muito mais pela sua rota de aprendizado, ou seja, pelos processos empregados, que pelo ritmo ou tempo em que se desenvolvem. Os adultos, atesta a autora, caracterizam-se por aprender mais rápido do que as crianças, porém, normalmente, não conseguem atingir os melhores níveis de correção de pronúncia, pois este é um dos primeiros aspectos da língua a serem afetados, segundo Bernaus (2001).

Por outro lado, alguns estudos sobre o aprendizado de línguas que envolvem adultos procuram entender os caminhos percorridos por eles, especialmente em relação à aquisição de morfemas gramaticais, assim como o tempo que levam para avançar em seus estágios de desenvolvimento lingüístico, os quais mostram que a idade não altera a rota de aquisição em relação aos morfemas gramaticais adquiridos por adultos (DULAY e BURT, 1974; FATHMAN, 1975). A partir dessas evidências, conclui-se que o processamento das informações lingüísticas ocorre do mesmo modo, independentemente da idade em que ocorra.

De acordo com os estudos de Johnson e Newport (*apud* SKEHAN, 1998), observa-se um declínio no desempenho dos indivíduos pesquisados a partir dos sete anos. Os pesquisadores concluem que quanto mais tardia for a chegada a um país estrangeiro, mais baixo será o desempenho lingüístico do indivíduo. Eles acrescentam, ainda, que: 1) o declínio das habilidades não ocorre de maneira súbita, mas de modo gradual; 2) o aprendizado após a puberdade é possível, apesar de ser menos eficiente e de as diferenças individuais se acentuarem mais; e, 3) o período crítico é seletivo, pois atinge mais diretamente a pronúncia, a morfologia e a sintaxe da língua.

As discussões apresentadas, referentes às explicações cognitivas para o aprendizado diferenciado entre crianças e adultos, evidenciam a passagem de um estágio cognitivo concreto, próprio do desenvolvimento da criança, para um estágio cognitivo abstrato, na fase adulta, que se caracteriza pela transição entre uma fase de dúvida a uma fase de busca por certezas para a resolução de um problema: o adulto tem consciência do que quer ou por que precisa aprender uma língua. Essa situação, aliada a fatores cognitivos como a inteligência, a aptidão lingüística, os estilos e as estratégias de aprendizado, inviabilizam o adulto a ter acesso ao dispositivo de aquisição de linguagem, conforme indicam as teorias anteriormente apresentadas.

1.2.4.1 Uma visão de insucesso no aprendizado adulto

Alguns autores buscam explicações teóricas para a defesa da idéia do insucesso do aprendizado adulto, conforme será exposto a seguir.

Bley-Vroman (1990) propõe apresentar as diferenças entre aprendizado infantil de LM¹¹ e o aprendizado de LE para adultos. Segundo o autor, o aprendizado de LE para adultos difere em vários níveis: nos níveis de sucesso; no caráter e na uniformidade dos sistemas gerados; na sua suscetibilidade a fatores, como a motivação; e, no seu estado cognitivo, que já apresenta desenvolvido um sistema poderoso de habilidades para a solução de problemas abstratos. Bley-Vroman considera evidente que o sistema inato, o qual atua no aprendizado de línguas das crianças, não atua em adultos, ou, pelo menos, atua de maneira parcial ou de modo imperfeito e por essas razões, atribui a dificuldade da tarefa, ou o sucesso improvável, do aprendizado de LE por adultos.

Bley-Vroman (1990) descreve nove características fundamentais do aprendizado de LE de adultos. Entre elas, 1) a *falta de sucesso* que ocorre devido à utilização de habilidades cognitivas gerais para o aprendizado, ao invés de utilizar um módulo de domínio específico para o aprendizado de línguas como o utilizado pelas crianças; 2) o *insucesso generalizado*, que caracteriza a crença sobre o aprendizado adulto, pois, conforme afirma o autor, o sucesso do aprendiz adulto é extremamente raro ou não existente; 3) a *variação no sucesso*, os adultos, geralmente, não têm sucesso no seu aprendizado, como também falham em diferentes graus; 4) *diferenças na rota e na estratégia* que geram muitas “gramáticas”; 5) a *variação dos objetivos*, um adulto aprende uma LE para suprir diferentes objetivos para o seu aprendizado, diferente de uma criança que aprende uma L1, não por objetivos pré-determinados, mas por faculdades lingüísticas que não estão sob seu controle; 6) a *fossilização*, a qual pressupõe que, após um período de desenvolvimento lingüístico, o aluno não consegue avançar a níveis de desenvolvimento superiores; 7) *as intuições indeterminadas*, que o incapacitam a realizar julgamentos a respeito da gramaticalidade de determinados enunciados; 8) a *importância da instrução*, que remete às características do aprendizado em geral do adulto; 9) a *evidência negativa*, que não é evidente no aprendizado das crianças, porém, está presente no aprendizado de LE de adultos e o papel dos fatores afetivos, que afetam os níveis de proficiência dos adultos de um modo notório.

¹¹ LM: língua materna

Entende-se que as idéias de Bley-Vromam vêm confirmar a existência de processos diferenciados, apesar de não se compartilhar com a idéia de que os processos lingüísticos possam ser avaliados como sucesso ou insucesso. Neste caso, entende-se que o autor restringe-se ao desenvolvimento meramente lingüístico atingido pelos aprendizes nas diferentes faixas etárias, o qual não emprega o conceito de competência comunicativa à sua interpretação de aquisição de língua. Sendo assim, interpreta-se esse posicionamento como uma idéia parcial e tendenciosa a respeito da questão aquisição de LE por adultos.

1.2.5 Considerações Afetivas

A afetividade, definida como “os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou da atitude, que condicionam o comportamento” (ARNOLD e BROWN, 2000) é apontada como um aspecto de grande influência no aprendizado de línguas na fase adulta.

Apesar de terem, historicamente, evitado um estreitamento entre a afetividade e a cognição, alguns autores, entre eles, Arnold e Brown (2000), propõem uma compreensão de que a afetividade não se opõe à cognição, mas que, ao contrário, elas andam juntas, construindo, dessa forma, bases mais sólidas para o aprendizado. Situações de maior ou menor favorecimento da aproximação entre afetividade e cognição têm gerado comportamentos peculiares dentro e fora de sala de aula, os quais serão analisados a seguir, tomando por base em alguns aspectos como a atitude e a personalidade do aluno, a empatia com colegas e com o professor e a sua motivação.

A personalidade do aluno afeta o seu aprendizado em relação a sua auto-estima. Na compreensão de Bernaus (2001), o grau de confiança que o aluno apresenta em relação ao seu aprendizado afeta o seu componente cognitivo e a sua ansiedade pode levá-lo à inquietação, dúvida e/ou ao temor. A ansiedade pode chegar a níveis que afetam as condições neurológicas do lóbulo central do cérebro, impedindo que a memória funcione adequadamente e reduzindo a capacidade de aprendizagem, descrevem Arnold e Brown (2000). A ansiedade, que está ligada à frustração, à insegurança e à tensão, é um aspecto freqüente nas aulas de línguas, conforme explicam os autores:

Existem poucas disciplinas do currículo, talvez nenhuma, que seja tão propensa à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e de segundas línguas. A atitude de expressar-se diante dos demais com um veículo lingüístico não estável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade. Em alguns casos é possível que a metodologia utilizada possa produzir maior ansiedade (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 26) (Tradução nossa).

Por outro lado, os níveis baixos de ansiedade do aluno e a confiança nas suas próprias habilidades são condições facilitadoras para o aprendizado. Outros elementos como, acrescenta Bernaus (2001), a extroversão e a introversão, também podem afetar o processo de aprendizado de uma LE de modo diferenciado. Bernaus (2001) relata que algumas pesquisas mostram que alunos mais extrovertidos tendem a interagir com maior frequência, sendo capazes de improvisar com maior facilidade e que, desse modo, aceleram o seu processo de aprendizagem. Ainda outros estudos indicam que os alunos extrovertidos atingem melhores resultados em situações que requerem aplicação de um conhecimento adquirido, enquanto os alunos introvertidos desempenham melhor atividades nas quais tenham que resolver problemas.

Ao tratar do tema da diferença de idade no aprendizado de L2, Krashen e Terrel (1983) consideram importante ressaltar que as crianças apresentam melhor desempenho no aprendizado de L2 em longo prazo, enquanto os adultos aprendem mais rapidamente (em prazo curto). Para os autores, os adultos apresentam essa vantagem, se comparados às crianças, por estarem expostos a um *input* compreensível, por poderem realizar negociações durante as conversas, por superarem mais rapidamente *o período de silêncio*, o que os levam a realizar um número maior de interações e por possuírem um maior conhecimento de mundo. Porém, os fatores afetivos favorecem o aprendizado das crianças, pois estas apresentam um *filtro afetivo* baixo. Os fatores afetivos não são considerados por esses autores como elementos facilitadores do aprendizado de L2 por parte dos adultos porque, normalmente, do período da puberdade em diante desenvolve-se uma hipersensibilidade e uma autoconsciência nos indivíduos.

Por essa razão, adolescentes e adultos têm as suas atenções mais centradas em si mesmos, preocupam-se com o seu rendimento e tendem a antecipar as reações das outras pessoas em relação ao seu comportamento. Por esse motivo, a atenção dirigida para o aprendizado ocorre de forma diferenciada entre crianças e adultos, ou seja, a atenção que as

crianças empregam é periférica, enquanto a atenção que os adultos empregam é focalizada nas formas lingüísticas.

As explicações afetivas para o aprendizado de L2 e LE perpassam fatores interacionais, como a empatia, por exemplo, decorrentes da identificação dos alunos com colegas ou com o professor, por isso, o professor deve também estar preparado para tratar de determinadas situações emocionais criadas pelo confronto de diferentes culturas. A empatia com o professor surge em consequência da forma de falar do professor, de sua forma de ouvir, de seu senso de autoridade, de sua atenção aos processos que ocorrem dentro do grupo, de suas atitudes e crenças, de suas capacidades de redefinição dos problemas e de seu próprio estado interno, como afirma Underhill (1989).

A questão da motivação no desenvolvimento escolar, discutida por Bernaus (2001), é compreendida como “um sentimento produzido por uma causa interna ou externa que leva uma pessoa a atuar ou iniciar uma atuação com o fim de alcançar uma meta”. A motivação modifica a atenção, a concentração, a persistência, a tolerância e a frustração do aluno, a qual pode ser ‘intrínseca’, pois leva os indivíduos a fazer coisas por si mesmos ou pode ser ‘extrínseca’, que é resultado de alguma compensação externa, conforme descreve Clariana (1999). A motivação está relacionada às metas de execução, ou seja, a utilização da língua-alvo no momento do aprendizado ou em situações futuras, que podem ter as peculiaridades da valorização social e das recompensas externas.

Os primeiros estudos sobre motivação para o aprendizado de línguas, referidos até os dias de hoje, realizados por Gardner *et al* (1985), classificam a motivação como integrativa e instrumental. A primeira refere-se às atitudes do aluno em relação à comunidade de falantes da língua alvo e às atitudes em relação ao aprendizado de L2 em geral, pelo desejo de aprender a língua e pelo uso da língua em situações fora da sala de aula. A segunda, a motivação instrumental, resulta do esforço do indivíduo por alcançar objetivos bastante concretos. Gardner *et al* (1985) apresentou um modelo sócio-educativo que descreve os componentes básicos da motivação: o meio social, as diferenças individuais, o contexto e os resultados obtidos. Os resultados da pesquisa de Gardner *et al* (1985) mostram que “a orientação integrativa e as atitudes em relação ao aprendizado provêm do meio social e afetam tanto a motivação como os resultados obtidos pelo aprendiz”.

As explicações afetivas para o aprendizado adulto, discutidas anteriormente, mostram que os caminhos traçados pelos adultos são largamente determinados pelas suas identidades já estabelecidas, as quais foram construídas ao longo de suas vidas. Essas experiências acabam por gerar situações em sala de aula de resistência à socialização com os

colegas e com o professor, de inibição perante a classe no desempenho de tarefas, de maior ou menor motivação para a aprendizagem, nas quais concorrem a cultura da L1 e a cultura da L2/LE. Essas situações acabam por dificultar a realização das principais necessidades do ser humano, conforme descreve Moskowitz (2000):

Si tuviera que hacer una lista de las necesidades más universales y profundamente arraigadas que tenemos, pondría en los primeros lugares la necesidad de que nos escuchen, la de ser aceptado, la de ser comprendido, la de que se preocupen por nosotros y la de tener relaciones positivas y gratificantes. Para la mayoría de nosotros estas necesidades no se satisfacen suficientemente. Por eso cuando los ejercicios del aula sirven para satisfacer estas necesidades humanas universales, el aprendizaje resulta muy gratificante y divertido (MOSKOWITZ, 2000, p. 198).

1.3 UMA AVALIAÇÃO

A exposição dos temas tratados anteriormente, como a predominância dos estudos de aquisição de línguas em contextos de L2, as incongruências entre conceitos e as limitações dos estudos constituem algumas das condições identificadas para a pesquisa sobre a aquisição de LE. A leitura desses estudos, que apresentaram algumas dessas limitações, faz crer que o assunto é muito complexo e requer uma interpretação dentro dos contextos específicos nos quais se inserem para que possam ser entendidos e colaborem com a presente pesquisa.

A apresentação das teorias que se propõem explicar o aprendizado adulto de línguas pode ser analisada sob duas perspectivas. Primeiramente, parece interessante que se mostrem as reflexões de Larsen-Freeman e Long (1992) a respeito das limitações das teorias apresentadas, os quais apontam que se incorre em erro considerar que as crianças não estão sujeitas a pelo menos algumas das situações inibidoras às quais os adultos estão expostos ao aprenderem uma L2. Os autores ressaltam, ainda, a necessidade de que sejam pesquisados quais são esses fatores inibidores dentre os descritos anteriormente, de que modo estão combinados, o seu grau de influência no aprendizado e a razão dessa influência.

A justificativa do melhor *input*, mais simplificado, recebido pelas crianças para o aprendizado, pode ser refutada, afirmam Larsen-Freeman e Long (1992), com a teoria de que adultos recebem *input* de melhor qualidade, porque é compreensível (KRASHEN,

1982), já que os adultos possuem mais condições para negociá-lo (SCARCELLA e HIGA, 1981).

A justificativa neurológica é também questionada por Larsen-Freeman e Long (1992), que apresentam estudos antropológicos nos quais os adultos atingem habilidades de falantes nativos, e levantam a hipótese de que as expectativas culturais podem induzir os comportamentos para o aprendizado de L2 (SORENSEN, 1967; HILL, 1970). Os autores, por fim, por considerarem que a criança aprende melhor qualitativa e também quantitativamente nos vários aspectos do sistema da língua, retomam a idéia de que *quanto mais velho, mais rápido, porém, quanto mais jovem, melhor*.

Larsen-Freeman e Long (1992) acrescentam, também, que as explicações cognitivas para esta situação de aprendizado diferenciado não parecem suficientemente claras. Um exemplo dessa inconsistência são os estágios das operações formais descritos em uma idade por Piaget e em outra idade por Ausubel (1978), ou ainda que se questione a existência real desses estágios, afirmam Larsen-Freeman e Long (1992).

Outra perspectiva para a interpretação das questões discutidas anteriormente, refere-se à constatação da abrangência das teorias apresentadas. Conforme se pode perceber, a partir da análise das explicações para o aprendizado adulto de línguas, os autores apresentam considerações que tangem a aspectos do *input* (HATCH, 1978; PECK, 1978; SNOW, 1983), psicomotores (BROWN, 1987), neurológicos (LENNENBERG, 1967; SKEHAN, 1998; LIGHTBOWN e SPADA, 2000), cognitivos (DULAY e BURT, 1974; FATHMAN, 1975; PIAGET *apud* BROWN, 1987; BROWN, 1987; ELLIS, 1990; BLEY-VROMAN, 1990; SCHMIDT, 1990; OXFORD, 1990; GARDNER, 1993; GOLEMAN, 1995; TOMITCH, 1996; FORTKAMP, 1998; JOHNSON e NEWPORT *apud* SKEHAN, 1998; BERNAUS, 2001; BROWN, 2001; DÖRNYEI e SKEHAN, 2006; DURÃO, 2007) e afetivos (KRASHEN e TERREL, 1983; GARDNER *et al*, 1985; UNDERHILL, 1989; CLARIANA, 1999; ARNOLD e BROWN, 2000; BROWN, 2000; MOSKOWITZ, 2000; BERNAUS, 2001) com discussões já bastante difundidas na Lingüística Aplicada. As preocupações com o contexto sócio-interacional e com o aprendizado de línguas têm se estruturado com a justificativa do *input*, ainda que bastante centradas nas questões de interação dentro de sala de aula e com o provimento de *input* compreensível. Entende-se que existe uma necessidade de compreender o processo de aquisição de línguas sob uma perspectiva menos seccionada, como sugere Ellis (1990, p.17), “que envolva os alunos e seus contextos, que seja capaz de captar como as interações são construídas e o modo como negociam não somente o *input*, mas as suas inter-relações e as suas identidades cultural e social”.

Este estudo se propõe estudar duas situações de ensino com aprendizes idosos de LE para verificar se a afetividade se apresenta como um argumento para o aprendizado significativo de uma LE na terceira idade, e, se confirmada essa hipótese, será possível afirmar que o aprendizado de línguas *quando jovem, mais completo, quando adulto mais rápido e quando idoso, mais prazeroso*.

O capítulo a seguir propõe um aprofundamento do perfil do idoso e das configurações que o significado de cognição, de afeição, de considerações neurológicas adquirem nesta etapa da vida.

CAPÍTULO 2

O IDOSO: CARACTERIZAÇÃO, PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E PESQUISAS DESENVOLVIDAS SOBRE ESSA TEMÁTICA

Após o estudo de questões teóricas a respeito do aprendizado de L2 e LE por adultos, serão tratados, a seguir, a caracterização do idoso, de seu processo de aprendizagem e das pesquisas em aquisição de LE que envolvem aprendizes dessa faixa etária.

2.1 QUEM É IDOSO?

A existência de uma falta de consenso a respeito da idade em que uma pessoa se torna idosa, com exceção das idades estabelecidas para as aposentadorias e para as apólices de seguro de vida, constitui-se num indicativo da complexidade deste conceito. Conforme Coupland, Coupland e Giles (1991) esta situação assim se apresenta por envolver uma série de fatores relacionados ao vigor e às experiências de vida do indivíduo, aos impactos de situações vivenciadas, aos triunfos, aos desastres, às trocas de comportamento, à etnia, à variação intelectual, à habilidade de se comunicar, à escolaridade, à motivação, à integridade sensorial e ao status mental. Dessa forma, Coupland, Coupland e Giles (1991) entendem que a idade de um indivíduo é socialmente construída pelas comunidades que têm objetivos específicos para defini-la e interpretada, subjetivamente, pelas idades psicológicas dos indivíduos.

2.2 NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENVELHECIMENTO

Viver de modo significativo, amadurecer e estar na terceira idade têm adquirido novas interpretações na atualidade. Tem-se procurado expressar o quanto envelhecer se configura como um processo não somente natural do ser humano, mas também como aquele que conquista maior aceitação social e que está em busca do bem-estar.

O caráter recente dessas questões requer uma releitura de conceitos antigos e o entendimento do indivíduo em fase de envelhecimento quanto aos seus aspectos biológicos, afetivos e sócio-históricos, de modo que essa nova compreensão leve à formulação de novas concepções. O conhecimento da velhice e de como ela se apresenta no contexto brasileiro atual, portanto, permite novas ações no campo sócio-educacional.

Esta pesquisa pretende que se compreenda que a mudança de um conceito estigmatizado de idoso, que era entendido como um indivíduo em processo de declínio constante, para outro conceito de idoso, ou seja, como aquele que conquistou maior aceitação social, que é atuante e que está em busca do bem-estar. A seguir, algumas questões relacionadas a tais mudanças serão discutidas, a saber: o aumento populacional dos idosos; a evolução do conceito de velhice; o seu aprendizado; uma proposta para a sua educação; estudos que envolveram idosos nas suas pesquisas e o aspecto da afetividade como argumento para o aprendizado de LE na terceira idade.

2.3 O AUMENTO POPULACIONAL DE IDOSOS

Dados estatísticos revelam um aumento populacional de idosos que ocorre tanto em países de primeiro mundo, quanto em países em desenvolvimento. Conforme dados do IBGE (2000), o início do século XXI está marcado pelo envelhecimento da população em países em desenvolvimento, como o Brasil. A população com 60 anos de idade ou mais cresceu de 4,1% para 8,6%, entre 1940 e 2000, perfazendo um total de 10 milhões de pessoas idosas, entre as quais 64,8% sabem ler e escrever (numa média de 2,7 anos de estudo) e 35,2% não sabem ler e escrever. As pesquisas mostram que esta situação é gerada por motivos estritamente contextuais em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Em países como a Inglaterra, afirmam Veras *et al* (1987), médicos gerontólogos, apresentam um envelhecimento da população em decorrência da situação de prosperidade dos países ricos, da busca pela aplicação de soluções progressivas a problemas de infra-estrutura de ordem social e física, que tangiam a questões de moradia, de nutrição, de trabalho e de meio ambiente, além dos níveis educacionais, que levaram à formação de famílias de menor tamanho. Por outro lado, o envelhecimento populacional em países subdesenvolvidos, ressalta Santa'Anna (1997), é verificado como decorrente do avanço

técnico da medicina, sem que as condições socioeconômicas ou sanitárias tenham necessariamente melhorado.

2.4 A VELHICE, O IDOSO

A velhice é uma instituição política. É a perda de poder. É uma convenção social instituída por um sistema que revoga os direitos do indivíduo após certo número de anos. O cidadão é velho não apenas porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas, sobretudo, porque assim é decretado (CALDAS, 1997, p. 124).

Como forma de reação à instituição política estabelecida em relação à velhice, como descreve Caldas (1997), a população de idosos brasileiros, carente de políticas sociais direcionadas aos seus interesses e que melhorem as suas condições sociais em geral, passou a propor um novo conceito para o estágio de vida denominado *velhice*¹². Para isso, foi necessária uma construção ética do indivíduo “velho” na busca de uma desvinculação de conceitos arraigados à velhice como condição de decadência, de incapacidade para o trabalho, de aposentado como pessoa em estágio de deterioração, na situação de desocupado e de condição pobre, atributos geradores de exclusão social, segundo Peixoto (1997)¹³.

As condições, nas quais o idoso chega à velhice, são as seguintes:

Boa parte de tais pessoas chega deprimida pelo desprestígio social dado aos inativos ou magoada pelo esquecimento familiar. Carregam, quase sempre, perdas de todos os tipos: perda do papel profissional, perda dos papéis domésticos de relevo, perda de status dentro da comunidade, perda das relações com os colegas de trabalho, perda da importância como trabalhador, perda do respeito e consideração dos parentes (NETTO, 2001, p. 53).

Alguns conceitos ligados ao idoso se referem ao aspecto biológico, social, psicológico e existencial. Referente ao aspecto biológico, França (1997) relata a existência de um declínio anatômico e fisiológico que ocorre de modo diferenciado entre os indivíduos após os 30 anos de idade.

¹² O estatuto do idoso foi implantado em 2003.

¹³ Conforme esclarece Peixoto (1997), o conceito de pobre é relacionado, frequentemente, à velhice, porque as populações de menor poder aquisitivo apresentam um envelhecimento precoce e um aspecto decadente.

Quanto ao aspecto social, o autor retrata a marginalização, a qual é resultante da compreensão de que o idoso é considerado como aquele que não produz mais, que é tratado como incapaz, como enfermo, como criança, quanto à sua dependência, à sua ausência de autoridade e de poder. Dados recentes da pesquisa *Idosos no Brasil - Vivências, desafios e expectativas na terceira idade* (2007) revelam que 80% dos idosos sofrem algum tipo de preconceito.

Os aspectos psicológicos se revelam como as características psicológicas apresentadas na juventude, as quais são conservadas na velhice ou que se tornam exacerbadas na idade avançada, acredita França (1997). Essas mudanças podem resultar na dificuldade de adaptação aos novos papéis, na falta de motivação e na dificuldade de planejar o futuro, na necessidade de trabalhar, nas perdas orgânicas, afetivas e sociais, na dificuldade de se adaptar às mudanças e às alterações psíquicas que exigem tratamento, na depressão, hipocondria, somatização, paranóia, tendência ao suicídio e na baixa da auto-estima e da auto-imagem, conforme descreve Zimmerman (2007).

O último aspecto tratado por França (1997), o existencial, é definido como perda de ideais e pela falta de sintonia com a realidade de seu tempo e pela perda da vida própria.

Para combater esses conceitos, surgem os centros de convivência, os clubes de terceira idade¹⁴ e as Universidades da Terceira Idade. A partir de então, a velhice passa a estar ligada a conceitos como dinamismo, atividade e lazer através de uma participação cada vez maior em espaços públicos e pela criação de estratégias de sociabilidade que permitem tecer novas relações sociais e fugir do isolamento, conforme afirma Peixoto (1997).

2.5 AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

As Universidades da Terceira Idade tornam-se uma realidade mais evidente no cenário brasileiro das universidades, de forma crescente, a partir da década de 90. De acordo com Peixoto (1997), a primeira Universidade da Terceira Idade surgiu em 1973, em Toulouse (França), proposta por Pierre Vellas, que tinha como objetivo desenvolver a saúde

¹⁴ Clubes de terceira idade: No Brasil, esse serviço foi implantado pioneiramente na cidade de São Paulo, nos anos 60, pelo Serviço Social do Comércio, SESC, e expandiram-se rapidamente nos anos seguintes (OLIVEIRA e CABRAL, 2003).

física, mental e social das pessoas da terceira idade, bem como oferecer programas com atividades adaptadas.

Em um segundo estágio, as Universidades da Terceira Idade deveriam oferecer ensino adequado e de qualidade, recusar a segregação ao impor limites de idade e grau de escolaridade, criar ambientes agradáveis de convivência e estimular a criação de grupos fora da universidade.

O terceiro estágio caracteriza-se por programas educacionais os quais deveriam permitir que o idoso estudasse em cursos universitários formais, podendo, também, desempenhar um papel mais ativo dentro da universidade através da participação em pesquisas realizadas por, para e pelos estudantes idosos.

A busca de um novo convívio social permanente e da educação possibilita que se estabeleçam relações com gerações mais jovens, que levem à criação de novas estratégias de relacionamento em uma distribuição de papéis calcados sobre o novo conceito da velhice, acredita Peixoto (1997).

Os programas intergeracionais podem contribuir para esse novo conceito de velhice, de acordo com França (1997), que afirma:

Os programas e as pesquisas intergeracionais são fundamentais para que tal meta seja alcançada, pois somente através desta inter-relação os idosos poderão quebrar preconceitos, resgatar a sua auto-estima, atualizar-se em termos de padrões e normas morais e sociais, reciclarem-se em relação aos novos conhecimentos e tornarem-se seres participativos da sociedade (FRANÇA, 1997, p. 144).

A proposta da educação permanente pretende repelir qualquer concepção que torne o idoso segregado, alienado e improdutivo e dê sentido ao que seja viver significativamente. A compreensão do modo como se processa o seu aprendizado permite entender seus caminhos e ritmos à luz de suas capacidades e de sua compreensão do mundo, apesar das tentativas de interpretação da velhice sob parâmetros que evidenciam as dificuldades ou o declínio de seu desenvolvimento em relação aos jovens e adultos.

Este estudo propõe-se a trazer uma leitura do aprendizado do idoso sob o enfoque de suas potencialidades, ainda que esta pesquisa, bem como a pesquisadora, por formação, estejam ancoradas em uma tradição arraigada socialmente na interpretação da velhice segundo as concepções de uma sociedade que privilegia a juventude.

2.5.1 A Memória do Idoso

Sé *et al* (2004) descrevem as características que a memória assume em decorrência do envelhecimento. A memória primária permanece relativamente estável ao longo do envelhecimento, porém, podem ocorrer alterações que causam dificuldades para realizar tarefas simultâneas quando as informações não são armazenadas de maneira eficaz, ainda que exista a possibilidade de se corrigir essas falhas. A memória semântica é pouco afetada pelo envelhecimento. A memória episódica é bastante afetada pela idade e está relacionada à dificuldade de realizar novos aprendizados sobre acontecimentos recentes, podendo, no entanto, ser preservada ou compensada, caso o idoso esteja inserido em um ambiente estimulante. A memória de procedimento envolve habilidades motoras ou sensoriais e não aparecem evidências na literatura que mostrem que ela seja afetada pela idade. A memória prospectiva é a memória para a ação futura, que é, freqüentemente, afetada na velhice, pois o idoso tem dificuldade em lembrar-se de informações, caso elas estejam relacionadas a tempo e hora determinados. Além disso, a memória prospectiva pode sofrer influência de fatores como o estresse, a ansiedade e o comprometimento cognitivo.

2.5.2 A Memória dos Idosos: Fatos e Crenças

As crenças a respeito das limitações da memória na velhice podem ocasionar mudanças de comportamento no idoso, levando-o a sentimentos negativos e ao conseqüente declínio da memória. As crenças podem exercer peso sobre o comportamento do idoso, pois “são mediadores cognitivos; elas são formadas na relação do indivíduo com aspectos culturais e sociais e são construídas por meio das avaliações e percepções das situações vividas por cada um” (SÉ *et al*, 2004, p.150). Os pesquisadores têm procurado esclarecer as crenças e os fatos relativos à memória do idoso, conforme será exposto na seqüência.

Existe a idéia comumente aceita de que a chegada da velhice é acompanhada por problemas de memória, como esquecimento, troca de nomes, a impressão de que não há mais espaço na mente para novas informações e para novos aprendizados e a

sensação de um declínio crescente. Os estudos de Lima (2001) e Yassuda (2004) descrevem o funcionamento da memória na velhice e esclarecem as suas limitações.

O cérebro, compreendido como um órgão em crescimento e constante estado de mudança, sujeito a influências internas e externas, apresenta habilidades ou deficiências, dependendo do modo como é tratado e nutrido, conforme ressalta Lima (2001). Os neurocientistas descrevem o cérebro como um órgão de plasticidade surpreendente e dinâmica, pois ele muda o tempo todo, podendo, mesmo na fase adulta, gerar células inteiramente novas, pois, afirma Lima (2001), “o estímulo mental contínuo gera mais tecido cerebral, proporcionando uma melhor memória, o que nos permite pensar mais rapidamente”.

Três razões principais para o declínio da memória na velhice são apontadas por Yassuda (2004), as quais englobam: as alterações neurológicas que se refletem na velocidade do processamento de informações; as cognitivas, devido a um emprego menor de estratégias durante a memorização; e mudanças no estilo de vida em decorrência de menor estimulação cognitiva, devido à aposentadoria ou isolamento. Esse processo mais demorado diminui as chances de ensaio repetitivo da informação, piorando, dessa forma, seu desempenho.

Além dessas alterações, fatores como pouca motivação, baixa auto-estima, baixo senso de controle pessoal, falta de confiança nas próprias habilidades, depressão, estresse, medo de não ter sucesso e abuso de psicoativos que levam à lentidão, à confusão, à dificuldade para aprender e para se comportar diariamente, à inatividade, à improdutividade, à irresponsabilidade e à apatia acabam por gerar uma expectativa de incapacidade, também, podem afetar o desempenho da memória, acrescentam Leão Junior e Resende (2004).

A auto-eficácia, conceito estreitamente ligado à crença do declínio da memória na velhice, é o primeiro de quatro conceitos tratados por Yassuda (2004), que considera importante que os mesmos sejam esclarecidos, a fim de que se compreenda a situação da memória na velhice à luz dos estudos científicos. Conforme Bandura (1997), a *auto-eficácia* se refere à avaliação que um indivíduo faz a respeito de seu próprio desempenho em determinada tarefa ou “uma crença que leva a pessoa a comportar-se de certa forma, baseada no que acredita” (SCHAIE e WILLIS *apud* LEÃO JUNIOR e RESENDE, 2004). Dependendo do conceito de auto-eficácia do indivíduo, ele/ela escolhe determinadas tarefas para execução com maior ou menor motivação, persistência e esforço. A auto-eficácia é suscetível ao desempenho objetivo da pessoa em determinada tarefa, à observação do desempenho por outras pessoas, à persuasão verbal de outras pessoas e ao estado emocional

do indivíduo. Bandura (1997) afirma que os idosos sofrem com a auto-eficácia porque estão sujeitos aos estereótipos negativos culturais ligados ao envelhecimento.

