

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**À FLOR DA (TERCEIRA) IDADE: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZES IDOSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA

BRASÍLIA – DF

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**À FLOR DA (TERCEIRA) IDADE: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZES IDOSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

BRASÍLIA – DF

2010

Oliveira, Hólvio Frank de.

À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês) / Hólvio Frank de Oliveira; Orientadora: Profa. Mariney Pereira Conceição. – Brasília-DF, 2010.

190 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

1. Crenças. 2. Experiências. 3. Terceira idade. 4. Aprendizagem de inglês. 5. Contexto público.

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA

**À FLOR DA (TERCEIRA) IDADE: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZES IDOSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre, e aprovada em 26 de fevereiro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pela(o)s seguintes professora(e)s:

Profª. Dra. Mariney Pereira Conceição – UnB

Presidente da Banca

Profª. Dra. Maria Clara Carelli Magalhães Barata – UFU

Examinador Externo

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – UnB

Examinador Interno

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB

Suplente

FLORES PARA...

A Fonte de Vida do Universo sempre a jorrar águas vivas e límpidas,
E fluir sobre mim, Senhor Deus, a “Rosa de Saron” (Cantares, 2:1).

Minhas raízes, principalmente:

Minha mãe, Ilma, a flor mais bela do jardim do meu coração.

Quão aveludado é teu carinho, amor e proteção!

Meu pai e meus irmãos, Gilmar, Hélcio e Hélbio,

Por sempre me fertilizarem com estímulos, sonhos e confiança.

Professora Mariney, minha admirável floricultora,

Suas (orient)ações foram como raios de sol que deram luz

E garantiram o sucesso de toda esta jardinagem.

O coordenador e professores do PGLA, José Carlos, Augusto César e Percília,
Jardineiros que regaram ternas sugestões nas várzeas do meu conhecimento,

E cultivaram a amizade e o respeito.

Os professores da banca, Maria Clara e Augusto César,

Cujos perfumes borrifados garantiram mais essência a essas linhas.

Os professores e amigos particulares, Guido, Francisco e Sirlene,

Sempre repletos de mudas para fazer florescer meu vale.

Até colher uma vaga no Mestrado e, depois, no Doutorado!

Minhas amigas, Luciana, Fabrícia e Kássia,

Por regarem admiração, confiança mútua e conselhos,

Vocês são, além de tudo, meus suportes “aplicados”!

Especialmente, Ângela, Eliane e Flávia,

Que me protegeram do sereno e do orvalho

Em noites e noites de estadia.

Uma flora completa:

Maria Eugênia, Bruna, Elisa, Samara, Liberato,
Fabrício, Fernanda, Vânia, Karina, Andreza, Fernando e Eduardo,
Pelas primaveras que passamos juntos e, como nem tudo são flores,
Pelos espinhos que nos fizeram crescer.

Um vaso de benção existente na floricultura PGLA, secretária Eliane Simão.

Os aparadores, Liberato e Bruna,
Por alguns singulares reparos feitos, para que esta ficasse bem apresentável.

Letícia, irrigadora de sonhos nos meus primeiros dias no terreno chamado UnB.

CAPES, canteiro de sustentação, pelo apoio financeiro.

As participantes desta florida saga, nas quais cultivei o amor.

Vocês são flores que exalam sabedoria!

Os amantes da Linguística Aplicada e futuros leitores:

Espero que sempre brote algo único dentro de vocês,

E não se esqueçam de “olha[r] os lírios do campo”.

O meu buquê não seria perfeito sem a beleza de vocês, tão ornamentais,

A decorar a minha alma e nutrir o meu coração,

Os meus sinceros agradecimentos.

*Nem todos podem estar na flor da idade, é claro!
Mas cada um está na flor de sua idade.*
(QUINTANA, 1973, p. 296)

RESUMO

Este estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista investiga crenças e experiências de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de alunos da terceira idade. Quatro alunas idosas de uma escola pública do interior do estado de Goiás, pertencentes ao programa de Educação de Jovens e Adultos, foram participantes desta pesquisa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionário socioeconômico, narrativas orais, narrativas visuais com explicação dos desenhos, observação de aulas com registro de notas de campo e de diários do pesquisador, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados sugerem que as experiências e as crenças estão inter-relacionadas, e ambas moldadas nos anos de vida escolar progressa, cuja representação maior de ensino está associada a métodos tradicionais. Essa referência somada ao contexto público produziu em algumas participantes atitudes passivas em relação ao verdadeiro significado de aprender o idioma. O estudo oferece contribuições para a ampliação de pesquisas relacionadas à terceira idade e à aprendizagem de LE (inglês), fornecendo subsídios para a investigação das crenças e experiências no contexto público de ensino. Apresenta, ainda, implicações acerca do processo de ensino e aprendizagem para turmas que tenham idosos e que necessitam considerar as particularidades inerentes a essa faixa etária.

Palavras-chave: Crenças. Experiências. Terceira idade. Aprendizagem de inglês. Contexto público.

ABSTRACT

This qualitative-interpretive case study investigates beliefs and learning experiences of elderly EFL learners. Four elderly female Adult Education students from a public school in the State of Goiás – Brazil – participated in this research. Data were collected through socio-economic questionnaire, oral narratives, visual narratives and their explanations, classroom observation notes, the researcher's journal, and semi-structured interviews. Results suggest that experiences and beliefs are connected, and both are formed in the early years of school life, with most of the teaching representations being associated with traditional teaching methods. Such references, when combined with the public school environment, produced passive learner behavior in some of the learners regarding the true meaning of learning a language. This research study offers contributions to the expansion of research work related to elderly students and EFL learning, and it offers input for the investigation of beliefs and experiences in public teaching contexts. It also poses implications regarding the teaching and learning process for classrooms with elderly learners, as inherent singularities need to be addressed for this particular age group.

Keywords: Beliefs. Experiences. Elderly students. English language learning. Public teaching context.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1:	Estimativas e projeção da esperança de vida ao nascer, por sexo – Brasil – 1940/2100.....	30
Tabela 1.2:	Projeção da população, segundo os grupos de idade – Brasil – 1980/2050.....	31
Tabela 1.3:	Participação relativa da população dos grandes grupos de idade na população total – Brasil – 1980/2050.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1:	Organização cronológica e de objetivos dos instrumentos de pesquisa.....	104
Quadro 3.1:	Crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês).....	112
Quadro 3.2:	Crenças sobre o idioma.....	122
Quadro 3.3:	Experiências de aprendizagem de LE (inglês).....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1:	Ramificações das crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês)121
Figura 3.2:	Narrativa visual de Antonia..... 147
Figura 3.3:	Narrativa visual de Carlota..... 149
Figura 3.4:	Narrativa visual de Duda..... 152
Figura 3.5:	Narrativa visual de Nora..... 154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DP	Diário do Pesquisador
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GU	Gramática Universal
HPC	Hipótese do Período Crítico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NC	Nota de Campo
OMS	Organização Mundial de Saúde
P	Pesquisador
TI	Terceira Idade
UnATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNO	United Nations Organization – Organização das Nações Unidas (ONU)
WHO	World Health Organization – Organização Mundial de Saúde (OMS)

LISTA DE SÍMBOLOS

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
Ham, hahn, hum	Atenção indicando acompanhamento na exposição de ideias ou concordância sobre o que está sendo dito.
?	Entonação ascendente ou pergunta.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.
,	Descida leve, sinalizando final do enunciado.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

* Convenções utilizadas conforme Marcuschi (1991).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Justificativa	18
Contextualização da pesquisa	20
Objetivos da pesquisa	22
Perguntas da pesquisa.....	22
Metodologia da pesquisa	22
Organização desta dissertação	23
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 A interdisciplinaridade dos campos.....	24
1.2 Questões terminológicas e definição etária.....	26
1.3 Perfil demográfico do idoso no Brasil	29
1.4 Cidadania e políticas para o idoso no Brasil	33
1.5 O significado cultural de ser idoso	35
1.5.1 O contexto capitalista nacional.....	36
1.5.2 O contexto de aprendizagem	38
1.6 À flor da pele: o fator idade e a aprendizagem de línguas.....	41
1.6.1 Estudos sobre a aprendizagem de LE e TI revisitados.....	41
1.6.2 Nem tudo são flores: complexidades e características do envelhecimento.....	54
1.6.2.1 Fatores físicos e biológicos.....	55
1.6.1.1 Aquisição de línguas.....	57
1.6.2.2 Fatores cognitivos	63
1.6.2.3 Fatores psicológicos e afetivos	67
1.6.2.4 Fatores socioculturais e contextuais	71
1.7 Crenças sobre aprendizagem de línguas	76
1.8 Experiências de aprendizagem de línguas	82
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA..	87
2.1 O paradigma qualitativo.....	87
2.2 O estudo de caso.....	88
2.3 Abordagem contextual de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas. 90	
2.4 O contexto da pesquisa	91
2.4.1 As perspectivas iniciais	91
2.4.2 Algumas dificuldades encontradas	93
2.4.3 O local e o período da coleta	94
2.4.4 As participantes	96
2.5 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	96
2.5.1 Questionário socioeconômico.....	96
2.5.2 Narrativas orais: histórias de aprendizagem.....	97
2.5.3 Observação de aulas com registro de notas de campo	99
2.5.4 Diários do pesquisador.....	100
2.5.5 Narrativas visuais.....	101
2.5.6 Entrevistas semiestruturadas	102
2.6 Procedimentos para a coleta de dados	103
2.7 Procedimentos para a análise de dados.....	105

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	107
3.1 O perfil das participantes	107
3.2 As crenças das participantes.....	111
3.2.1 Crenças sobre aprendizagem de LE (inglês)	111
3.2.2 Crenças sobre a LE (inglês).....	122
3.3 As experiências das participantes.....	127
3.4 As narrativas visuais e suas explicações.....	146
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO.....	157
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	157
4.1.1 Quais são as crenças de aprendizagem de LE (inglês) dessas alunas?	158
4.1.2 Quais são as experiências de aprendizagem de LE (inglês) dessas alunas?.....	160
4.2 Contribuições do estudo.....	164
4.3 Limitações do estudo	166
4.4 Sugestões para futuras pesquisas.....	167
4.5 Considerações finais	167
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS	182
Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido (discente).....	182
Anexo B – Autorização para observação e pesquisa em sala de aula	183
Anexo C – Questionário socioeconômico	184
Anexo D – Transcrição de uma narrativa oral	186
Anexo E – Roteiro e transcrição de uma entrevista	187
Anexo F – Nota de campo	189
Anexo G – Diário do pesquisador.....	190

INTRODUÇÃO

Quanto ao homem, os seus dias são como a erva; como a flor do campo, assim ele floresce.