Metamemória, o segundo conceito discutido por Yassuda (2004), está relacionado ao conhecimento que o indivíduo tem a respeito das exigências de uma tarefa e sobre as estratégias necessárias a serem empregadas para resolvê-la, conforme (FLAVELL e WELLMAN *apud* YASSUDA, 2004). Estudos como *Metamemory in adult* (DIXON e HULTSCH, 1983) falam a respeito do desempenho da metamemória, discriminando sete domínios: o conhecimento de determinada estratégia; o conhecimento de determinada tarefa; a percepção sobre a própria capacidade; a percepção da mudança na capacidade de memorizar; a ansiedade em situações que envolvem a memorização; as metas para obter bom desempenho nas tarefas de memória; e a percepção de controle sobre as habilidades da memória.

O *foco ou locus de controle*, o terceiro conceito que Yassuda (2004) traz à discussão, pode variar entre dois extremos: o interno e o externo. Conforme explica a autora:

Um indivíduo que apresenta foco de controle interno acredita que determinados resultados são dependentes de seus próprios comportamentos ou habilidades, enquanto o indivíduo com foco no controle externo acredita que seus resultados seriam conseqüências de forças externas a ele, como destino, sorte ou poder dos outros (YASSUDA, 2004, p. 115).

Estudos indicam que os idosos possuem um foco de controle mais externo quanto à sua memória, pois acreditam possuir um menor controle sobre o seu desempenho, conforme descreve Yassuda (2004). Isso significa dizer que os idosos se importam com os comentários externos a respeito da sua memória em geral, bem como da sua memória propriamente dita, pois não acreditam que possam melhorar as condições da mesma.

O quarto e último conceito é o de *teoria da atribuição*, segundo a qual, conforme definem Abramson *et al* (1978), os indivíduos explicam a ocorrência de eventos positivos ou negativos, fazendo atribuições às suas causas. Essa teoria pode explicar a influência das crenças no desempenho da memória. Os idosos, por considerarem a memória como uma entidade, não ousam desafiá-la.

Entre outras influências sobre a memória, ela pode ser afetada, também, por situações familiares estressantes, pela utilização de certos medicamentos, pelos estados de

tensão¹⁵, pela depressão, pelo alcoolismo, pelos sentimentos de tristeza, pelas frustrações, pelos medos e pela baixa auto-estima, relatam Sé *et al* (2004). Outros aspectos, ainda, tratam da composição genética do indivíduo, do nível educacional e socioeconômico, da acuidade visual e auditiva, das relações sociais e do estilo de vida. Conforme Néri, psicóloga, (*apud* SÉ *et al*, 2004), os idosos podem preservar as suas habilidades intelectuais, as quais são afetadas por fatores socioculturais, não estando relacionados a esse fato nem o nível educacional, nem os fatores genético-biológicos.

2.5.3 A Sabedoria

A sabedoria, aspecto ressaltado por Hooyman e Kiyak, (1988), provém do desenvolvimento cognitivo e de um domínio sobre as emoções que são desenvolvidas com a idade (CLAYTON e BIRREN *apud* HOOYMAN e KIYAK, 1988; BUTLER e GLEASON *apud* HOOYMAN e KIYAK, 1988) e envolve a interação, a introspecção, a reflexão da intuição e a empatia que são vivenciadas ao longo de uma vida como resultado da interação da pessoa com o seu mundo. Os autores afirmam que os jovens podem possuir essas atribuições, porém a integração delas requer maior maturidade. Hooyman e Kiyak (1988) acrescentam que a sabedoria implica o não agir pela impulsividade e a habilidade de analisar uma situação sobre vários ângulos. No entanto, essas autoras enfatizam que nem todos os idosos têm sabedoria, pois, para isso, é preciso ser capaz de transcender as limitações das necessidades básicas, como a saúde, a remuneração, a moradia, bem como ter oportunidades contínuas para o crescimento e para o exercício da criatividade.

¹⁵ Hooyman, socióloga, e Kiyak, psicóloga, (1988) relatam a dificuldade de tratar a respeito da inteligência na velhice, pois algumas pesquisas mostram que os idosos apresentam desempenhos muito inferiores aos indivíduos mais jovens, enquanto a pressão psicológica ao realizar testes de QI, devido a um tempo determinado para sua realização, afetam, negativamente, mais os idosos que os jovens. Esses resultados têm perpetuado o estereótipo de que os idosos são menos inteligentes, acreditam as autoras.

2.5.4 A Criatividade

A criatividade manifesta-se de modo particular nas diferentes etapas da vida. Para entender a criatividade na velhice, Strevens-Long (1984) descreve o seu desenvolvimento com base na classificação de Taylor (*apud* STREVENS-LONG, 1984). Da infância até o final dos trinta anos, o indivíduo revela uma espontaneidade expressiva com base biológica, que pode ser suprimida pela educação formal; entre os vinte e os quarenta anos, a criatividade é expressa através de uma proficiência técnica desenvolvida pelo treinamento de habilidades. Dos trinta aos cinquenta anos, aproximadamente, o indivíduo apresenta a criatividade por meio de uma ingenuidade inventiva, expressada por meio de inventos e desenhos, por exemplo. Entre os vinte e cinco e os cinquenta anos, a criatividade é manifestada por meio de uma flexibilidade inovadora, a qual permite que se modifiquem e se adaptem idéias básicas, sistemas e organizações para novos objetivos. Depois dos cinquenta anos, o autor caracteriza a criatividade como de uma originalidade emergente, da qual surgem idéias completamente novas e originais. Como exemplo da capacidade criativa de idosos, Strevens-Long (1984) apresenta algumas personalidades importantes da história e suas contribuições em idades avançadas. Entre elas, registra que Sófocles escreveu *Édipo Rei* aos 75 anos; que Freud escreveu seu último livro aos 83 anos; que Benjamin Franklin inventou as lentes bifocais aos 78 anos; que Michelangelo pintou a capela Cistina entre seus 71 e 89 anos; que Mahatma Gandhi lançou o movimento de independência da Índia aos 72 anos; e que Claude Monet pintou a série *Water Lilies* aos 73 anos de idade.

2.5.5 Características do Discurso do Idoso

Entre as poucas pesquisas realizadas com idosos, identificam-se estudos no campo da Análise do Discurso, que destacam questões relacionadas a tópicos discursivos e as marcas conversacionais do idoso, apresentados a seguir.

Os estudos de Coupland, Coupland e Giles (1991) apresentam cinco categorias básicas que descrevem os tópicos apresentados nos discursos do idoso, denominados *auto-discursos da dor*. Os autores afirmam que o discurso do idoso pode ser caracterizado por uma ou mais das seguintes categorias: *relato enlutado*, referindo-se a perdas

de cônjuges e filhos; *doença*, retratando problemas de saúde, hospitais e operações vivenciadas ou o temor de vivê-las; *imobilidade*, referente às dificuldades de deslocamento para encontrar amigos ou fazer compras, como faziam no passado; *isolamento e solidão*, revelando o isolamento físico e a alienação de papéis sociais que desempenharam no passado; e, *outros*, motivos variados de problemas relacionados à família, à situação financeira e social, bem como à morte de amigos.

Para Preti (2004), as manifestações lingüísticas dos idosos são decorrentes não somente de um declínio nas habilidades biológicas, mas também devido a uma crescente marginalização da velhice na sociedade contemporânea. O autor afirma que essa situação gera um sentimento de insegurança, construído por um discurso caracterizado pela descontinuidade, observado através do seu ritmo. Além desse aspecto, o pesquisador acrescenta a hesitação, como outra marca conversacional do discurso do idoso, criada pela repetição, alongamento da sílaba e por marcadores de hesitação. Preti (2004), ainda, ressalta o recurso da chantagem emocional, meio pelo qual os idosos procuram atenuar e se proteger em uma conversação.

Scharfstein (2003) discorre a respeito da tentativa de reconstrução da identidade social do idoso, a partir da observação e análise de textos realizados por uma aluna da Universidade Aberta da Terceira Idade. A autora mostra como contextos institucionais propiciam, inicialmente, a construção de um discurso de resistência, sendo esse reconstruído à medida que o idoso resgata a sua identidade social.

A compreensão do contexto no qual o idoso está inserido e a sua caracterização, tratadas anteriormente, possibilitam que se apresente uma proposta de educação voltada para as suas necessidades.

2.6 EDUCAÇÃO PARA IDOSOS

Uma série de questões tem sido discutida a respeito da educação do idoso: Por que o idoso deve estudar? Qual a abordagem adequada para ele? Qual o perfil de um programa educacional direcionado para o idoso? Discorrer-se-á sobre essas questões a seguir.

Entre as razões para que o idoso estude, Swindell e Thompson (*apud* NERI e CACHIONI, 2004) apontam a existência de aspectos macro e micro estruturais. Eles dizem que a educação torna o idoso mais independente e mais confiante, instrumentalizando-o para

resolver problemas práticos do dia-a-dia em uma sociedade complexa, fragmentada e em mudança, podendo participar e contribuir com a sociedade. A educação propicia, também, uma interação intergeracional e o idoso que estuda apresenta um bem-estar que traz vantagens diretas para ele mesmo, para a família, para a Previdência Social e para o sistema de saúde.

2.6.1 Um Programa Educacional

O que se busca é que os programas educacionais possibilitem aos idosos uma maior relação com as outras gerações, a capacidade de exigir seus direitos e a autonomia de pensamento, como membros úteis da sociedade (CACHIONI e NERI, 2004, p. 31).

Um programa educacional para idosos deve encorajá-los a dominar o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico a fim de que eles tenham conhecimento das novas circunstâncias da sociedade que se apresenta em constante transformação, acreditam Cachioni e Neri (2004), psicólogas. Também propõem que o programa desenvolva a capacidade de aprendizagem dos idosos por meio de recursos tecnológicos e que, ao utilizarem as suas habilidades cognitivas, fortaleçam e criem novas redes e contatos sociais e que, além disso, satisfaçam as suas preocupações de ordem moral, estática e cultural.

Uma proposta pedagógica direcionada para adultos e idosos, denominada *Investigação Participativa Problematizadora*, de acordo com a proposta de Palma (2000), pedagoga gerontóloga, sugere que, inicialmente, o investigador-educador proponha e construa situações que apresentem problemas para que o educando-ator aprenda a definir e analisar sistematicamente problemas e esteja capacitado para formular alternativas de soluções.

A proposta pedagógica para idosos, de Palma (2000), está fundamentada em oito princípios. A autora sugere a *educação para o comprometimento* (os sujeitos devem tomar seus papéis de agentes transformadores de modo que ativem as suas capacidades de participação e crítica em decisões que afetam a sua qualidade de vida); a *educação para aprender a aprender* (o aluno deve desenvolver uma independência quanto ao seu aprendizado de modo que se torne mais autônomo ao dar direcionamentos para o seu próprio aprendizado); a *educação para a participação* (o aprendiz deve intervir no processo de

aprendizado na tomada de decisões, no planejamento e na implementação de ações); a *educação para a compreensão da realidade* (o idoso analisa objetivamente a realidade e capacita-se para uma ação reflexiva e problematizadora, para conhecer a realidade, para ter condições de intervir sobre ela, recriando-a); a *educação para a solidariedade entre as gerações* (promoção da relação intergeracional a fim de que interajam e se modifiquem reciprocamente); a *educação integral, educando-sujeito visto em sua dimensão individual e social* (considera o caráter histórico e a historicidade dos homens, de modo a compreender o educando como um ser inacabado dentro de um processo de evolução constante); a *educação para a ocupação qualitativa do tempo livre* (busca mais que socializar, busca a adaptação ao meio, a alfabetização, a aprendizagem de um ofício); e, a *educação para a reinserção social* (objetiva facilitar a integração e a relação entre as pessoas, de modo que experimentem “a eficácia do trabalho em equipe, a força das respostas coletivas e o impacto de alternativas coerentes) (PALMA, 2000, p. 123)”.

Para a implementação dessa proposta, acredita Palma (2000), é preciso que os indivíduos sejam compreendidos a partir de seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais, que as relações entre os indivíduos sejam construídas dialogicamente e que o poder seja conduzido conforme os acordos firmados, considerando-se os limites e as condições, de modo que o sujeito seja agente-paciente da própria ação, conforme descreve Benincá (*apud* PALMA, 2000).

2.7 PESQUISAS COM APRENDIZES IDOSOS DE LE

A busca da compreensão da construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por idosos é a proposta de pesquisa de Pizzolatto (1995). Utilizando-se de um estudo etnográfico, realizou gravações de aula em áudio e vídeo, anotações de campo, relatos, questionários e entrevistas com base nos fatores neurobiológicos, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural de um grupo de idosos estudantes de língua inglesa. A pesquisa buscou observar como esses fatores se manifestam nesse processo de aprendizagem. Pizzolatto (1995) demonstra que o estudante idoso tem condições de aprender uma língua estrangeira, caso ele encontre um ambiente em condições internas e externas favoráveis, ressaltando que a motivação dos alunos está, principalmente, direcionada ao contato social que as aulas propiciam e à afetividade que resulta da interação entre alunos e professor.

Um estudo a respeito das estratégias de aprendizagem utilizadas por um grupo de alunos da terceira idade foi proposto por Conceição (1999) por meio da análise de diários de classe, de entrevistas individuais, de análise de cadernos e de livros dos alunos. A pesquisadora chegou à conclusão de que, dentre as estratégias diretas, as estratégias cognitivas (traduzir, praticar formalmente sons e ortografia, tomar notas e usar recursos para captar/enviar mensagens) foram usadas por um maior número de alunos. Quanto às estratégias indiretas, entre as estratégias metacognitivas, a estratégia de auto-avaliação foi usada por um número maior de alunos, assim como a estratégia afetiva (fazer afirmações positivas), a qual demonstra o desejo dos alunos de obterem sucesso no seu aprendizado. O estudo também aponta o uso de estratégias sociais (pedir/prover esclarecimentos e cooperação entre os pares) como um aspecto característico da faixa etária do grupo de idosos. Considerando a importância e a forma conjunta como acontecem essas duas últimas estratégias descritas, a autora propõe a estratégia sócio-afetiva, pois a sua prática pressupõe a cooperação entre pessoas com as quais os alunos têm forte relação afetiva.

Um estudo de caso, que envolveu os aspectos afetivos manifestados por adultos de meia idade ao aprenderem a LI é a proposta de Pires (2005), a qual ressalta aspectos como a socialização (os alunos tendiam à cooperação e mostravam-se solidários à professora); a afetuosidade (os alunos demonstravam carinho em relação aos colegas e à professora); o ritmo (as atividades eram realizadas mais lentamente); e, as crenças negativas (em relação ao seu processo de aprendizagem ao compararem-se com o aprendizado de crianças ou jovens). Os resultados da pesquisa mostraram que alunos de meia idade não devem estudar em grupos de jovens e nem de terceira idade, já que apresentam necessidades específicas de aprendizado.

Os estudos apresentados anteriormente salientam a importância da afetividade no aprendizado de LE por idosos. Esse traço marcante do aprendizado do idoso levou a uma busca por explicações desse fenômeno, as quais foram supridas com estudos na área da Psicologia, expostos a seguir.

2.8 A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO NO IDOSO

Uma série de estudos dentro da Psicologia tem procurado demonstrar como o aprendizado do idoso interage com a sua afetividade. Noice, Noice e Staines (2004) afirmam que idosos que não estão envolvidos em atividades que exijam o uso de habilidades mentais têm um declínio na velocidade do processamento de informação, falham em processos de elaboração mental, falham na resolução de problemas, diminuem a sua capacidade de armazenar dados na memória de trabalho e têm uma falta de controle no desempenho das atividades mentais. No entanto, eles afirmam que as habilidades cognitivas dos idosos podem ser melhoradas através do emprego de atividades que ofereçam uma demanda mental e que aumentem a ativação cerebral. Essa demanda deve envolver uma série de modalidades sensoriais, as quais devem se caracterizar por atividades que apresentem novidade e que exijam um esforço pessoal, mental, psicológico e emocional, tal como ocorre nas atividades de teatro.

Estudos, envolvendo atores idosos e a sua utilização da língua para a representação teatral, constataram a existência de três níveis que são ativados na utilização da língua nessa situação: 1) o nível cognitivo, que inclui os pensamentos que ocorrem enquanto falam; 2) o nível emocional, que se constitui dos sentimentos vivenciados e evocados; e, 3) o nível psicológico, que envolve as expressões faciais, o tom da voz e a linguagem corporal, descrevem Noice, Noice e Staines (2004). Segundo eles, os atores memorizam seus textos com eficiência não por decorá-los, mas, principalmente, pelo envolvimento emocional exigido para uma encenação. Esses autores acreditam, portanto, que os idosos aumentam as suas capacidades cognitivas ao ativarem o nível emocional nas suas atividades cotidianas.

Observa-se a carência de estudos que descrevam a trajetória cognitiva do idoso sob perspectivas que abranjam não somente o declínio das capacidades de processamento de informações, mas que tragam, também, a sua superação, quanto às suas capacidades de julgamento, à sua capacidade de acúmulo de conhecimento e quanto às suas capacidades de controle emocional, afirmam Carstensen e Mikels (2005). A partir dessas idéias, eles propõem a teoria sócio-emocional seletiva, a qual preconiza que os idosos apresentam capacidades cognitivas aumentadas para o processamento de informações que envolvem afetividade, as de conteúdo positivo, se comparadas com as informações que não envolvem afetividade, ou com as de conteúdo de teor negativo. Isto ocorre devido às mudanças nas suas motivações existenciais. Esses autores explicam que na juventude ocorre a

projeção de planos para o futuro, enquanto que na idade avançada, ao perceberem os limites de tempo, os idosos procuram direcionar a sua atenção para aspectos que sejam emocionalmente significativos para as suas próprias vidas.

Experimentos mostram que as informações que apresentavam relações afetivas para os idosos eram lembradas com frequência, significativamente, maior, conforme Carstensen e Mikels (2005). Eles exemplificam que frases publicitárias para uma câmera fotográfica como “Registre aqueles momentos especiais” foram mais lembradas do que “Registre o mundo que ainda não foi explorado”. Em outro estudo destes pesquisadores, fotos foram apresentadas a idosos, contendo imagens de teor positivo e negativo, sendo que as primeiras foram lembradas com uma frequência muito maior (e maior atividade da amígdala¹⁶) que as segundas. A teoria sócio-emocional seletiva postula duas explicações para esse fato: as informações com teor afetivo são lembradas com maior frequência por serem mais salientadas pelos idosos e as informações positivas, por gerarem satisfação emocional são, por essa razão, priorizadas. Esse comportamento, afirmam Carstensen e Mikels (2005), proporciona um equilíbrio emocional.

O envelhecimento é marcado por queixas frequentes em relação à perda gradativa da memória. Os estudos de Mather e Carstensen (2005), porém, mostram que as perdas não se aplicam a todos os processos cognitivos, nem a todos os tipos de memória, pois idosos que apresentam menores declínios cognitivos, os quais estão associados à deterioração na região frontal do cérebro, são aqueles que se centram em atitudes positivas. Idosos detêm a sua atenção para estímulos emocionais positivos, por volta dos 60 anos, ao invés dos negativos e, em consequência, lembram mais de informações de teor emocional positivo que negativo, afirmam os autores. Desse modo, os processos emocionais estão disponíveis para compensar o declínio de outros processos que contribuem para a formação e retenção da memória, como afirma Mather (2004). Portanto, a memória para informações emocionais é melhorada com a idade, enquanto a memória para informações negativas sofre um declínio.

Sob o aspecto fisiológico, o envelhecimento é acompanhado de uma redução do volume do cérebro, a qual acarreta uma redução da densidade das sinapses, da massa branca e cinzenta e do fluxo sanguíneo do cérebro, dizem Knight e Mather (2006). Além disso, a amígdala, órgão responsável pelo registro das emoções, apresenta na velhice,

¹⁶ A amígdala consiste em pequenos feixes de núcleos localizados nos lóbulos temporais anteriores, a qual está ligada a várias regiões do cérebro, entre elas o hipocampo, o tálamo, o occipital frontal e o córtex temporal. A amígdala processa as informações cognitivas e sensoriais que possuam significado afetivo, explicam Knight e Mather (2006).

segundo Mather *et al* (2004) uma diminuição da sua atividade em relação a informações negativas, ao passo que mantém ou aumenta a sua atividade ao receber informações positivas. As emoções ganham um papel central no processamento de informações do cotidiano do idoso, pois existem evidências de que as regiões cerebrais associadas a processos emocionais deterioram-se em menor grau na velhice do que outras regiões, conforme Mather (2004).

Assim, para Knight e Mather (2006), idosos podem influenciar a sua atenção e memória se dispuserem de tempo suficiente e de habilidades para a implementação de objetivos emocionais, esse fenômeno do declínio cognitivo e físico em oposição à manutenção ou melhora do bem-estar é chamado, segundo Carstensen, Mikels e Mather (2006), de paradoxo da idade. A teoria sócio-emocional seletiva explica que a limitação do tempo de vida motiva o idoso a procurar satisfação emocional. “Eles investem em coisas seguras, aprofundam relacionamentos e saboreiam a vida” (CARSTENSEN, MIKELS e MATHER, p 347, 2006). Esse posicionamento leva a um deslocamento dos recursos cognitivos para tarefas emotivas. Os idosos devotam a sua atenção e capacidade de memória para informações que irão gerar bem-estar. Enquanto que os jovens centram a sua atenção em material negativo ao processarem informações, os idosos preferem materiais positivos. O processamento de informações positivas exige carga cognitiva menor, afirma Cartensen, Mikels e Mather (2006).

Quando a tarefa é pessoalmente relevante, os idosos tinham as chances aumentadas de lembrarem as informações.... Desse modo, os estudos mostram que os idosos deslocam um número maior de recursos para a decodificação e resgate de informações relevantes. Nós vamos além e sugerimos que a relevância é sistemática. Informações que são relevantes para os idosos são aquelas que representam estados emocionais internos próprios dos idosos ou aspectos emocionais do ambiente externo as informações que assumem uma relevância maior (CARSTENSEN, MIKELS e MATHER, 2006, p. 349).

No contexto brasileiro, o aspecto do enfoque afetivo na terceira idade pode ser constatado em pesquisas como *Idosos no Brasil. Vivências, desafios e expectativas na terceira idade* (2007), pois quando perguntados a respeito dos sentimentos mais frequentes em suas vidas, 46% dos idosos responderam que sentiam saudade do passado e 42% disseram que sentiam alegria/felicidade, entre outros sentimentos com porcentagens menos significativas.

Diante da caracterização do perfil do aprendiz do idoso e das constatações apresentadas referentes à relação entre a afetividade e a cognição, serão expostas, a seguir, duas situações de ensino que pretendem verificar como a afetividade se manifesta no aprendizado de uma LE e qual o seu papel neste processo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o tema da presente pesquisa, o problema a ser investigado, as hipóteses construídas, os conceitos, os objetivos, a delimitação da pesquisa, os métodos e as técnicas utilizadas, a coleta de dados e o método de análise do conteúdo.

3.1 O TEMA

O assunto explorado nesta pesquisa é a afetividade como argumento para o aprendizado de LE na terceira idade e seus reflexos na utilização da memória.

3.2 O PROBLEMA

Identifica-se a necessidade do apontamento de uma abordagem de ensino para aprendizes idosos de LE adequada às necessidades do grupo etário.

3.3 PERGUNTAS DA PESQUISA

Perguntas gerais:

- a) A afetividade é um aspecto prioritário no aprendizado do idoso?
- b) Como a afetividade se manifesta na situação de sala de aula?
- c) O que significa ensino com enfoque na afetividade?
- d) Quais os reflexos na utilização da memória advindos desse enfoque?
- e) Quais os conhecimentos que o professor deve saber para trabalhar com alunos idosos?

Perguntas específicas:

- a) Quais as características de aprendizado de um grupo de alunos idosos aprendizes de LI com enfoque no desenvolvimento lingüístico?
- b) Quais as características de aprendizado de um grupo de alunos idosos aprendizes de LE com enfoque na afetividade?
- c) Como essas características se manifestam na interlíngua produzida pelos alunos?

3.4 OS CONCEITOS

Considera-se que dois conceitos necessitam ser explicitados quanto ao modo como são aplicados nesta pesquisa: a abordagem comunicativa e a afetividade. A abordagem comunicativa, que teve como proponentes lingüistas aplicados como Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Jonhson, entre outros, tem como princípio que aprender uma língua significa aprender a se comunicar. Desse modo, procura-se o desenvolvimento das habilidades lingüísticas em contextos autênticos por meio de atividades interativas (alunos-aluno) que reproduzam situações e usos reais da língua. A motivação é um aspecto considerado importante, a qual é intrínseca e resultante daquilo que está sendo comunicado através da língua (RICHARDS E ROGERS, 1986).

A afetividade é tomada por “aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou da atitude, que condicionam o comportamento”, conforme definem Arnold e Brown (2000).

3.5 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por objetivo:

- Verificar se a afetividade é um aspecto prioritário ou não no aprendizado de LE.
- Verificar de que formas o enfoque na afetividade ativa a memória.

- Conhecer como se comporta um grupo de aprendizes idosos que tem o aprendizado com enfoque no desenvolvimento das habilidades lingüísticas.
- Conhecer como se comporta um grupo de aprendizes idosos que tem o aprendizado com enfoque na afetividade.
- Identificar aspectos influenciadores no processo de aprendizado de LE por alunos idosos.
- Identificar a produção de padrões lingüísticos recorrentes em LI na interlíngua dos alunos, quanto às funções lingüísticas, aos aspectos gramaticais e às temáticas dos discursos produzidos em entrevistas com os alunos.

3.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este tipo de pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizada por apresentar descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturais, centrada na observação, no contato próximo e na cooperação dos sujeitos para identificar a presença ou a ausência de algum aspecto e por determinar a sua natureza e os traços que o distinguem, conforme afirma McCarthy (2001).

A presente pesquisa tem base intepretativista, já que o seu enfoque se encontra no processo do uso da linguagem, caracterizando esse fenômeno e o que ocorre no momento da ativação desse processo e em como ele evolui (ANDRÉ, 1995).

3.7 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

A pesquisa propõe o estudo dos comportamentos de dois grupos de alunos aprendizes da terceira idade, distinguindo-se pela abordagem de ensino que receberam. No Grupo 1, descreve-se o ambiente de ensino criado, fundamentado na abordagem comunicativa com ênfase no desenvolvimento das habilidades lingüísticas básicas. No Grupo 2, descreve-se não somente o ambiente de ensino gerado por um grupo de alunos idosos aprendizes de LE

com uma fundamentação na abordagem comunicativa com enfoque na afetividade, mas também a interlíngua gerada nesse contexto

3.8 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da observação dos dois grupos de aprendizes idosos da LE, que diferem quanto à abordagem de ensino a que estiveram expostos: o G1, conforme dito anteriormente, estudou a LE com o uso da abordagem comunicativa com enfoque do desenvolvimento das habilidades lingüísticas, e o G2, a abordagem comunicativa com enfoque na afetividade. A abordagem comunicativa utilizada teve as características básicas descritas no capítulo anterior e a abordagem comunicativa com enfoque afetivo teve como ponto de partida os aspectos tratados nas considerações afetivas, tratadas no capítulo 1, adaptadas às necessidades expostas pelos alunos do G2 e, também, às identificadas pelo professor. Uma variedade de instrumentos foi utilizada, como observação direta e indireta, estudo das atividades de aula, dos diários de classe dos alunos, das entrevistas com alunos e familiares, de atividades de recuperação de informação e da avaliação de final de curso para a triangulação dos dados.

3.9 O MÉTODO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

O método de análise do conteúdo, aplicado aos dois grupos de alunos observados, ocorreu a partir da caracterização dos processos de ensino e aprendizado de cada um dos grupos interpretados à luz das questões teóricas discutidas nos capítulos 1 e 2.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DE DUAS SITUAÇÕES DE ENSINO DE LE POR APRENDIZES IDOSOS

Para a compreensão do papel da afetividade no aprendizado de LE por alunos idosos, foram formados dois grupos de observação: o Grupo 1 e o Grupo 2, os quais receberam aulas ministradas pela pesquisadora no ano de 2006, e que serão descritas a seguir. Os dados coletados serão apresentados conforme a descrição dos sujeitos, da professora e da abordagem de ensino empregada, os quais serão retratados neste capítulo, enquanto a apresentação dos dados obtidos, feita no capítulo 5.

4.1 GRUPO 1

4.1.1 Os Sujeitos do G1

A formação do G1 foi feita por meio de convite oral em uma reunião do Grupo da Terceira Idade dos Escoteiros, em Toledo, Paraná, na qual se encontravam 22 associados. O Grupo teve a sua fundação em 1996 e possui um total de 76 associados, aos quais são oferecidas palestras, cursos de trabalhos manuais, educação física, jogos e festas. O G1 contou com 8 alunas no início do curso e encerrou com 6 alunas, que apresentaram um mínimo de 75% de presença nas aulas. Entre os desistentes, SG1/3¹⁷ afirmou que tinha muita dificuldade para aprender e SG1/8 frequentou somente o primeiro dia de aula. As aulas ocorreram nas dependências do Grupo da Terceira Idade dos Escoteiros/Toledo, durante 1 hora e trinta minutos, uma vez por semana, ministradas de maio a novembro de 2006, em um total de 15 horas.

O perfil dos alunos é apresentado a seguir¹⁸:

¹⁷ SG1/3: sujeito 3 do grupo 1.

¹⁸ Os alunos participantes do G1 e G2 são considerados idosos, ainda que uma aluno do G1 tenha 56 anos e uma aluna do G2 tenha 57 anos, idades inferiores a 60 anos, por se entender que os próprios alunos assim se autodenominam, pois, livremente, se dirigiram a instituições que atendem à faixa etária da Terceira idade.

Grupo G1	SG1/1	SG1/2	SG1/3	SG1/4	SG1/5	SG1/6	SG1/7
escolaridade	5ª. série	8ª. Série	Não frequentou escola	8ª. série	4ª. série	4ª. série	Curso de graduação
Faixa salarial	De 1 a 2 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos
Interesses	“Pra falar com o neto e entender as coisas que aparecem na televisão”.	“Pra entender as palavras que a gente vê escrita e quer entender”.	“Pra falar com a neta”.	“Pra fazer amigos”.	“Pra leitura e conversar com estrangeiros”.	“Porque gosta de falar com a neta”.	“Porque faz bem para a mente”.
idade	70	56	84	65	64	66	62

Quadro 1 – Perfil dos Alunos do Grupo de Controle

SG1/1- Cursou a 5ª série do ensino fundamental, recebe entre 1 e 2 salários mínimos por mês, tem 70 anos, quer aprender inglês para falar com o neto e para entender as coisas que aparecem em inglês na televisão. SG1/1 é uma aluna muito motivada, pois revela que se sente muito orgulhosa de comentar com familiares e amigos que está estudando inglês. Ela disse “falei até para o meu médico que eu estou estudando inglês, e ele disse ‘que legal’”. Também é uma aluna comunicativa, porque quer aprender a língua para usá-la, aspecto que demonstra ao cumprimentar a professora em inglês, a qual, também, solicita um aprofundamento dessa função lingüística. Além desses aspectos, quando tem dúvidas, ela é analítica ao solicitar as explicações sobre as regras gramaticais de forma bem explícita. Apresenta dificuldades na pronúncia.

SG1/2- Cursou até a 8ª série do ensino fundamental, recebe entre 3 e 5 salários mínimos, tem 56 anos e afirma querer estudar inglês para entender as palavras escritas em inglês, com as quais ela se depara no dia-a-dia. SG1/2 é uma aluna atenta, motivada, analítica, com manifestações orais sobre suas intenções de compreensão das regras que regem a língua. Procura ajudar as colegas e demonstra certa agilidade na resolução das atividades. Apresenta dificuldades na memorização dos sons dos vocábulos.

SG1/3- Não frequentou a escola. Ela diz saber escrever, pois afirma: “foram me ensinando e eu aprendi alguma coisa”. Recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 84 anos e quer aprender inglês para falar com a neta. SG1/3 apresenta grandes limitações para acompanhar as aulas. No entanto, na atividade de bingo, realizada em sala de aula, ao utilizar

os seus conhecimentos de mundo, ela apresentou um desempenho melhor que as outras colegas.

SG1/4- SG1/4 completou a 8ª série do ensino fundamental, recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 65 anos e quer estudar inglês para fazer amigos. O aprendizado parece se constituir em um obstáculo difícil de transpor, conforme se percebe por suas próprias palavras: “eu quero saber tudo duma vez só” e “eu gosto muito, mas tenho medo de errar. Fico nervosa e esqueço tudo”. Ela demonstra, também, requerer uma atenção com enfoque na afetividade, pois comenta ao final do curso “a professora tinha que ter *puxado* mais a gente, pra gente não faltar, pra gente fazer as coisas”.