(Salmos 103, v.15)

Um dos desafios do mundo contemporâneo refere-se ao fenômeno do envelhecimento. No Brasil, a população de idosos tem desabrochado de forma acelerada. As previsões demográficas avaliam que, nos próximos anos, haverá o dobro de pessoas da terceira idade (doravante TI) existente no Brasil (IBGE, 2008). Esse fato tem preocupado os que lidam diretamente com as políticas públicas relacionadas à garantia de melhoria da qualidade de vida desse contingente, em todos os segmentos da atividade humana.

Atualmente, no que se refere ao contexto da Educação, nessa mesma proporção, temos reparado, evidentemente, a volta de muitas pessoas da TI às salas de aula para aprender, inclusive, uma língua estrangeira (LE). Conceição (1999) avalia que é comum ver, nos dias atuais, essas pessoas de idade voltando a assumir funções dentro da sociedade. Por diversos motivos, elas, geralmente, recorrem ao trabalho e, principalmente, à escola, atraídas, principalmente, pelo fenômeno da integração social e escolhem os mais variados cursos, dentre eles, a aprendizagem de um novo idioma.

Mas como tem sido a qualidade desse processo de ensino aprendizagem de LE (inglês) para idosos? Apenas com alguns estudos não é possível abarcar todos os problemas existentes. Dentro desse jardim, há muitas espécies a serem descobertas e analisadas, e, portanto, é fundamental que haja uma boa preparação de adubo e de métodos para regar e sulcar de maneira certa a terra. Assim, todas essas plantas poderão crescer, ainda que de forma heterogênea, e não deixando de formar a beleza desigual, que faz do cenário misto um ambiente encantador.

Somada a essa perspectiva, o processo de globalização está exigindo das sociedades uma constante atualização dos seus conhecimentos tecnológicos, e, graças à Internet, isso é hoje possível. Partindo desse pressuposto, é possível entender a ocupação da LE (inglês) em nossa sociedade, com os mais variados focos. O idioma, por exemplo, é o mais usado na rede mundial de computadores. De acordo com Crystal (1997, p. 3), “à medida

que o inglês se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é crucial garantirmos que seja ensinado com precisão e eficiência”¹.

Rocha e Basso (2008) afirmam que a transformação do inglês em língua de comunicação tem provocado o crescimento do interesse de se aprender o idioma, e a ampliação de sua oferta para diferentes faixas etárias é um fenômeno relativamente recente. De acordo com as autoras, a percepção de que conhecer bem outra língua traz benefícios também tem levado profissionais, já formados, a cursarem idiomas, visando a uma posição mais privilegiada no mercado de trabalho.

No que se refere a faixas etárias, existem consideráveis pesquisas e estudos científicos propondo discussões sobre assuntos que envolvem a TI nas mais diversas linhas, como veremos detalhadamente adiante. Todavia, a realidade é que a área carece ainda de muitas investigações, a fim de tratar dos diversos fatores inerentes à aprendizagem de uma LE de idosos.

São essas iniciativas que, sem dúvida, propiciarão a desmistificação do estigma de improdutividade na aprendizagem destinado à figura do idoso, rótulo esse que tem favorecido a propagação de inúmeros preconceitos e concepções equivocadas dentro da sociedade em torno do aprender na TI (PIZZOLATTO, 2008). A lendária Fonte da Juventude², tão sonhada por Ponce de León, é uma utopia. Não há como manter-se jovem para sempre. A velhice, de fato, existe, e se faz necessário viver essa fase da vida com qualidade, sobretudo exigindo direitos e deveres do cotidiano.

É com essa perspectiva que esta pesquisa propõe a investigação de crenças e experiências de pessoas da TI aprendendo LE (inglês) em contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da voz do próprio alunado. Para tanto, faz-se necessário buscar teorias de outras ciências que esboçam as particularidades existentes entre idosos, nas mais variadas linhas que elencam o propósito educacional.

Intentar por estudos nesse viés consiste em encaminhar e, automaticamente, refletir sobre abordagens e práticas metodológicas ao lidar com tais turmas. Envelhecer faz parte da natureza humana, e, hoje, no que tange à Educação, muitos órgãos têm iniciado um trabalho com o idoso na sociedade brasileira. Inclusive, nesse liame, existem vários projetos

¹ “As English becomes the chief means of communication between nations, it is crucial to ensure that it is taught accurately and efficiently”. (CRYSTAL, 1997, p. 3).

² Acredita-se que Juan Ponce de León, conquistador espanhol no início do século XVI, seja lembrado por sua procura de uma suposta Fonte da Juventude. Seduzido por rumores de uma ilha chamada Bimini, o soldado explorador via nessa busca a concretização de sempre se manter jovem.

destinados a esse público, uma vez que, assim como a procura, é nítido o crescimento do número de programas de educação voltado ao público idoso (PIZZOLATTO, 1995).

Tais ações, de certa forma, têm feito com que essa camada da sociedade, a TI, adquira maior espaço no cenário brasileiro. A título de ilustração, no que se refere à aprendizagem de idiomas, existem os cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, os cursos de idiomas particulares e livres, os programas federais de Educação de Jovens e Adultos, contemplando as redes municipais, estaduais e federais de ensino, e, ainda, os cursos de Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATI), dentre outros.

Justificativa

As pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE, desde os seus primórdios, têm demonstrado grande interesse por temas envolvendo a questão do adulto ao aprender uma segunda língua³ (L2). Não são raros os estudos que evidenciaram questões sobre a melhor idade para se adquirir línguas (BIRDSONG, 1999; CHOMSKY, 1959, 1965; DE GREVE e VAN PASSEL, 1975; LIGHTBOWN e SPADA, 1993; SCOVEL, 1969, dentro outros). Nessas discussões iniciais, houve uma extrema preocupação em se estudar os processos da aquisição da linguagem e do período crítico (LENNEBERG, 1967; SELIGER, 1978; SELINKER, 1972), os quais trouxeram contribuições cruciais para a ampliação da área e divulgação de conhecimentos científicos.

Dessa época em diante, trabalhos inerentes às condições de personalidade e afetividade de adultos ganharam força a partir de temas específicos, a fim de caracterizar, dentre outros aspectos, a importância de estilos individuais de aprendizagem (BROWN, 1985; SCHUMANN, 1975).

Atualmente, no entanto, ainda existem poucos trabalhos referentes ao adulto da TI aprendendo LE. Sobre essa temática, merecem destaque o trabalho de Pizzolato (1995), que investigou, em suma, questões sobre a caracterização do processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária, levantando, para isso, estudos de bases neurobiológicas, linguístico-cognitivas, afetivas e sociais da TI; de Thomé (1996), que observou as expectativas e o progresso desse público na aprendizagem de línguas; a pesquisa de Conceição (1999), que identificou e classificou estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos ao aprender LE

³ Utilizo os termos LE e L2 de forma intercambiável neste trabalho, atribuindo-lhes o significado de língua que se aprende depois da língua materna.

(inglês); e, ainda, o estudo de Silva (2004), que buscou investigar o papel da contingência, dentro da interação social-discursiva, na aquisição de LE.

Em se tratando especialmente de crenças, existe um trabalho de destaque na área. Diz respeito ao estudo etnográfico de Lima (2007), que buscou investigar as relações e implicações de crenças e motivação na aprendizagem de LE (francês) de um grupo de alunos da TI. A pesquisa realizada em um curso de francês de um programa de uma instituição pública do interior paulista, denominado UnATI, observou que os alunos da TI trazem, para a sala de aula, crenças e motivação vinculadas à vida pregressa. A pesquisa também notou que a motivação é uma marca especial do grupo que se nutria do mesmo interesse em comum: a língua e a cultura francesa.

Recentemente, o estudo de Bonfim e Alvarez (2008) analisou a cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos com a faixa etária de 40 a 65 anos em um curso particular de idiomas em Brasília, evidenciando percepções de alunos e de professores sobre o processo de ensino aprendizagem de LE (inglês). Ainda, dois estudos, de Vintró de Deus (2007) e de Pallu (2008), que não trabalharam diretamente com a TI, todavia incluíram participantes acima de 60 anos e discutiram teorias sobre o suposto período crítico. Dentro da LA, não localizei pesquisas diretamente relacionadas a crenças acerca da aprendizagem de LE (inglês) da TI em contexto público, onde a aprendizagem do idioma fosse imposta.

É salutar o surgimento de pesquisas relacionadas à TI, que concedam aplicações científicas vinculadas a novas práticas metodológicas e reflexivas de professores que lidam com esse tipo de público. Dessa forma, a reflexão teórica poderá acarretar ações que valorizem o aluno idoso com toda a sua dimensão e formação (cultural, social, pessoal, familiar etc.) em meio ao processo de ensinar-aprender uma LE.

Pizzolatto (1995, p. 276) assevera a promissora área de estudos pertencente à TI sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas, a qual se torna cada vez mais demandante para os linguistas aplicados. Elbaum et al. (1993), por sua vez, ressaltam a necessidade de uma investigação das experiências de aprendizagem de LE, em que caracterize, de maneira profunda, a compreensão de como tais experiências em diferentes práticas de culturas estão representadas nas crenças sobre aprender. Tais autores já previam que a experiência anterior de aprendizagem teria um impacto sobre as ações e crenças dos aprendizes.

Com base nesses pressupostos, o estudo aqui relatado teve como propósito observar e acompanhar todas as aulas de LE (inglês) em uma turma de EJA durante um semestre letivo de curso e levantar relatos desses participantes inseridos no contexto sobre o

processo de aprender. Esse mapeamento permitiu identificar quais experiências e crenças caracterizaram a aprendizagem de LE (inglês) por parte desses idosos.