SG1/5- SG1/5 completou a 4ª série do ensino fundamental, ganha de 3 a 5 salários mínimos, tem 64 anos e quer estudar inglês para a leitura e para falar com estrangeiros. É uma aluna muito tímida, que constantemente se queixa de sua dificuldade para “lembrar as coisas”. Apesar de apresentar dificuldades na compreensão das atividades, possui certa facilidade na pronúncia da LI.

SG1/6- Concluiu a 4ª série do ensino fundamental, recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 66 anos e quer aprender inglês porque gosta de falar com a neta. SG1/6 é uma aluna que procura uma aproximação com a professora ao relatar as suas dificuldades em ter acesso ao ensino por ter tido que trabalhar desde muito cedo e a sua dificuldade em freqüentar as aulas de inglês por motivos de saúde (como gripe, tosse, dificuldade naquele dia para escrever, preocupação com outras coisas, dificuldade com os óculos, entre outros). Demonstrava muita dificuldade para acompanhar as explicações de gramática, dos significados das palavras e da pronúncia da língua, ainda assim apresentava motivação para continuar o curso. Comentava que havia pedido à neta que lhe desse algumas explicações sobre a LI, que lhe emprestasse alguns livros e que tentava fazer as tarefas de casa.

SG1/7- Possui curso de graduação, recebe de 3 a 5 salários mínimos, tem 62 anos e quer aprender inglês pelos benefícios que o aprendizado traz à memória. SG1/7 possui conhecimento de inglês, pois afirma já ter feito alguns cursos. Seu nível de conhecimento é básico, daí dispor-se a ajudar as colegas durante as aulas. Porém, a sua facilidade, em oposição à grande dificuldade das demais colegas, configurava-se mais em desconforto para as colegas do que, propriamente, em ajuda.

No perfil geral do grupo, constata-se que a escolaridade dos alunos varia: 1 aluna que não freqüentou a escola, 2 alunas que cursaram a 4ª série do ensino fundamental; 1 aluna, a 5ª série do ensino fundamental; 2 alunas, a 8ª série do ensino fundamental; e, 1 aluna que completou o nível superior. Com exceção de SG1/7, que cursou o nível superior e possui

um conhecimento básico da LI, as demais alunas não têm conhecimento de LI e apresentam uma compreensão razoável das atividades propostas, sem apresentar uma relação marcante entre as diferentes séries que frequentaram. Quanto à faixa salarial, os seus rendimentos variam entre 1 a 5 salários mínimos, aspecto que permite fazer uma relação de menor ou maior acesso à qualidade de vida, percebidos por meio dos relatos dos alunos quanto ao acesso que têm aos meios de comunicação (como internet e revistas), materiais de ensino extra-classe, convívio social e oportunidades de viagens para o exterior. Os alunos têm idades entre 56 e 84 anos, entre os quais, com exceção de SG1/3, de 84 anos, os demais não parecem manifestar compreensão maior ou menor em relação ao aprendizado, considerando-se as diferentes idades. Os motivos pelos quais estão estudando inglês compreendem a interação com familiares, com amigos e com estrangeiros, a compreensão da LI em situações do dia-a-dia e os benefícios que o aprendizado de uma língua traz à memória.

4.1.2 Material Didático do G1

O material didático utilizado foi o livro *Reward*, de Simon Greenall, o qual segue a abordagem comunicativa, conforme a proposta do autor. Foram ministradas as unidades 1, 2 e 3, que tratam as funções lingüísticas de apresentação pessoal, profissões, nacionalidade e informações pessoais, as quais foram trabalhadas com as quatro habilidades lingüísticas (fala, compreensão oral, leitura e escrita). Foram, também, utilizados materiais didáticos como textos complementares de leitura, jogos, figuras e fitas cassete.

4.1.2.1 Atividades do G1

As atividades realizadas no G1 seguiram uma proposta de ensino das funções básicas da LI na troca de informações pessoais. Nas aulas introdutórias, foram realizadas atividades elaboradas pela professora sob a forma de diálogos que envolviam *cumprimentar o colega e apresentar-se* a fim de que houvesse um entrosamento entre os próprios alunos, entre alunos e professora com a LI. Passado este período, nas demais aulas, foram utilizadas as atividades apresentadas no livro *Reward*.

Também foram trabalhados diálogos adaptados ao grupo, ao longo das aulas, porque se percebeu que a realidade apresentada no livro se distanciava muito das expectativas dos alunos. Além disso, foi necessária a inclusão de jogos para a fixação dos conteúdos lingüísticos, pois os conteúdos eram apresentados em quantidade muito superior às capacidades de processamento de informação dos alunos, aspectos constatados pela falta de condições dos alunos em realizar as atividades de sala de aula com segurança nos conteúdos aprendidos, pois estes apresentavam muitas dúvidas em relação ao conteúdo.

Como reação à dificuldade enfrentada, os alunos, frequentemente, distraíam-se das atividades propostas. Atividades de relaxamento foram realizadas nas aulas à medida que se percebeu um estado de ansiedade em alguns deles. Salienta-se, ainda, que, a fim de manter a continuidade do grupo, foi necessária a inclusão de algumas atividades com enfoque na afetividade, como a realização de uma atividade de bingo com prêmios, especialmente escolhidos, segundo as preferências do grupo, caso contrário, não se teria avançado além da quinta aula.

A fim de realizar-se um acompanhamento do desempenho dos alunos quanto à recuperação das informações obtidas por meio da leitura e interpretação de textos adaptados aos conteúdos trabalhados em aula, os alunos realizaram Atividades de Recuperação de Informações: a Atividade de recuperação de Informação 1¹⁹ era constituída de listas de palavras entre as quais se devia assinalar as constantes no texto lido (na ausência dele) e, após a realização desta, era aplicada a Atividade de recuperação de Informação 2²⁰, na qual os alunos deviam preencher uma ficha com informações que lembravam constar no texto lido para que se verificasse as condições dos alunos de recuperar as informações do texto, denominadas atividades de memória explícita ²¹(ROBINSON, 2006).

4.1.3 A Professora do G1

Professora: Formada em Letras em 1988, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre em 1993, pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora de Língua Inglesa do curso de graduação da Universidade Estadual do Oeste do

¹⁹ ARI-1: Atividade de recuperação de informação 1

²⁰ ARI-2: Atividade de recuperação de informação 2

²¹ Memória explícita: os sujeitos são instruídos a realizar determinada atividade para que, posteriormente, completem um teste de recuperação das informações estudadas.

Paraná e professora da Universidade Aberta da Terceira Idade da mesma universidade, lecionou para o G1 e G2 apresentados na presente pesquisa. Participou das aulas nos papéis de professora e pesquisadora, os quais exigiram um preparo teórico, didático, metodológico e psicológico específico para a situação na qual estava inserida.

O papel do professor estava centrado no aprendizado lingüístico, primordialmente, o qual seguiu a abordagem comunicativa, sem ênfase na afetividade. Os alunos, naturalmente, tomavam a iniciativa de dar um enfoque afetivo às aulas, o qual se manifestou por meio de pequenos presentes, relatos de situações que envolviam a LI e seus familiares, pequenas queixas com o intuito de gerar maior envolvimento entre os alunos e a professora, convites para a professora para participar em eventos fora do horário de aula, porém, procurou-se centrar as aulas no desenvolvimento da competência lingüística dos alunos, conforme a proposta metodológica do G1.

A sobrecarga sobre a professora era muito grande porque ela precisava encorajar os alunos ao aprendizado, contornando suas tentativas de dar um enfoque afetivo às aulas. Desse modo, era exaustiva a tentativa de convencer os alunos de que tinham capacidade para aprender e que realizavam alguns progressos. A toda aula, a professora questionava as atividades realizadas e pensava em como poderia redirecionar alguns procedimentos para a aula seguinte. As queixas dos alunos quanto às suas limitações de aprendizado referentes às dificuldades de memorização e problemas de saúde variados eram constantes.

4.2 GRUPO 2

4.2.1 Os Sujeitos do G2

Para a seleção dos alunos do G2, após conversas prévias com a coordenadora da Unati/Unioeste/Toledo²², fez-se um convite oral a uma turma de 38 alunos. Neste momento explicou-se a proposta de trabalho e foi passada uma lista para que os interessados se inscrevessem no curso. Composto, inicialmente, por 13 alunos, o G2 teve as

²² A Unati (Universidade Aberta da Terceira Idade) é um Programa de Extensão Universitária multidisciplinar vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste), que teve seu início no ano de 2000.

suas aulas realizadas nas dependências da Unioeste, Campus de Toledo, as quais tiveram início em março e término em novembro de 2006.

Registrou-se a desistência de dois alunos nas primeiras semanas de aula, SG2/8²³, o qual justificou a sua impossibilidade de acompanhar as aulas com regularidade devido à necessidade de viajar frequentemente e SG2/7, que frequentou os primeiros meses de aula e teve que abandonar o curso devido ao fato de precisar ausentar-se de casa para ir às aulas e, no momento, ainda ter que ajudar o esposo em seu escritório. Foram ministradas 35 aulas, com a duração de 1 hora e trinta minutos semanais, de março a novembro de 2006.

O Quadro, a seguir, apresenta a escolaridade, o nível sócio-econômico, os interesses dos alunos em estudar a LI e suas idades.

GRUPO 2	SG2/1	SG2/2	SG2/3	SG2/4	SG2/5	SG2/6	SG2/7
escolaridade	8ª. série	4ª. série	Curso de graduação	8ª. série	3ª. série	8ª. série	8ª. série
Faixa-salarial	De 3 a 5 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos
Interesses	“Estudar línguas é bom para a memória”.	“Pra aprender mais uma língua”.	“Ajuda na memória da gente, a entender alguma coisa na TV”.	“Pra entender de internet, vídeo-game, conversar com os netos. “quero entender as músicas que meu neto curte”.	“Pra saber mexer no computador”.	“É interessante para a memória”.	“Aprender para aumentar o conhecimento”.
Idade	71	71	63	60	66	57	63

	SG2/8	SG2/9	SG2/10	SG2/11	SG2/12	SG2/13
escolaridade	Nível superior	8ª. Série	5ª. série	8ª. série	2ª. Série	1ª. série
Nível sócio-econômico	De 3 a 5 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 1 a 2 salários mínimos
Interesses	“Aprender para aumentar os conhecimentos”.	“Pra viajar e saber mais uma língua, para desenvolver atividades cerebrais”.	“Ler um cartaz, uma revista, entender alguma coisa no noticiário”.	“Pra exercitar a memória”.	“Pra viajar não, mas eu posso encontrar uma pessoa diferente, eu já encontrei tanta gente diferente. Ajuda distrai, a gente se ocupa”.	“Gosto de aprender palavras novas”.
Idade	78	63	71	63	63	74

Quadro 2 – Perfil dos Alunos do G2

SG2/1- cursou a 8ª série do ensino fundamental, recebe de 3 a 5 salários mínimos, tem 71 anos e quer estudar inglês pelos benefícios que o aprendizado de LE traz à

²³ SG2/8: sujeito 8 do grupo 2

memória. SG2/1 é uma aluna envolvida, atenta, porém, tem alguns conflitos perceptíveis dentro do contexto de sala de aula. Do ponto de vista físico, não apresenta uma firmeza na mão para as atividades de escrita, situação pela qual ela, freqüentemente, revelava constrangimento. Queixava-se de problemas de memória e mudava de lugar dentro da sala de aula em decorrência de atritos com outros colegas. Ainda que o perfil geral da aluna apresentasse obstáculos para o aprendizado da LI, demonstrava gostar da aula ao expressar a sua afetividade de modo carinhoso em relação à professora e aos colegas, assim como o modo como tratava assuntos referentes à sua família.

SG2/2- Concluiu a 4ª série do ensino fundamental, recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 71 anos e quer aprender inglês para saber mais uma língua, pois já estuda o espanhol. SG2/2 apresentou-se como uma aluna resistente à proposta de ensino nos primeiros meses de aula, pois dizia ter muita dificuldade e a considerava a LI muito difícil. Acredita-se que o enfoque na afetividade a manteve até o final do curso (realizado, principalmente, por meio do diário de classe), a qual surpreendeu quanto ao seu desempenho no transcorrer do curso, pois demonstrava, aos poucos, compreender a estrutura da língua, apresentava certa autonomia na realização das atividades e inclusive disposição para auxiliar colegas com mais dificuldade que ela.

SG2/3- Terminou o curso de graduação, ganha entre 5 e 10 salários mínimos, tem 63 anos e quer aprender inglês para ter os benefícios do aprendizado na melhora do desempenho da memória e entender “alguma coisa” na TV. SG2/3, apesar de ser uma aluna introvertida, demonstra muito empenho nas suas atividades, realizando-as com agilidade na compreensão das explicações e na realização das atividades de escrita, de pronúncia e de fala. Expressa a sua afetividade por meio de presentes que traz à professora e pelas interações que realiza com a família e amigos utilizando a LI.

SG2/4- Concluiu a 8ª série, recebe de 3 a 5 salários mínimos, tem 60 anos e quer aprender a LI para utilizá-la na compreensão do uso da internet, de *video-games*, para conversar com os netos e entender as músicas que eles ouvem. SG2/4 é uma aluna bastante motivada, pois inúmeras vezes manifestou a sua satisfação em estar cursando inglês, as suas interações com amigos e familiares na tentativa de utilizar a LI, entre outras situações do dia-a-dia, ainda que não apresente agilidade na escrita e que tenha dificuldades na compreensão das explicações das regras da língua e de pronúncia. Expressa a sua afetividade pelo modo gentil de tratar os colegas e pelas interações que realiza utilizando a LI.

SG2/5- Terminou a 3ª série, recebe entre 1 e 2 salários mínimos, tem 66 anos e quer aprender inglês para saber utilizar melhor o computador. É uma aluna atenta,

empenhada nas atividades de sala, realiza seus trabalhos com muito capricho, compartilha os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os familiares e amigos e realiza as atividades propostas sem apresentar maiores dificuldades. Expressa afetividade por meio do carinho com que trata os colegas e as interações que realiza com amigos e familiares utilizando a LI.

SG2/6- Concluiu a 8ª série do ensino fundamental, recebe de 5 a 10 salários mínimos, tem 57 anos e quer aprender inglês para melhorar o desempenho de sua memória. SG2/6 é uma aluna muito comunicativa, motivada e empenhada nas atividades de sala de aula, com um desempenho geral muito bom nas habilidades da língua. Interage com amigos e familiares levando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Expressa afetividade pelo modo gentil e alegre com que trata os colegas e a professora e pelas interações que realiza com amigos e familiares utilizando a LI. Utiliza a LI, conforme as suas palavras, “para se divertir”.

SG2/7- SG2/7 terminou a 8ª série, recebe entre 5 e 10 salários mínimos, tem 63 anos e quer estudar inglês para aumentar seus conhecimentos. É uma aluna atenta, dedicada, demonstra afetividade por meio de gestos carinhosos ao cumprimentar a professora e colegas e pelas interações com familiares utilizando a LI, porém desistiu do curso.

SG2/8- Possui nível superior, recebe entre 5 e 10 salários mínimos, tem 78 anos e quer estudar inglês para aumentar os conhecimentos. Fez contribuições interessantes nas primeiras aulas, porém desistiu do curso.

SG2/9- SG2/9 concluiu a 8ª série do ensino fundamental, recebe de 5 a 10 salários mínimos, tem 63 anos e quer aprender inglês para utilizá-lo em viagens, para aumentar os conhecimentos e pelos benefícios no desempenho da memória. É um aluno muito motivado, participativo, comunicativo, procura empregar a LI nas mais variadas situações dentro e fora da sala de aula e com familiares. Expressa afetividade por meio de presentes que traz à professora, pela alegria com que se dirige aos colegas e pelas interações que realiza com familiares utilizando a LI.

SG2/10- SEC2/10 concluiu a 5ª série do ensino fundamental, recebe de 3 a 5 salários mínimos, tem 71 anos e quer aprender inglês para compreender a LI no dia-a-dia. Apresenta dificuldades iniciais de entrosamento na realização das atividades de sala de aula, porém percebe-se que a certa altura do curso começa a fazer generalizações sobre as regras da língua e consegue realizar as atividades propostas. Expressa a sua afetividade pela utilização da LI com seus familiares e nas demonstrações de carinho com os colegas e professora.

SG2/11- Possui a 8ª série do ensino fundamental, recebe de 3 a 5 salários mínimos, tem 63 anos e quer aprender inglês para melhorar o desempenho da memória.

SG2/11 é uma aluna dedicada, mantém tarefas em dia e cadernos muito organizados. Utiliza os aprendizados de LI no dia-a-dia e expressa afetividade por meio de gestos em relação às pessoas com as quais interage, que incluem familiares, colegas e a professora. Apresenta certa facilidade no aprendizado do inglês.

SG2/12- Possui a 2ª série do ensino fundamental, recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 63 anos e quer aprender inglês porque quer conversar com estrangeiros e para se distrair. É uma aluna muito dedicada, tem facilidade na compreensão das explicações e na realização das atividades de sala de aula. Expressa afetividade com presentes à professora e pelo modo gentil com os colegas.

SG2/13- Concluiu a 1ª série do ensino fundamental, recebe de 1 a 2 salários mínimos, tem 74 anos e quer estudar inglês porque diz “gosto de aprender palavras novas”. SG2/13 iniciou as aulas em estado de muito sofrimento devido à morte recente do filho. Os colegas e a professora a receberam com carinho a fim de confortá-la. Nas primeiras aulas, parecia mentalmente ausente das aulas, provavelmente, devido ao estado emocional. Aos poucos, percebeu-se que conseguia se inteirar cada vez mais das aulas, a ponto de não faltar às aulas, ter o material sempre disponível, tentando participar de alguma forma, ainda que muito timidamente. Expressa afetividade interagindo com os familiares na LI.

O perfil do G2 apresenta a escolaridade dos alunos que varia desde aqueles que cursaram a 1ª série do Ensino Fundamental até alunos que têm o curso de graduação, dentre os quais 1 aluno cursou a 1ª série, 1 aluno cursou a 2ª série, 1 cursou a 3ª série, 1 cursou a 4ª série, 1 cursou a 5ª série, 6 cursaram a 8ª série e 2, o curso de graduação. Percebe-se que, em relação à escolaridade, sobressaem-se os alunos com maior grau, porém alunos com alunos com menor escolaridade conseguem desempenhos satisfatórios (SG2/2, SG2/5 e SG2/12), observando-se, dessa forma, que o grau de escolaridade menor não confere, necessariamente, menores condições para o aprendizado. O nível sócio-econômico verificado no grupo mostra que 9 dos alunos têm rendimentos entre 3 a 5 salários mínimos, 2 alunos ganham de 1 a 2 salários mínimos e 1 aluno recebe entre 5 a 10 salários mínimos, aspecto que revela um acesso maior à qualidade de vida (SG2/3, SG2/6, SG2/7, SG2/8 e SG2/9). As idades variam entre 57 e 78 anos, dos quais 1 tem 57 anos, 7 alunos estão entre 60 e 66 anos e 5 alunos têm entre 71 e 78 anos. Percebe-se que o desempenho do aprendizado, normalmente, está diretamente relacionados à idade (alunos entre 57 e 66 anos têm melhor desempenho, enquanto os alunos na faixa etária dos 70 anos têm maiores dificuldades no aprendizado, podendo haver variação dentro dessa última constatação, o caso de SG2/2 com 71 anos e desenvolvimento razoável).

Seus interesses são: gerais, pois os alunos dizem que querem aprender uma LE para expandir os seus conhecimentos, 5 menções; e específicos, pois afirmam que querem estudar por causa dos benefícios para seus processos cognitivos, 4 menções; para fins de lazer, 1 menção, de interação com familiares e estrangeiros, 2 menções; e para compreensão dos meios de comunicação e de jogos infantis, 5 menções.

4.2.2 Material Didático do G2

O material didático utilizado em sala foi elaborado ao longo do curso com base na abordagem comunicativa, o qual priorizou textos autênticos, com temas de interesse dos alunos e com atividades desenvolvidas conforme as características de aprendizado do grupo e segundo as expectativas dos alunos coletadas em uma ficha de interesses. As aulas foram estruturadas em cinco etapas básicas: atividades de fala; de leitura; de interpretação de texto; aplicação de testes, e, redação de diário de classe. As atividades foram apresentadas por meio de trabalhos com diálogos orais, cópias de textos retirados de revistas e jornais, atividades lúdicas e atividades extra classe para serem trabalhadas com familiares e amigos.

4.2.2.1 Atividades com enfoque afetivo do G2

As atividades com enfoque afetivo foram realizadas com o objetivo de despertar o interesse do estudo da LI, as quais propunham envolver pessoas queridas e momentos felizes vividos pelos alunos. Desta forma, os alunos deviam levar atividades realizadas em sala de aula a seus familiares e amigos para que interagissem sobre o assunto, as quais geraram um envolvimento diferenciado entre os alunos, a LI e seus familiares e amigos. Os efeitos gerados por essas trocas de experiências e coleta de dados entre familiares eram comentados no início de todas as aulas, que serviam de *input* para a preparação das aulas seguintes. Era perceptível a satisfação dos alunos com essa nova experiência pelo envolvimento e manifestações trazidas de casa. O objetivo era que esse envolvimento aumentasse as possibilidades de aprendizado, sobrepondo-se, assim, às dificuldades advindas do grupo etário.

As atividades realizadas ao longo do curso foram classificadas em:

4.2.2.1.1. Atividade de meditação

Esta atividade era realizada no início ou final da aula, na qual se agradecia em forma de oração a aula do dia. Inicialmente, a professora distribuiu cartolinas coloridas e solicitou aos alunos que escrevessem em letras destacadas as mensagens estudadas. Como tarefa de casa, os alunos deveriam colocar essas mensagens em suas casas, em locais visíveis, para que lembrassem delas durante a semana. Os alunos comentaram que haviam colocado na geladeira ou no armário de suas casas e que seus cônjuges ou familiares perguntaram do que se tratava.

4.2.2.1.2. Atividade de relaxamento

Ao iniciar a aula, realizava-se, em pé, exercícios de alongamento e relaxamento. A professora utilizou a LI para dar as instruções dos exercícios.

4.2.2.1.3 Atividade de relatos

A professora instruiu os alunos para que relatassem as atividades realizadas em sala aos seus familiares e amigos e verificassem a reação deles, e também o quanto haviam utilizado a LE. Na aula seguinte, os alunos faziam comentários a respeito.

4.2.2.1.4 Atividades interativas

Nestas atividades, os alunos deveriam levar pequenos presentes (cartões, bilhetes, livretos, dobraduras, etc.) com mensagens que envolviam a LI e oferecê-los a parentes e amigos. Na aula seguinte, os comentários eram relatados aos colegas como forma de consolidação da intenção da atividade, que era aprofundar os laços afetivos por meio da LI.

4.2.2.1.5 Atividades lúdicas

Foram realizadas atividades com jogos, manuseio de figuras, recortes e colagens, letras de músicas, as quais promoveram descontração e motivação para as aulas.

4.2.2.1.6 Atividades de interpretação de texto

A atividade de leitura e interpretação de texto procurou utilizar textos de variados gêneros com temas de interesse dos alunos. As atividades de interpretação foram adaptadas ao grupo etário, privilegiando exercícios de completar lacunas e de numerar, pois exercícios que envolviam a escrita demandavam muito tempo deles. As atividades de escrita foram realizadas em número reduzido e em casa.

4.2.2.1.7 Atividades de língua

Os alunos realizaram atividades de estudo gramatical da língua por meio de exercícios escritos e orais, utilizando-se de fita cassete. Os exercícios apresentavam um enfoque especial para os alunos, porque a afinidade do grupo possibilitou que os aspectos da estrutura da língua fossem tratados de modo a envolver os familiares dos alunos do grupo.

4.2.2.1.8 Atividade de elevação da auto-estima

Nesta atividade os alunos deviam trazer seus trabalhos manuais de casa para que as atividades de estudo da língua retratassem esses trabalhos.

4.2.2.1.9 Atividade de utilização de conhecimento prévio

Nesta atividade os alunos discutiram em grupos e trouxeram os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas a respeito de questões que envolviam o dia-a-dia (como, por exemplo, procedimentos no plantio de uma horta, no uso de plantas medicinais, truques de culinária e na lavagem de roupas).

4.2.2.1.10 Atividade de diário de classe

Nesta atividade, os alunos deviam expressar seus sentimentos em relação à aula, aos colegas, à professora, ao material didático e ao aprendizado.

4.2.2.1.11 Atividade de recuperação de informações

Essas atividades foram realizadas segundo os mesmos procedimentos apresentados em 4.1.2.1, referentes às atividades de sala de aula realizadas no G1, porém, foram elaboradas de forma que privilegiassem o enfoque afetivo. Essas atividades são apresentadas com detalhes no capítulo 5.

4.2.3 A Professora do G2

A professora, também embasada na abordagem comunicativa, conduziu a aula com o enfoque diferenciado na afetividade para a aplicação das atividades. Se, no papel de professora, lecionar para um grupo de alunos receptivos era uma tarefa recompensadora, manter-se motivada ante situações que, às vezes, colocaram a continuidade do estudo de caso em risco, enquanto pesquisadora, foi um desafio que se estendeu de março a novembro.

A adaptação de determinados procedimentos à faixa etária do grupo exigiu, também, que algumas situações fossem repensadas de forma a responder às necessidades do grupo, como, por exemplo, quando a docente percebeu que as atividades de escrita em sala de aula eram pouco produtivas, que alguns alunos ficavam sonolentos com aulas de vídeo, que as explicações de gramática tinham que ser apresentadas aos poucos, ou seja, era necessário utilizar várias aulas para um mesmo ponto gramatical, entre outros aspectos.

Os aspectos positivos, porém, se sobrepuseram às dificuldades, pois, motivar alunos dispostos a aprender (estavam sempre atentos), receptivos (aceitavam as atividades propostas), dedicados (procuravam realizar tarefas em casa), assíduos (faltavam muito pouco às aulas), educados (gentis com os colegas e com a professora), carinhosos (presenteavam a professora com flores, plantas, ervas, doces, bolinhos, pães, lanches, trabalhos manuais, cartões, etc.) possibilitou à professora a aplicação, em sala de aula, do melhor do seu conhecimento.

CAPÍTULO 5

DADOS COLETADOS

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Após a exposição dos procedimentos metodológicos adotados, cujo relato ocorreu no capítulo anterior, a seguir apresentar-se-á os dados coletados nos G1 e G2, os quais expõem as peculiaridades de cada grupo em relação às atividades realizadas em sala de aula, às entrevistas feitas com os alunos e com os seus familiares, às avaliações de final de curso, aos dados referentes às atividades de recuperação de informação e ao estudo dos enunciados produzidos na LI por meio da análise da interlíngua dos alunos.

Ainda que se trate de dois grupos que receberam abordagens de ensino com enfoques diferenciados, as entrevistas feitas com os alunos e com os seus familiares aplicadas no G1 e G2 seguiram um mesmo roteiro de perguntas. As avaliações de final de curso tiveram a mesma estrutura de questionamento e as atividades de recuperação de informação seguiram os mesmos procedimentos de aplicação.

5.1.1 Apresentação de Dados do G1

Atividades de sala, entrevistas, avaliação de final de curso e atividades de recuperação de informações.

5.1.2 Atividades de Sala do G1

As atividades de sala realizadas com o G1 estavam embasadas na proposta de uma abordagem comunicativa para o aprendizado de LE com ênfase no desenvolvimento da competência lingüística do grupo. Desse modo, foram realizadas atividades que privilegiavam as quatro habilidades da língua (falar, ouvir, ler e escrever) adaptadas ao ritmo

de aprendizado dos alunos. Foram incluídas, também, atividades como jogos e relaxamento para que se criasse um ambiente descontraído nas aulas. O insucesso dos alunos, decorrente das dificuldades na resolução das atividades de aula, gerava um sentimento de ansiedade, manifestados, por exemplo, por meio de comentários como o de SG1/5: “a minha cabeça não ajuda”, ou o de SG16: “eu preciso da SG1/7 pra me ajudar, senão não consigo”, o qual se somava às dificuldades originadas pela abordagem proposta de centrar o estudo nos aspectos lingüísticos sem que se desse um enfoque à afetividade nas atividades realizadas, no material didático, no desempenho do papel tanto da professora quanto dos alunos.

Entre as atividades de leitura realizadas, uma delas abordou o tema *anúncio de jornal para oferta de emprego*. Os alunos eram capazes de identificar o tipo de texto, os veículos onde o encontrariam, o objetivo, a estrutura, porém se percebeu que, ainda que o tema fosse conhecido, era necessário que resgassem o conhecimento prévio que tinham sobre o gênero textual, mas eles não expressaram um envolvimento, um interesse ou um entusiasmo em relação à atividade. Fizeram comentários como “ah, anúncio de jornal” e “pra emprego”, não gerando outros comentários, que expandissem a compreensão dos textos. Como exemplo de uma atividade de leitura que envolveu, também, a compreensão auditiva, foi a realização de um jogo de bingo em sala de aula. Os alunos dispunham de cartelas, nas quais se apresentavam vocábulos ou frases na LI. Essa atividade foi muito apreciada por eles por estarem habituados ao tipo de dinâmica que caracteriza o jogo.

As atividades de fala compreendiam os diálogos apresentados no livro, não permitindo, dessa forma, que se realizasse uma expansão a outros exemplos além dos apresentados no livro. Observava-se uma dificuldade acentuada na pronúncia dos vocábulos, minimizada após algumas repetições dos exercícios, porém acredita-se que a compreensão do significado que se estava transmitindo ficava prejudicada. Em determinada ocasião, propôs-se aos alunos uma atividade de fala como uma extensão dos conteúdos do livro por meio de cartões com figuras de pessoas famosas, em que os alunos deviam realizar um diálogo semelhante ao do livro. Neste momento, por iniciativa deles, deram um enfoque afetivo à atividade, externado por meio de abraços que trocaram à medida que buscavam outros pares para realizar a atividade.

Como exemplo de atividade oral, foram realizados jogos, que tinham o intuito de descontrair os alunos mediante a utilização da LI. Em uma dessas atividades, distribuí-se, entre os alunos, pequenos cartazes com números escritos em inglês. Cada aluno recebeu um cartaz e devia segurá-lo de modo que as colegas o enxergassem. Depois das instruções, revisou-se a pronúncia dos números (com o grupo todo, em pares e

individualmente) e os alunos deviam dizer o seu número e chamar outro qualquer de uma colega. O aluno chamado devia repetir o procedimento dizendo o seu número e chamar outro e, assim, sucessivamente. Jogou-se, tentou-se acertar as seqüências, a professora procurou mostrar por meio da própria participação na atividade que tinha como objetivo a descontração e que errar ou se enganar fazia parte do jogo. No entanto, ainda que o objetivo da atividade fosse criar um ambiente descontraído, a maioria dos alunos se sentiu pressionado por aquela situação. Após uma seqüência de comentários que demonstravam que a tarefa estava exigindo mais do que descontraindo os alunos, encerrou-se a atividade.

As atividades de escrita eram realizadas em menor número em aula, pois demandavam um tempo maior e, por essa razão, eram propostas para serem realizadas em casa. Os exercícios apresentados no livro não propiciavam uma boa compreensão das tarefas que os alunos tinham que realizar, porque os espaços apresentados eram muito reduzidos e a tentativa de utilizar o máximo do espaço possível, por parte das editoras, levou a uma confusão visual na disposição das informações. Eles tiveram dificuldade em compreender os exercícios de substituição de pronomes, por exemplo, pois a apresentação de quadros, traços verticais, traços horizontais, além das figuras, dificultava ainda mais a compreensão deles, pois não estavam acostumados com essas disposições.

A compreensão auditiva dos alunos foi realizada com a utilização do material de áudio que acompanhava o livro didático. Porém, somente as atividades de menor complexidade foram realizadas, como os exercícios de repetição e os de acompanhamento em áudio do diálogo escrito que o livro-texto apresentava. Figuras e fotos contribuíam significativamente para a compreensão ainda que os temas tratados por essas imagens não gerassem comentários que resgatassem conhecimentos prévios.

As explicações de gramática representavam um grande obstáculo para os alunos, pois, além das disposições visuais inadequadas sob a forma de quadros com flechas e esquemas de difícil visualização, os alunos também se deparavam com a dificuldade de entendimento das nomenclaturas gramaticais, as quais eram necessárias para a realização das atividades do livro. Os alunos tinham que processar a língua sobre os aspectos do significado e sobre uma série de exemplificações da mesma categoria gramatical. Por exemplo, o livro traz na primeira unidade uma explicação gramatical que envolve o pronome reto (*I*), o possessivo (*my*) e a conjugação do verbo *to be* (*is/s*), todos apresentados de uma só vez, deixando os alunos cercados de dúvidas, as quais, se imaginou, que fossem dirimidas com a realização de mais exercícios. Após a realização dos exercícios além dos apresentados pelo livro, passou-se para a Unidade 2, que traz uma expansão da explicação gramatical para as

demais pessoas dos pronomes retos, possessivos e conjugações do verbo *to be*. Neste momento, percebeu-se a grande carga cognitiva demandada pelos alunos ao terem que processar nomenclaturas gramaticais, funções sintáticas, significados e disposições visuais muitas vezes não usuais ao cotidiano deles.

5.1.2.1 Diário de classe do G1

Ao final de todas as aulas, os alunos redigiam as suas impressões a respeito das atividades realizadas naquele dia e da aula como um todo. As contribuições sob a forma de relatos escritos foram em quantidade restrita, pois os alunos do G1 não demonstravam vontade de escrevê-los. Ao solicitar que redigissem seus diários, eram freqüentes comentários, como “isso [que escrevi] chega?” e “não sei o que escrever”. Os registros coletados foram classificados e quantificados em²⁴:

²⁴ Alguns relatos foram classificados em mais de uma categoria por apresentarem significados ampliados. Por essa razão, a soma total da tabela acima não é igual ao número total de relatos.

	SG1/1	SG1/2	SG1/3	SG1/4	SG1/5	SG1/6	SG1/7	total
1. expressão de satisfação com a aula (dinâmica, divertida, diferente)	8	7	1	3	3	9	8	39
2. expressão de satisfação com a metodologia	2	1	1			1	4	9
3. expressão de satisfação com a professora	2						1	3
4. expectativa de atingir objetivos com o aprendizado para ter algo mais em sua vida	1							1
5. agradecimento		1						1
6. expressão de satisfação com os benefícios da participação dos colegas				1		1		2
7. à vontade em sala							1	1
8. benefícios do aprendizado para a mente/memória						1		1
9. demonstração de afetividade		1	1				1	3
10. expectativas com o aprendizado	2							2
11. demonstração de vontade de se empenhar	1			1				2
12. expressão da dificuldade no aprendizado, limitações	2			1	4	1		8
13. compreensão do aprendizado como um processo	3	1		1	1	1	1	8
14. compreensão dos meios facilitadores de aprendizado		1						1
15. expressão de decepção com o próprio desempenho	1							1
16. satisfação com o próprio desempenho	3	1	1			2	2	9
17. percepção do próprio progresso	3	1			1			5
18. expressão de ansiedade/motivação/felicidade em relação à próxima aula	1			2		1	1	5
19. expressão de satisfação com a experiência do aprendizado	3	1	1	1	1	2	1	10
20. descrição das atividades que tem realizado em sala de aula		2				1		3
21. percepção das habilidades desenvolvidas		1			1		1	3
22. percepção dos benefícios da afetividade para o aprendizado				1				1
23. aprendizado como pretexto para interação (F-família, A – amigos, C - colegas, pessoas amadas – PA)	1	1						2
24. expressão de não estar à vontade			1	1				2
25. expressão de desmotivação			1					1
26. aula cansativa							1	1

Quadro 3 – Classificação dos Relatos dos Diários de Classe

Entre os comentários realizados pelos alunos nos diários de classe, destacam-se, em maior número, 39 relatos de satisfação com a aula, como por exemplo:

SG1/1: Hoje valeu a pena. Foi maravilhoso. Adorei.

SG1/4: Gostei bastante hoje porque falei das colegas.

SG1/7: Achei a aula boa e gostosa. Bem fácil e passada para nós com muita paciência. Estamos começando muito bem.

SG1/4: Ótimo, consegui entender alguma coisa.

O segundo tipo de comentário mais freqüente, com 10 relatos, referia-se à satisfação com a experiência do aprendizado. Eles afirmam:

SG1/1: Eu me orgulho de dizer que faço aula de inglês, só que é bastante difícil. Mas se Deus quiser, vou aprender.

SG1/4: Eu gosto muito, mas tenho medo de errar. Fico nervosa e esqueço tudo.

SG1/5: Estou gostando. Acho que estou aprendendo apesar das dificuldades.

O terceiro comentário mais freqüente se refere à satisfação com a metodologia utilizada, com 9 relatos, e com o próprio desempenho, também, com 9 relatos. Entre os exemplos referentes à metodologia, destacam-se:

SG1/2: Hoje a aula foi maravilhosa, pois tivemos oportunidade de aprender umas palavras novas e o bingo facilitou muito.

SG1/7: Hoje a aula foi bem diferente, fizemos até alongamento o que nos deixou mais alerta para os exercícios. Adorei!!

SG1/7: Hoje a aula foi muito objetiva. Acho que a demonstração com os números foi muito boa para a fixação.

Os comentários a respeito do próprio desempenho dos alunos podem ser observados em:

SG1/5: Eu acho que a gente começa a entender apesar do esquecimento.

SG1/6: Foi um pouco difícil, mas foi legal. Estou começando a entender.

SG1/4: Eu gostaria de saber muito, mas está difícil para mim.

SG1/2: Achei a aula de hoje mais proveitosa, pois já se está conseguindo pronunciar as palavras.

SG1/1: Eu gostei. Passou tão rápido o tempo. Espero que dê certo até o fim.

SG1/5: Gostei muito, só que como tenho dificuldade em pronunciar.

SG1/1: Hoje foi difícil, mas adorei aprender mais.

SG1/5: Eu estou gostando, mas como tenho dificuldade de lembrar.

SG1/6: Não foi fácil. Ótimo. Gosto demais.

SG1/6: Eu estou gostando demais da minha força de vontade de aprender.

SG1/1: Hoje eu amei a aula, pois já consegui assinalar certo o questionário. Cada dia aprendo mais.

SG1/7: Hoje a aula foi cansativa, mas muito lucrativa.

Do número total de relatos dos diários de classe, 60 relatos, 38 descrevem situações de teor positivo em relação ao aprendizado (63,3%), 17 relatos descrevem aspectos positivos e negativos (28,3%) e 5 relatos descrevem situações de teor negativo (8,3%).

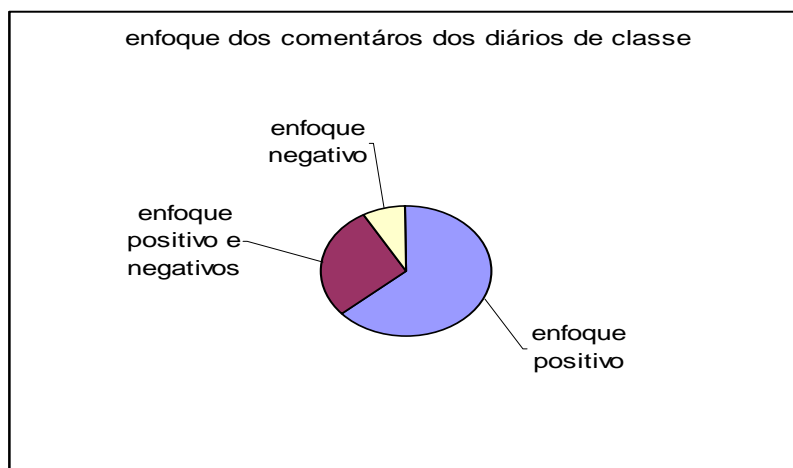


Gráfico 1 – Enfoque dos Comentários dos Diários de Classe do G1

5.1.3 Entrevistas com Alunos e Familiares do G1

Foram realizadas entrevistas gravadas em áudio com os alunos e com seus familiares para observar a percepção deles em relação à receptividade dos familiares em relação ao aprendizado. As perguntas indagaram a respeito da experiência que os alunos estavam tendo com o aprendizado da LI, dos benefícios, dos usos, dos significados e das interações extra-classe geradas.

5.1.3.1 Entrevistas com Familiares do G 1

Foi possível entrevistar os familiares de SG1/1, SG1/6, SG1/5 (por telefone), e SG1/7. Não foi possível entrar em contato com os familiares de SG1/2 e SG1/4 e, por esse motivo, pediu-se que SG1/1 e SG1/2 falassem a respeito de amigas de longa data, SG1/2 e SG1/4, respectivamente.

Entre os familiares entrevistados, o sobrinho de SG1/7 não demonstrou nenhum interesse na atividade da tia. Perguntado se a tia havia comentado alguma coisa sobre

o curso em casa, ele disse que achava importante o curso pelos benefícios para a memória, mas não se lembrava de nenhum comentário específico sobre as aulas.

A filha de SG1/5 falou que considera importante o curso que a mãe estava fazendo, mas afirmou que “a cabeça” da mãe não ajuda muito no aprendizado.

SG1/1, ao falar sobre SG1/2, relata sobre as dificuldades e sobre as motivações da colega:

SG1/1: Ela fala que gosta, porque ela já tem experiência. Aí, se torna bem mais fácil.

Ela me comentou sobre as profissões. Ela comentou que ela gostou que a gente aprendeu.

Ao menos ela falou assim, que ela gostou, porque se envolve. Chega na terça-feira, ela já fica pensando em ter a aula, gosta bastante.

P- Você acha que ela melhorou em algum aspecto nas aulas?

SG1/1: Toda vida. Que no começo ela falou, “era mais difícil”, agora já pegou o jeito, um pouco. Ela gosta mais, porque já aprendeu bastante, né. Tá bem melhor agora.

Ah, ao menos ela pode dizer para as pessoas, “eu estou estudando, estou fazendo aula de inglês”. Isso já é uma auto-estima pra gente, né. Acho que ela gosta muito disso, né.

SG1/2 fala sobre SG1/4, a qual diz que procura justificar as dificuldades da colega em razão de seus problemas de saúde:

SG1/2: Sim já conversamos bastante, porque ela vem [para o curso] comigo. Fazemos a tarefa junto. Ela foi lá em casa, o dia que ela faltou. E aí ela fez comigo. Ela está assim mais envolvida, mas ela está com problema de saúde. Ela tava com uma gripe. Esses tempo atrás também ela tava ruim.

O esposo de SG1/1 não vê importância no curso de inglês, mas não desmotiva a esposa:

F- Ela acha muito importante. Agora, eu não tanto, muito importante. É que tem pouco proveito disso aí, mas ela sim, já que ela gosta disso aí que passa.

P- O senhor acha que vai melhorar alguma coisa no dia-a-dia dela?

F- Olha, eu não sei te dizer. Pode até que seja, né. Se enterte um pouco, mais a memória, né. Ela sempre conversa sobre isso. Sobre a aula, que ela gosta. E não sei o que, que já falou com outras pessoas para entrar na aula.

5.1.3.2 Entrevista com os alunos do G1

Entre os comentários feitos pelos alunos do G1, ao serem entrevistados pela professora, percebe-se a sua motivação bastante positiva:

SG1/1: Eu tô tão feliz, que eu me sinto mais jovem do que eu sou. Só o fato de dizer que eu tô indo na aula de inglês, prá mim, é um orgulho muito grande prá mim. A minha família, nossa, me incentivam em tudo. Sabe assim, elas são orgulhosas de eu estar estudando. Eu acho legal. Pena que a gente não aprende muito, né? Mas, devagarzinho, a gente vai. Mas claro que eu melhorei, até consigo cumprimentar a professora em inglês. “Olha que chique”.

Durante o dia eu penso muito, “meu Deus, como é que eu vou decifrar aquela palavra”. Eu pego o caderno e olho. Alguma coisa entendo. Outra coisa não entendo, mas é uma coisa que me incentiva de eu estar pensando naquilo, assim. Acho que ajuda muito prá cabeça.

SG1/4 fala que está motivada, que tem objetivos, porém o seu filtro afetivo não lhe permite ficar à vontade em sala. Ela fala:

SG1/4: Eu gosto muito, só que a gente fica encabulada, não sabe. Tem medo de errar. Não gostaria de errar. Gostaria de saber tudo certinho, já.

P- Você acha que já progrediu no inglês?

SG1/4: Eu acho que sim, porque se tem umas palavras que por acaso alguém vem e fala eu já sei, né.

P- Você acha que estudar inglês vai te melhorar em alguma coisa no teu dia-a-dia?

SG1/4: Com certeza. Eu quero. Nem que eu paro. Eu tenho um dicionário lá em casa, que eu tô procurando alguma coisa diferente, que eu tenho uma prima que mora na Inglaterra e quando ela vem pra cá eu quero ver se eu posso conversar com ela. Ela tem um netinho pequeno que conversa, que a gente fica admirada. Então, quando ela vai vir de novo eu quero me preparar. Pra ao menos cumprimentar, pra receber ela.

P- Você comenta com alguém sobre as aulas de inglês?

SG1/4: Comento com as minhas amigas. Eu me sinto bem, envergonhada. (risos) Umam dizem que é bom, outras ficam rindo que “com essa idade vai procurar fazer aula de inglês”. Porque a minha idade já é avançada.

SG1/5 demonstra orgulho por estar cursando as aulas de inglês e realiza uma interação intergeracional ao tratar do assunto com a neta:

SG1/5: Eu comentei com a minha neta. Ela tá fazendo aula de inglês. Eu falei com ela, “sabia que a tua vó tá fazendo aula de inglês”. Ela acha que não, ela acha que não podia ser. Ela tem seis aninhos.

SG1/5 expressa o papel importante dos colegas na motivação para o aprendizado:

SG1/5: Uma coisa de eu fazer sozinha, eu não ia ter coragem, mas assim com as colegas. A força de uma, a força de outra, a gente se encorajou a estudar.

Mas, também, coloca as dificuldades do processo:

P- Você acha que estudar inglês te melhorou alguma coisa no teu dia-a-dia?

SG1/5: Melhorando um pouco, mas a gente não tem memória muito boa de lembrar as coisas.

SG1/6 relata sobre a sua motivação para aprender, ainda que tivesse que enfrentar comentários desencorajadores:

SG1/6: Ela me disse, “tu quer fazer inglês”. Eu disse, “não me atrapalha”. Claro que sim, porque não?

Porque eu gosto de saber de aprender. Sou muito curiosa. Gosto mesmo de aprender de verdade. Eu não tive oportunidade de aprender de nova de pequena. Agora eu não vou deixar escapar.

Falei em casa, daí o marido disse, “você não vai aprender, porque você já é velha”. Eu dei uma bela duma gargalhada falei assim, “você que pensa”.

SG1/7 também demonstra motivação em relação aos benefícios do aprendizado e ao apoio da família. Ela diz:

SG1/7: Eu falo com a minha família, com meus sobrinhos. Eles acham ótimo. Para forçar o cérebro, porque a gente chega numa idade não pode ficar parada. Eu leio muito, mas estudar força mais, porque você tem que memorizar. Você tem que buscar as coisas lá atrás que eu já aprendi.

5.1.4 Avaliações de Final de Curso do G1

Ao final do curso, os alunos responderam a um questionário a respeito das percepções em relação ao próprio aprendizado, o qual envolveu perguntas sobre o conhecimento lingüístico estudado ao longo do curso, as facilidades e dificuldades do processo de aprendizagem.

As avaliações finais de curso foram realizadas individualmente, com auxílio da professora, pois os alunos não tinham mais disposição para mais atividades no curso. Apesar do rendimento baixo nas aulas, os alunos avaliaram a experiência das aulas como algo positivo em suas vidas. Entre os benefícios, afirmaram:

SG1/1: Fiquei feliz que eu pude fazer aula. Me sinto orgulhosa.

SG1/2: Um incentivo para seguir em frente e sentir que nunca é tarde para aprender.

SG1/2: Eu me vejo uma pessoa mais apta a enfrentar desafios, pois venci o desafio de aprender algumas coisas ou palavras em inglês (ao final do curso).

SG1/6: Eu me sinto mais feliz. Isso mexeu com muita coisa dentro da minha cabeça.

SG1/7: Fui fazer o curso para a memória e para ajudar os colegas porque elas têm muita dificuldade.

Entre as dificuldades enfrentadas, dizem:

SG1/1: No começo eu tinha vergonha, mas com o tempo se sentia feliz e orgulhosa de ter começado. Foi muito bom.

SG1/2: Foi um desafio entre os outros colegas (que não participaram do curso) que não entendiam a nossa atividade.

SG1/5: O problema é lembrar.

SG1/5: O curso é muito bom, mas como tenho problema de lembrar o que aprendi.

5.1.5 Atividades de Recuperação de Informações do G1

Foram aplicados dois tipos de atividades para verificação das condições de recuperação de informações dos textos lidos em aula, os quais seguiam o mesmo procedimento em cada aplicação: primeiramente, trabalhava-se a leitura de um texto e a sua interpretação através de exercícios escritos. Em seguida, os textos e os exercícios eram

guardados e os alunos recebiam a Atividade de Recuperação de Informações-1²⁵, que constava de lista de palavras para os alunos assinalarem as que haviam lido no texto²⁶. Terminada a ARI-1, aplicava-se a Atividade de Recuperação de Informações-2²⁷, a qual apresentava uma ficha com itens para serem completados com informações a respeito do mesmo texto lido e sobre as estratégias que os alunos haviam utilizado para a recuperação das informações. No G1 foram realizados somente 3 atividades, porque os alunos expressavam um profundo descontentamento ao não conseguirem realizá-las. Tanto no G1 quanto no G2 foi realizada uma pré-atividade a fim de que os alunos se familiarizassem com o seu formato.

5.1.5.1 Atividade de Recuperação de informações 1

O quadro abaixo apresenta o desempenho dos alunos na ARI-1 para os textos *a, b e c*:

	ARI-1a	ARI-1b	ARI-1c	Média
SG1/1	20%	100%	40%	53,3%
SG1/2	60%	100%	F	80%
SG1/3	F	F	F	-
SG1/4	40%	80%	F	60%
SG1/5	60%	100%	40%	66,7%
SG1/6	40%	80%	40%	53,3%
SG1/7	100%	100%	100%	100%

Quadro 4 – Desempenho do G1 na ARI-1

Os dados acima, referentes à ARI-1, demonstram a existência de condições para o aprendizado, que variam entre 20% e 100% para a recuperação de vocábulos presentes no texto.

²⁵ Atividade de Recuperação de informações 1: ARI-1

²⁶ Optou-se pela lista de vocábulos para serem assinalados por esta se tratar de uma situação pertencente ao cotidiano dos alunos, pois se assemelha à recuperação de informações constantes em uma lista de compras de supermercado, a qual foi deixada em casa.

²⁷ Atividade de Recuperação de Informações 2: ARI-2

Percebe-se que o desempenho dos alunos na ARI-1 variou de 20% a 60% de acertos, o qual foi melhorado na ARI-1b, pois os alunos chegaram a obter resultados entre 80% e 100% de acertos. No entanto, a ARI-1c revela uma queda no desempenho de SG1/1, SG1/5 e SG1/6, que obtiveram 40% de acertos. Como exemplo dessa situação, os alunos, desapontados com seus desempenhos, fizeram os seguintes comentários quando realizaram a ARI-1, do texto c:

SG1/1: Não consigo.

SG1/5: Aqui se não tem quem ajuda, não vai.

A média percentual do desempenho dos alunos nas ARI-1 pode ser observada a seguir:

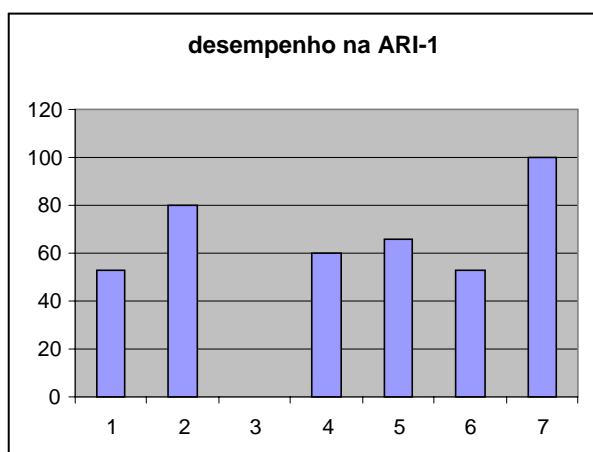


Gráfico 2 – Média Percentual do Desempenho da ARI-1 do G1

Os resultados das atividades permitem que se afirme que os alunos eram capazes de focar a sua atenção em alguns aspectos do texto durante a leitura e, depois, capazes de recapturar alguns dos vocábulos lidos. Desse fato, depende-se que os alunos disponibilizavam de condições cognitivas para o aprendizado quanto ao processamento das informações. Porém, devido ao aspecto da afetividade não estar estabelecido, sentiam-se inseguros e sem condições de avançar no seu aprendizado.

5.1.5.2 Atividade de Recuperação de Informações 2

Se na ARI-1 os alunos apresentavam condições cognitivas para identificar os vocábulos que haviam lido no texto, já na ARI-2 essa situação não se repetiu. O quadro a seguir demonstra as limitações que o grupo apresentou ao realizarem a ARI-2, o qual se referia à identificação dos elementos textuais presentes no texto lido pelos alunos:

	ARI- 2a	ARI- 2b	ARI- 2c	média
SG1/1	0	1	1	0,6%
SG1/2	0	1,7	F	0,6%
SG1/3	F	F	F	-
SG1/4	0	1,7	F	0,6%
SG1/5	0	1,2	1,3	1,3%
SG1/6	0	1	0	0,3%
SG1/7	0	1,2,3	1,4,9	2%

Quadro 5 – Elementos Textuais

Elementos textuais identificados

1. assunto
2. título
3. autor
4. fonte
5. data
6. slogans
7. números
8. figuras
9. idéias principais
10. idéias secundárias
11. exemplos ilustrativos
12. palavras em inglês

	ARI- 2a	ARI- 2b	ARI- 2c	média
SG1/1	0	0	0	0%
SG1/2	0	0	F	0%
SG1/3	F	F	F	-
SG1/4	0	0	F	0%
SG1/5	0	0	0	0%
SG1/6	0	0	0	0%
SG1/7	0	6p	4p	3,3%

Quadro 6 – Item 12 (palavras em inglês)
(itens de 1 a 11)

Verifica-se que entre os 11 elementos textuais, entre os quais os alunos poderiam ter identificado até 8 elementos, no máximo, por texto (tabela 3), eles foram capazes de destacar entre 0 e 3 deles²⁸. Maiores ainda foram as dificuldades que os alunos tiveram em recuperar vocábulos da língua inglesa, conforme a tabela 4, entre os quais somente um aluno foi capaz de completar este item nas três atividades aplicadas, sendo os itens mais frequentes 1 (assunto), 2 (título), 7 (números) e 12 (palavras em inglês). Esse desempenho pode ser interpretado como uma expressão das limitações cognitivas e inseguranças dos alunos para a resolução da atividade.

Os comentários, a seguir, reforçam a sua decepção na realização da ARI-2. Eles dizem:

SG1/1: Depois tu dá risada sozinha em casa. Só consegui escrever isso.
 SG1/6: Assim, na hora a gente não consegue. Eu não consigo.
 SG1/5: Eu não tenho cabeça
 SG1/6: Ela (SG1/7) já fez faculdade (portanto consegue e eu não).

Os quadros anteriores, referentes à ARI-2a, apresentam uma situação na qual os alunos desistiram de realizá-la assim que perceberam as várias indagações que a atividade apresentava. Após serem encorajados pela professora, os alunos se dispuseram a resolver as atividades ARI-2b e ARI-2c, mas conseguiram completar um número reduzido dos itens que a atividade propunha. A partir deles, se pôde perceber que os alunos sentiam-se decepcionados com o próprio desempenho. Assim, entendeu-se a existência de um despreparo e de um desgaste emocional dos alunos para a situação das atividades, porque a realização das atividades constituía-se em um desafio muito grande para eles. Por esse motivo, considerou-se que não se deveria persistir na tentativa de aplicação delas, resolvendo-se abandoná-los após a aplicação da ARI-2c.

5.1.5.3 Estratégias de aprendizado do G1

A falta de condições dos alunos, também, foi percebida nos relatos referentes às estratégias utilizadas para o armazenamento das informações dos textos lidos. Os alunos

²⁸ Os itens mais frequentes foram 1 (assunto), 2 (título), 7 (números) e 12 (palavras em inglês).

responderam a questões a respeito dos aspectos tratados no texto que os auxiliavam na sua memorização e sobre os tipos de relações que faziam para lembrar das idéias do texto.

	ARI-2a	ARI-2b	ARI-2c
SG1/1	0	“Hotel é parecido com o português”. “Salário deu para entender.”	0
SG1/2	0	“O texto sobre recepcionista, pois estamos estudando sobre as profissões”.	F
SG1/3	F	F	F
SG1/4	0	“Algumas palavras parece com o português”.	F
SG1/5	0	0	0
SG1/6	0	“O telefone”.	0
SG1/7	0	“Procuro ler o texto com atenção”.	0

Quadro 7 – Estratégias de Aprendizagem do G1

O acesso ao conhecimento das estratégias utilizadas pelos alunos do G1 foi dificultado, como nas demais atividades, pois os alunos não se mostravam abertos para falar sobre os processos que utilizavam para lembrar os textos lidos e os aspectos presentes que os auxiliavam na sua memorização. Entretanto, ao realizarem a leitura do texto 1 e suas respectivas atividades, revelaram o uso de algumas das estratégias que utilizaram, conforme se observa na tabela acima, as quais serão classificadas conforme Oxford (1990).

Percebe-se o emprego da *estratégia cognitiva*, por dois alunos, SG1/1 (“Hotel é parecido com o português” e “Salário deu para entender”), ao tentar traduzir, analisar e raciocinar, e SG1/6 (“O telefone”), ao focar a atenção; da *estratégia de compensação*, por dois alunos SG1/1 (“Hotel é parecido com o português” e “Salário deu para entender”), ao recorrer à LM e SG1/2 (“O texto sobre recepcionista, pois estamos estudando sobre as profissões”), ao selecionar um tópico; da *estratégia de memória*, por um aluno, SG1/2 (“O texto sobre recepcionista, pois estamos estudando sobre as profissões”), ao criar elos mentais e da *estratégia metacognitiva*, por um aluno, SG1/7 (“Procuro ler o texto com atenção”), ao prestar a atenção e centrar o seu aprendizado. O número reduzido de dados referentes ao uso de estratégias não permite que se apresente um perfil do grupo, mas revela,

pelo menos, o uso de quatro diferentes tipos de estratégias. Não foi identificada nenhuma ocorrência de utilização de estratégias afetivas.

Da exposição geral dos dados coletados nas ARI-1 e ARI-2 realizadas pelos alunos do G1, percebe-se que, no momento em que se pretendeu aprofundar a compreensão lingüística (referentes aos textos lidos e avaliadas as condições de recuperação das informações dos textos) e, conhecer, também, as estratégias que empregavam, ultrapassava-se os limites de compreensão deles, pois não estavam afetivamente preparados para destinar maior envolvimento cognitivo em relação ao aprendizado da LI e porque não tinham o elemento facilitador do aprendizado: o enfoque afetivo. Por essa razão, não conseguiam mostrar os seus conhecimentos nas ARI-1 e ARI-2, nas quais se identificariam os estágios de suas interlínguas, e, por conseqüência, sentiam-se constrangidos frente ao insucesso.

5.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS DO G2

A seguir, serão apresentados os materiais coletados no G2 que mostram o aprendizado da LI com enfoque afetivo na aprendizagem por parte dos idosos nas atividades de sala de aula, nos diários de classe, nas entrevistas com alunos e familiares, nas avaliações de final de curso, nas atividades de recuperação de informações e análise dos enunciados produzidos na LI.

5.2.1 Atividades de Sala do G2

As atividades de sala de aula tinham o propósito de criar um ambiente agradável para o aprendizado. Aspectos como o tom de voz, o ritmo de aula, a qualidade do material impresso para a leitura e temas de interesse do grupo foram pensados conforme aquilo que se julgava ser as necessidades do grupo. Procurou-se incluir textos para leitura de gêneros textuais variados, do estilo dos quais os alunos, normalmente, têm acesso no dia-a-dia. Realizaram-se atividades referentes aos textos por meio de exercícios com os quais estavam familiarizados, como palavras cruzadas, caça-palavras, de múltipla escolha, completar tabelas e exercícios que envolvessem pouca redação em sala de aula, pois a escrita

requeriria muito tempo. Trabalhou-se, também, com atividades lúdicas, tais como jogos, música, recortes e colagens.

Aplicaram-se atividades que os alunos deviam levar para casa e realizá-las com amigos e familiares para que envolvessem a LI e a afetividade. Trabalhou-se com músicas que geraram ótimas oportunidades para a relação entre o aprendizado e a afetividade, pois as músicas estudadas tratavam de temas afetivos. A partir das expressões encontradas nas letras das músicas, ampliavam-se as formas de expressar a afeição, trabalhando-as por meio de cartões, que eram trocados entre os colegas da sala, entre os familiares e amigos. As reações foram interessantes em relação a esse tipo de atividade, conforme descreve, por exemplo, o esposo (F-familiar) de SG2/3:

P- Alguma das atividades que a gente fez em sala, o senhor percebeu que SG2/3 trouxe, comentou, conversou em casa?

F(SG2/3)- Trouxe um cartão para mim (risos).

P- E o que o senhor achou disso?

F(SG2/3)- Nunca tinha feito esse tipo de coisa (risos). É bacana.

Nessa mesma atividade, foi possível observar os diferentes tipos de interação que os alunos realizaram. SG2/2, por exemplo, freqüentemente, se queixava de que os familiares não tinham tempo para ela, por isso, realizou uma troca interessante com uma amiga. Ela levou um cartão para a amiga escrito em inglês (conforme solicitação da professora, eles deviam entregar o cartão para alguém querido). Na aula seguinte, SG2/2 trouxe para a aula outro cartão, também escrito em inglês, que a amiga havia lhe dado em resposta ao seu. Já SG2/6 disse que enviou o cartão pelo correio para a neta que mora em outro estado e que conversaram pelo telefone sobre ele; e, SG2/4 disse que naquela semana era aniversário da neta e aproveitou a oportunidade para lhe dar o cartão.

Em uma outra ocasião de demonstração do aprendizado da LI ligado a situações afetivas, pôde-se perceber o esforço dos alunos em utilizar a LI fora da sala de aula. SG2/13, uma aluna muito retraída, disse que falou em inglês nas férias de julho com seus familiares frases como: *“I love you, I adore you, kiss me, e crocheting”*.

Uma das músicas estudadas, que retratava a beleza de uma flor, também, gerou comentários interessantes entre os alunos. Os alunos comentaram que é importante *falar com as plantas, que elas gostam*. A partir desse argumento, elaboramos frases, que os alunos deveriam utilizar para conversar com suas plantas. SG2/6 comentou que seu esposo perguntou-lhe com quem ela estava falando ou se estava falando sozinha ao escutá-la

conversar, ao longe. O assunto era de interesse, pois SG2/11 trouxe fotos de suas plantas para a sala, as quais foram utilizadas para fixação dos conteúdos estudados em sala.

Com o objetivo de buscar constituir conhecimentos e conhecer as habilidades dos alunos, realizaram-se atividades de exposição dos trabalhos manuais em sala de aula, a respeito dos quais foram realizados diálogos na LI, ressaltando a beleza dos mesmos. Os alunos demonstravam orgulho de suas produções e se admiravam com os trabalhos dos colegas. SG2/6 admirada dos trabalhos das colegas dizia “*beautiful, she is an artist*”. SG2/12 presenteou a professora com um de seus trabalhos.

Em outra atividade, os alunos, reunidos em grupos, e sob a orientação da professora, redigiram dois livretos: um com pequenas orientações para o dia-a-dia (na cozinha, na lavagem de roupas, nos cuidados com a horta), resultante de suas experiências de vida, intitulado *Tips from experience*, e o outro livreto com a indicação das ervas medicinais que utilizam no dia-a-dia, denominado, *Brazilian herbs*. A confecção dos livretos despertou um sentimento especial entre os alunos. Um deles afirmou que iria dar para a filha que iria casar, outro para o genro que gosta de cozinhar, outros para a neta, para os filhos, e alguns estavam tão orgulhosos de seus trabalhos que disseram que apenas emprestariam, mas não dariam as suas produções. SG2/5 comentou que ela mostrou os livretos para a neta e ela falou “que legal, vó, muito interessante”.

A religiosidade também esteve presente nas atividades estudadas. Por esse ser um traço característico do grupo de alunos, da mesma forma que nas atividades anteriores, pretendia-se, também, aliá-la ao conhecimento da LI e à afetividade. Para isso, foram escritas mensagens em pequenos cartazes que deviam ser afixados nas casas dos alunos. No início ou término de cada aula rememorávamos as mensagens. SG2/5 afirmou que em casa ela iniciava o dia com suas orações e a última delas era a que havíamos escrito em inglês.

No encerramento do curso, a professora presenteou os alunos com uma pequena toalha, na qual escreveu *Merry Christmas*. Os comentários dos alunos foram: SG2/9 “*to my wife*”, ele disse que iria dar para a sua esposa, SG2/6, “*beautiful, teacher*” e SG2/11 “*thank, you teacher*”.