Contextualização da pesquisa

A motivação para um estudo que buscasse analisar o processo de aprendizagem de LE (inglês) de alunos da TI no contexto de EJA surgiu como pretensão de uma proposta original que examinasse um contexto público de aprendizagem. Além desse desejo, minha experiência profissional de alguns anos atuando em cursos particulares de idioma foi determinante.

Como profissional que durante anos lidou com essa faixa etária, ainda que por meio da prática, verifiquei, ao longo de minhas experiências docentes, fatores muito incitantes que doutrinaram o processo de ensino aprendizagem de idosos. Nessa época, as salas de aula eram repletas de adultos da TI e, junto deles, a minha percepção e curiosidade sobre o quanto suas bagagens, experiências e crenças pesavam no processo de aprender. Ao mesmo tempo em que as ações desses idosos promoviam certa motivação para estudar o idioma, em outras circunstâncias, esses fracassavam na tarefa por uma série de fatores, tais como relações interpessoais ou afetivas, dentre outros.

Trata-se de um público de estudantes com características específicas de sua idade, que tentam superar os desafios advindos dos eventos de aprender em sala de aula. Esses eventos de aprendizagem, por sua vez, são significativos para eles, que possuem componentes de afetividade muito particulares, com qualidades especiais transmitidas e assimiladas durante a experiência de estudar uma LE.

Nesse contexto, sempre (e apenas) por constatações práticas, percebi que a relação entre crenças e experiências era a principal influenciadora nas atividades de aprender LE (inglês) desses alunos. Suas ações e concepções em torno do processo representaram, ao longo dos anos, papel fundamental nesse desempenho e atuação para o sucesso ou fracasso com o idioma. E isso sempre me fascinou como um motivo de pesquisa.

Justamente por nunca ter trabalhado profissionalmente em um contexto público em que idosos estivessem inseridos, esta pesquisa tornou-se singular por envolver o programa nacional de EJA, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com órgãos estaduais e municipais. Tal projeto tem como princípio proporcionar um ensino de qualidade voltado às pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ou permanência na idade escolar própria, ou seja, dos sete aos quatorze anos, direito esse, inclusive, assegurado pela

Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1988, 1996).

Nesse cenário, é comum encontrar pessoas idosas aprendendo várias matérias escolares, sendo o inglês oferecido como componente curricular obrigatório na grade proposta. Dessa maneira, o que pensam esses idosos sobre essa tarefa de aprender LE (inglês)? Quais são suas experiências ao longo do estudo dessa nova língua? Parece-me que nenhuma pesquisa realizada ainda se propôs a visualizar resultados nesse sentido em se tratando de contexto público.

A abordagem contextual para a investigação das crenças foi outro aspecto relevante para a escolha do tema. Atualmente muitos são os estudos que estabelecem nesse ângulo bases para suas investigações. Ainda que pesquisas nessa categoria tenham como desvantagens, como destaca Barcelos (2003), o tempo gasto e a concentração de poucos participantes pesquisados por estudo, existem estudos brilhantes sobre a importância de se considerar os aspectos contextuais na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2000, 2003; SILVA, 2005).

Tratar da significância de casos estritamente particulares e, nesse sentido, obter certa originalidade ao se estender olhares exclusivos sobre o que acontece em uma sala de aula de LE (inglês) em uma cidade do interior pode ser um critério satisfatório, principalmente, em se tratando de pesquisas qualitativas. Aqui, os idosos estão ainda mais distantes de seus direitos e deveres e, muitas vezes, eles parecem não compreender a importância de sua participação ativa no processo, seja por desconhecimento ou, até mesmo, pela cultura de aprendizagem há anos vivenciada.

Acompanhar o processo de aprendizagem de LE (inglês) de adultos da TI de minha cidade foi dar valor às experiências de vida e a uma cultura sedimentada nas relações sociais típicas desse contexto, visto que tais participantes, no mínimo, tratam-se de seres humanos dinâmicos com características dignas de estudo.

A ideia de um estudo voltado para minha cidade também evidencia uma paixão particular pela ampliação de horizontes e estudos da área de Linguística Aplicada (LA), que são poucos na região. E se a área propicia um caminho para melhorias no ensino e aprendizagem de línguas, por que não trazê-lo e, por conseguinte, divulgá-lo em seu próprio ambiente de ofício? Vale a pena plantar o jardim ao invés de esperar que alguém traga flores.

Barcelos (2000) acredita na influência que o contexto exerce sobre a caracterização e surgimento das crenças. A autora afirma que as crenças são variáveis e influenciadas pelo contexto, uma vez que se tratam de tipos de conhecimentos socialmente

construídos por meio da interação, e não necessariamente apenas cognitivas e estáveis, conforme as pesquisas seminais argumentavam (HORWITZ, 1987). As crenças seriam, todavia, sociais por natureza (BARCELOS, 2000).

Uma pesquisa com essas características torna-se válida por compreender o sistema de crenças existentes nos participantes envolvidos, bem como suas implicações sistemáticas no processo de aprender. Assim, a TI e os professores que com eles lidam poderão atuar ativamente na elaboração de propostas reflexivas em relação a sua prática ao refletirem sobre suas próprias crenças.

Diante dessas considerações, a construção deste trabalho valoriza a perspectiva do fator idade no aprendizado de uma nova língua tornar-se ponto-chave para definição de procedimentos metodológicos mais adequados, já que o ensino para essa faixa etária permanece com aspectos a serem explorados na prática. Ressaltam-se, ainda, possíveis contribuições para discussões que incrementem visões de aprendizagem que sejam sensíveis às diferenças nos processos de aprender em diferentes etapas da vida.

Objetivos da pesquisa

Este estudo tem por objetivos:

- Identificar e analisar as crenças de aprendizagem de LE (inglês) de alunos da TI no contexto de EJA;
- Caracterizar as experiências de aprendizagem de LE (inglês) desses alunos.

Perguntas da pesquisa

A partir dos objetivos anteriormente propostos, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1 - Quais são as crenças de aprendizagem de LE (inglês) de alunos da TI no contexto de EJA?
- 2 - Quais são as experiências de aprendizagem de LE (inglês) desses alunos?

Metodologia da pesquisa

Este trabalho, que se configura como um estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 2003; STAKE, 1994) de natureza qualitativo-interpretativista (JOHNSON, 1992; MERRIAM, 1998), foi realizado no contexto de EJA e utilizou a abordagem contextual (BARCELOS,

2001) para a investigação das crenças e experiências de aprendizes idosos de LE (inglês). Essa autora salienta que dada abordagem permite que as crenças sejam estudadas considerando-se, além da fala dos participantes, suas ações e experiências dentro de sala de aula, conferindo mais veracidade e confiabilidade aos resultados.

Dessa forma, observei as aulas de uma turma que continha quatro idosas participantes, foco da investigação, durante um semestre de curso, registrando os eventos ocorridos e colhendo dados das participantes. Para colher esses dados, utilizei os seguintes instrumentos: questionário socioeconômico, observações de aulas com registro de notas de campo e diários do pesquisador, narrativas orais e visuais, e entrevistas semiestruturadas.

Organização desta dissertação

Além da Introdução, cujos tópicos contemplam justificativa, contextualização, objetivos, perguntas e metodologia da pesquisa, e esta seção de organização, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, estão os pressupostos teóricos, nos quais me embasei. Dizem respeito às questões socioculturais das pessoas da TI, envolvendo trabalhos de áreas interdisciplinares (Gerontologia, Sociologia, Filosofia, dentre outros) e relativos ao ensino aprendizagem de línguas dessa faixa etária, às crenças sobre a aprendizagem de línguas direcionadas à abordagem contextual, e, por fim, às experiências de aprendizagem de línguas.

O segundo capítulo trata da descrição da metodologia adotada na pesquisa, em que explico o paradigma qualitativo e o estudo de caso, o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise de dados.

Ao terceiro capítulo, reservei a análise de dados obtidos com o apoio de ferramentas de pesquisa utilizadas e a triangulação desses dados junto das conclusões parciais.

As conclusões finais formam o quarto e último capítulo. Nessa parte, retomo as perguntas de pesquisa, levanto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE e para a LA, aponto as limitações da pesquisa, apresento sugestões para futuras pesquisas, e, finalmente, teço considerações finais sobre os resultados do estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*[...] learners are complex constellations of behaviors, **thoughts**, feelings, social needs, **experiences**, strategies, and political needs, at the very least.*⁴

(LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 211, grifo meu)

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico de embasamento, que se constituiu da resenha de pesquisas relacionadas ao tema. Inicialmente, traço uma breve justificativa da interdisciplinaridade envolvendo os campos que atuam sobre os estudos da TI e dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, desenvolvo questões inerentes à TI, tais como sua definição etária, terminologias gerais, perfil demográfico no país, bem como algumas questões de cidadania e políticas para o idoso. Discuto o significado contextual de estar envelhecendo e a importância desse valor no Brasil e, depois, em sala de aula. Apresento, ainda, a problemática que localiza o fator idade e a aprendizagem de línguas, seguida do mapeamento de estudos específicos da aprendizagem de línguas com idosos e com suas características e complexidades. Resenho, por fim, alguns estudos de crenças sobre aprendizagem de LE, e encerro esta parte, tratando do valor das experiências de aprendizagem nessa fase da vida.

1.1 A interdisciplinaridade dos campos

A característica de uma pesquisa voltada para a aprendizagem de LE (inglês) direcionada ao público idoso comporta muitos conceitos advindos de outras disciplinas. Dessa forma, a soma de diferentes ramos do conhecimento para explicar determinado fenômeno justifica-se pelo fato de que, no exame da correlação existente entre eles, pode-se investigar e tratar os diversos fatores que envolvem e integram a dinâmica relação social.

Conceição (1999) afirma que, além da LA, há um crescente número de disciplinas demonstrando interesse pelo tema da TI. A autora revela ainda que essa faixa etária possui um

⁴ “[...]os aprendizes são constelações complexas de comportamentos, **pensamentos**, sentimentos, necessidades sociais, **experiências**, estratégias, e necessidades políticas, no mínimo”.

campo vasto e complexo de estudo e, ao mesmo tempo, atrai muitas disciplinas científicas, cada qual com seu método próprio de investigação e objetivo formal.

Pizzolato (1995) também se refere a essa interdisciplinaridade como justificativa para seu estudo que abarca características próprias da TI ao aprender línguas, conforme veremos posteriormente. Segundo esse autor, existe um alinhamento interdisciplinar entre Psicologia, Educação e Sociologia com a LA e tal dinâmica se faz necessária pela aproximação desses ramos com suas constatações a partir do mesmo objeto.

Além disso, ao processo de envelhecimento e suas repercussões, acrescentam-se bases dos campos de atuação da Gerontologia e Geriatria, áreas de conhecimento de progressiva importância na caracterização de estratégias de estudos e intervenções que dizem respeito ao idoso. Daí a relevância de se mencionar, aqui, alguns conceitos apresentados por estudiosos acerca dessas áreas que apontam o envelhecimento como processo digno de análise.

Apesar de vários conceitos para designar tais disciplinas, Motta (2004, p. 82) entende Gerontologia como disciplina “multi e interdisciplinar”. Assim, seu principal objetivo é estudar as pessoas idosas, as características da velhice, o processo de envelhecimento e de seus determinantes biopsicossociais, capazes de fornecer uma atenção holística e integral à população idosa. E, por Geriatria, compreendem-se os aspectos médicos, curativos e preventivos de atenção à saúde. Nesta linha, a Geriatria seria um componente da Gerontologia.

A autora informa ainda que o processo de envelhecimento, estudo da Gerontologia, permeia todos os aspectos da vida, do biológico ao social e, por tabela, apresenta interdisciplinaridade com outros ramos do conhecimento ao incluir as dimensões biológicas, psíquicas, sociais, culturais e estéticas. Assim, “o processo de envelhecimento só pode ser explicado efetivamente na integridade de suas características”, ratifica Martins de Sá (1998, p. 43).

De acordo com Lück (2002), trata-se de um processo complexo, haja vista a teia de eventos e fatores dinâmicos ocasionados por esse movimento construído socialmente. Por isso implica-se a busca de sua compreensão a partir de mecanismos dinâmicos e flexíveis de organização da diversidade percebida, de modo a se compreender as múltiplas interconexões nela existentes. Essa autora acredita que o agir interdisciplinar, isto é, o diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, fará com que surjam novos desdobramentos para compreender e interpretar a realidade para cada caso.

Diante disso, Motta (2004, p. 86) evidencia que, mesmo havendo delimitação em um dado problema, não se podem desconsiderar as inúmeras determinações e mediações históricas que o constituem. É, portanto, necessário, mais uma vez, ter a consciência da complexidade de toda a realidade existente em suas várias vertentes, envolvendo o percurso social e histórico.

A autora inclusive aponta que, frequentemente, os idosos têm problemas múltiplos, interligados e complexos, que demandam conhecimentos e habilidades impossíveis de serem detidos por um único profissional. Logo, novamente, a importância de várias disciplinas para explicar o fenômeno da velhice, a qual precisa ser tratada como uma questão social merecedora de atenção e de legitimação no campo das preocupações sociais (FARIAS, 2008).

Somada a esses aspectos, a questão do processo de aprendizagem de uma LE (inglês), nesta pesquisa, possui enorme relevância ao se preocupar com problemas destinados aos estudos da LA. Essa ciência, por sua vez, impregna, para efeitos de caracterização, a dimensão de todo caráter configurador do contexto, a fim de explicar o processo de aprendizagem de LE. E, para isso, também se utiliza da interdisciplinaridade para colocar em evidência todos os fatores que estão interligados no processo, e assim unir campos de conhecimento, a fim de esquadrihar os fatos (PAIVA et al., 2009).

Tendo em vista a relação interdisciplinar que circunda todo o processo de envelhecimento e ainda, nesse caso, a aliança estabelecida junto ao processo de aprendizagem de uma LE (inglês), passo a discutir cada aspecto que compõe esse fenômeno.

1.2 Questões terminológicas e definição etária

Estudos realizados com foco na TI têm detectado um número muito amplo de terminologias ao se referir à pessoa adulta que vive essa etapa da vida. De fato, há uma variedade de termos utilizados para se referir a pessoas que já excederam as fases infantil, adolescente, jovem e adulta da vida humana.

Segundo Goldman (2000, p.13), o termo “terceira idade” foi criado pelo gerontologista francês Huet, a fim de designar um princípio cronológico que coincide próximo à aposentadoria e à velhice, na faixa dos 60 aos 65 anos. Farias (2008), por sua vez, afirma que esse mesmo termo surgiu para nomear exatamente a nova etapa da vida, cujo envelhecimento não impede a continuidade da vida ativa, intensa, independente e prazerosa.

No Brasil, esse termo foi empregado inicialmente pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo ao criar as “Escolas Abertas para a Terceira Idade”, com o intuito de apresentar a velhice como uma nova etapa da vida, expressa pela realização de práticas sociais e culturais (MAZO et al., 2004).

Nesse panorama, de um lado, observo a saída da vida produtiva pela via de aposentadoria, denotando um período de perda da produtividade (VERAS, 2004, p. 150) e, de outro, o termo TI, curiosamente, agrupando valores otimistas em relação à pessoa velha, próxima de se aposentar. Essas considerações acerca da consciência pessoal sobre ser idoso, são também enfatizadas por Preti (1991, p. 04), que, por sua vez, assinala que, em muitos casos, “não é um fenômeno total: o indivíduo é velho para certas coisas e não é velho para outras”.

Ainda Farias (2008) assevera que há uma distinção entre os termos “velho” e “idoso”, consonante à posição social ocupada pelo indivíduo. Assim, a última expressão é dedicada às pessoas de mais idade em diferentes realidades, designando tanto a população envelhecida, quanto a pertencente às classes médias, ao garantir um tom mais respeitoso ao se falar da pessoa que envelhece. Enquanto o termo “velho” reforça a ideia de decadência, de incapacidade e de inutilidade para o trabalho, excluindo, portanto, socialmente, a pessoa com idade avançada e de classe baixa.

Essas diversas designações, desde o eufemismo “melhor idade” até nomações como: TI, aduetez avançada, feliz idade, maior idade, idade madura, velho, velhote, geronte, gerontino, ancião, segundo Goldman (2000), são termos que, em sua maioria, apenas suavizam no discurso a estigmatização que os idosos vivem no cotidiano. Em contrapartida, Laranja (2004, p. 43) postula que “não devemos ter medo de recuperar o valor afetivo da palavra velho”.

Realmente essa definição do termo TI é muito tênue para uma fase da vida que varia de pessoa para pessoa, segundo inúmeras circunstâncias. Sua demarcação, portanto, no Brasil, independente dos critérios, é preconizada por leis oficiais e por órgãos relacionados à saúde e demografia da população. Constitui-se idoso, sob esse efeito, uma pessoa, cuja vivência seja traduzida em muitos anos; geralmente pessoas acima de 60 anos. A esse aspecto, Almeida (2008) ressalta que esse marco referencial se dá em função principalmente da expectativa de vida e das tentativas legais do estabelecimento da idade para o início da aposentadoria.

Conquanto haja controvérsias para uma demarcação ampla e aceitável acerca dos anos de vida que compõem a TI (PIZZOLATTO, 1995; VERAS, 1994), Almeida (2008)

assinala que esse dilema corresponde à individualidade e subjetividade humana de se conceituar o termo. Esse último autor avalia que a TI pode se recorrer a uma opinião relativa, a partir de um referencial biológico, que nem sempre dá conta da aparência ou das patologias consideradas como clássicas para esse período da vida. E ainda a uma definição complexa em termos psicológicos, ao se recorrer a parâmetros como o enrijecimento do pensamento, perdas cognitivas, certo grau de regressão e tendências depressivas.

Diante disso, Conceição (1999) pontua que, devido às diferenças socioeconômicas e culturais, é delicado delimitar o início dessa fase, uma vez que ela não ocorre da mesma maneira para todas as pessoas. Em sua pesquisa, a autora elenca a perspectiva das particularidades e peculiaridades em cada caso, e acredita que

[...] as pessoas não se tornam improdutivas e incapazes com a idade. Ao contrário, a incapacidade para a produção efetiva no campo profissional, por exemplo, pode estar presente inclusive entre os mais jovens. As pessoas não deveriam ser rotuladas ou divididas em faixas de idade, como propõe a sociedade. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 14).

Portanto, como expressei anteriormente, a idade pode ser biológica, psicológica ou sociológica à medida que se enfoca o envelhecimento em diferentes proporções das várias capacidades dos indivíduos. Lembrando que o envelhecimento não se trata somente de um momento, um estado, de acordo com as considerações de Fraiman (1995), e, sim, de um constante e sempre inacabado processo de subjetivação desde o nascimento. Fenômeno extremamente complexo e pouco conhecido na vida do indivíduo, cujas implicações estão tanto para quem o vivencia como para a sociedade que lhe assiste.

No que concerne aos atos oficiais, a Organização Mundial de Saúde (OMS), através do Relatório do Grupo de Especialistas sobre Epidemiologia e Envelhecimento, publicado em 1984, estabelece o limite de corte válido para a definição da população idosa, relativo aos países em desenvolvimento a partir dos sessenta anos. Assim, para o Brasil, o órgão classifica o envelhecimento em quatro estágios, sendo: a) meia-idade, de 45 a 59 anos; b) idoso(a), de 60 a 74 anos; c) ancião, de 75 a 90 anos; d) velhice extrema, acima de 90 anos, (WHO, 1984).

Para os países desenvolvidos, por seu turno, admite-se a marca de 65 anos de idade pela tradição de usarem esse índice há várias décadas. Vale ressaltar que esse mesmo ponto de corte demarcador da velhice é recomendado pelo livro de demografia, *Demographic Yearbook*, da Organização das Nações Unidas aos seus países filiados, (UNO, 1991).

Em se tratando de aspectos legais, no Brasil, existem documentos oficiais sobre a definição legal da demarcação da faixa etária do idoso. Dizem respeito à: I) Lei 8.842/94, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e no seu artigo 2º, menciona "considera[r]-se idoso, para todos os efeitos desta lei, a pessoa maior de 60 anos de idade" (BRASIL, 1994). II) Política Nacional de Saúde do Idoso, sancionada pelo Ministério da Saúde (MS), publicada no Diário Oficial em 13 de dezembro de 1999, que define a faixa etária do idoso com idade igual ou superior aos 60 anos (BRASIL, 1999). Semelhante definição e demarcação para o termo idoso também pode ser constatada no III) Estatuto do Idoso, publicado em 2003, (BRASIL, 2003).