A gramática da LI foi trabalhada de uma forma sempre contextualizada a partir da temática do texto lido em sala. Dentro desse contexto, a docente elaborou exercícios nos quais as frases, as questões ou os exemplos eram reportados diretamente para o nome dos alunos e seus familiares. Esse tipo de trabalho pôde ser realizado porque o envolvimento entre alunos e professora era intenso, o que lhes possibilitou estudarem as regras da língua tendo eles próprios, e seus familiares, como sujeitos.

Em certa ocasião, a professora perguntou aos alunos como pensam que os artistas de novela conseguem memorizar os longos textos para as suas apresentações. SG2/8 comentou que eles lembram porque têm que colocar emoção nas suas interpretações. SG2/1 falou que é preciso trabalhar com o coração, é preciso gostar daquilo que está fazendo. Dessas interpretações, comentou-se que o aprendizado de uma LE pode ser conduzido dentro dessa compreensão. Se houver empenho do aluno, colocando emoção no aprendizado, ele faz ligações entre o conhecimento aprendido em sala de aula e as situações agradáveis ou queridas para cada um, pois pode-se associar a linguagem a situações afetivas, bem como envolve pessoas queridas, o qual pode, desta maneira, alavancar o seu aprendizado. SG2/2 complementa que o aprendizado pode ser melhorado a partir do ambiente positivo entre os colegas, e que o grupo pode dar esse suporte afetivo.

5.2.1.1 Diários de classe do G2

O diário de classe foi utilizado no final das aulas para que os alunos registrassem seus sentimentos em relação ao aprendizado, os quais eram recolhidos pela professora e devolvidos na aula seguinte com comentários em forma dialogada com eles. Este instrumento foi muito interessante, pois possibilitou que a professora conhecesse, não somente o desenvolvimento da interlíngua dos alunos, mas também o estado de desenvolvimento cognitivo-afetivo no qual os alunos se encontravam e, desse modo, os motivassem nas suas conquistas e os apoiassem nos momentos de dificuldade em seu aprendizado. Normalmente, a atividade era livre, e isto possibilitava aos alunos escreverem sobre qualquer aspecto da aula a sua escolha. Eventualmente, a professora apresentava algumas perguntas para direcionar os seus relatos, pois alguns deles, às vezes, comentavam estar sem idéias sobre o que escrever. Desta forma, procurou-se apresentar perguntas para que os alunos descrevessem aspectos afetivos dos seus processos de aprendizagem. Muito interessante foi perceber que, ainda que os alunos estivessem completamente livres para escrever na LM durante essa atividade, alguns alunos, aos poucos, demonstravam confiança para escrever alguns comentários em inglês.

Os relatos registrados nos diários dos alunos foram classificados e quantificados, e podem ser observados a seguir:

Classificação	S G 2 /1	S G 2 /2	S G 2 /3	S G 2 /4	S G 2 /5	S G 2 /6	S G 2 /7	S G 2 /8	S G 2 /9	S G 2 /10	S G 2 /11	S G 2 /12	S G 2 /13	T O T A L
1. expressão de satisfação com a aula (dinâmica, divertida, diferente)	7	7	8	6	7	13	4	2	8	3	5	2	4	73
2. expressão de expectativa de atingir objetivos com o aprendizado de ter algo mais em sua vida	1	0	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	7
3. agradecimento à Unati/ Universidade/professor	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	5
4. expressão de satisfação com a aula (metodologia)	2	2	5	3	4	8	0	1	3	1	0	0	1	30
5. expressão de satisfação com a aula (professora)	3	2	1	1	0	6	3	1	4	1	2	0	0	24
6. expressão de satisfação com os benefícios da participação dos colegas	2	1	3	1	2	5	4	2	3	1	0	0	0	24
7. expressão de estar à vontade em sala	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	4
8. expressão dos benefícios do aprendizado para a mente/memória	2	0	1	1	0	3	1	0	0	0	0	2	1	11
9. demonstração de afetividade	1	0	0	0	0	2	1	0	2	2	2	0	0	10
10. expressão das expectativas com o aprendizado	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	9
11. demonstração de vontade de se empenhar	3	5	1	1	1	0	2	1	1	2	1	0	1	19
12. expressão de dificuldade no aprendizado, limitações	5	7	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	25
13. expressão da compreensão do aprendizado como um processo (aos poucos, no início)	4	3	1	3	0	1	1	2	0	1	0	2	1	19
14. expressão por meio de linguagem poética	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	6
15. expressão de incompreensão do objetivo da atividade	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
16. expressão das necessidades de aprendizado	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
17. expressão de compreensão dos meios facilitadores de aprendizado	2	1	3	4	1	1	0	1	0	0	0	1	1	15
18. expressão de compreensão do aprendizado como recuperação do passado	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
19. expressão de decepção com o próprio desempenho	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5
20. expressão de compreensão das exigências do aprendizado	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
21. expressão de satisfação com o próprio desempenho	3	1	6	1	1	0	0	0	2	1	0	2	2	19
22. expressão de busca de ajuda na religiosidade	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4
23. expressão de percepção do próprio progresso	2	2	4	1	1	1	0	0	0	3	2	2	0	18
24. expressão de percepção dos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

diferentes níveis de conhecimento lingüístico em sala														
25. expressão de isolamento	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
26. expressão de ansiedade/motivação/felicidade para a próxima aula	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

27. impossibilidade física para realizar a tarefa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
28. não extensão dos conhecimentos para fora da aula	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5
29. extensão dos conhecimentos para fora da aula	0	0	1	3	2	2	2	0	1	2	1	1	0	15
30. vaidade em relação ao aprendizado	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
31. incentivo externo	2	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6
32. aprendizado como descoberta	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5
33. benefícios do aprendizado nessa idade	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
34. satisfação com a experiência do aprendizado	2	0	2	1	2	3	0	0	0	1	2	2	0	15
35. descrição das atividades que tem realizado em sala de aula	2	5	2	4	6	8	1	2	1	0	1	1	0	33
36. despedida	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
37. percepção das habilidades desenvolvidas	0	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	0	11
38. trabalho em grupo	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
39. comparações entre L1 e LE	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
40. dificuldades devido a motivos alheios ao aprendizado (tristeza, “deu branco...”)	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	4
41. aprendizado como diversão para o dia-a-dia	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	4
42. aprendizado como pretexto para interação (F-família, A-amigos, C-colegas, PA-pessoas amadas)	1	0	3	2	1	2	0	0	1	1	1	3	1	16
43. percepção dos benefícios da afetividade para o aprendizado	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	6
44. relação entre o conteúdo estudado em sala e o dia-a-dia	0	0	3	0	3	4	0	0	4	0	2	1	0	17
45. relação entre o conteúdo estudado em sala e o dia-a-dia e a afetividade	0	1	1	0	3	4	0	0	2	0	0	1	0	12
46. referência ao método da tradução/estruturalista	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	5
47. recuperação dos conhecimentos adquiridos no passado	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
48. uso de palavras em inglês referentes ao conteúdo estudado	0	1	2	1	1	7	0	0	12	1	7	3	0	35

Quadro 8 – Relatos dos Alunos Registrados em Diário de Classe

Os comentários mais frequentes realizados pelos alunos se referem à satisfação com a aula, com 73 relatos, à descrição de atividades realizadas em sala de aula, com 33 relatos e à percepção do próprio progresso, com 18 relatos.

Do número total de 199 relatos, 140 apresentam comentários de situações de teor positivo (70,3%), 50 trazem aspectos de teor positivo e negativo (25,1%); e 9 mostram situações de enfoque negativo (4,5%), como pode ser observado a seguir:

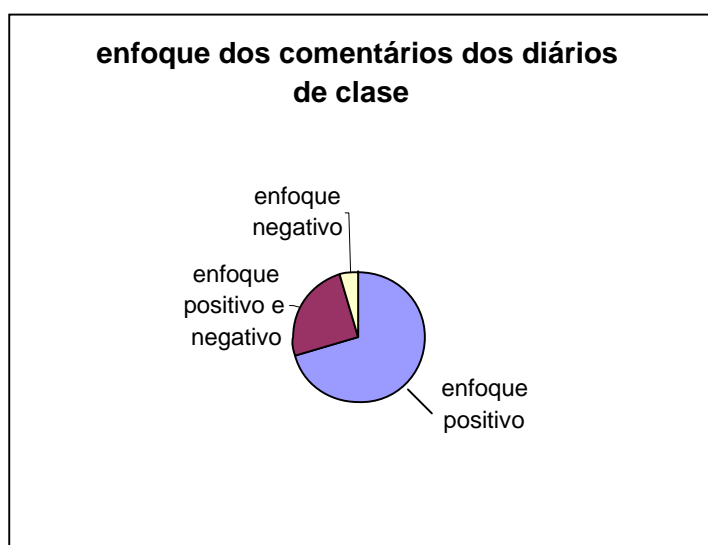


Gráfico 3 – Enfoque dos Comentários dos Diários de Classe do G2

Entre os comentários de teor positivo, realizados pelos alunos, em seus diários de classe, destacam-se aqueles que mostram a afetividade dos alunos expressa na LI em relação aos seus colegas:

SG2/3: Fiquei admirada dos trabalhos manuais que as colegas fazem nas horas de folga. *Beautiful!*

Aos seus familiares:

SG2/11: Muitas vezes eu falo para o meu marido: *I love you! I like you! My sweetheart.*

SG2/12: Às vezes lembro de falar alguma coisa em casa “*love you*”.

À professora:

SG2/6: Você é especial, *teacher*.

SG2/9: *Congratulations for your organization and dedication my teacher.*

A animais de estimação:

SG2/11: *I love puppy, adore a pet. Bye, OK.*

À LI:

SG2/11: *I like English!*

SG2/11: *I like studied English. I adore English.*

SG2/11: *Adores singing Edelweiss. Beautiful!*

SG2/11: *Very good! I love singing Edelweiss, I adore dancing. Beautiful!*

Os alunos também realizaram tentativas de expressar os seus conhecimentos já adquiridos na LI, como se pode observar:

SG2/2: Hoje foi uma aula diferente com perguntas e respostas: só assim poderei entender alguma coisa. Posso decifrar *yes, does, hi, he's, not*.

SG2/3: Gostei da aula de hoje, principalmente, o jogo de memória, resgatamos todas as frases que nós aprendemos como: *how are you? I am fine, thanks. Wathat is your name? My name is Paul. Where are you from? I am from Madrid.*

SG2/6: Estudamos hoje a frase: *loving God, thank you for your peace and mercy*. Vimos também palavras que mudam: *pets of SG2/6, SG2/6's pets*.

SG2/6: Depois fizemos um bazar com perguntas *wath do you like yor free time? I like swimming. I love it, beautiful, very nice.*

SG2/6: Na aula de hoje falamos sobre as perguntas e respostas das coisas que gostamos e não gostamos: *does not like e like. S6 likes pets. S6 does not like pets.*

SG2/9: *Yes, speaking English with my daughter in the house and when she surfing in the internet.*

SG2/10: Prestei atenção na convivência rica da filha e da *grandchildren*.

SG2/12: Eu mentalizei com comida gostosa me lembrei algumas coisas. *Muffins, egg, milk, cup, tbsp, minutes.*

SG2/12: *Minte, flowers* tem algumas palavras que eu lembro em inglês para falar, mas não sei escrever *yarn, sage, grim*.

Como exemplo de relatos de teor positivo e negativo, destacam-se:

SG2/1: Ser corajosa faz parte da vida que passamos juntos nesses minutos de aula. Com uma professora amável, que nos dá boas lições, com bons livros e bons planos de aula. Só se torna um pouco difícil, mas com boa vontade venceremos.

SG2/2: A aula foi muito boa, mas pra mim é difícil gravar, as leituras acho tão difícil entender.

SG2/6: A aula de hoje foi ótima porque aprendemos algo que tenho dificuldade, os verbos. Mas fazendo as frases em conjunto consigo gravar melhor.

Entre os relatos dos alunos de enfoque negativo, pode-se relacionar:

SG2/12: Hoje eu me atrapalhei com os verbos, não sei se é porque não gosto muito de verbos. Eu sempre achei um pouco complicado. Eu estudei muito pouco.

SG2/13: Estou começando a aprender um pouquinho, mas é difícil para eu aprender.

SG2/1: Não tenho ninguém para comentar. Vou lutar. Aqui faço o que eu posso.

5.2.2 Entrevista com Alunos e Familiares do G2

As entrevistas com os alunos e familiares forneceram informações a respeito de como eles percebiam o processo de aprendizagem e sua interação com a LI, seus benefícios e usos do conhecimento estudado dentro e fora do reduto familiar. Os relatos retratados a seguir descrevem um ambiente favorável para o aprendizado de LE.

5.2.2.1 Entrevista com familiares do G2

A classe foi indagada se havia a possibilidade de entrevistar os familiares a respeito das aulas de inglês. Os alunos aceitaram e, desta maneira, a professora foi às suas casas com os instrumentos da pesquisa: questionário e gravador. Os familiares entrevistados

foram colaborativos nas entrevistas, fazendo comentários bem humorados, como “quando eu soube da entrevista, fiquei preocupado, ‘o que será que a mãe andou aprontando?’”.

É interessante a percepção de F, filho de SG2/1, a respeito do envolvimento emocional que o aprendizado da LI despertou em sua mãe ao ser questionado sobre o envolvimento dela com as atividades de LI. Ele diz:

F- Eu acho que pela novidade que representa o estudo da língua inglesa, o acesso a esse estudo para quem já não tinha nenhuma perspectiva, sequer imaginava que ia poder. Eu acho que isso é impactante, isso por si só já dimensiona a coisa dentro de um envolvimento emocional bacana.

O envolvimento emocional de SG2/1 pode ser percebido através de um comentário dela com seu filho a respeito da atividade de diário de classe que realizamos em sala. Ao ser indagado a respeito dos comentários feitos em casa a respeito das aulas, F(SG2/1) afirma:

F- Tu tens uma forma de trabalhar com opiniões (diários de classe). Tu pede que os alunos emitam suas opiniões. Alguma coisa nesse sentido ela sempre comenta. Ela comentou que você gostou do que ela escreveu.

Os familiares foram questionados a respeito de suas opiniões sobre o desenvolvimento de novas habilidades que o aprendizado de LI pode desenvolver. Alguns dos aspectos citados foram: aspectos como a reversão de um processo de isolamento:

F(filho de SG2/1) - Não sei, eu acho que pode, de certa forma. Eu não sei até que ponto as coisas estão ligadas. Se você começa a exercitar o cérebro, a memória, você pode estar resgatando mil coisas. Se você está num processo de decadência e ostracismo, isso pode mudar o quadro. Nem que não desenvolva novas habilidades, mas se der uma perspectiva de felicidade, de alegria, sim.

O sentimento de felicidade:

P- O que você observou no envolvimento de SG2/6 nas atividades de LI?

F (esposo de SG2/6)- Observei um ânimo. Animada. Às vezes, chego em casa, ela está cantalorando, falando alguma coisa. Eu não entendo nada de inglês, mas a gente estudou também, mas há quase quarenta anos atrás.

Estudou um pouquinho no ginásio. Então, a gente não pode acompanhar, mas eu tenho notado que ela está animada. Ela fica surpresa, “puxa, quando eu estudava, eu achava que sabia alguma coisa. Agora eu não estou sabendo nada. Tem que renovar tudo.”

O resgate da juventude:

F (esposo de SG2/12)- Acho que incentiva, dá mais ânimo. Como eu falei, não tem idade para parar de conhecer. Parece que quando ela (SG2/12) começou a fazer o inglês, parece mais jovem, mais dinâmica no conversar com as pessoas, na maneira de se relacionar, mais solta, desenvolvendo melhor.

A relação intergeracional melhorada:

F(filho de SG2/4)- Ah, sim, há um resgate. Um exemplo assim é que a neta dela também estuda, de 9 anos, e está fazendo umas aulinhas de inglês, alguma coisa, aí ela fala alguma coisinha uma ou outra, um *bye-bye*. Há uma integração. Alguma coisa que a neta está fazendo, a vó também tem conhecimento. Importante. Eu acho legal.

A melhora na interação com atividades do cotidiano:

F(filho de SG2/4)- Bom, alguma parte do cérebro deve mexer. Talvez, que esteja inativa, na parte da aprendizagem, porque facilita. Porque uma pessoa na idade dela, que viveu um outro costume e de repente tem toda uma reviravolta no nosso sistema. Mesma coisa, você ir no banco e tudo é eletrônico: passe o cartão, digite aquilo. Acredito que uma coisa ajuda a outra. Mesmo uma facilidade que ela pode ter de identificar uma palavra em inglês, ela vai no dia-a-dia ter uma resposta mais rápida para identificar outras coisas no cotidiano. Ela disse que está gostando das aulas. Ela até começa a fazer outros tipos de relação com os produtos do supermercado.

A melhora do diálogo:

F (esposo de SG2/6)-A melhora, você sabe, que é o diálogo. Você tem mais um conhecimento, mais alguma coisa. Sempre é um motivo para você conversar mais. Então, tem ajudado um pouco nisso também. Então, em qualquer assunto que você puxe, coisa e tal, você acaba tendo essa, não digo argumentação, mas alguma coisa a mais que você passa a integrar junto do assunto.

A melhora do humor:

F (neta de SG2/5)- Acho que melhorou tudo. Acho que ajudou bastante na qualidade de vida dela, que antes ela ficava em casa, agora toda semana ela tem atividades. Melhorou bastante o humor, tudo.

P- Tem alguma atividade que a gente fez que você lembre que ela mostrou ou trouxe?

F (neta de SG2/5)- Ah, sim, ela fez um coraçãozinho, ela fez de papel e escreveu dentro. Ela fez e entregou para mim.

A motivação para estudar:

p- O que ela comenta sobre as aulas?

F(esposo de SG2/3)- Motiva ela a aprender, acho que a senhora fica cutucando ela (risos). Isso é bom pra gente não ficar completamente parado. Tem que ser mexido, sacudido, de alguma maneira, pra acordar.

A entrevista com os familiares revela o quanto a inserção deles no processo de aprendizado pode contribuir para a criação de um ambiente favorável sob o ponto de vista cognitivo e afetivo. Nos comentários dos familiares transparecem, também, a amplitude dos benefícios que o aprendizado proporcionou aos seus pais, avós e esposas.

5.2.2.2 Entrevista com os alunos do G2

Foi realizada uma entrevista com os alunos do G2, seguindo o mesmo roteiro de entrevista dos familiares, que foi adaptado, para que descrevessem as suas percepções quanto ao seu aprendizado em sala e como estava repercutindo entre os grupos familiares e de amigos. A motivação é um aspecto evidente nos comentários dos alunos, os quais chamam a atenção para a melhora do diálogo entre os familiares:

P- Como a aula de inglês tem influenciado o teu dia-a-dia? Ficou diferente?
SG2/4- Ficou diferente sim. Dá para sentir a diferença. O diálogo ficou melhor, mais aberto. Por exemplo, no meu caso, como eu estou estudando, eu não tenho aquela dificuldade. Se eu errei, não tem problema, porque eles também estudam, aí a gente comenta, corrige.

Resgate da auto-estima:

SG2/12- Ah, eu me sinto importante, imagina, porque eu nunca tive condições quando eu era jovem.

A motivação dos aprendizes idosos do G2, inclusive, não é abalada por comentários desestimulantes de amigos e familiares em relação ao aprendizado de LI. SG2/9 e SG2/11 descrevem essa situação:

SG2/9- Eu sempre gostei do inglês. Só que em casa, não sei se você observou, a mulher não acha muito importante o inglês. Ela disse que é perda de tempo, mas eu gosto.

SG2/11- O pessoal sempre acha que na nossa idade não devia mais se preocupar com isso, mas eu digo “não, eu acho importante”. Porque a gente se exercita, você não fica parado e a pessoa que não exercita a memória, ela esquece muito mais fácil. Então a gente se exercita, procura saber, conhecer, é muito importante. Obrigada por tudo, desculpe os nossos erros.

Outro obstáculo descrito pelos alunos refere-se às dificuldades emocionais que atravessam as suas vidas, como a questão da morte. Como exemplo dessa situação, SG2/13, inúmeras vezes, eximiu-se de demonstrar o seu conhecimento da LI, especialmente nas ARI-1 e ARI-2 e sempre se manteve muito calada em sala. Porém, em um momento de demonstração espontâneo de seu aprendizado, relatou que gosta de aprender a LI e a relação do aprendizado com a afetividade. SG2/13 demonstra que seu aprendizado está ligado à afetividade. Ela fala:

SG2/13-[...] eu gosto de aprender palavras “*I adore you*”. Quero botar na cabeça, às vezes, me distraio, lembro daquele filho que faleceu.

5.2.3 Avaliações de Final de Curso do G2

As avaliações de final de curso, aplicadas no último dia de aula, procuraram extrair informações dos alunos a respeito do aprendizado na sua compreensão de como o processo havia ocorrido e o entendimento dos alunos de como perceberam o produto final da experiência com a LE.

Para o G2, as avaliações transparecem um processo árduo, porém prazeroso para os alunos e de alto envolvimento emocional.

A avaliação constituiu de um questionário, que incluiu, entre outras, uma pergunta a respeito dos benefícios que a LI trouxe para o aluno. SG2/6 assinalou todas as alternativas da questão contidas no questionário, que afirmam que houve melhora na memória, na atenção, na concentração, no aumento do conhecimento, na satisfação com o próprio desempenho e na maior satisfação com o aumento da variedade de assuntos para conversar com colegas, amigos e familiares. Nessa última alternativa, a aluna, além de assinalar, escreveu um comentário “*yes, teacher, thank you.*”, reforçando, desse modo, na LI, a sua satisfação com os proveitos advindos da experiência com a LE, por meio do agradecimento demonstrado com segurança através do uso da língua alvo. Indagada, nesta mesma questão, esta dissertativa, se havia algum outro benefício, a aluna redigiu: “*Sair de casa nas segundas-feiras para espairecer, no encontro com os amigos, isso levanta o astral. Melhora e muito a auto-estima*”. Através desse comentário, percebe-se o papel crucial que o ambiente adequado, com enfoque na afetividade, para o aprendizado possui, despertando a motivação da aluna para o aprendizado.

SG2/6 reforça esses aspectos na questão na qual descreve como ela se vê ao final do curso. Ela diz:

My name is SG2/6. I am studying of course English at Unati. My teacher is excellent and teach much love. I adore you. I like watching and singing nas aulas de English.

Quero deixar um pensamento para que sempre lembre de nós: “Nós só seremos felizes se soubermos viver com amor”. *We, alone being happy if know live with love.* Eu escrevi em inglês sozinha. Se estou errada, corrija-me, *plis teacher.* Só assim aprenderei. Com carinho.

Na mesma questão, SG2/11 afirma a sua satisfação pelos seus novos conhecimentos, sua percepção sobre o início do processo e sobre a demonstração de afeto à professora:

Eu me vejo muito mais confiante, podendo entender melhor os filmes que assisto, mesmo tendo tradução em português, presto atenção à pronúncia, o que me torna tão feliz e até poderosa.

Agradeço a sua dedicação e paciência conosco, e sei que devido ao seu modo carinhoso de ensinar, estamos todos um pouco mais sábios. Adoraria poder surpreendê-la com algumas palavras em inglês, mas ainda não foi desta vez. *I adore you.* Abraços da aluna, SG2/11.

Para essa questão, SG2/3 relata a sua compreensão das necessidades para o processo de aprendizado na terceira idade e expressa de forma, também, afetiva a sua satisfação em relação ao curso ao afirmar:

Apreendi que para aprender uma língua estrangeira na nossa idade, precisamos de muita atenção, concentração e fazer exercícios de memória. O tempo se passou muito rápido, mas acho que consegui aprender a memorizar algumas frases e palavras em inglês. *Teacher, thank you very much for your attention and dedication.*

SG2/12 demonstra a sua satisfação pelo aprendizado, pela transposição dos obstáculos da pouca instrução e do passar dos anos, descrevendo o processo:

(me vejo) muito feliz por ter participado deste curso, aprendi algumas palavras. Para quem estudou muito pouco e muitos anos atrás, até foi fácil.

SG2/5 relata, nessa mesma questão, as dificuldades passadas no processo de aprendizagem e seu sentimento de afetividade em relação à sua experiência. Ela diz:

Eu me vejo que venci mais um desafio que me propus. Conheci vários colegas e me sinto muito feliz. Achei que meus limites eram muito pequenos, mas com alguns esforços a gente vence qualquer obstáculo. Chegando ao final do ano, vejo que realizei mais uma conquista como o inglês. THANK YOU GOD FOR YOUR BEAUTIFUL CREATION.

5.2.3.1 Análise da interlíngua dos alunos: os enunciados produzidos na LI pelo G2 nos diários de classe e avaliações de final de curso

A interlíngua produzida espontaneamente na LI pelos alunos em seus diários de classe e em suas avaliações de final de curso foi analisada sob a compreensão do conceito de interlíngua como o conhecimento de uma L2 em desenvolvimento, conforme definição de Selinker (1972). O autor afirma que a interlíngua recebe influências do conhecimento anterior do aluno de outra(s) língua(s), das características da L2 estudada e de algumas características gerais e recorrentes na maioria dos sistemas de interlínguas. As manifestações lingüísticas dos alunos estão relacionadas a seguir e classificadas quanto a sua função lingüística, ao seu enfoque afetivo e a sua classe gramatical.

FUNÇÃO LINGÜÍSTICA								
Cumprimentar Despedir-se	<i>How are you? I am fine thanks</i>	<u>Bye-bye</u> (SG2/11 SG2/4)						
Prover informações pessoais (nome, origem)	<i>What is your name? My name is Paul.</i> (SG2/3)	<i>Where are you from? I am from Madrid</i> (SG2/3).	<i>My name is</i> SG2/6.	<i>I am studying of course English at Unati.</i>				
agradecer	<u>Teacher, thank you very much for your attention and dedication.</u> (SG2/3)	<u>Thank you God for your beautiful creation..</u> (SG2/5)	<u>Thank you, teacher.</u> (SG2/6)					
Expressar gostos	<i>Does not like e like</i> SG2/6 <i>likes pets.</i> (SG2/6)	<i>SG2/6 does not like pets.</i> (SG2/6)	<u>I adore English.</u> (SG2/11)	<u>Adores singing Edelweiss.</u> (SG2/11)	<u>I like studied English.</u> (SG2/11)	<u>I love singing Edelweiss, I adore dancing.</u> (SG2/11)	<u>I love puppy, adore a pet.</u> (SG2/11)	<u>I like English!</u> (SG2/11)
Expressar afeição	<u>I love you, I adore you.</u> (SG2/11)	<u>I love you, I love you! My sweetheart!</u> (SG2/11)	<u>I love you, I adore you, kiss me.</u> (SG2/13)	<u>I adore you.</u> (SG2/6)	<u>Grandchild ren</u> (SG2/10)			
Descrever pessoas	<i>My teacher is excellent and teach much love.</i> (SG2/6) *							
Parabenizar	<u>Very good!</u> (SG2/11)	<u>Beautiful, she is an artist.</u> (SG2/6)	<u>Beautiful, very nice.</u> (SG2/6)	<u>Congratulations for your organization and dedication my teacher.</u> (SG2/9)				
Solicitar	<u>Plis, teacher.</u> (SG2/6)							
Falar sobre tempo livre/hobbies	<i>What do you like your free time?</i> (SG2/6)	<u>I like swimming.</u> (SG2/6)	<u>I adore dancing.</u> (SG2/11)	<u>crocheting.</u> (SG2/13)	<i>I like watching and singing nas aulas de English.</i> (SG2/6)			
Expressar posse	<i>Pets of</i> SG2/6. <i>SG2/6's pets.</i> (SG2/6)							
Expressar intenção	<u>To my wife</u> (SG2/9)							
Descrever uso da LI fora da sala de aula	<u>Yes, speaking English with my daughter in the house and when she surfing in the internet.</u> (SG2/9)							
Expressar conhecimento da LI	<i>Yes, does, hi, he's, not</i> (SG2/2)			<i>Muffins, egg, milk, cup, tbsp, minutes Mint (mint)e, flowers, yarn, sage, grim (green)</i> (SG2/12)				

Quadro 9 – Classificação das Funções Geradas nos Enunciados Produzidos na LI

Dos 38 enunciados produzidos na LI pelos alunos em seus diários de classe e avaliações de final de curso registrados acima, 26 deles foram produzidos em situações reais de comunicação²⁹, os quais, além de denotarem a percepção que os alunos têm em estudar a língua para usá-la em situações reais, observa-se que 24 destes expressam alguma relação de afetividade dos alunos com seus colegas, com a professora ou com seus familiares³⁰. Os 13 enunciados restantes referem-se ao uso da língua para expressar o conhecimento consciente do estudo dos aspectos gramaticais e vocabular na LI, entre eles 1 apresenta uma referência afetiva³¹. Destes números, depreende-se que os materiais lingüísticos produzidos pelos alunos na LI apresentam-se, em grande parte, com um enfoque afetivo, os quais podem ser analisados quanto a sua estrutura gramatical, conforme exposto no quadro a seguir.

²⁹ Destacados na tabela em negrito

³⁰ Destacados em negrito e sublinhados

³¹ Destacado com um asterisco e sublinhado

	FORMA	CLASSE GRAMATICAL	EXEMPLO
Frases com Sujeito verbo e complemento	interrogativa	Pronome interrogativo Pronome pessoal Pronome possessivo Verbo <i>To Be</i> Verbo no presente Preposição Advérbio	<i>How are you?</i> <i>Where are you from?</i> <i>What do you like your free time?</i> <i>What is your name?</i>
	afirmativa	Pronome pessoal Pronome possessivo Verbo <i>To Be</i> Complemento nominal Verbo no presente Verbo no passado Preposição Advérbio Substantivo Artigo indefinido	<i>I am fine, thanks.</i> <i>I am from Madrid..</i> <i>My name is Paul.</i> <i>Thank you, teacher.</i> <i>Teacher, thank you very much for your attention and dedication.</i> <i>SG2/6 likes pets.</i> <i>Thank you God for your beautiful creation..</i> <i>Congratulations for your organization and dedication my teacher.</i> <i>I love puppy,</i> <i>I like English!</i> <i>I adore English.</i> <i>I love singing Edelweiss, I adore dancing.</i> <i>I love you, I adore you.</i> <i>I love you, I love you!</i> <i>Beautiful, she is an artist.</i> <i>I adore dancing.</i> <i>I like swimming.</i> <i>My teacher is excellent.</i> <i>I like studied English. (I enjoyed studying English.)</i>
	negativa	Substantivo Auxiliar <i>does</i> Particular negativa <i>not</i> Verbo na forma básica	<i>SG2/6 does not like pets</i>
Frases incompletas ou reduzidas	afirmativa	Pronome possessivo Pronome pessoal Substantivo Verbo no presente Pronome indefinido Auxiliar <i>does</i> Partícula negativa <i>not</i> Adjetivo Advérbio Plural Genitivo Preposição Verbo no imperativo Pronome oblíquo Verbo no gerúndio Pronome definido Conjunção	<i>adore a pet.</i> <i>Love you</i> <i>Adores singing Edelweiss</i> <i>Bye-bye</i> <i>My sweetheart!</i> <i>Thank you, teacher.</i> <i>Does not like e like beautiful, very nice.</i> <i>Plis (please), teacher crocheting.</i> <i>Pets of SG2/6. SG2/6's pets.</i> <i>...and teach much love.</i> <i>Kiss me.</i> <i>To my wife</i> <i>Yes, speaking English with my daughter in the house and when she surfing in the internet.</i> <i>I am studying of course English at Unati</i>
Uso de português e inglês		Pronome pessoal Verbo no presente Substantivo Preposição Advérbio (ausente) Substantivo (disponível)	<i>I like watching and singing nas aulas de English.</i> Prestei atenção na convivência rica da filha e da <i>grandchildren.</i>
Palavras isoladas		Substantivo Adjetivo Verbo auxiliar <i>do</i> Pronome pessoal Partícula negativa	<i>Muffins, egg, milk, cup, tbsp, minutes</i> <i>Mint (mint)e, flowers, yarn, sage, grim(green)</i> <i>Yes, does, hi, he's, not</i>

Quadro 10 – Classificação Gramatical dos Enunciados Produzidos na LI

Os enunciados acima classificados em frases com sujeito verbo e complemento, frases incompletas ou reduzidas, o uso de português e inglês e palavras isoladas trazem ao conhecimento as diferentes etapas de desenvolvimento lingüístico dos alunos.