A despeito das singularidades anteriormente vistas, adoto, neste trabalho, o uso da abordagem cronológica prevista pela OMS aos países em desenvolvimento, que classifica como população idosa, ou a TI, as pessoas com 60 anos ou mais de idade. E ainda saliento que serão por mim mencionadas as nomenclaturas "terceira idade - TI" e "idoso" intercambiáveis, como sinônimas, salvo os recortes de textos originais.

Essa opção também se deve à observação da preferência pela utilização desses termos mais eufêmicos para evidenciar essa etapa da vida de alguns gerontologistas e estudiosos da Educação (PIZZOLATTO, 1995, 2008); e ainda às ressalvas de Conceição (1999), com referência à consciência de que a divisão de pessoas por faixa etária deve ser analisada com maior atenção no espaço social.

1.3 Perfil demográfico do idoso no Brasil

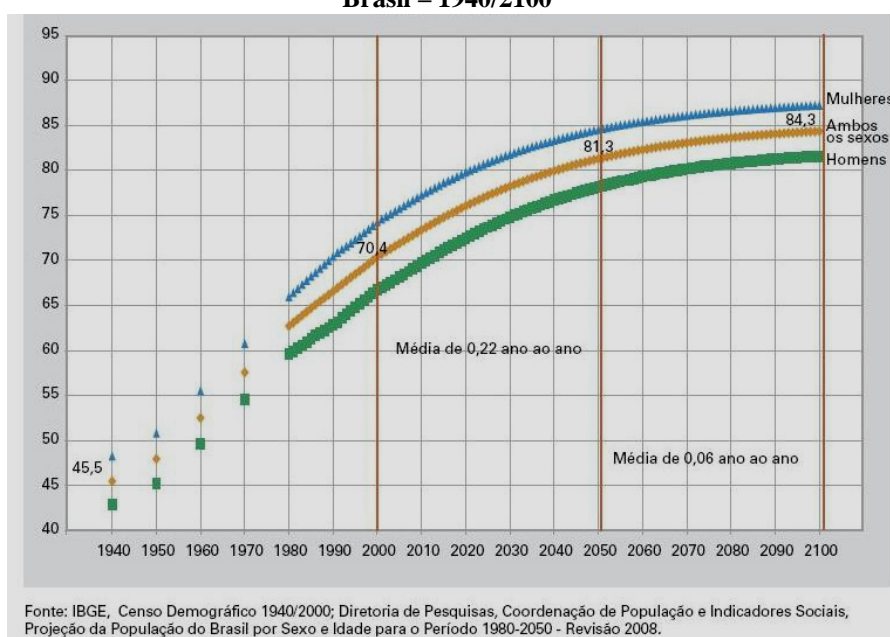
O crescimento da população de idosos é um fenômeno mundial (PEREIRA et al., 2003) e social (ZACHARIAS, 2009). Nesse sentido, Veras (2004, p. 149-150) avalia que tal manifestação trata-se, em grande parte, de um desafio do mundo contemporâneo, afetando países ricos e pobres, ainda que de forma desigual e específica a cada sociedade, cultura e contexto socioeconômico. Em cujas discussões residem as mais variadas áreas de estudo, tais como psicologia, geriatria, gerontologia, educação e sociologia (PIZZOLATTO, 2008).

Com relação ao Brasil, é também notável o crescimento acelerado da população idosa (CONCEIÇÃO, 1999; LARANJA; LOBATO, 2004; PIZZOLATTO, 1995). Nas palavras de Veras (2004, p.149), "o Brasil é um país que envelhece a passos largos", portanto há que se pensar em melhorias para essa etapa da vida. Existe, de certa forma, um sentimento de despertar para um mundo novo, aliás, idoso.

De acordo com o Informe de Situações e Tendências da Rede Interagencial de Informação para a Saúde, divulgado em 2009, cujo tema é destinado à demografia e saúde, haverá um aumento da longevidade, alterando o padrão demográfico do país nas próximas quatro décadas, (REDE ..., 2009). Esse fato imporá grandes desafios às políticas públicas, haja vista a necessidade de planejar programas de saúde, readequação de instalações e equipamentos que garantam a qualidade de vida do idoso.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os avanços da medicina e a melhoria nas condições gerais de vida da população contribuíram para elevar a expectativa de vida dos brasileiros, que ocupam o 89º lugar no *ranking* mundial (IBGE, 2008). O fenômeno da feminização também continua em evidência, conforme averiguado em outros estudos (LIMA, 2007; PIZZOLATTO, 1995). A mulher, ao nascer, possui maior esperança de vida se comparada ao homem. Em 2008, o diferencial de esperança de vida ao nascer entre os sexos foi de 7,60 anos, sendo a expectativa de vida masculina de 69,06 e feminina, de 76,66.

**Tabela 1.1 – Estimativas e projeção da esperança de vida ao nascer, por sexo
Brasil – 1940/2100⁵**



Alguns dos motivos que têm provocado o aumento proporcional dos idosos no Brasil e, conseqüentemente, a mudança na estrutura etária do país, dizem respeito à queda da

⁵ No documento original, Gráfico 7 – Estimativas e projeção da esperança de vida ao nascer, por sexo – Brasil – 1940/2100, conforme IBGE (2008, p. 34).

fecundidade e índices de mortalidade. Em 2000, os maiores de 65 anos representavam 5% da população e a expectativa para o ano de 2050 é de que esse número se estenda a 14%.

**Tabela 1.2 – Projeção da população, segundo os grupos de idade
Brasil – 1980/2050⁶**

Grupos de idade	Projeção da população			
	1980	1990	2000	2008
Total	118 562 549	146 592 579	171 279 882	189 612 814
0 a 24 anos	70 363 097	80 418 237	84 821 134	84 516 822
0 a 14 anos	45 339 850	51 789 936	51 002 937	50 186 610
15 a 24 anos	25 023 247	28 628 301	33 818 197	34 330 212
15 a 64 anos	68 464 223	88 410 746	110 951 338	127 048 354
55 anos ou mais	10 330 774	14 046 545	19 337 378	25 331 797
60 anos ou mais	7 197 904	9 897 152	13 915 357	17 984 922
65 anos ou mais	4 758 476	6 391 897	9 325 607	12 377 850
70 anos ou mais	2 734 634	3 882 898	5 902 680	7 997 332
75 anos ou mais	1 421 333	2 128 901	3 247 249	4 664 348
80 anos ou mais	590 968	919 210	1 586 958	2 410 106

Grupos de idade	Projeção da população			
	2010	2020	2030	2050
Total	193 252 604	207 143 243	216 410 030	215 287 463
0 a 24 anos	83 083 466	75 427 382	65 474 084	50 814 142
0 a 14 anos	49 439 452	41 571 334	36 761 006	28 306 952
15 a 24 anos	33 644 014	33 856 048	28 713 078	22 507 190
15 a 64 anos	130 619 449	146 447 173	150 795 092	138 081 864
55 anos ou mais	27 256 417	39 848 822	53 238 287	79 073 987
60 anos ou mais	19 282 049	28 321 799	40 472 804	64 050 980
65 anos ou mais	13 193 703	19 124 736	28 853 932	48 898 647
70 anos ou mais	8 612 707	12 220 408	18 679 185	34 328 890
75 anos ou mais	5 026 875	7 309 457	11 064 331	22 659 940
80 anos ou mais	2 653 060	4 005 531	5 912 229	13 748 708

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008.

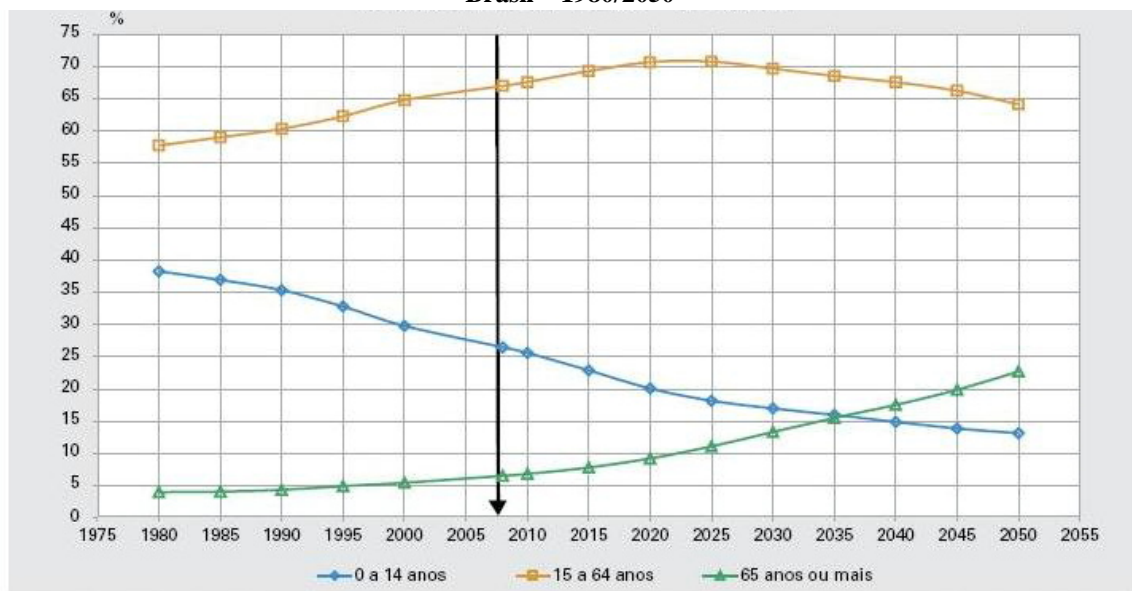
Segundo previsões da OMS, a população de idosos no Brasil passará de 7%, em 2005, para 14% até 2025 (REDE ..., 2009). E esse fato traz à tona a consciência de se garantir meios, para que, efetivamente, essa população exerça a busca de espaços de construção de sua cidadania, prevista no Estatuto do Idoso, enquanto sujeitos históricos (GOLDMAN, 2000, p. 13).