Percebe-se que alunos como SG2/3 e SG2/6 usam a LI tanto para fins comunicativos quanto para expressar o conhecimento lingüístico das regras da língua. Chama atenção o fato de que a exposição consciente dos conteúdos gramaticais da língua é feita por meio de frases que elucidam as regras e não pela verbalização da aplicação dessas regras. Alunos como SG2/5, SG2/9, SG2/10, SG2/11 e SG2/13 expressam o próprio aprendizado de modo contextualizado e com referência à afetividade, porém sem exteriorizar o aprendizado de regras. Alunos como SG2/2 e SG2/12 (envolvendo uma categoria gramatical) buscam vocábulos isolados para demonstrar o aprendizado que realizaram na LI, entre os quais SG2/2 apresenta categorias gramaticais, como a partícula negativa, o verbo auxiliar, o verbo *To Be* e o pronome possessivo e SG2/12 centra-se nas categorias gramaticais dos substantivos e dos adjetivos.

As classificações dos dados quanto às classes gramaticais permitem que se observe a diversidade das etapas de desenvolvimento lingüístico dos alunos, bem como o modo individualizado que cada um processa e produz os materiais lingüísticos.

5.2.4 Atividades de Recuperação de Informações do G2

5.2.4.1 Atividade de recuperação de informações 1

As atividades ARI-1 e ARI-2 foram aplicadas a fim de verificar a capacidade de recuperação das informações estudadas em textos imediatamente após a sua leitura e, também, para verificar a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a sua interlíngua, de acordo com os mesmos procedimentos adotados no G1³².

³² Ao longo do curso, foram aplicadas treze ARI-1 e ARI-2 no G2, entre as quais se mostra nesta pesquisa dez delas, pois as demais apresentaram algum problema na sua aplicação.

A ARI-1 apresentou uma lista com dez palavras, dentre as quais os alunos deveriam assinalar aquelas que eles lembravam constar no texto recém lido. A tabela a seguir apresenta os dados referentes ao número de palavras que cada aluno recordou dos textos lidos.

	ARI-1a	ARI-1b	ARI-1c	ARI-1d	ARI-1e	ARI-1f	ARI-1g	ARI-1h	ARI-1i	ARI-1j	Média proporcional
SG2/1	60%	F	F	F	F	60%	60%	F	0%	0%	36%
SG2/2	F	60%	100%	80%	0%	100%	80%	80%	100%	40%	71%
SG2/3	60%	80%	100%	80%	80%	100%	80%	80%	80%	60%	88,8%
SG2/4	60%	60%	F	40%	40%	80%	60%	F	60%	F	57,1%
SG2/5	10%	60%	100%	F	60%	60%	80%	100%	80%	40%	65,5%
SG2/6	40%	40%	100%	80%	80%	100%	60%	80%	80%	F	73,3%
SG2/7	20%	40%	80%	F	F	F	F	F	F	F	-
SG2/8	F	60%	F	F	F	F	F	F	F	F	-
SG2/9	80%	40%	80%	100%	100%	100%	60%	F	100%	80%	82,2%
SG2/10	F	40%	F	F	20%	100%	60%	F	F	80%	60%
SG2/11	20%	40%	F	F	80%	100%	80%	100%	F	60%	68,5%
SG2/12	40%	60%	0%	F	80%	80%	80%	100%	100%	60%	66,6%
SG2/13	10%	60%	F	0%	0%	60%	20%	0%	60%	0%	23,3%

ARI-1a: atividade de recuperação de informações 1 do texto a.

Quadro 11 – Palavras Recuperadas na ARI-1

O gráfico abaixo apresenta o desempenho dos alunos quanto ao número médio de palavras recordadas após a leitura dos textos.

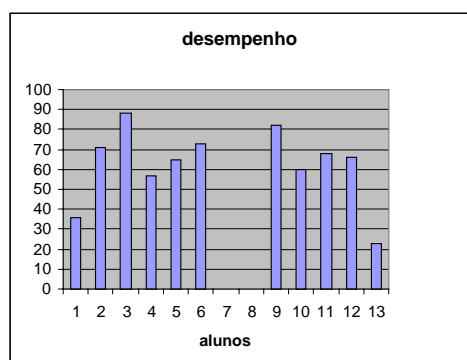


Gráfico 4 – Desempenho da Média de Palavras Recordadas na ARI-1

Os resultados obtidos nas ARI-1 foram confrontados, os quais levam à identificação de três intervalos de desempenho dos alunos³³, que variaram, no primeiro intervalo, de 0% a 33,3%, no segundo intervalo de 33,4% a 66,4% e no terceiro intervalo de 66,5% a 100% de vocábulos assinalados corretamente.

No primeiro intervalo, encontra-se SG2/13 com uma média de 23% de vocábulos assinalados corretamente, a qual demonstrou ter dificuldades na identificação dos vocábulos que havia encontrado no texto lido em 7 das 9 atividades que realizou. Observa-se uma inconstância nos seus resultados, pois em 4 das 9 atividades que ela realizou, não demonstrou ter condições de marcar nenhuma palavra corretamente.

No segundo intervalo, estão colocados os alunos SG2/1, SG2/4, SG2/10 e SG2/5, que apresentaram porcentagens de 36%, 57,1%, 60% e 65,5% respectivamente.

A análise do desempenho, ao longo das atividades, permite observar que SG2/1 apresentou desempenhos razoáveis nas três primeiras atividades, que realizou, com 60% de acertos e obteve uma baixa porcentagem média final, porque, nas duas últimas atividades, ela revelou a sua desistência do aprendizado no curso com 0% de acertos, conforme havia anunciado que iria parar de estudar por problemas de saúde. SG2/4 apresentou variações no desempenho, que iniciou com 60% nas duas primeiras atividades, depois, oscilou entre 40%, 40% e 80% nas três atividades seguintes e retomou os 60% nas duas últimas atividades que realizou. Observa-se que SG2/4 apresentou uma tendência a manter-se, principalmente, entre os 60% de acertos nas atividades.

SG2/10 apresentou um desempenho que variou com porcentagens entre 20% e 100% de acertos, que permite afirmar a existência de um crescimento em relação ao seu aprendizado ao longo do curso.

SG2/5 demonstrou um crescimento nas três primeiras atividades, o qual, acredita-se, foi prejudicado após a falta a uma aula. Já, na atividade seguinte, apresentou uma queda na porcentagem de acertos (de 100% para 60%) para retomar uma porcentagem crescente de acertos nas quatro atividades que sucederam e uma queda nas duas últimas atividades para 80%. Os resultados desse segundo intervalo mostram um desempenho melhorado quantitativamente em relação às porcentagens do intervalo anterior assim como indicativos de certa evolução no aprendizado dos alunos.

No terceiro intervalo, que compreendeu grande parte dos alunos, 6 dos 11 alunos que realizaram a ARI-1, identificou-se SG2/12, SG2/11, SG2/2, SG2/6, SG2/9 e

³³ SE7 e SE8 são desistentes do curso.

SG2/3 que obtiveram porcentagens de 66,6%, 68,5%, 71%, 73,3%, 82,2% e 88,8% respectivamente.

SG2/12 apresentou um crescimento ao longo de todas as atividades que realizou, exceto na última atividade que baixou de 100% de acertos para 60%.

SG2/11 apresentou um crescimento ao longo das quatro primeiras atividades que realizou. Depois, oscilou com uma queda na porcentagem (de 100% para 80%) para recuperar-se na atividade seguinte com 100% dos acertos e nova queda na última atividade (de 100% para 60%).

Um dado surpreende: SG2/2 foi uma aluna que apresentou dificuldades em acompanhar as aulas e uma resistência no início do curso reveladas em seus comentários de diário de classe, porém as porcentagens que ela atingiu nas ARI-1 a colocam entre os alunos com os melhores desempenhos da classe na ARI-1. Entende-se que a abordagem afetiva permitiu que ela superasse os obstáculos cognitivos, os quais lhe permitiram identificar um número satisfatório de vocábulos corretamente, e afetivos, pois teve confiança para realizar as ARI-1.

Esse intervalo de alunos apresentou as porcentagens mais altas em relação aos vocábulos que os alunos conseguiam identificar na lista de palavras que dispunham no ARI-1.

Das porcentagens apresentadas anteriormente, percebe-se que os alunos, em grande parte, possuíam confiança para a realização das atividades e um crescimento em relação ao seu aprendizado, pois apresentaram aumento em suas porcentagens em determinadas atividades. Isto, também, demonstra um aprendizado em desenvolvimento, ainda não estabelecido, o qual é constatado através das oscilações entre as porcentagens apresentadas pelos alunos, ora aumentadas, ora diminuídas, sem demonstrarem uma regularidade predominante. Nota-se, ainda, que a falta dos alunos às aulas resultava em um declínio no desempenho na aula seguinte, conforme decréscimo nas porcentagens das atividades de SG2/1, SG2/4, SG2/5, SG2/11 e SG2/13.

O gráfico, a seguir, mostra a concentração dos três intervalos identificados anteriormente:

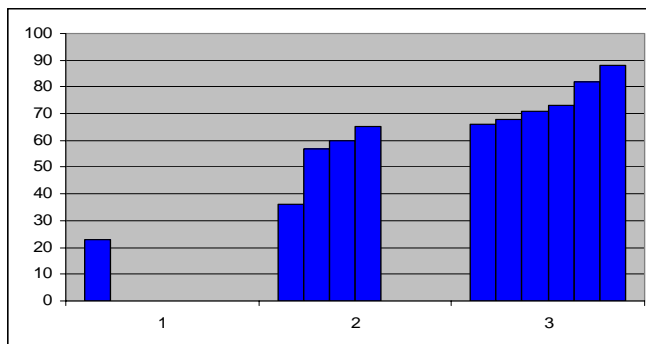


Gráfico 5 – Intervalos Referentes à Média de Palavras Recordadas na ARI-1

O gráfico acima demonstra que a maior parte dos alunos concentram-se entre os intervalos 2 e 3.

5.2.4.2 Atividade de recuperação de informações 2: Parte A - Itens de 1 a 11

A ARI-1 era recolhida imediatamente após a sua realização e era, em seguida, entregue a ARI-2 aos alunos, na qual constava uma ficha com itens que deviam ser preenchidos conforme as informações que os alunos lembravam a respeito do texto lido (gênero textual, figuras, números, etc.). O quadro a seguir apresenta os itens rememorados pelos alunos:

	ARI-2a	ARI-2b	ARI-2c	ARI-2d	ARI-2e	ARI-2f	ARI-2g	ARI-2h	ARI-2i	ARI-2j	Média total
SG2/1	1,2,7,8,10,11	F	F	F	F	1	1,7,9	F	1,4,5,8,10	0	3,7
SG2/2	F	1,2,7,10	6	4,9	1,7,11	1	1,10	1,9	1,5,8,9	1,9	2,3
SG2/3	1,2,7,8,9,10	1,2,7,9,10	1,2	1,4,5,7,8	1,2,4,7,9,10,11	1,7,8,9	1,4,7,8,9,10	1,2,4,5,8,9	1,2,4,5,8,9	1,2	4,9
SG2/4	1,8,9	1,8,11	F	1,4,5,7,8,9,11	1,4	1,8,9,11	1,7,8,10	F	1,7,11	F	3,7
SG2/5	1,7,9,11	1,7,8,9	1,2,11	F	1,7,8,9	1,7,8,9	1,9,10,11	1,4,5,8,9,10	1,2,5,8,11	1,8,9	4,1
SG2/6	1,2,3,7,8,11	1,6,7,8,9,10,11	1,2,9,10	1,4,5,6,7,8,9,10,11	1,2,4,6,7,8,9,10,11	1,2,4,7,8,9,10,11	1,4,7,8,9,10,11	1,4,6,7,8,9,10,11	1,4,5,6,7,8,9,10,11	F	7,4
SG2/7	1,7,8,9	1,7,8,9,10	2,3,9	F	F	F	F	F	F	F	-
SG2/8	F	1,7,8,9,10,11	F	F	F	F	F	F	F	F	-
SG2/9	1,2,7,8,9,10	1,2,4,7,8,9,10,11	1,2,9,10	1,2,4,5,7,8,9,10	1,2,5,7,8,9,10	1,2,7,9,10,11	1,2,8,9,10,11	F	1,2,4,5,9	1,2,7,8,9,10,11	6,3
SG2/10	F	9	F	F	1,7	1,7,8,9,11	1,7,8,9	F	F	1,4,7,8	3,2
SG2/11	1,2,7,11	2,6,7,8,9	F	F	7,11	1,7,11	1,7,8	1,4	F	1,7,9,10	3,2
SG2/12	1,7,8	1,2,7,8,9	1,2,9	F	1,7,8,9	1	1,2,7,8	1	1,9	1	2,6
SG2/13	7	1,2,7,8	F	1,2,5,7,8	7	0	0	1	1,4,5	0	1,6

Quadro 12 – Elementos Textuais Identificados pelo G2

Elementos textuais identificados

1. assunto
2. título
3. autor
4. fonte
5. data
6. slogans
7. números
8. figuras
9. idéias principais
10. idéias secundárias
11. exemplos ilustrativos

Num total de até no máximo 8 itens identificáveis nos textos, em cada atividade, os alunos foram classificados em três intervalos, que compreendem: de 0 a 2,6 itens por texto, no qual se encontram SG2/13 (1,6 itens), SG2/2 (2,3 itens), SG2/12 (2,6 itens). SG2/13 demonstrava possuir condições de responder ARI-2 conforme o seu desempenho nas atividades ARI-2b, ARI-2d e ARI-2i, porém a sua média de resultados foi bastante

prejudicada pelas atividades em que ela não se dispôs a completar nenhum dos itens. SG2/2 sentiu-se um pouco incomodada com a ARI-2, pois nela havia vários itens e a atividade parecia exigir muito de sua disposição para realizá-lo, pois fazia comentários como “eu não consigo me lembrar de nada” e “eu nem escrevi nada”. Entretanto, aos poucos, ela foi criando uma estabilidade emocional com o ambiente de aprendizado e conseguiu melhorar os seus resultados nas atividades ARI-2b e ARI-2i. Um comportamento semelhante foi constatado em SG2/12, que conseguiu atingir alguns desempenhos interessantes como nas ARI-2b, ARI-2e e ARI-2g.

No segundo intervalo, de 2,7 a 5,3 itens por texto, identificam-se SG2/10 (3,2 itens), SG2/11 (3,2 itens), SG2/4 (3,7 itens), SG2/1 (3,7 itens), SG2/5 (4,1) e SG2/3 (4,9 itens). Neste intervalo, entende-se que SG2/10 apresentou desempenhos melhores nas atividades ARI-2f, ARI-2g e ARI-2j e que SG2/11, SG2/4 e SG2/3 apresentaram desempenhos mais equilibrados ao longo das atividades, entre os quais chama a atenção o bom desempenho de SG2/3.

No terceiro intervalo, de 5,4 a 8 itens por texto, classificaram-se SG2/9 (6,3 itens) e SG2/6 (7,4 itens), os quais se destacam pelas melhores médias na ARI-2. É interessante ressaltar uma atitude de disposição para realizar as atividades, pois, os alunos demonstravam que faziam questão de esgotar todas as informações que possuíam para completar as atividades.

O gráfico, a seguir, apresenta as concentrações dos intervalos:

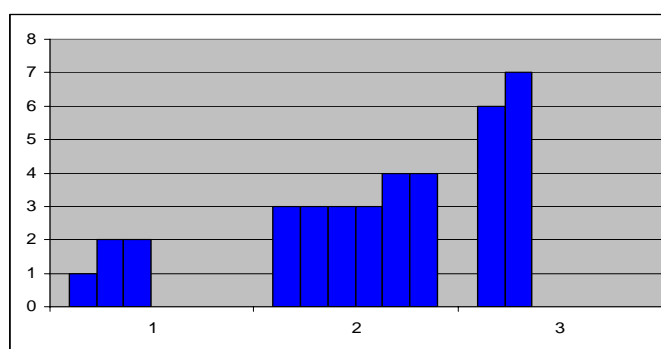


Gráfico 6 – Intervalos Referentes aos Itens Identificados nas ARI-2

Os dados apresentados anteriormente indicam que a ARI-2 se constituiu em uma atividade que apresentava uma dificuldade maior na sua resolução, pois exigia dos alunos, além da recuperação das informações lidas nos textos, também, a uma produção

escrita, a qual era uma habilidade que demandava um esforço maior dos alunos. Observa-se que a maior parte dos alunos não conseguiu completar uma média de 50% dos itens. Porém, ainda que a atividade oferecesse uma dificuldade maior, os alunos apresentavam a mesma disposição para realizar a ARI-2, como a que tiveram para realizar a ARI-1.

5.2.4.3 Atividade de Recuperação de informações 2: item 12 - vocábulos resgatados da memória na LI

O 12º item da ARI-2 solicitava que os alunos escrevessem os vocábulos ou frases que eles recordavam do texto recém-lido, conforme indicam os seguintes dados:

	ARI-2a	ARI-2b	ARI-2c	ARI-2d	ARI-2e	ARI-2f	ARI-2g	ARI-2h	ARI-2i	ARI-2j	média
SG2/1	0	F	F	F	F	0	0	F	0	0	0
SG2/2	F	1p	1p	3p	1p	2p	1p	0	0	0	1
SG2/3	3p	7p	5p	4p	1p	4p	7p	5p	7p	2p	4,5
SG2/4	3p	0	F	5p	0	3p	2p	F	2p	F	2,1
SG2/5	3p	4p	8p	F	2p	3p	3p	7p	4p	2p	4
SG2/6	4p	8p	10p	8p	19p	8p	12p	10p	13p	F	10,2
SG2/7	0	2p	1p	F	F	F	F	F	F	F	3
SG2/8	F	1p	F	F	F	F	F	F	F	F	1
SG2/9	3p	5p	7p	1p	5p	5p	9p	F	8p	3p	5,1
SG2/10	F	3p	F	F	4p	3p	3p	F	F	3p	3,2
SG2/11	4p	8p	F	F	3p	5p	0	4p	F	3p	0,4
SG2/12	0	5p	2p	F	1p	0	9p	5p	5p	3p	3,3
SG2/13	1p	6p	F	0	0	0	0	0	0	0	0,7

Quadro 13 – Recuperação de Vocábulos na LI pelo G2

O gráfico, a seguir, apresenta a média de palavras na LI recuperadas na ARI-2.

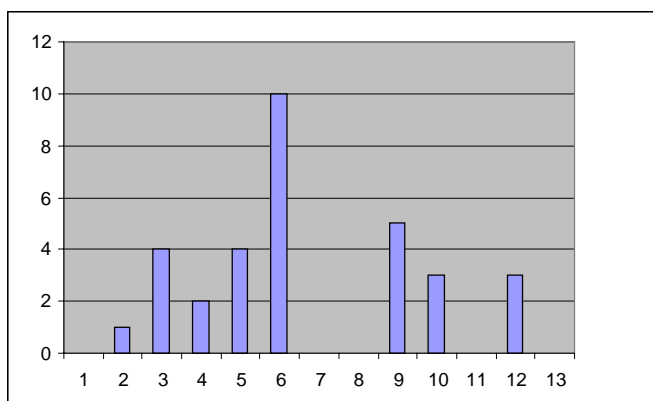


Gráfico 7 – Média de Vocábulo Recuperados na LI

Referente à média de vocábulos na LI recuperados e redigidos no item 12, em cada ARI-2 realizada pelos alunos, foram elaborados três intervalos que os classificam segundo os seus desempenhos. No primeiro intervalo, de 0 a 3,3 palavras registradas, encontram-se a maioria dos alunos, entre eles SG2/1 (0), SG2/2 (1), SG2/4 (2,1), SG2/10 (3,2), SG2/11 (0,4), SG2/12 (3,3) e SG2/13(0,7); no segundo intervalo, de 3,4 a 6,7 palavras registradas, foram identificados SG2/3 (4,5), SG2/5 (4) e SG2/9 (5,1) e no terceiro intervalo, de 6,9 a 10,2 palavras registradas, somente um aluno atingiu esse nível com 10,2 palavras registradas, SG2/6.

Os intervalos podem ser visualizados no gráfico a seguir:

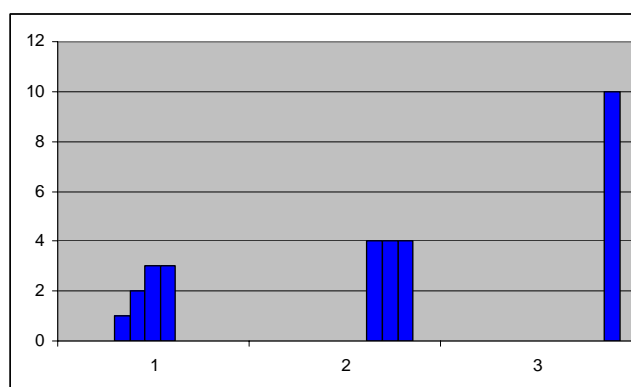


Gráfico 8 – Intervalos Referentes à Média de Vocábulo Recuperados na LI

Este último aspecto analisado demonstra a dificuldade que os alunos enfrentavam para recuperar o conteúdo estudado na LI. Percebe-se o esforço deles através da persistência na resolução das atividades, as quais são marcadas por variações quanto ao número de vocábulos registrados. Este aspecto demonstra, de modo semelhante à ARI-1 e aos

11 itens anteriormente analisados da ARI-2, um aprendizado que está se estabelecendo e em busca de uma sustentação por meio de tentativas e erros, sucessos e insucessos.³⁴

5.2.4.4 Atividades de recuperação de informações 2: parte B-estratégias de aprendizado

A ARI-2, além dos 12 itens analisados anteriormente, também, apresentava perguntas a respeito das estratégias utilizadas pelos alunos para o armazenamento e resgate das informações estudadas. Os alunos respondiam às questões: que aspectos tratados na atividade de texto auxiliam na sua memorização? Que tipos de relações você procura fazer para lembrar as idéias do texto? O quadro abaixo apresenta os registros dos alunos ao longo dos textos estudados.

	ARI-2a	ARI-2b	ARI-2c	ARI-2d	ARI-2e
SG2/1	“Para lembrar as idéias que estavam no texto eu procuro lembrar sobre o que cosntava”.	F	F	F	F
SG2/2	F	“Gostaria que a mãe estivesse aqui”.	“Sei, mas não sei explicar”.	“As qualidades dos esportes”. “Estudar pra poder lembrar os textos. Foi tantos anos que fiz uma mistura”.	“Não consigo gravar nada, é difícil”.
SG2/3	“Produtos que tenho em casa , preços, figuras”. “As figuras ilustradas com as palavras”.	“As ilustrações com as palavras que aparecem”.	0	“Relaciono as figuras com as palavras que aparecem no texto”.	“Não consegui memorizar quase nada. Figuras com o texto ajudam”.
SG2/4	“Valor dos objetos, descontos e seus usos, comparações com outros utensílios”.	“Comentar com os colegas.”	F	“As figuras do texto ajudam a ativar a memória. Diálogo com os colegas.”	“As imagens, comparar as figuras
SG2/5	“Condições de pagamento, quando eu vou numa loja”.	“Que 50 cents eram destinados para os deficientes. Procuro ver o que tinha para vender”.	0	F	“As figuras existentes no texto, lembrar de uma pessoa de gosto muito e lembrar os fatos”.
SG2/6	“Preço, prazo, propaganda, visualização, procure me concentra, mas as coisas me fogem”.	“Que é um texto que fala sobre os jogos paraolímpicos de Sydney e em cada compra do presente são doados 50 centavos para os deficientes. Conversa, debate, lembrar o que comentamos”.	“Gestos, figuras, lembrar como fizemos”.	“As dobraduras da casa ajudam a fixar as palavras que comentamos”. “Costumo lembrar das coisas coloridas e diferentes que faço”.	“A maneira como se explica, através de figuras e repetindo várias vezes a mesma figura e mesmo assim acho difícil lembrar”.
SG2/7	“A ilustração”.	“As imagens das flores e os preços”.	0	F	F
SG2/8	F	0	F	F	F
SG2/9	“As figuras, a idéia principal”.	“A quantidade de produtos ofertados e	0	“Associações com o esporte”.	“As figuras, números”.

³⁴ Os itens identificados com maior frequência foram 1 (assunto), 7 (números) e 12 (palavras em inglês).

		seus preços. A apresentação visual da propaganda.”.			
SG2/10	F	0	F	F	0
SG2/11	0	“O nome carinhoso para a mamãe Geralmente lembra-se da figura”.	F	F	“As figuras, ligar pessoas aos fatos”.
SG2/12	“Olhar a figura que está exposta e os preços”.	0	0	F	“Memorizar a figura”.
SG2/13	0	0	F	0	0
	ARI-2f	ARI-2G	ARI-2H	ARI-2I	ARI-2J
SG2/1	“Vou me procurar me lembrar de tudo que foi falado para me lembrar mais tarde”.	“Procuo relacionar os ingredientes com as palavras e os verbos”.	F	“Sobre algumas plantas que já tinha conhecimento, procuro lembrar pensando mas é muito difícil”.	0
SG2/2	0	“Fazer o bolo, memorizar os ingredientes”.	0	“Trocar idéias com colegas”.	“Materiais para executar o trabalho”.
SG2/3	“Algumas palavras que se assemelham com o português, lembrando do meu café da manhã”.	“Lembrando os ingredientes que uso para fazer um bolo”.	“Lembrando o que nós comemos no dia-a-dia, que poderão ser substituídos por outros produtos mais saudáveis”.	“Ilustrações”.	“Relacionar com os trabalhos de tricô que eu faço para os meus netos”.
SG2/4	“Exemplos com figuras, comentar com colegas”.	“Trabalho em grupo, comentários com os colegas”.	F	“O aspecto visual, comentar para obter mais informações”.	F
SG2/5	“Associar a uma pessoa querida um cheiro, escutar várias vezes, ler várias vezes”.	“Procuo pensar que estou numa cozinha e fazer a receita”.	0	“Procure lembrar para que servem as plantas, o que elas curam”.	“O que precisa para fazer o tricô, procuro lembrar como vou fazer o tricô, qual o ponto que vou usar”.
SG2/6	“Que sempre devemos repetir e meditar para não esquecer, a maneira como é ilustrado e comentado o assunto, procuro lembrar do desenho e degustar o produto”.	“Sempre procuro lembrar as figuras, mas sem olhar as folhas não consigo saber muita coisa”.	“A maneira como conversamos com o colega e como fica traduzindo em português as palavras que não conhecemos, sempre lembrar do que falamos e das figuras que vimos para gravar melhor”.	“O debate, o comentário e a conversa com os colegas, lembrar das figuras e das cores”.	F
SG2/7	F	F	F	F	F
SG2/8	F	F	F	F	F
SG2/9	“Associação da idéia do produto com o cheiro, com pessoas queridas”.	“As idéias principais dos produtos, dos ingredientes”.	F	“Chás e plantas que conhecemos e usamos no nosso dia-a-dia”.	“Os objetos necessários, os passos, etapas para executar o trabalho”.
SG2/10	0	0	F	F	0
SG2/11	0	“Procuo ligar o texto com as figuras”.	“Palavras conhecidas, figuras”.	F	“Lembrar da figura”.
SG2/12	“Ler muitas vezes”.	“Palavras conhecidas”.	“As comidas boas, as comidas ruins, com muita gordura e com muito açúcar”.	“Porque são plantas que a gente tem em casa”.	“Hoje eu não tive muita idéia sobre tricô, não gosto dele”.
SG2/13	0	“Eu fico confusa, não posso lembrar e guardar”.	0	0	0

Quadro 14 – Comentários Sobre Estratégias de Aprendizagem do G2

Os comentários dos alunos do G2 a respeito das estratégias utilizadas para armazenar e recuperar as informações referentes aos textos permitem que se identifique os seguintes usos e frequências, que foram classificados conforme Oxford (1990).

Entre as estratégias mais utilizadas pelo G2, destacam-se as estratégias de memória ativada por meio da utilização de imagens que constavam no texto, com 36 menções. A segunda estratégia mais utilizada foi, também, a estratégia de memória, porém mediante a criação de elos mentais, ou seja, os alunos transpunham as palavras novas a outros contextos, com 12 menções. As estratégias cognitivas de focar a atenção às idéias do texto foram mencionadas 9 vezes pelos alunos; as estratégias metacognitivas utilizadas como meio para a prática formal da língua foram utilizadas 7 vezes; as estratégias metacognitivas referentes às descobertas sobre a aprendizagem dos alunos foram mencionadas 7 vezes, e as estratégias sociais de fazer perguntas para pedir esclarecimentos foram utilizadas, também, 7 vezes.

Entre as estratégias menos utilizadas pelo G2, citam-se, entre as estratégias de memória, a criação de elos mentais por meio de associações e elaborações, com 5 exemplificações, e a revisão efetiva, estruturada, por meio do uso de sensações e respostas físicas, com 1 utilização. As estratégias cognitivas identificadas com menores incidências foram: praticar formalmente sons e ortografia, com 3 utilizações e analisar e raciocinar dedutivamente, com 4 usos e traduzir com 1 ocorrência. Entre as estratégias de compensação, para superar limitações na fala e escrita, houve 1 identificação do tópico. Dentre as estratégias metacognitivas de menor incidência, identificaram-se 2 usos de relacionar com o material aprendido e 2 usos do recurso de prestar atenção. Por fim, identificou-se o uso das estratégias afetivas, ao medir com sentimentos com alguém, conforme o comentário de 1 aluna.

A análise dos dados, porém, permite que se sugira mais uma variação de estratégia afetiva, a qual se classifica como estratégia afetiva, *transpor o conhecimento para situações de significado afetivo para o aluno*³⁵. Percebeu-se que entre os 67 comentários dos alunos a respeito das suas estratégias de aprendizado, em 30 delas, os alunos revelam que procuraram transpor os conhecimentos adquiridos em sala de aula para situações que possuíam algum significado afetivo, que estivessem relacionadas a experiências pessoais deles, do dia-a-dia, como em “Porque são plantas que a gente tem em casa”, “Condições de pagamento, quando eu vou numa loja” e “Algumas palavras que se assemelham com o português, lembrando do meu café da manhã”; relacionadas ao apoio do colega em sala de

³⁵ As estratégias afetivas identificadas como transpor o conhecimento para situações de significado afetivo para o aluno estão identificadas em negrito no quadro acima.

aula “Comentar com os colegas”, “Trabalho em grupo, comentários com os colegas” e “O debate, o comentário e a conversa com os colegas, lembrar das figuras e das e das cores”; relacionadas a assuntos que sensibilizavam os alunos como “Gostaria que a mãe estivesse aqui” (após a leitura de texto sobre o dia das mães), “Que 50 cents eram destinados para os deficientes. Procuo ver o que tinha para vender” e “Hoje eu não tive muita idéia sobre tricô, não gosto dele”; e, as que tinham ligações entre o aprendizado e a pessoas queridas do dia-a-dia dos alunos, como em “As figuras existentes no texto, lembrar de uma pessoa que gosto muito e lembrar os fatos”, “Relacionar com os trabalhos de tricô que eu faço para os meus netos” e “Associar a uma pessoa querida um cheiro, escutar várias vezes, ler várias vezes”.

A classificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do G2 permite observar que o grupo explorou o seu aprendizado de uma maneira bastante variada por meio de seis tipos diferentes de estratégias de aprendizado, conforme proposto por Oxford (1990), estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Entre as estratégias afetivas, a presente pesquisa sugere a identificação de uma subclassificação desta, classificada como *transposição do conhecimento para situações de significado afetivo para o aluno*.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os aspectos que caracterizam o aprendizado do G1 e do G2 serão analisados por meio da apresentação do comportamento dos grupos, conforme as atividades realizadas em sala de aula, entre elas o diário de classe, as entrevistas com familiares e alunos, os temas do discurso, a avaliação de final de curso e as atividades de recuperação de informações. As diferenças nos números de sujeitos envolvidos nos dois grupos, as diferenças de idade, do grau de instrução e do número de horas ministradas nos dois grupos não permitem que se realize um estudo comparativo entre os dois grupos. No entanto, os dados coletados nos dois estudos permitem o conhecimento de duas realidades de ensino, as quais podem indicar as causas de maior ou menor sucesso no ensino e aprendizagem de LE por alunos da terceira idade.