O IBGE (2008, p. 44) avalia que, em 1940, a vida média do brasileiro atingia 45,50 anos de idade. Com os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida, aumentou-se a expectativa de vida ao nascer e, em 2008, esse indicador esteve na faixa

⁶ No documento original, Tabela 14 – Projeção da população, segundo os grupos de idade – Brasil – 1980/2050, conforme IBGE (2008, p. 51).

de 72,78 anos. E de acordo com as projeções, o Brasil continuará galgando anos de vida média de sua população, alcançando, em 2050, o patamar de 81,29 anos. Observe essa evolução:

Tabela 1.3 – Participação relativa da população dos grandes grupos de idade na população total Brasil – 1980/2050⁷



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008.

Estudos encomendados pelo IBGE (2008, p.56) observam que o Brasil, definitivamente, caminha velozmente rumo a um perfil demográfico cada vez mais envelhecido, e asseguram que esse fenômeno “sem sombra de dúvidas, implicará adequações nas políticas sociais, particularmente àquelas voltadas para atender as crescentes demandas nas áreas da saúde, previdência e assistência social”.

Como vimos, o Brasil, assim como o mundo, tem experienciado as marcas do envelhecimento. Nesse caso, é preciso que haja tratamento adequado a esse contingente, a fim de exercer a cidadania e garantir políticas públicas que dignifiquem esse cidadão. Dando continuidade a esse assunto, apresento a próxima seção que discutirá sobre algumas tendências e teorias a esse respeito.

⁷ No documento original, Gráfico 19 – Participação relativa da população dos grandes grupos de idade na população total – Brasil – 1980/2050, conforme IBGE (2008, p. 53).

1.4 Cidadania e políticas para o idoso no Brasil

Se por um lado houve grandes avanços tecnológicos da ciência em relação à quantidade de dias vividos pelo idoso, e até mesmo da qualidade de vida, por outro, há ainda muito o que ser feito em termos de garantia de condições favoráveis e de adaptação do idoso no contexto social, considerando suas dificuldades físicas, psíquicas, culturais e sociais, decorrentes do envelhecimento. Para Veras (2004, p.149), “envelhecer é uma aspiração natural de qualquer sociedade”, no entanto, é importante agregar qualidade a esses anos adicionais de vida.

Historicamente, no final da década de 1980, com as constatações demográficas respectivas ao envelhecimento da população, “intensificou-se um movimento em prol dos valores do idoso” (CALDAS, 2004, p.51). Todavia, ressalta Zacharias (2009), o Brasil, ainda hoje, não está preparado para enfrentar concretamente o fenômeno social da demografia de idosos.

Em se tratando do caráter legal e ações reivindicatórias direcionadas aos idosos, Lobato (2004, p. 14), em um breve histórico, certifica-se da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, “pela primeira vez, contemplou a questão do idoso através de vários artigos”. Essa referência encontra-se no artigo 230 da Carta Magna e estatui o amparo às pessoas idosas pela família, pela sociedade e pelo Estado (BRASIL, 1988).

Depois, com esse mesmo intuito, na década de 1990, cria-se a Política Nacional do Idoso – Lei 8.842, de 4/1/1994 (BRASIL, 1994), determinando ao dever da família, da sociedade e do Estado os direitos de cidadania dessa classe. E logo após, em 1999, é instituída a Política Nacional de Saúde do Idoso, aprovada pelo MS. Finalmente, em outubro de 2003, acontece a aprovação do Estatuto do Idoso (LOBATO, 2004, p. 15).

Acerca desse Estatuto do Idoso – Lei 10.741/03, Laranja (2004), cujo artigo traz uma breve análise do documento, assinala que os direitos previstos nesse registro oficial, inspirado na filosofia do Direito de cunho humanista, dividido em 7 títulos com 118 artigos,

[...] só poderão concretizar-se efetivamente quando houver uma conscientização nacional sobre as prerrogativas de nossos velhos. Processo cultural progressivo que leva tempo e necessita de um esforço articulado entre governo e sociedade. (LARANJA, 2004, p. 42).

Isto, porque, referendando Zacharias (2009), há uma enorme distância entre o que é garantido por lei e a realidade vivenciada pelos idosos. No entanto, valoriza Laranja (2004,

p. 43), “o Estatuto do Idoso é uma das etapas no processo de conscientização e há de ser positivamente considerado”.

Com base nos artigos do Estatuto do Idoso, mais especificamente do seu capítulo V, do qual trata, dentre outros, do quesito Educação, no seu artigo 21, esse documento decreta a criação de oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. Inclusive, de forma singular, seguindo, no seu primeiro parágrafo, há menção de cursos especiais para esse público contendo a sua integração com os avanços tecnológicos.

E, por conseguinte, no seu artigo 25, rege o seguinte:

O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. (BRASIL, 2003, p. 7).

Nesse aspecto, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi a pioneira no Brasil ao criar, há dez anos, a UnATI, por iniciativa do professor Piquet Carneiro, com programas de serviços de saúde, atividades socioculturais e educativas, de integração e inserção social. E, esse exemplo, logo seguido por outras instituições brasileiras (LARANJA, 2004, p. 42).

Esses programas de UnATI, que já somam mais de 200 em todo o país, ao longo da década de 1990, segundo Lobato (2004, p. 15), foram criados vinculados à área de extensão das universidades públicas e particulares, e, desde então, têm mobilizado mais os idosos das camadas médias a darem continuidade aos estudos na velhice, além de produzirem uma imagem mais positiva dessa fase da vida.

Hoje existem inúmeros programas similares ao mencionado anteriormente, executando ações educativas em prol dos idosos, com idade igual ou superior aos 60 anos. De acordo com uma notícia da Folha de São Paulo, “a turma mais madura tem recebido uma enxurrada de ofertas de cursos voltados para alunos com mais de 50 anos” (TERCEIRA IDADE..., 2008, p. 12).

A reportagem traça um breve histórico sobre esse tipo de Universidade no Brasil e indica que tal modelo de programa foi criado pelo psicopedagogo Pierre Vellas, na Universidade de Toulouse, na década de 70, com o objetivo de oferecer cursos de atualização cultural à população mais idosa. Para ingressar nesses cursos, informa o sítio, não é necessário apresentar nenhum diploma de conclusão de algum grau, tampouco passar por provas. O preço e a periodicidade dos mesmos variam de acordo com a instituição e as salas costumam ser dominadas por mulheres.

Esses programas valorizam, de modo geral, a relação social e o papel do idoso, a convivência, a atenção e o cuidado especiais; as informações de diversas ordens à classe; os mais variados cursos de capacitação, educação para a saúde, atividades físicas, arte e cultura, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos sobre a TI, línguas estrangeiras e cursos livres e extracurriculares.

Conforme Zabaglia e Pereira (2004, p. 184), esses programas “têm representado experiência significativa no sentido de permitir aos idosos a oportunidade de manterem-se atualizados e fazerem contatos com pessoas motivadas a prosseguir na busca de novos conhecimentos”. Para as autoras, é necessário exercitar a capacidade de pensar, imaginar e criar, estimulando e acentuando o potencial criador do idoso pelo prazer de aprender a criar.

Especialmente, no que se refere a esse tipo de programa ofertando cursos de LE (inglês), Pizzolato (1995, p. 12), observa que esse segmento de público idoso fora ignorado por muito tempo no Brasil, havendo, portanto, poucas iniciativas para a classe por parte de organizações educacionais e políticas.

1.5 O significado cultural de ser idoso

Envelhecer significa socialmente acumular experiências. Além disso, tal fenômeno pode ser caracterizado a partir da construção social realizada em um cenário cultural e histórico específico. Portanto, é salutar interpretar esse curso de vida humano como sendo dependente do contexto social, onde determinado indivíduo se insere (CALDAS, 2004). Nessa perspectiva, essa autora avalia que a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento, em especial, condiz com seus padrões de ver e sentir o mundo; e ainda com suas interpretações (ou conceitos) sobre o curso da existência construído socialmente e inserido na dinâmica dos valores e das culturas das quais se originam.

De fato, o contexto sociocultural é muito importante na caracterização do processo de envelhecimento. A esse aspecto, Caldas (2004) adverte que não se pode considerar separados do cenário os dados orgânicos e os fatos psicológicos, pois ambos se impõem mutuamente nessa relação, de modo que a sociedade condiciona ao velho o seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. Em suas palavras, “[o] cidadão não é velho só porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas sobretudo, porque assim é decretado. Portanto, é também um fenômeno cultural” (CALDAS, 2004, p. 52).

1.5.1 O contexto capitalista nacional

Segundo Zacharias (2009), o Brasil é um país de terceiro mundo configurado pelo fenômeno da globalização, uma sociedade capitalista de contornos neoliberais, caracterizada pela competitividade e agilidade, um mundo ocidental que privilegia a tecnologia e o ter em detrimento do ser, onde vence aquele que for mais capaz.

A autora afirma que esse padrão de sociedade, excludente e autoritário, onde a modernidade, com suas tecnologias avançam, criando novas possibilidades, tem degradado o saber e o conhecimento, fazendo com que os idosos não obtenham o acesso às novas produções, tampouco condições para acompanhá-las.

Nessa paisagem, ainda ecoando o pensamento da autora, o idoso é uma peça descartável no próprio sistema produtivo, impossibilitado de desfrutar daquilo que ele mesmo produziu. E todos esses fatores corroboram para ideologias, preconceitos internalizados e expressos na sociedade, que marginalizam a figura do idoso, causando sentimentos de revolta e impotência humana nas esferas socioeconômica e familiar.

Haddad (1993) é mais severa com essa questão ao afirmar que a ideologia da velhice, tratada ao seu modo capitalista, na sociedade em geral, pode apresentar uma visão errada do que realmente essa fase seja e torná-la mais assustadora do que já é para quem a vive. Voltando às considerações de Caldas (2004, p. 51), “a perda do valor social do idoso é consequência do processo de avanço do capitalismo, uma vez que o idoso foi sendo considerado descartável à medida que diminuía sua capacidade produtiva”.

Por outro lado, Almeida (2008) inclui o fato de que essa marginalização pode se tratar de um problema cultural proveniente, muitas vezes, do próprio idoso, pois, em algumas situações, o mesmo se exclui de atividades sociais alegando a sua idade como pretexto. Diante disso, Zacharias (2009) também incrementa que devido ao fato de os idosos, por si só, não terem condições de superar as dificuldades naturais do envelhecimento, uma vez que não foram preparados para isso, eles acabam por entregar e assumir valores de preconceitos. Essas concepções, por seu turno, são tidas como verdadeiras e colocam os próprios idosos à margem da sociedade que, conseqüentemente, também os marginaliza.

No que tange ao contexto nacional, Laranja (2004, p. 36) observa que o Brasil, histórico e tradicionalmente, nunca foi afeito à condição de senectude. Embora seja de difícil precisão, segundo o autor, desde a época em que era colônia, a pátria amada indicava a velhice como a “falta de uso da razão” e o “viver já no estado da inocência”. E tais rótulos

atribuem muitas inverdades sobre o idoso, características que nem sempre possuem fundamentações.

Alguns desses autores alegam que o contexto brasileiro marginaliza as pessoas idosas. Almeida (2008) justifica que tal fato não costuma ocorrer em outras culturas, haja vista a cultura oriental, que integra intensamente os idosos à vida social. Para os orientais, o velho não é sinônimo de senil, e sim um sábio, transcendendo a significação pejorativa dos brasileiros que, muitas vezes, preferem internar seus idosos quando não isolá-los dentro de suas próprias famílias. Inclusive, Lobato (2004) explica ainda que, na década de 1960, as ações do Estado foram marcadas pelo asilamento, referendadas por uma visão negativa da velhice direcionada ao idoso pobre, carente, doente e marginalizado pela sociedade.

De fato, todas essas mudanças sociais nos últimos anos têm propiciado a marginalização do idoso, dentre outras dimensões, na estrutura familiar. E vários são os motivos que permitem com que os idosos assumam sua condição de envelhecimento sozinhos e se afastem do convívio familiar, provocando sérias influências no campo afetivo, constata Zacharias (2009).

O espaço das relações afetivas, por sua vez, de acordo com a autora, reduzido pelo mundo globalizado e tecnológico, não só entre idosos, cooperou para a solidão e, conseqüentemente, para o surgimento de doenças produzidas pela falta de afeto, de contato humano fraterno e de solidariedade. Relações que são essenciais para a construção do próprio ser. Ademais, Caldas (2004, p. 58) compartilha esse pensamento e declara que os efeitos desse isolamento costumam atingir a saúde do idoso.

Outro grande valor imposto pela sociedade, observa Tufano (2007), diz respeito à manutenção da aparência jovem. O texto do autor informa sobre a ânsia desesperada dessas pessoas de se preservarem juvenis com medo da idade, fato que, muitas vezes, é influenciado pela mídia. Por essa razão, Zacharias (2009, p. 1) pontua a representação assustadora e negativa da velhice, a partir dessas qualificações simplistas de ser jovem até então cultuadas:

Os valores culturais que idolatram o novo, o moderno, o jovem e ridicularizam o antigo e o velho, são responsáveis pelos sentimentos de rejeição do idoso à sua própria imagem, diminuindo e mesmo aniquilando a sua auto-estima.

Parte desses valores, de acordo com Pizzolatto (2008, p. 238), é promulgada, principalmente, pela mídia televisiva:

Na televisão, tanto em novelas como em comerciais, não raramente o velho é (re)tratado ora como uma criança brincalhona, ora como uma pessoa moralista e rabugenta. Ao mesmo tempo, somos bombardeados por matérias da mídia impressa e televisiva sobre dicas e segredos para manter-se sempre jovem.

Até mesmo a pesquisa de Pizzolato (1995) traz uma severa crítica às revistas femininas, as quais exploram a crença da idade do declínio físico e, portanto, garantem dicas de como conservar-se sempre jovem, como se somente houvesse beleza na juventude. Goldfarb (1998, p. 23) contesta essa opinião estética bastante promulgada e declara: “parece-me que a velhice, como alguma coisa da ordem do diabólico, não pode ser nomeada sem provocar o medo e a rejeição”.

Laranja (2004, p. 37) também caracteriza em seu estudo essa forte tendência sociocultural de natureza estética e destaca a forte proliferação de clínicas de estética e de cirurgia plástica, visando à preservação da jovialidade ao buscar a conservação do tônus físico e a manutenção do viço juvenil perdido com a idade.

Consoante Moderno (2004, p. 74), “[o] tempo é estético. Cada momento da vida vem acompanhado de uma representação estética do ponto de vista físico. O ser é estético. Cada fase da vida encontra a sua adequação estética”. Não obstante, ainda que a juventude esteja associada ao belo e, por conseguinte, a velhice colada ao feio, é necessária uma nova sabedoria para conviver com as novas realidades físicas e psicológicas que vão se somando com o passar do tempo até chegar à idosidade⁸.

1.5.2 O contexto de aprendizagem

Não posso deixar de incluir aqui o evento social mais característico da aprendizagem: a aula (ALMEIDA FILHO, 2007). O lugar onde acontece essa interação social, isto é, a sala de aula, tem sido cenário da construção de conhecimento de LE para muitos idosos que se propõem ao ato de se integrarem à sociedade.

Conceição (1999) observa que é grande e comum o número de pessoas com essa faixa etária recorrendo, a esse tipo de atividade, com o intuito de garantir função dentro da sociedade e desmistificar o estigma vivido pela classe. Entretanto, infelizmente, ressalta a autora, “o meio educacional não deixa de também refletir o estigma da idade” (p.10).

Mais adiante é possível ver que o estigma vivido pelo idoso, no Brasil, também o coloca em desvantagem, quando comparado com crianças em termos de aprendizagem. Segundo Pizzolato (1995), essas relações surgidas nas vivências práticas caracterizam a imagem do idoso, em quase todas as esferas sociais, como incapaz, improdutivo etc.

⁸ Neologismo criado por Moderno (2004) para designar o caráter e a condição de ser idoso. De acordo com o autor, “Por mera coincidência o sufixo *idade* cai como uma luva junto a idoso, como que também designando a idade idosa” (p.71, grifo do autor).

Pizzolatto (2008) afirma ainda que é de praxe o senso comum reiterar o mito de que a tarefa de aprender bem uma LE é específica aos jovens, sobretudo às crianças, mas, por outro lado, salienta que não há nenhum fundamento verdadeiramente científico para essa crença social sobre tal impossibilidade. Nesse ponto, certos mitos são imperativos de serem questionados.

Com efeito, mitos sobre idosos aprendendo LE envolvem considerações particulares, baseadas na cultura de quem vive e leva consigo determinadas verdades. McLaughlin (1992) já indicava alguns mitos e ideias equivocadas sobre a aprendizagem de línguas. Dos cinco mitos por ele levantados, dois envolvem a habilidade da criança e, automaticamente, estigmatizam o idoso no exercício de aprender uma LE: i) crianças aprendem L2 rápido e facilmente; ii) quanto mais jovem a criança, mais habilitada para adquirir L2.

Concepções como essas dão margem à cultura de julgar como ineficiente o papel do idoso na sociedade. Aliás, conforme se nota, a cultura produzida por diversos meios é responsável por criar convicções e representações semelhantes a essas, apenas a partir daquilo que o outro produz. Nesse contexto, a pessoa reproduz uma visão manifestada pelo senso comum e se utiliza desses exemplos, algumas vezes, sem ter vivenciado tais práticas, que possam denotar a alusão própria e proveniente de experiências individuais (LINELL, 1990).

Por tudo o que foi dito, percebo, ainda, que a análise das crenças⁹ é estritamente relevante, uma vez que são comuns inferências relacionadas à impossibilidade de se obter o sucesso ao tentar aprender inglês na velhice, e essa ação se volte em forma de uma prática negativa. Monteiro (2008) adiciona que a sociedade, em geral, possui uma crença negativa arraigada sobre o envelhecimento. Em geral, há um grande poder existente na tradição, e, por isso, basta questionar alguém sobre o fato de acreditar em algo tão ilógico e a resposta do questionado costuma ser simples e direta: porque aprendi assim. Dessa forma, em consonância com Linell (1990), a cultura transmitida de geração em geração pode acionar ou reverter a motivação para a aprendizagem de línguas de um modo (in)voluntário e extremamente natural, através da vivência.

Entretanto, a psicologia da anciedade entende que o envelhecer não significa uma decadência, e, sim, uma sequência da vida, com suas peculiaridades e características (ALMEIDA, 2008). Portanto, é importante nos conscientizarmos do valioso papel social do

⁹ Esse construto será resenhado e discutido adiante, na seção 1.7, e englobará discussões em torno da abordagem contextual para investigação das crenças sobre ensino aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2004, 2006a).

idoso em uma sociedade e cultura e, nessa perspectiva, propor meios, incentivos e ações que façam dessa idade uma época para continuar aprendendo e trocando experiências.

Tufano (2007) acredita que seja necessária a valorização de cada idade a considerar suas próprias belezas e potencialidades. Tal sabedoria consiste na ação de cultivar a vida com olhos sempre novos, cheios de curiosidade. É importante, para tanto, que o idoso também reconheça o seu valor intrínseco, como ser humano pleno, e assim, conforme Zacharias (2009, p. 1), “[a] velhice não pode[rá] ser vista como término, mas como um recomeçar com características e valores próprios. E uma nova forma de olhar o mundo”.

Essa autora aposta no estímulo do autoconhecimento e da sabedoria por parte dos idosos, a fim de que possam se autoquestionar e, por conseguinte, autoconstruírem consciente e socialmente. Com esse foco, esses adultos terão maior facilidade de aprender a conviver com os limites em meio à convivência familiar e social. Além disso, poderão refletir sobre suas vidas e extrair de suas experiências o combustível capaz de direcionar as ações e os novos projetos de vida, no sentido de satisfazer as suas necessidades e, por consequência, melhorar a qualidade de vida.

Além desses conceitos, Pallu (2008, p. 29) acredita que seja interessante, em se tratando de ambiente de ensino de línguas, que se defina o que seja “aprender inglês”. Em seu estudo, a autora discute a hipótese da distinção entre aprendizagem (metalinguagem) e aquisição (uso) de Krashen (1982) e avalia que aprender LE engloba as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Em ambientes formais de sala de aula de ensino médio, por exemplo, segundo a autora, o foco consiste nas habilidades de leitura e escrita, tendo em vista o vestibular, ao passo que, em um curso de idiomas, o foco esteja voltado às habilidades de uso: falar e ouvir.