6.1 CARACTERÍSTICAS DO G1

6.1.1 As Atividades do G1

As atividades realizadas em sala de aula pelo G1, que tinham por objetivo criar situações de aprendizado para o desenvolvimento lingüístico dos alunos, conforme anteriormente descritas nos procedimentos metodológicos, revelam situações que foram dificultadas devido à variedade de aspectos que interferem no ensino/aprendizado de uma LE a alunos da terceira idade. Ressalte-se, primeiramente, o modo como os conteúdos do livro adotado, *Reward*, são apresentados aos alunos e que, mesmo seguindo uma abordagem comunicativa, não oferecem condições para a adaptação dos conteúdos às condições de aprendizado dos alunos. As dificuldades tangem:

1. *a disposição visual*: os conteúdos são dispostos em grande quantidade de informações acumuladas em uma única página, quadros e esquemas de substituição de vocábulos, os quais utilizam flechas e linhas indicativas, que acabam por confundir a compreensão dos alunos, criando desta forma

um “caos visual”. As informações distraiam os alunos, pois eles não conseguiam se localizar com facilidade na apresentação dos exercícios. Esse fato ocasionava perda no enfoque visual do conteúdo estudado, a qual acabava dificultando as etapas iniciais de retenção de informação captadas pela memória sensorial, neste caso, especificamente, quanto ao sentido da visão (DURÃO, 2004). Nos termos de Robinson (2006), um grande número de estímulos pode levar à confusão, não por problemas de capacidade de armazenamento de informação, mas devido à interferência ocasionada por pelo fluxo de informações, como na situação descrita acima, bem como na próxima, descrita a seguir.

2. *a quantidade de conteúdos*: vários aspectos gramaticais e funções lingüísticas são apresentados em uma única lição, os quais ocasionam uma grande demanda na carga cognitiva dos alunos, maior do que eles, normalmente, conseguem processar, não gerando, dessa forma, um *input* compreensível, conforme descreve Krashen (1982). Como consequência, os alunos realizam um grande esforço para a compreensão da língua, às vezes, além das suas possibilidades, gerando, assim, uma desmotivação para o aprendizado. A quantidade excessiva de informações recebidas dificultou o processo de seleção da memória entre as informações recebidas, quanto à importância que adquiriam naquele contexto. Por essa razão, acredita-se que as informações não eram fixadas, mas descartadas e indisponíveis para resgates posteriores, conforme descrevem SÉ *et al* (2004).
3. *os temas tratados*: os temas tratados nas lições do livro, por serem direcionados a um público amplo de aprendizes, adultos e estrangeiros, não conseguem motivar o tipo de aluno desta pesquisa, de modo que este aspecto vem a somar-se aos anteriormente descritos. Assuntos como profissões e ambiente de escritório não chamavam a atenção dos alunos, não os motivando, e acabou por afetar o desempenho da memória dos alunos (LEÃO JUNIOR e RESENDE, 2004).
4. *a interação limitada*: as atividades propostas pelo livro sugerem interações que se limitam a trocas lingüísticas que envolvem somente os colegas de sala de aula. As atividades propostas são direcionadas para trabalhos individuais e aos pares, as quais facilitam o aprendizado, pois reportam ao

aspecto da socialização, e está relacionada à afetividade (CARSTENSEN e MATHER, 2005), porém, poderiam ser ainda mais expandidas.

5. *o i+1*: os alunos enfrentam uma sobrecarga cognitiva para o processamento da LE, a qual não é minimizada pelo seu filtro afetivo, conforme descrito por Krashen (1982). Como o enfoque é no aprendizado lingüístico, eles tornam-se mais tensos, compreendendo, assim, que aprender uma LE constitui-se em um obstáculo, ou em uma situação negativa, as quais demandam um maior processamento cognitivo na terceira idade (CARSTENSEN e MATHER, 2005), que ocasionam, por sua vez, condições menos favoráveis para o aprendizado.
6. *um menor comprometimento*: o distanciamento entre a professora e os alunos, entre os alunos e entre os alunos e seus familiares ocasionou um menor comprometimento desses alunos com o aprendizado. Dessa forma, eram freqüentes situações como a de os alunos não fazerem as tarefas de casa, de esquecerem os materiais em casa e de faltarem às aulas, não promovendo, assim, uma *educação para o comprometimento e educação para a participação* como propõe Palma (2000).

6.1.1.1 Diários de classe do G1

Entre as atividades realizadas em sala de aula, os diários de classe revelam, também, o comportamento dos alunos do G1 em relação à metodologia direcionada ao aprendizado centrado nos aspectos lingüísticos.

A atividade de diário de classe tinha como propósito criar um canal de diálogo para a compreensão dos estágios emocionais dos alunos. A análise dos comentários gerados no G1 traz informações na razão da quantidade de comentários que os alunos realizaram, os quais se restringem, normalmente, a uma única frase, que tendem a ser repetidas ao longo do curso. Os comentários gerados pelo grupo compõem-se de 24 tipos de comentários, dentre os quais 63,3% descrevem aspectos positivos do aprendizado, 28,3% descrevem aspectos positivos e negativos e 8,3% tecem comentários que expõem as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Também, percebe-se que os comentários mais freqüentes recaem sobre aqueles que descrevem os aspectos positivos vivenciados pelos

alunos. Entende-se que as redações em quantidades reduzidas nos diários de classe dos alunos do G1 constituem indícios de um relacionamento distanciado entre os alunos e a professora, talvez devido a um constrangimento ou à falta de vontade de se revelar-se para ela, enquanto o número predominante de comentários positivos relatados pelos alunos em seus diários de classe mostra que, apesar de terem dificuldades em acompanhar o processo de ensino, os alunos querem a continuidade das aulas.

Assim, entende-se que o G1 é um grupo que tem o desejo de aprender, apesar dos obstáculos que enfrentam. O distanciamento ocasionado nessa situação de ensino não propicia que se crie uma *educação para a participação* (PALMA, 2000), pois o aprendiz, por não se sentir ambientado para realizar relatos a respeito do desenvolvimento do seu aprendizado, não se sente, também, capaz de intervir na realidade de ensino.

6.1.2 Entrevistas Com Familiares do G1

As entrevistas com os familiares do G1 trouxeram contribuições esclarecedoras sobre o papel da afetividade no aprendizado do idoso. Através delas, entendeu-se que o curso de inglês não adquiriu uma dimensão importante o suficiente para que os alunos fizessem comentários mais aprofundados sobre as aulas com seus familiares. Os familiares entrevistados comentaram que sabiam a respeito do curso, alguns incentivam, outros não, porém não demonstravam considerar a atividade como algo importante nem para eles nem para seus próprios pais ou esposos. Desse fato compreende-se, também, o menor comprometimento e motivação dos alunos em relação ao seu aprendizado.

As entrevistas com os alunos do G1 revelam, também, o foco de controle da memória interno, pois eles atribuem a si próprios as dificuldades em lembrar os conhecimentos estudados, assim como o foco de controle da memória externo, pois falam nos comentários a respeito das limitações de aprendizado decorrentes da idade avançada (YASSUDA, 2004).

6.1.3 Entrevista Com os Alunos do G1

As entrevistas com os alunos vêm confirmar por meio das próprias palavras deles, além das revelações feitas nos diários de classe, as suas percepções quanto ao seu aprendizado.

Percebe-se, através dos relatos dos alunos do G1, que, embora enfatizem as suas dificuldades em razão de problemas de memória, denominado foco de controle interno da memória (YASSUDA, 2004) e por se consideram muito velhos para aprender, descrito como teoria da atribuição (ABRAMSON *et al*, 1978), também, exprimem *o desejo* de estudar a LI e *um orgulho* pela experiência de estar em sala de aula. Para este grupo, o maior proveito constituiu-se na oportunidade de sentir-se valorizado no meio em que vivem, ou seja, no resgate de sua auto-estima. Isto contrapõe-se a conceitos, como aquele que diz ser o idoso não capaz, aquele que não produz, como enfermo, como criança, como dependente, sem autoridade e poder, conforme preconiza FRANÇA (1997). Porém, ao depararem-se com uma situação que não está adaptada às suas necessidades, os alunos deixam as suas expectativas de incapacidade para o estudo prevalecerem em seus pensamento, as quais acabam por afetar o desempenho da memória, situação que é descrita por Leão Junior e Resende (2004).

6.1.3.1 Temas do discurso identificados do G1

Os temas identificados nos discursos dos alunos do G1, classificados a partir da análise dos dados coletados nos diários de classe e nas entrevistas, revelou o uso do tema doença como em “...a gente não tem memória muito boa de lembrar as coisas” por SG1/5, conforme a classificação de Coupland, Coupland e Giles (1991).

Além desses temas, identificou-se, também, no G1, *satisfação com a situação de aprendizado* como em “hoje valeu a pena. Foi maravilhoso. Adorei”, dito por SG1/1; *demonstração de afetividade*, como em “achei a aula boa e gostosa. Bem fácil e passada para nós com muita paciência”, por SG1/7, como em, *expressão de dificuldade no aprendizado*, como em “eu gostaria de saber muito, mas está difícil para mim”, por SG1/4; *expressão dos estados de ânimo*, como em “hoje eu amei a aula, pois já consegui assinalar certo o questionário”, dito por SG1/1; como em, *relatos das atividades realizadas em sala*,

como em “hoje a aula foi muito objetiva. Acho que a demonstração com os números foi muito boa para a fixação”, por SG1/7; e, *relação intergeracional como produto do aprendizado*, como em “ela (prima) tem um netinho pequeno que conversa (em inglês), que a gente fica admirada. Então quando ela vir de novo eu quero me preparar”, por SG1/4.

6.1.4 As Avaliações de Final de Curso do G1

As avaliações de final de curso do G1 dão sustentação, mais uma vez, além dos aspectos evidenciados nas atividades de sala, nos diários de classe e nas entrevistas com familiares e com alunos, que o estudo de LE focado no desenvolvimento lingüístico de alunos da terceira idade não proporciona um ambiente apropriado de aprendizado. Nos alunos transparece a sua satisfação em terem participado do curso de LI como uma forma de resgate da auto-estima, porém trazem como justificativas para o seu insucesso no desenvolvimento lingüístico problemas relacionados às limitações de suas memórias em decorrência da idade, as quais confirmam os conceitos de auto-eficácia, de foco e controle externo e a teoria da atribuição (YASSUDA, 2004).

6.1.5 Atividades de Recuperação de Informações do G1

A ausência de um enfoque afetivo nas aulas do G1 ocasionou uma dificuldade na aplicação das atividades de recuperação de informações. Os alunos se dispuseram a realizar as três primeiras atividades, através das quais, percebeu-se a existência do desejo de aprender, o que se constatou por meio das porcentagens apresentadas nas três atividades de recuperação de informação-1 aplicadas atingiram níveis bastante satisfatórios de recuperação de informações. No quadro a seguir há uma comparação entre algumas das características textuais presentes no mais e no menos pontuado desempenho entre as atividades de recuperação de informação realizadas pelos alunos.

Atividade 1	Desempenhos Mais pontuados-G1	Desempenhos Menos pontuados-G1
	Atividade “b”	Atividade “c”
Temas	Anúncio de emprego para garçomete	Anúncio de empregos do jornal
Estrutura gramatical	Frases	Frases

Quadro 15 – Desempenhos Mais e Menos Pontuados nos ARI-1 do G1

Entre as atividades mais pontuadas dos alunos, percebe-se que o aprendizado, apesar de limitado às habilidades lingüísticas, possibilitou que os alunos realizassem a ARI-1 “b”, a qual apresenta um tema não muito freqüente em seus cotidianos como textos que retratam a oferta de emprego e um texto estruturado gramaticalmente sob a forma de frases. No entanto, a ARI-1 “c”, a qual apresentou situação semelhante em relação ao tema e à estrutura gramatical, revelou os índices de menor desempenho dos alunos, acompanhados de uma sinalização de que os alunos não estavam dispostos a continuar com este tipo de atividade, pois o contexto maior (materiais, professora, colegas, familiares) acabava por reforçar as deficiências lingüísticas e cognitivas dos alunos, inibindo-os a continuar.

No entanto, a ARI-2, a qual exigia uma produção escrita sobre informações que constavam no texto, assim como uma descrição dos processos empregados para resgatar as informações contidas nele, representou um desafio muito grande para os alunos. Na ARI-2 “a”, observa-se que os alunos não responderam a nenhum dos itens solicitados, pois se consideraram incapacitados para respondê-los, pois afirmavam “é só isso que eu lembro”.

Na ARI-2 “b”, os alunos demonstram uma tentativa em responder a atividade, dentre as quais identificam itens como o assunto, o autor, o título e alguns números (referentes a horário, números de telefone, salários) que constavam no texto, em uma média de 1,8 itens por texto lido. O número reduzido de informações recuperadas mostra o quão pouco significativo tinham sido os conteúdos estudados.

Na realização das ARI-2, ao perceberem que não tinham condições de responder às atividades, nem parcialmente, os alunos do G1 passaram a acreditar que as atividades iriam mostrar as suas fragilidades (ao invés de ver nelas um instrumento que poderia auxiliá-los na melhora do desempenho de suas memórias, uma limitação a qual era,

frequentemente, mencionada pelos alunos), tornando-os cognitivamente e emocionalmente inaptos a realizarem as atividades.

Também em relação à ARI-2, quanto às estratégias de aprendizado utilizadas pelo G1 para a sua realização, percebeu-se que as estratégias mais empregadas pelo grupo, entre elas, a estratégia cognitiva (traduzir e raciocinar), de compensação (recorre à LM e selecionar um tópico) e de memória (emprego de elos mentais) envolvem o relacionamento dos conteúdos estudados a conhecimentos adquiridos anteriormente. Os alunos do G1 parecem, portanto, criar condições para o aprendizado, pois buscam conhecimentos na memória de longo prazo. No entanto, essas informações não são reprocessadas por meio de estratégias verbais ou visuais, não propiciando, assim, um armazenamento das novas informações na memória de longo prazo, conforme discussão apresentada anteriormente por Durão (2007).

Essa situação leva ao entendimento de que um ambiente de aprendizado, que busque o desenvolvimento da competência lingüística, não se constitui em um argumento suficiente para que o processo transcorra dentro de uma expectativa ideal de aprendizado para alunos idosos. Os alunos passam a compreender que o aprendizado seria uma tarefa de difícil execução. O enfoque em uma situação negativa exige, portanto, uma maior demanda cognitiva, de acordo com Carstensen e Mather (2005), a partir da qual o aluno, ao sentir-se sobrecarregado, abandona as tentativas de centrar a sua atenção no aprendizado e passa a encarar a aula como mero passa-tempo.

Por fim, os dados coletados no G1 revelam que o grupo não se sentiu capaz de desafiar as crenças que envolvem o declínio da memória na terceira idade, pois frequentemente eles se referem à dificuldade em aprender devido à idade em que se encontram, à limitação da memória e à baixa escolaridade, posicionando-se conforme o conceito da teoria da atribuição em relação à memória (YASSUDA, 2004). Portanto, acreditam que não lembram porque são idosos e, por isso, não ousam desafiar esse conceito popularmente difundido. Além desses aspectos gerados a partir da percepção dos alunos em relação ao seu processo de aprendizado, os dados coletados indicam que o *input*, a que os alunos estavam expostos não se caracterizava por um material que os estimulasse nos estágios iniciais para seleção e armazenamento de *input*. Identifica-se que esse material, não caracteriza o enfoque afetivo, não estava suficientemente saliente para ser “notado” (SCHMIDT, 1990) e encaminhado para a memória de curto prazo e trabalhado com estratégias de processamento das novas informações.

6.2 CARACTERÍSTICAS DO G2

6.2.1 As Atividades do G2

No G2, as atividades realizadas durante o curso³⁶ se caracterizaram por uma série de medidas tomadas, as quais procuraram se adequar às necessidades e às capacidades reais de alunos de terceira idade. Dentre elas, destacam-se:

1. *a variedade de atividades*: dez tipos diferentes de atividades (atividades de meditação, de relaxamento, de relatos, interativas, lúdicas, de interpretação de texto, de língua, de elevação de auto-estima, de utilização do conhecimento prévio e de diário de classe) foram trabalhadas em sala de aula de modo que se ofereceram várias opções de trabalho, tornando o aprendizado dinâmico e rico em novidades. A variedade de atividades propiciou a ativação da memória sensorial dos alunos por diversos meios (DURÃO, 2007) e possibilitou, também, um emprego maior de estratégias durante a memorização, conforme descreve Yassuda (2004).
2. *a disposição visual*: atentou-se para que os textos trabalhados tivessem uma impressão de boa qualidade, que trabalhasse com recursos visuais como palavras em destaque (negrito, sublinhados), figuras, desenhos, números, tabelas e esquemas (simplificados), os quais deveriam permitir que se aliasse os recursos da inteligência lingüística aos da inteligência visual, segundo a descrição de Gardner (1993).
3. *a quantidade de conteúdos*: as funções lingüísticas, os pontos gramaticais e o estudo de gêneros textuais foram apresentados aos alunos, paulatinamente, respeitando o ritmos de aprendizado dos alunos idosos, como sugere Pires (2005). Ou seja, apresentavam-se até dois pontos gramaticais por aula (o uso do auxiliar *do* na forma interrogativa com a pessoa *I* em uma aula; em outra aula retomava-se o uso do auxiliar *do* com as pessoas *I* e *they*, e, em outra aula, trabalhava-se com as pessoas *he*, *she*, *it* etc.); ao trabalhar-se as funções lingüísticas, apresentavam-se até duas

³⁶ Os textos e exercícios do G2 foram, na sua maioria, previamente selecionados e elaborados à realização do curso. Alguns textos e exercícios foram adicionados ao longo do curso conforme as necessidades constatadas.

funções por aula e, na medida em que se percebia a segurança dos alunos, avançava-se no conteúdo; os gêneros textuais foram trabalhados utilizando-se do conhecimento prévio dos alunos para, então, partir para novos aspectos dos textos. Essa situação privilegiou a seleção de informações encaminhadas à memória de curto prazo, pois se evitou a realização de tarefas simultâneas, as quais podem sobrecarregar a memória do idoso (SÉ *et al.*, 2004) e procurou-se criar situações que não propiciassem a interferência devido ao alto fluxo de informações (ROBINSON, 2006).

4. *o contexto das atividades*: os exercícios realizados pelos alunos traziam contextos previamente selecionados de acordo com o interesse dos mesmos. Temas como saúde, alimentação, biografias, trabalhos manuais, plantio doméstico, religiosidade, amor, animais domésticos, família, amigos foram alguns dos temas tratados. Também, os dados mostram que o aspecto mais importante do contexto das atividades realizadas pelos alunos refere-se àquelas elaboradas de forma que os nomes dos próprios alunos figurassem nas atividades, bem como os nomes de seus familiares. Dessa forma, eles realizavam as atividades lingüísticas ativando, ao mesmo tempo, o enfoque afetivo para o aprendizado, de maneira a proporcionar a formação de um *input* compreensível e significativo (KRASHEN, 1987), e um ambiente de *educação para o comprometimento*, no qual o aluno é sujeito desse processo (PALMA, 2000).
5. *a interação ampliada*: as atividades realizadas no G2 tinham como propósito, inicial e final, que os alunos estendessem os seus conhecimentos para pessoas da relação do cotidiano deles. Eles procuravam seus amigos e familiares para realizar essas interações, as quais potencializavam as oportunidades de aprendizado, pois, desta forma, aliavam cognição e afetividade, situação desejável para alunos da terceira idade, segundo a teoria sócio-afetiva seletiva (CARSTENSEN e MATHER, 2005).
6. *o filtro afetivo*: o ambiente criado em sala de aula, por meio do direcionamento das atividades e do envolvimento afetivo criado entre alunos e a professora, permitiu que o aprendizado ocorresse de forma dialogada. Os alunos expunham os seus estados emocionais frente ao aprendizado e a professora tomava as ações pedagógicas necessárias, encorajando os alunos e tornando o aprendizado em uma atividade

prazerosa que criou um ambiente de *educação para a participação*, conforme a proposta pedagógica de Palma (2000).

7. *um maior comprometimento*: o envolvimento afetivo dos alunos com o ambiente de aprendizado tornava-os mais responsáveis na realização de suas tarefas, na organização de seu material de estudo, no enriquecimento das atividades de aula com materiais que, espontaneamente, traziam de casa, respondendo ao princípio da independência do aprendiz nesse processo por meio da *educação aprender a aprender* (PALMA,2000).

6.2.1.1 Diário de classe do G2

Os comentários dos diários de classe do G2 podem chegar até seis frases, através das quais foi possível ter uma compreensão e suprir suporte emocional para a etapa do aprendizado que estavam vivenciando. Os alunos pareciam à vontade para escrever e desejosos de fazer os comentários no final de cada aula, pois compreendiam que tinham algo a contribuir. Dos 47 tipos de comentários redigidos, 70,3% destacaram aspectos positivos do seu aprendizado, 25,1% tratam de aspectos positivos e negativos e 4,5% trouxeram situações difíceis as quais estavam passando em relação ao aprendizado. Um fato que chama a atenção: os alunos, que foram instruídos a escrever seus comentários na sua L1, a certa altura de seu aprendizado, começaram a redigir espontaneamente frases na LI.

Esses comentários revelam, em grande parte, os usos que os alunos fizeram da língua para se comunicar com seus familiares e amigos, sobre as quais externam seus laços afetivos. Essa situação demonstra uma transferência do aprendizado formal, realizado ao longo das aulas, para uma situação de uso da língua. Dessa maneira, tem-se o entendimento de que a afetividade exerceu um papel de alavanca no processo de aprendizado dos alunos idosos, a qual surgiu da empatia criada entre a professora e os alunos (UNDERHILL, 2000), do fortalecimento da auto-estima dos alunos para o aprendizado (BERNAUS, 2001) e da sua motivação (GARDNER *et al*, 1985).

6.2.2 Entrevistas Com Familiares do G2

Os familiares do G2 demonstraram conhecer a atividade que seus pais ou esposas estavam realizando e faziam questão de evidenciar o quanto a atividade era prazerosa para eles, proveitosa para o bem estar geral (estado de ânimo, humor, memória, entre outros) e o quanto os próprios familiares entrevistados valorizavam esse tipo de iniciativa. Observa-se que o envolvimento dos familiares propiciou que se criassem situações novas e significativas de aprendizado.

Os dados coletados nas entrevistas com os familiares do G2 possibilitaram que se verificasse a oportunidade a mais que foi criada para que utilizassem a LI em situações reais de uso da língua. Postula-se que o uso de LI com um enfoque afetivo permitiu um maior aproveitamento das habilidades cognitivas (segundo NOICE, NOICE e STAINES, 2004), pois as atividades exigiam um esforço pessoal, mental, psicológico e emocional e, conseqüentemente, uma melhora no desempenho da memória dos alunos do G2 (conforme idéias defendidas por SÉ *et al*, 2004), já que os alunos estavam inseridos em um ambiente estimulante.

6.2.3 Entrevista Com os Alunos do G2

Os depoimentos dos alunos do G2 revelam um aproveitamento da experiência de aprendizado de LE de modo ampliado, abrangendo não somente o resgate de sua auto-estima, mas também os proveitos advindos de uma maior interpretação e interação com o mundo que os cerca (músicas, televisão, vocábulos em LI presentes no dia-a-dia), uma maior interação com familiares (na troca de assuntos novos propiciados pelas aulas), a descoberta de novas formas de externarem a sua afeição aos seus familiares (por meio da LI sob a forma de frases que expressam carinho, faladas verbalmente ou por meio escrito) e os benefícios cognitivos (melhora na memória, melhora na articulação de conversas), segundo defendem Noice, Noice e Staines (2004).

Quanto às condições de suas memórias, os aprendizes do G2 acreditavam que a sua auto-eficácia (YASSUDA, 2004) em relação ao aprendizado de uma LE era deficitária devido à idade em que se encontravam. Os alunos do G2 desenvolveram um foco

de controle externo diferenciado, o qual por vários meios (professora, colegas, amigos, parentes, identificação com o material de ensino, ritmo de aula adequado às necessidades do aluno, abordagem com enfoque afetivo) os encorajava a acreditarem no seu sucesso.

Portanto, a situação de ensino do G2 parece, realmente, criar condições para o aprendizado. Segundo Durão (2007), o aprendizado é resultado de associações de novas informações a outras já existentes na memória de longo prazo, para o qual, conforme os dados apresentados no estudo do G2, os alunos utilizaram recursos de suas memórias semântica (por exemplo, os alunos recuperam vocábulos da LI pertencentes a um mesmo grupo semântico, como ingredientes para fazer um bolo), episódica (por exemplo, os alunos afirmaram utilizar a estratégia de fazer uma referência entre o aprendizado da aula com situações do dia-a-dia) e procedimental (por exemplo, os alunos comentaram que, para lembrarem-se dos conteúdos estudados, procuravam visualizar as etapas necessárias para fazer um bolo) para o armazenamento das informações estudadas. Também, as situações de aprendizado enfocadas na afetividade propiciaram que o *input* ao qual os alunos estavam expostos se caracterizasse por um *input* saliente (SCHMIDT, 1990), pois os assuntos afetivos eram do interesse deles (CARSTENSEN E MATHER, 2004), e, portanto, eram “notados” e selecionados pela atenção focal (SCHMIDT, 1990), e, também, “notados” porque apresentavam relevâncias (DÖRNYEI e SKEHAN, 2006), devido à atenção estar, também, suscetível a fatores afetivos, como a motivação (ROBINSON, 2006) e em quantidade compatível com o fluxo de informações que a memória, em melhores condições, consegue armazenar (ROBINSON, 2006).

6.2.4 Temas do Discurso Identificados do G2

Em relação aos “temas identificados nos discursos” dos alunos do G2, conforme classificação de Coupland, Coupland e Giles (1991) e coletados nas entrevistas e nos diários de classe, identificou-se o uso do *relato enlutado*, como em “eu gosto de aprender palavras ‘*I adore you*’. Quero botar na cabeça, às vezes, me distraio, lembro daquele filho que faleceu”, dito por SG2/13, e do *isolamento e solidão*, por SG2/2 “não tenho ninguém para comentar. Vou lutar, aqui faço o que eu posso”.

Na situação de aprendizado dos alunos do G2, outros temas foram identificados, como: *satisfação com a situação de aprendizado*, *demonstração de afetividade*, como em “muitas vezes eu falo para o meu marido: *I love you! I like you! My sweetheart*”,

dito por SG211; *expressão de dificuldade no aprendizado*, como em “estou começando a aprender um pouquinho, mas é difícil para eu entender”, por SG2/12; *expressão dos estados de ânimo*, como em “ah, eu me sinto importante, imagina, porque eu nunca tive condições quando eu era jovem”, dito por SG2/12; *relatos das atividades realizadas em sala* como em “my name is SG2/6. I am studying at Unati”; *extensão do aprendizado para situações extra classe* como em:

Tenho em casa muito apoio. Inclusive minha filha me fala Mãe precisa estudar. Faço brincadeiras com minhas netas. Chego dando e pedindo beijinhos em inglês. Elas ficam muito felizes. Falo algumas palavras. Elas repetem para mim falar certo. É muito legal. (SG2/8)

Também, a *relação intergeracional como produto do aprendizado*, identificada em “tem a minha netinha, tenho escrito cartinhas, daí eu tenho ali umas pra mandar, que eu já aprendi inglês e quando ela quiser escrever pra mim ela já pode falar o que ela sabe que aí eu vou saber o que ela está me escrevendo”, por SG2/6.

6.2.5 As Avaliações de Final de Curso do G2

Os dados coletados nas avaliações de final de curso do G2 vêm a confirmar as constatações feitas nos diários de classe dos alunos apresentados anteriormente. Observa-se que os depoimentos dos alunos se reportam aos amplos benefícios adquiridos com a participação no curso, os quais são externados por meio de frases que expressam o envolvimento afetivo que permeou o processo de aprendizado como um todo. De modo similar aos diários de classe, os alunos enceraram as suas avaliações escrevendo alguns trechos na LI, entre frases de agradecimento, de demonstração de carinho com a professora, por vários alunos, e a redação de uma pequena biografia, por uma aluna, na qual ela demonstra satisfação em poder manifestar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Essas demonstrações de aprendizado da língua levam a concluir o papel fundamental da afetividade para um aprendizado efetivo de alunos idosos.

Entende-se que a situação de aprendizado criada no G2 vai ao encontro da proposta pedagógica para idosos que propõe uma educação para o comprometimento, para aprender para aprender, para a participação, para a compreensão da realidade, para a

solidariedade entre as gerações, integral (individual e social), para a ocupação qualitativa do tempo e para a reinserção social, conforme sugere Palma (2000).

6.2.6 Atividades de Recuperação de Informações do G2

O G2 mostrou desde o princípio uma confiança na realização das atividades, mesmo que não se conseguissem produzir bons resultados na recuperação de informações dos textos. Apresentou, inclusive, curiosidade em relação aos seus desempenhos nas atividades, pois solicitavam informações à professora de como estavam se saindo. Em uma análise entre as ARI-1 aplicadas ao longo do curso, as ARI-1 “c” e ARI-1 “f” apresentaram os melhores desempenhos de recuperação imediata de informações do texto.

No total das dez atividades realizadas pelos alunos, selecionaram-se os dois desempenhos mais pontuados por se considerar a possibilidade de ampliar-se a interpretação dos resultados obtidos. As características gerais das atividades referentes a essas atividades são:

Desempenhos Mais pontuados-G2	ARI-1 “c”	ARI-1 “f”
temas	Salão de beleza	Nutrição
Estrutura gramatical	Substantivos Adjetivos Preposições -isolados-	Substantivos Adjetivos Preposições -isolados-

Quadro 16 – Desempenho Mais Pontuado na ARI-1 do G2

Os textos caracterizavam-se por conter temas de conhecimento prévio dos alunos (serviços oferecidos em um salão de beleza) e de interesse deles (nutrição). Os textos lidos pelos alunos, referentes às atividades “c” e “f”, apresentavam uma estrutura gramatical limitada a substantivos, adjetivos e preposições. Essas informações levam a crer que o uso de conhecimento prévio, a leitura de temas de interesse dos alunos e uma estrutura gramatical restrita a substantivos, a adjetivos e a preposições caracterizaram os desempenhos mais pontuados do G2.

As ARI-1 realizadas pelo G2, que apresentaram as menores pontuações também foram analisados para que se conhecessem as suas características, conforme exposto no seguinte quadro:

Desempenhos Menos pontuados- G2	ARI-1 “a”	ARI-1 “j”
Temas	Ferramentas de carpintaria	Receita de tricô
Estrutura gramatical	Substantivos Adjetivos Preposições -isolados-	Frases

Quadro 17 – Desempenho Menos Pontuado na ARI-1 do G2

O texto referente à ARI-1 “a” trata sobre ferramentas de carpintaria e apresenta uma estrutura gramatical limitada a substantivos, adjetivos e preposições. O texto referente à atividade “j” traz o tema receita de tricô e está gramaticalmente estruturado sob a forma de frases.

Os alunos do G2 identificaram uma média de 4 itens por texto lido, os quais compreendem o assunto, o autor, o título, números, a fonte do texto, a data, *slogans*, figuras, idéias principais, idéias secundárias e exemplos ilustrativos.

Em relação ao emprego de estratégias de aprendizado para a realização da ARI-2, o uso das estratégias de memória (por meio da utilização de imagens), das estratégias de memória (pelo emprego de elos mentais) e das estratégias cognitivas (por focar a atenção às idéias do texto) revelam características dos meios de processamento de informação do G2 e a relação com o armazenamento dela. O emprego de estratégias de memória por meio da utilização de imagens revela que os alunos utilizaram estratégias visuais para o reprocessamento das informações novas, criando, desta forma, maiores condições para o armazenamento das informações na memória de longo prazo, segundo exposto por Durão (2007). A criação de elos mentais entre antigas e novas informações revelam outra estratégia de processamento da informação, que, da mesma forma que a anterior, cria condições favoráveis para o armazenamento da informação na memória de longo prazo. A estratégia de focar a atenção às idéias do texto, também entre as mais utilizadas, não parece favorecer o armazenamento da informação na memória de longo prazo, pois parece não ocorrer um

reprocessamento da informação, mas um processamento de forma literal, o qual acarretará, provavelmente, na eliminação da informação da memória (DURÃO, 2007).

6.3 ELABORAÇÃO DE MODELO DE APRENDIZADO COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE ENTRE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE

Os desempenhos lingüísticos manifestados pelos alunos nas atividades realizadas ao longo dos dois cursos apresentam duas condições de aprendizado: enquanto os dois grupos manifestavam o desejo de aprender, a experiência do G1 resultou em satisfação ao aprender uma LI como uma atividade de lazer, porém, somente o G2 teve condições de tomar atitudes referentes ao seu aprendizado, criando melhores condições para isso, como se pode observar no esquema da figura a seguir:

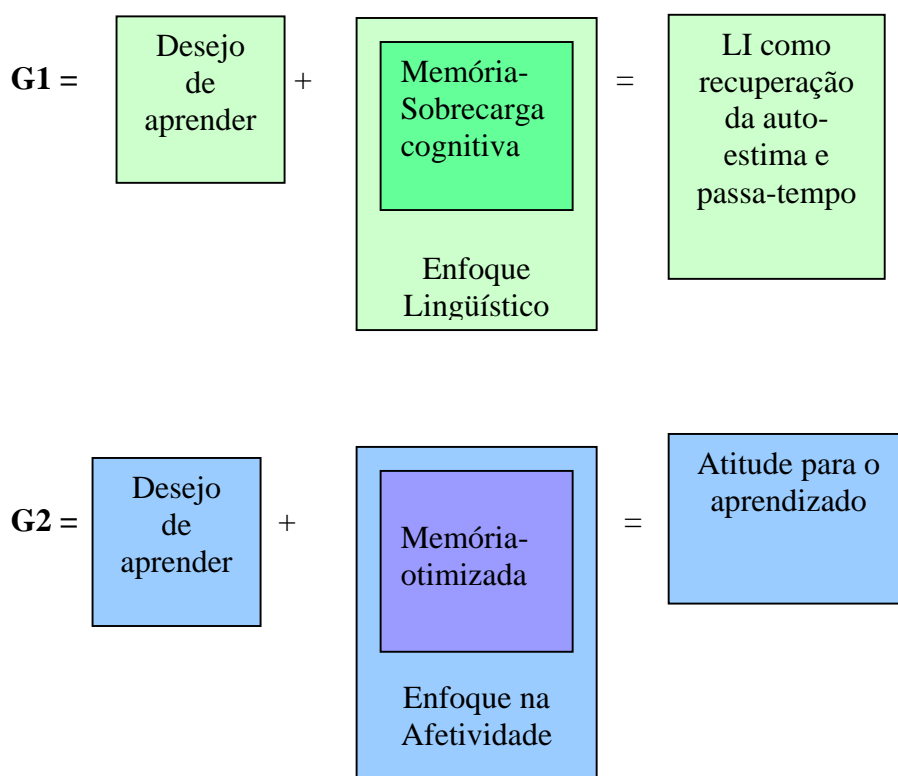


Figura 1 – Esquema: Situações de Aprendizado do G1 e do G2

6.4 PROPOSTA DE UM CONCEITO DE APRENDIZADO DE LE COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE

O aprendizado com enfoque na afetividade significa um ambiente de ensino que envolva não somente a interação entre os colegas de aula e a professora, mas também entre os amigos e entre os familiares dos alunos por meio de atividades que provoquem o uso do lúdico, que despertem sentimentos que envolvem a religiosidade, que permitam o conhecimento de dons e qualidades individuais dos alunos e que lhes dê voz, a qual se realiza por canais que permitem a exposição das percepções dos alunos em relação ao seu desenvolvimento e ao seu aprendizado de modo individualizado (entre aluno e a professora) e entre o grande grupo. As atividades realizadas em sala de aula devem (mesmo que em contextos de LE) ter um valor significativo, o qual é definido segundo: as condições de evocar sentimentos positivos, de alargar e aprofundar laços de amizade e de ensinar a viver melhor. O aprendizado, dentro desta compreensão, está a serviço do bem viver.

A interpretação dos dados, à luz das teorias expostas, anteriormente, o modelo proposto e a conceituação a que se chegou neste estudo a respeito do aprendizado de LE com enfoque afetivo permitem que se estabeleçam os seguintes princípios, os quais, de forma objetiva, explicitam as suas idéias fundamentais e orientam o profissional de ensino na compreensão de como proceder:

Princípios

1. Identificar e respeitar ritmos e diferenças.
2. Identificar e valorizar pontos fortes.
3. Sugerir e encorajar potencialidades.
4. Envolver pessoas queridas dos alunos nas atividades de classe e extra-classe.
5. Oferecer canais para diálogo sobre a motivação e sentimentos do aluno em relação ao aprendizado.
6. Aprender para poder ensinar.
7. Sentir-se bem dentro deste contexto.

CONCLUSÃO

O enfoque desta pesquisa foi verificar o comportamento de dois grupos de alunos da terceira idade no aprendizado de uma LE por meio da abordagem comunicativa com e sem enfoque na afetividade e o modo como esse enfoque ativa a memória. Pretendeu-se verificar se a afetividade tem um papel prioritário ou não, assim como o modo como ela se manifesta nas produções verbais e nos interesses dos alunos e como esse aspecto afeta a memória dos alunos, além dos conhecimentos que o professor, inserido neste contexto, necessita obter para melhor administrá-lo.

Antecedeu-se à realização dos estudos de sala de aula, um estudo teórico realizado, exposto no capítulo 1, por meio do qual se identificaram as condições de pesquisa em aquisição de LE as quais compreendem, principalmente, situações de L2, as diferentes concepções para mesmos conceitos entre os diferentes estudos, a diversidade metodológica e os preconceitos em relação ao idoso nas pesquisas. Foi tratado, também, de como as teorias que descrevem esse processo e os aspectos facilitadores. No capítulo 2, a pesquisa adentrou nas características dos sujeitos deste estudo, e buscou-se entender o perfil do idoso e os aspectos envolvidos no aprendizado dele. O capítulo 3 tratou do tema da presente pesquisa, do problema a ser investigado, das hipóteses construídas, dos conceitos, dos objetivos, da delimitação da pesquisa, dos métodos e das técnicas utilizadas, da coleta de dados e do método de análise do conteúdo. O capítulo 4 abordou os recursos metodológicos utilizados na realização dos dois estudos com os grupos de aprendizes idosos de LI. No capítulo 5, foram apresentados os dados que foram coletados e análise deles no capítulo 6. Neste capítulo, propõe-se tecer considerações a respeito das conclusões resultantes da triangulação de dados e a teoria exposta anteriormente.

Embora se tenha procurado cercar este estudo de fundamentos teóricos e metodológicos que respondessem às necessidades científicas que caracterizam uma pesquisa, dentro da profundidade que se propunha, deparou-se, também, com limitações. Em relação ao número de sujeitos, pretendia-se que o G1 fosse composto de um número maior de alunos e que os dois grupos apresentassem características mais homogêneas na caracterização geral dos grupos: idade, escolaridade, gênero, renda familiar. Porém, formar grupos de idosos para o aprendizado de uma LE constitui-se em uma tarefa árdua devido à novidade que a situação apresenta aos indivíduos desta faixa etária dentro de um universo de uma cidade de pequeno porte, como é o caso de Toledo.

A formação dos dois grupos, também, foi dificultada porque em ambos os grupos a pesquisadora teve que convencer os integrantes da Unati e Grupo da Terceira Idade/ Escoteiros que o curso seria interessante, que não os sobrecarregaria, além das atividades que já realizavam em seus respectivos grupos, que eram capazes, que não seriam expostos a situações estressantes. Este parece ter sido um primeiro claro exemplo do papel da afetividade para o idoso.

Para isso, levou-se cerca de um mês para que a turma iniciasse. Foi feita uma tentativa de realizar o G1 no grupo de idosos do SESC, para a qual se fez contato com o diretor, entregou-se um projeto da proposta de curso, que foi submetida ao SESC - Curitiba, que não aceitou a proposta sob a alegação de que não era possível fazer “experiências” dentro da instituição.

Mas, o estudo das atividades realizadas em aula com os alunos participantes do G1 e G2, dos diários de classe deles, das entrevistas realizadas com os alunos e com os familiares deles, das ARI-1 e ARI-2, das avaliações de final de curso e da interlândia do G2 possibilitaram levantar as evidências que indicam que a afetividade exerce um papel, não somente prioritário, mas se apresenta como uma condição *sine qua non* para a criação de condições mínimas para um aprendizado significativo de uma LE entre alunos da terceira idade. Os dados coletados indicam, também, como o enfoque na afetividade propiciou um uso de determinados recursos da memória como maior utilização memória sensorial pela variedade de situações criadas e pelas oportunidades de tornar o *input* saliente de forma que fosse “notado” de forma mais eficiente para subseqüentes etapas de armazenamento das informações.

O presente estudo torna claro que o aprendizado de LE na terceira idade constitui-se em uma situação singular devido às características diferenciadas de outras faixas etárias bem como pela novidade que a situação coloca aos idosos brasileiros, que torna evidente a preparação necessária que o professor necessita para atuar dentro desse contexto de aprendizado.

Com base nestas conclusões, acredita-se que este estudo permitiu que se reforçasse o papel fundamental da afetividade nas situações de aprendizado do idoso e as melhores condições de utilização da memória, as quais foram possíveis visualizar por meio da fala dos alunos, da sua interlândia e pelos meios pedagógicos pelos quais, anteriormente, demonstrados, os quais reforçam a idéia da relação cognição e afetividade. Os dados coletados permitem concluir que a afetividade constitui-se em um aspecto muito mais complexo que, a princípio, possa parecer. Ou seja, a afetividade como argumento para o

aprendizado na terceira idade não se restringe a atitudes de expressão de carinho entre alunos e professor.

Por essa razão, este estudo contribui para a compreensão teórica e pragmática, pois apresenta questões teóricas envolvidas, bem como uma série de implicações práticas de sala de aula, as quais possibilitam aos profissionais interessados uma orientação para que a experiência com uma LE se torne em uma situação efetiva de aprendizado.

Os aspectos teóricos tratados permitem conhecer o perfil do idoso, das características da memória e do aprendizado nessa faixa etária. A classificação dos tipos de atividades realizadas em sala permite que se elaborem cursos dentro de linhas adaptadas às necessidades dos idosos, mas, ao mesmo tempo, permite adaptações ao grupo de alunos que se dispõe.

A descrição de como os diários de classe foram conduzidos ao longo do curso apresenta-se, também, como um instrumento para somar ao estabelecimento da confiança e da empatia entre professor e aluno. As temáticas, os aspectos gramaticais e as funções lingüísticas utilizadas poderão nortear outras situações de aprendizado com alunos idosos, pois as aqui relatadas, foram coletadas a partir da necessidade e dos interesses dos alunos. Os procedimentos pedagógicos, entre eles o papel do professor e do aluno, a abordagem com enfoque na afetividade, o trabalho apropriado (a priorização, o enfoque e o ritmo) com as quatro habilidades lingüísticas e a ampliação do uso do conhecimento adquirido em sala de aula para situações além da sala de aula por meio do envolvimento de familiares e amigos dos alunos nas atividades realizadas, sugerem meios para que se viabilizem outras situações de aprendizado do idoso.

Porém, a característica mais saliente que esta pesquisa revela são duas situações emblemáticas de sala de aula com alunos da terceira idade que caracterizam os grupos que se formam para o aprendizado de LE no contexto educacional brasileiro. Uma situação mais amplamente divulgada é o aprendizado como forma de resgate da auto-estima e de lazer, e outra, a qual abrange não somente os aspectos da anterior, mas, também, um aprendizado otimizado da LE sob o ponto de vista cognitivo, possibilitado a partir de uma situação de aprendizado de LE que priorize o enfoque afetivo para os alunos da terceira idade. Os dados coletados, na presente pesquisa, por meio da compreensão dessa necessidade e pelo modo como pôde ser aplicado em sala de aula, trazem o entendimento de um aprendizado inclusivo, ao contrário de um ensino que trate idosos como jovens adultos, ou até mesmo como crianças, mas de um indivíduo que requerem uma abordagem adequada às necessidades cognitivas e afetivas da faixa etária em que se encontram.

Ainda que se tenha conhecimento da dificuldade de se formar os grupos de alunos de terceira idade, espera-se que, com a difusão da idéia do idoso que volta a estudar, seja possível formar grupos para pesquisas futuras que estudem a influência do aprendizado da LE entre alunos que possuam um mesmo nível de instrução educacional, que se detenham em uma faixa etária mais aproximada, por exemplo, entre 60 e 70 anos, que verifiquem como o aprendizado acontece entre os gêneros e que, uma vez estabelecidas essas variáveis, que seja possível realizar, também, estudos quantitativos que demonstrem o uso da memória pelo aprendiz idoso de LE e a sua relação de um aprendizado que alie cognição e afetividade.

Pode-se, portanto, dizer que os estudos realizados nesta pesquisa indicam que proporcionar um ambiente favorável para o aprendizado de uma LE para alunos da terceira idade requer um entendimento teórico e uma preparação pedagógica próprios, pois se equivoca aquele que pensa que demonstrar afeto seja suficiente ou que alunos da terceira idade não sejam exigentes quanto a uma abordagem de ensino adequada às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, L. Y.; SELIGMAN, M. E.; TEASDALE, J. D. Learned helplessness in humans: critique and reformulation. **Journal of Abnormal Psychology**, n. 87, 1978. p.49-59.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARNOLD, J.; BROWN, D. Mapa del terreno. In : ARNOLD, J. (Org..) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1978.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BERNAUS, M. El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. In: NAUSSBAUM, L.; BERNAUS, M. (Org.). **Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- BERNINCÁ, E.; grupo de pesquisa. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida**. Indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF, 2000.
- BEVER, T. Normal acquisition processes explain the critical period for language learning. In: DILLER, K.C. (Org.) Individual differences and universals in foreign language attitude. Rowly, Mass., Newbury House. In: SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.; SCHACHTER, J. **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.41-68.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.
- _____. **Teaching by principles**. An interactive approach to language pedagogy. London: Longman, 2001.

BUTLER, R. N.; GLEASON, H. Productive aging: enhancing vitality in later life. In: HOOYMAN, N. R.; KIYAK, H. A. **Social Gerontology**. A multidisciplinary perspective. Massachusetts: Allyn e Bacon, 1988.

CACHIONE, M.; NERI, A.L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S.. (Orgs.). **Velhice bem-sucedida. Aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas: Papirus, 2004.

CALDAS, C. P. Memória, trabalho e velhice. Um estudo das memórias de velhos trabalhadores. In: VERAS, R. (ed.). **Terceira Idade**. Desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

CARSTENSEN, L.; MIKELS, J. At the intersection of emotion and cognition. **Current directions in psychological science**, v. 14, n. 3, 2005. p.117-121.

CARSTENSEN, L.; MIKELS, J.; e MATHER, M.. Aging and the intersection of cognition, motivation, and emotion. In: BIRREN, J.; SCHAIE, K.W. (Orgs.). **Handbook of the psychology of aging**. San Diego: Academic Press, 2006. p. 343-362.

CLARIANA, R. B. Differential memory effects for immediate and delayed feedback: A delta rule explanation of feedback timing effects. **Paper presented at the Annual Association of Educational Communications and Technology convention**, Houston, TX, 1999.

CLAYTON, V.; BIRREN, J. E. Age and wisdom across the life span: theoretical perspectives. In: HOOYMAN, N. R.; KIYAK, H. A. **Social Gerontology**. A multidisciplinary perspective. Massachusetts: Allyn e Bacon, 1988.

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

COUPLAND, N.; COUPLAND, J.; GILES, H. **Language, society & the elderly**. Oxford: Blackwell, 1991.

DIXON, R. A.; HULTSCH, D. F. Structures and development of metamemory in adulthood. **Journal of Gerontology**, n. 38, v. 6, 1983.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in L2 learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, H. **The handbook of second language acquisition**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 589-630.

DULAY, H.; BURT, M. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning**, n. 24, 1974. p. 17-53.

DURÃO, A. B. A. B. **La interlengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

FATHMAN, A. *The relationship between age and second language productive ability*. **Language Learning**, n. 25, v. 2, 1975. p.245-253.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (Orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papirus, 2004.

FLEDGE, J. A critical period for learning to pronounce foreign languages? **Applied Linguistics**, v. 8, n. 2, p. 162-177. 1987. p. 162-177.

FRANÇA, L. H. A importância das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice. In: VERAS, R. (ed.). **Terceira Idade**. Desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

FONTANA, N. *et al.* Aprendizagem de inglês na adultez avançada: motivação, ansiedade e auto-estima. **Cadernos de Pesquisa**. Caxias do Sul: UCS, v. 2, n. 3, 1994. p.61-116.

FORTKAMP, M. Measures of working memory capacity and L2 oral fluency. **Ilha do Desterro**, n. 35, 1998. p. 201-238.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

GARDNER, R. C. *et al.* Social Factors in Second Language attrition. **Language learning**, n. 35, v. 4, 1985. p. 519-540.

GREEN, A. A time sharing cross-sectional study of monolinguals and bilinguals at different levels of second language acquisition. In: PATKOWSKI, M. Laterality effects in multilinguals during speech production under the concurrent task paradigm: another test of the age of acquisition hypothesis. **IRAL**, v. 41, n. 3, 2003. p. 477-497.

GREENALL, S. **Reward**. Oxford: Macmillan and Heinemann, 1998.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

HADLEY, A. O. **Research in language learning**. Principles, processes, and prospects. Illinois: National Textbook Company, 1993.

HARLEY, B; HOWARD, J.; HART, D. Second Language Processing at different ages: do younger pay more attention to prosodic cues to sentence structure? **Language Learning**, v.45, n.1, 1995. p. 43-71.

HATCH, E. **Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

HILL, J. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. **Language Learning**, v. 20, n. 2, 1970. p.237-248.

HOOYMAN, N. R.; KIYAK, H. A. **Social Gerontology**. A multidisciplinary perspective. Massachusetts: Allyn e Bacon, 1988.

HURFORD, J. The evolution of the critical period for language acquisition. **Cognition**, v. 40, 1991. p. 159-201.

IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período de 1980-2050**. Diretoria de Pesquisas. Departamento de população e indicadores sociais. Divisão de estudos e análises de dinâmica demográfica, 2000.

IOUP, G.; BOUSTAGUI, E.; TIGI, M.; MOSELLE, M. Reexamining the critical period hypothesis: a case study in a naturalistic environment. In: MORRIS, F. Can advanced learners of Spanish achieve native-like pronunciation? A re-examination of the critical period hypothesis. **Ilha do Desterro**, vol. 35, p.27-55, 1998.

JONHSON, J. S.; NEWPORT, E. (1998). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KENNEDY, B. Adult versus child L2 acquisition: an information-processing approach. **Language Learning**, v. 38, n.4, 1988. p. 477-495.

KNIGHT, M.; MATHER, M. The affective neuroscience of aging and its implications for cognition. In: CANLI, T. (ed.) **The biological biases of personality and individual differences**. New York: Guilford Press, 2006. p. 159-183.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S.; TERREL, T.D. **The natural approach**. Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

KRASHEN, S.; LONG, M.; SCARCELLA, R. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 13, n. 4, 1979. p.573-582.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1992.

LEÃO JUNIOR, R.; RESENDE, M. C. Auto-eficácia, memória e envelhecimento. In: **Velhice bem sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

_____. Auto-eficácia, memória e envelhecimento. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

LENNENBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA, M. P. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, V. (org.). **Longevidade**. Um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p.15-25.

MANGUBAI, F. The processing behaviours of adult second language learners and their relationship to second language proficiency. **Applied Linguistics**, v. 12, n.3, 1991. p.268-298.

MATHER, M. Aging and emotional memory. In: REISBERG, D.; HERTEL, P. (eds.) **Memory and Emotion**. New York: Oxford University Press, 2004. p.272-306.

MATHER, M.; CARSTENSEN, L. Aging and motivated cognition: the positive effect in attention and memory. **Trends in cognitive sciences**, v. 9, n. 10, 2005. p.496-502.

MATHER, M. *et al.* Amygdala responses to emotionally valenced stimuli in older and younger adults. **Psychological Science**, v. 15, n. 4, 2004. p. 259-263.

MCCARTHY, M. **Issues in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORRIS, F. Can advanced learners of Spanish achieve native-like pronunciation? A re-examination of the critical period for accent. **Ilha do desterro**, n. 35, 1998. p. 27-55.

MORRIS, B.; GERSTMAN, L. Age contrasts in the learning of language-relevant materials: some challenges to critical period hypothesis. **Language Learning**, v. 36, n. 3, 1986. p. 311-353.

MOSKOWITZ, G. La mejora del desarrollo personal: trabajando com actividades humanísticas. In: ARNOLD, J. (ed.) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Atual. Londrina: Eduel, 2003.

NASCENTE, R.; MONTEIRO, D. The influence of affect in language learning: a focus on anxiety. **Horizontes de LA**, v. 2, n. 1, 2003. p.61-81.

NERI, A .L. O curso do desenvolvimento intelectual na vida adulta e na velhice. In: SÉ, E. V. G.; QUEROZ, N.C.; YASSUDA, M.S. O envelhecimento do cérebro e a memória. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papyrus, 2004.

NETTO, A. J. Universidade aberta para a maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. In: KACHAR, V. (org.). **Longevidade**. Um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-61.

NEUFIELD, G. Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features. In: MORRIS, F. Can advanced learners of Spanish achieve native-like pronunciation? A re-examination of the critical period hypothesis. **Ilha do Desterro**, vol. 35, 1998. p. 27-55.

NOICE, H.; NOICE, T.; STAINES, G. A short-term intervention to enhance cognitive and affective functioning in older adults. **Journal of aging and health**, v. 16, n. 4, 2004. p. 1-24.

OLIVEIRA, M. G.; CABRAL, B.E.S.L. Lazer nos grupos de convivência para idosos: uma experiência de sociabilidade. **Paraiwa**. Revista dos pós-graduandos de sociologia da UFBA, n. 4, 2003. Disponível em : http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/04-guia_e_benedita.html

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1990.

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida**. Indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF, 2000.

PATKOWSKI, M. Laterality effects in multilinguals during speech production under the concurrent task paradigm: another test of the age of acquisition hypothesis. **IRAL**, v. 41, n. 3, 2003. p. 175-200.

PECK, S. Child-child discourse in second language acquisition. In: HATCH, E. (Org.). **Second Language Acquisition**. Los Angeles: Newbury House Publishers, 1978.

PEIXOTO, C. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. In: Veras, R. (Org.). **Terceira Idade**. Desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

PIAGET, J. In: BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.

_____. Estrutura e Sentido do discurso dos Idosos. In: MAGALHÃES, I. **As Múltiplas Faces da Linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

PICA, T. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. **Language Learning**, v.33, n.4, 1983. p.465-497.

PIRES, S. S. **Aspectos afetivos nos processos de ensino de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre.

PIZZOLATO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UNICAMP, Campinas.

PRETI, D. **Estudos de Língua Oral e Escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBINSON, P. Attention and memory. In: DOUGHTY, C.; LONG, H. **The handbook of second language acquisition**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 631-677.

SANTA'ANNA, M. J. G. UnATI, a velhice que se aprende na escola: um perfil de seus idosos. In: VERAS, R. (ed.). **Terceira Idade**. Desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SCARCELLA, R.; HIGA, C. *Input*, negociações e diferenças de idade na aquisição de segunda língua. **Language Learning**, v. 31, n. 2, 1981. p. 409-434.

SCHAE, K. W.; WILLIS, S. L. Adult development and aging. In: LEÃO JUNIOR, R.; RESENDE, M.C. Auto-eficácia, memória e envelhecimento. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas-SP: Papirus, 2004.

SCHARFSTEIN, E. A. Do desamparo ao sonho: a reconstrução da identidade social de uma aluna idosa. In: MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidades**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.39-65.

SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, 1993. p. 206-226.

SÉ, E. V. G.; QUEROZ, N.C.; YASSUDA, M.S. O envelhecimento do cérebro e a memória. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas-SP: Papirus, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. (ed.) **Error analysis**. Perspectives on second language acquisition. Essex: Longman, 1972. p.31-53.

SESC e Fundação Perseu Abramo. **Idosos no Brasil**. Vivências, desafios e expectativas na Terceira idade, 2007.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SNOW, C. Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. In: Bailey, K.; LONG, M.; PECK, S. (Orgs.). **Second language acquisition studies**. Mass: Newbury House, 1983.

SORENSEN, A. Multilingualism in the northwest Amazon. **American Anthropologist**, v. 69, 1967.

SPADA, N; LIGHTBOWN, P. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

STEVENS-LONG, J. **Adult life**. Los Angelis: Mayfield Publishing Company, 1984.

STRECHET-RIBEIRO, O. **Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SWINDELL, R.; THOMPSON, J. An interactional perspective on the university of the third age. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

TAYLOR, I. Creativity and Aging. In: STEVENS-LONG, J. **Adult life**. Los Angelis: Mayfield Publishing Company, 1984. p.23-35.

TOMITCH, L. Individual differences in text organization perception and working memory capacity. **Revista da ANPOLL**, n. 2, 1996. p.71-93.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

UNDERHILL, A. Process in humanistic education. **ELT Journal**, v. 43, n. 4, 1989. p.250-260.

VERAS, R., RAMOS, L.; KALACHE, A. Crescimento da população idosa no Brasil: transformações e conseqüências na sociedade. **Revista de Saúde Pública**, n. 3, 1987. p. 225-233.

YASSUDA, M. S. Desempenho de memória e percepção de controle no envelhecimento saudável. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M.S. (Orgs.). **Velhice bem-sucedida**. Aspectos afetivos e cognitivos. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

ZIMERMAN, G. **Velhice**. Aspectos Biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO

Questionário

Dados pessoais

1. nome:.....
2. idade:
3. local de nascimento:.....
4. profissão:
5. local de trabalho:.....

Conhecimento prévio da língua inglesa

6. Já estudaste inglês anteriormente? Sim. Quantos anos?...../Não
currículo

7. Que importância você dá à língua inglesa dentro do curso da UNATI?
MUITA/BASTANTE/REGULAR/POUCA/MUITO POUCA/NENHUMA

Conteúdos do curso

8. Indica a importância das seguintes atividades para o teu aprendizado.
Utiliza a escala:

5-MUITA, 4-BASTANTE, 3-REGULAR, 2-POUCA, 1-MUITO POUCA,

0-NENHUMA.

- Ler e entender textos

- Escutar e entender

- Falar

- Escrever

Ler e entender

- Um artigo de jornal ou revista

- Um folheto.....

- Um relato curto.....

- Uma informação técnica.....

- Uma carta comercial.....

- Um fax.....

- Outros.....

Escutar e entender

- Compreender uma conversa.....
- Manter uma conversa.....
- Seguir instruções.....
- Receber chamadas telefônicas.....
- Outros.....

Falar

- Participar de uma conversa.....
- Falar sobre um tema especial.....
- Explicar um processo.....
- Explicar uma idéia.....
- Emitir opiniões.....
- Dar instruções.....
- Falar ao telefone.....
- Outros.....

Escrever

- Escrever um resumo.....
- Uma carta/um fax.....
- Redigir um informe técnico.....
- Redigir uma idéia.....
- Escrever um artigo.....
- Tomar notas.....
- Outros.....

9. O que você dá maior importância na aula?

- gramática
- vocabulário
- leitura
- pronúncia
- escrita
- fala
- compreender o que dizem

10. Qual é o seu grau de satisfação em relação à língua inglesa até o momento?
MUITA/BASTANTE/REGULAR/POUCA/MUITO POUCA/NENHUMA

11. Você considera que as horas de aulas semanais são:
MUITA/BASTANTE/SUFICIENTES/POUCAS/MUITO POUCAS

12. Você considera que estudar inglês é:
MUITO FÁCIL/FÁCIL/ACESSÍVEL/DIFÍCIL/MUITO DIFÍCIL

13. Sugestões que podem melhorar o ensino de língua inglesa e teu rendimento em sala de aula.

.....
.....
.....
.....

14. Como você prefere aprender em sala de aula? (Indicar SIM/NÃO)

- individualmente
- em grupos pequenos
- trabalhando com todo o grupo
- outro

15. Como você aprende melhor?

- memorizando
- obtendo informações mediante uma explicação oral ou fotos
- obtendo informações por teus próprios meios
- repetir depois do professor
- através de discussões em grupo
- participando em conversas com um colega
- escutando
- escutando e tomando notas
- lendo
- lendo e tomando notas
- resolvendo problemas
- planejando e dizendo como fazer
- utilizando apoios visuais
- outros

16. Você prefere (indicar SIM/NÃO):

- que o aprendizado em sala de aula seja todo em inglês
- fazer algumas atividades em casa
- fazer algumas atividades regularmente em casa

17. Quando você comete um erro, queres (indica SIM/NÃO):

- que te corrija imediatamente
- que te corrija depois
- a . individualmente
- b. entre os colegas

18. Como você quer conhecer o teu progresso:

- por provas escritas
- por comentários do professor
- mediante a tua própria avaliação (auto-avaliação)
- utilizando os estudos de sala de aula em situações reais

APÊNDICE B
ATIVIDADE DE RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO

ARI - 1

Name:

Date:

1. Que informações você lembra a respeito do texto?

Assunto:.....

Título:.....

Autor:.....

Fonte:.....

Data:.....

Slogans:.....

Números:.....

Figuras:.....

Idéias principais:.....

Idéias secundárias:.....

Exemplos ilustrativos:.....

Palavras ou frases em inglês.....

.....

.....

2. Que outras informações você lembra a respeito das discussões que ocorreram antes e após a leitura do texto?

.....

.....

.....

.....

3. Que aspectos tratados na atividade de texto auxiliaram na sua memorização?

.....

.....

.....

.....

4. Que tipos de relações você procura fazer para lembrar as idéias do texto?

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE C
ATIVIDADES COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE

APÊNDICE C – ATIVIDADES COM ENFOQUE NA AFETIVIDADE



Tips from experience



Washing clothes

How to make your clothes white without spots:

1. wash your clothes in pure water and let them to soak in a solution of water and alcohol . (SG2/5, SG2/12 and SG2/2's tip)

How to remove oil from your clothes:

1. wash you clothes with hand soap. (SG2/12, SG2/2 and SG2/5's tip)

How to remove sweating smell from your clothes:

1. wash your clothes with hand soap or apply baking soda solution. (SG2/12, SG2/2 and SG2/5's tip)

How to remove rust from your clothes:

1. spill some lemon juice over the clothes. Let the clothes to soak for several hours in the sun over the lawn. (SG2/3 and SG2/13's tip)

Every day in the kitchen

How to remove the smell of fish or garlic from your hands:

1. wash your hands with lemon juice. (SG2/9 and SG210's tip)

How to eliminate the taste of uncooked eggs in deserts:

1. sift the eggs before using them to remove their membrane (SG2/12, SG2/5 and SG2/2's tip).

How to make crunchy pumpkin candies:

Suggestion 1:

1. Let the pumpkin (or fruits in general), cut, overnight to soak in lime or in the ashes solution, in the proportion of one tablespoon for a bowl of pumpkin. In the following day, make syrup and cook the pumpkin. (SG2/13 and SG2/3's recipe)
2. Let the pumpkin to soak in lime for three hours. Make a sachet with the lime and put it to soak in water with the pumpkin. Add crystal sugar as much as necessary and let it stay for two hours. Cook it in low heat. Let the sugar melt without stirring it. (SG2/12, SG2/5 and SG2/2's recipe)
3. let the pumpkin to soak in lime for three hours. Make a sachet with the lime and let it to soak in water with the pumpkin for three hours. Make syrup and let it cook with the pumpkin. Cook for some time in the first day, cook it some more in the second day and still a little more in the third day. (SG2/11 and SG2/1's tip)

How to make egg threads:

1. Separate the yolks from the white of a dozen of eggs. Take the yolks and pour them into an appropriate sifter for egg threads candy. Pour it over sugar syrup and the egg threads will be formed. (SG2/12, SG2/5 and SG2/2's tip).

BRAZILIAN HERBS

★

Pitanga - Guaco

Boldo - Cidreira

Marezina - Casca de Noz

Capim Cidreira - Green Tea

Alcachofra

Unati
2006

Brazilian Herbs

Intended use:

1.....

In medical use, they are used as a treatment for cholesterol.

2.....

In medical use, they are used as a treatment for diabetics .

3.....

In medical use, they are used as a treatment for sorethroats.

4.....

In medical use, they are used as a treatment for losing weight

5.....

In medical use, they are used as a treatment for the fever, and for lowing blood pressure.

6.....

In medical use, they are used as a treatment for stomach, for losing weight and a laxative.

7.....

In medical use, they are used as a treatment for pain in the muscles.

8.....

In medical use, they are used as a treatment for uterus, for ovaries and for urinating.

9.....

In medical use, they are used as a treatment for the stomach.

Pergunte ao colega e assinale:

SG2/1	Does (SG2/1 son's name) like gardening? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/1 son's name) like rock music? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/2	Does (SG2/2 daughter's name) like crocheting? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/2 daughter's name) like going out? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/4	Does (SG2/4 son's name) like eggs? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/4 son's name) like milk? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/5	Does (SG2/5 grandson's name) like sauce? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/5 granddaughter's name) like chocolate? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/6	Does (SG2/6 granddaughter's name) like playing? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/6 son's name) like practicing sports? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/9	Does SG2/9's wife like drinking chimarrão? () Yes, he does. () No, he does not.	Does SG2/9's wife like chocolate? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/10	Does (SG10/ daughter's name) like pizza? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/10 wife's name) like chimarrão? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/11	Does (SG2/11 husband's name) like chimarrão? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG2/11 husband's name) like gardening? () Yes, he does. () No, he does not.
SG2/12	Does (SG2/12 pet's name) like feed? () Yes, he does. () No, he does not.	Does (SG12/ daughter's name) like soup? () Yes, he does. () No, he does not.