Tenho consciência de que esses conceitos podem estar baseados no pano avaliativo da operação global do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2007) por parte dos professores, e nos objetivos dessa aprendizagem por parte dos alunos. Entretanto, os termos aprendizagem e aquisição, nesta obra, serão considerados como sinônimos, atribuindo a concepção de que alguém que se investe na tarefa de aprender uma LE (inglês) esteja consciente de que desenvolverá todas as habilidades propostas na língua, a fim de alcançar o sucesso, ou a aprendizagem.

Após discorrer sobre os cenários físicos e psicológicos que integram mensurável grau de importância ao se considerar a relação de ser humano atuante em uma sociedade, avanço nos questionamentos acerca de outro componente extremamente relevante nessa relação contextual: o idoso munido de suas características, apresento, a seguir, um

mapeamento geral sobre o que se tem estudado acerca do idoso no que se refere ao ensino de línguas.

1.6 À flor da pele: o fator idade e a aprendizagem de línguas

Não é recente a procura do homem por entender a complexidade de suas habilidades cognitivas, e especialmente a sua capacidade de aprender e usar línguas. Nesse sentido, as pesquisas contemporâneas, em geral, têm se embasado nas ciências da neurolinguística, da psicologia, da linguística e do próprio contexto social. Cada uma dessas áreas busca hipóteses para justificar a habilidade exclusiva do ser humano, desde o desempenho linguístico até as disparidades estabelecidas entre crianças e adultos na aprendizagem de línguas.

À luz dessas vertentes, a próxima seção terá como foco principal o aprendiz de línguas idoso, que sente, à flor da pele, as marcas de seu tempo. Destarte, seus tópicos incorporarão a resenha de estudos realizados com a TI no âmbito do processo de ensinar aprender LEs. Em seguida, haverá um breve delineamento sobre as características e complexidades que envolvem essa fase da vida.

1.6.1 Estudos sobre aprendizagem de LE e TI revisitados

Pesquisas sobre aprendizagem de LE dirigidas ao idoso apenas tornaram-se alvo dos especialistas nas últimas décadas. E um dos trabalhos seminais envolvendo a aprendizagem de LE e TI refere-se à pesquisa etnográfica e interdisciplinar de Pizzolato (1995). Esse estudo envolveu áreas da Educação, da Sociologia e da Sociolinguística, para tratar da construção do processo de ensinar e aprender uma LE com adultos da TI no seu ambiente mais natural: a sala de aula, e pautou na justificativa da carência de estudos nessa área e a esse público, cuja faixa etária possui características próprias.

O estudo interpretativista, que pretendeu ser um passo inicial no incremento de pesquisas no segmento, empreendeu dois contextos de ensino: um primário e outro secundário. Os dados que compõem o corpus principal da pesquisa foram colhidos em uma sala de aula cedida por uma escola de idiomas de Campinas, com uma turma eventualmente recrutada para esse fim, mediante divulgação, onde o pesquisador atuou como professor-pesquisador, no período de agosto de 1993 a julho de 1994. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados foram gravações e transcrições de aulas em áudio e vídeo, entrevistas

individuais com os participantes, também registradas em áudio e vídeo. Os idosos participantes não possuíam matrícula-vínculo no estabelecimento. O curso, oferecido gratuitamente a treze alunos (dois homens e onze mulheres, com idade média de 64 anos), possuía a carga horária semanal de três horas foi dividida em dois encontros, às terças e quintas-feiras. Aproximando-se de uma abordagem comunicativa, o professor-pesquisador elaborou o material didático após uma pesquisa feita com os participantes para saber quais temas eram de seu interesse. Os escolhidos foram os tópicos relacionados ao seu cotidiano.

Os dados que constituem o corpus secundário, por sua vez, foram colhidos no Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, entre novembro de 1993 a julho de 1994, onde o autor atuou apenas como pesquisador observador. As aulas eram ministradas por uma aluna do Curso de Letras da própria instituição. O grupo de seis alunos era formado por 1 homem e cinco mulheres, com média de idade de 63 anos. O grupo também era iniciante em LI e a carga horária semanal totalizava duas horas ministradas em apenas um dia da semana, terça-feira. Embora sem pretensão de um estudo comparativo entre ambos contextos, os dados puderam ser inter-relacionados e, a partir desse cotejo entre os dois contextos de ensino, foram tecidas algumas generalizações acerca do processo.

Pizzolato (1995, p. 22) acredita na relevância de se compreender melhor as possíveis perdas e ganhos em relação à chegada da idade madura e, com isso, tornar-se apto a desenvolver adequadamente atividades direcionadas à TI, incluindo o ensino de idiomas. São imprescindíveis, portanto, observar fatores neurobiológicos, lingüístico-cognitivos, afetivos e socioculturais, bem como sua inter-relação, para a aquisição de línguas.

As constatações da pesquisa de Pizzolato (1995) sobre a construção do processo de ensino aprendizagem de LE com a TI giram em torno de a) resquícios de ensino tradicional; b) lembranças de tempos passados através de prosas durante a interação; c) dificuldade com a memória e acuidade auditiva; d) naturalidade advinda da motivação interna de aprender; e) de socialização e bom uso de maturidade cognitiva ao atuar na língua sem medo de exposição diante dos colegas e professor; f) de experiência menos traumática; e g) maior demanda do gênero feminino.

Pizzolato (1995) acredita na relatividade do fator idade e questiona sobre o que certos pesquisadores consideram como proficiência. Para ele, tanto o adulto como uma criança podem atingir um nível alto de competência na L2, desde que haja condições convenientes para tal feito, observando as características de cada faixa etária em questão. Um fator, por si só, não é suficiente para atestar superioridade ou inferioridade nessa aprendizagem. O processo da aprendizagem deve ser integral, sendo assim, faz-se necessário

observar a teia das relações desencadeadas na profundidade de questões relativas ao aprendiz, e ainda correspondentes ao próprio contexto no qual ele se insere. Pensar assim corresponde a um passo para desconstrução desse mito do envelhecimento, que alinha ao quadro preconceituoso e desfavorável à aprendizagem. Mais do que isso, é preciso que os profissionais ligados à área criem alternativas mais construtivas para desenvolver a capacidade intelectual mais avançada.

Thomé (1996) também apresentou em um congresso um trabalho específico da área. O artigo derivado dessa apresentação teve como objetivo investigar quais eram as expectativas e como foi o progresso na aprendizagem de língua francesa de estudantes da TI de um centro de estudo de línguas na cidade de São Paulo durante um semestre de curso.

Conceição (1999) trouxe um estudo inerente à TI, o qual analisou o ambiente de sala de aula da TI. Sua pesquisa interpretativista analítico-descritiva teve por objetivos investigar, identificar e classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da TI na aprendizagem de LE (inglês). Um projeto foi implementado e ofereceu gratuitamente ao público participante, em um centro de línguas de uma Universidade Federal do estado de Minas Gerais, durante um ano, o curso básico de inglês com três aulas semanais, divididas em blocos de uma hora cada, no turno matutino. Os participantes listados nesse processo foram: professora titular, monitora, pesquisadora e, dos 21 inscritos, após as desistências, 17 alunos foco da pesquisa.

Esse projeto de Conceição (1999) teve continuidade na Instituição, mesmo após a concretização de sua pesquisa. E, com isso, os alunos participantes do estudo, bem como outras turmas, em seguida, foram aceitas, beneficiadas, e tiveram a oportunidade de finalizar o curso de LE (inglês) básico. Inclusive, essa iniciativa concedeu oportunidades para turmas de aprendentes de outras LEs posteriormente.

Embora sem pretensão de denúncia, Conceição (1999) trata de questões inerentes à TI, tais como o preconceito por parte da sociedade em relação aos idosos, refletindo sobre como tal ação pode influenciar a aprendizagem de uma LE, e recupera questões relativas à terminologia e demarcação da faixa etária, bem como a influência da variável idade nesse tipo de aprendizagem. Além disso, sob uma perspectiva sociocultural, o estudo traz uma condensada resenha dos tipos de estratégias de aprendizagem.

Conceição (1999) constatou, assim como Pizzolatto (1995), a carência de iniciativas de cursos nesse sentido voltados ao público da TI, uma vez que houve um grande número de candidatos às vagas. E, outrossim, o contato social como algo muito significativo

para aqueles aprendizes, quando, depois de um mês, pediram para que aumentasse a carga, em cinco dias por semana, o que não foi possível.

A pesquisa qualitativa da autora utilizou diários, desses alunos, entrevista individual, questionário sócio-econômico e questionário de estratégias de aprendizagem, e ainda análise de cadernos e livros desses aprendizes, e constatou, por meio dos dados coletados durante o primeiro semestre, março a junho de 1998, que houve uso de variados tipos de estratégias, apresentando características específicas da faixa etária estudada. Estratégias essas condicionadas a diversas circunstâncias que envolvem esse público, e algumas não observadas em estudos anteriores.

Outra análise importante desse estudo se refere ao baixo uso de estratégias pelos idosos participantes e, portanto, a pesquisadora propôs a incrementação de trabalhos que desenvolvessem o uso por parte desse público, observando necessidades e interesses específicos, selecionados e adaptados a sua realidade.

Conceição (1999) concluiu que as estratégias usadas pelo maior número de alunos foram as Estratégias Cognitivas de tradução, prática formal de sons e ortografia, anotações e uso de recursos para captar / enviar mensagens. Em sua análise, isso se deve à influência do método de ensino de línguas baseado na gramática e tradução, tradição de ensino vigente na época em que os alunos frequentavam o colégio. Outra estratégia usada com afinco foi a Estratégia Autoavaliação, uma vez que havia uma preocupação com a imagem desses idosos de se verem como um exemplo para os mais jovens. De fato, a cobrança que a sociedade impõe a esses indivíduos pôde fazer com que se sentissem na obrigação de mostrar que eram capazes e deviam ser aceitos por essa sociedade.

De forma similar ao estudo de Pizzolatto (1995), a pesquisa de Conceição (1999) também pontuou o fator social como determinante em termos de aprendizagem de línguas nessa faixa etária. Nesse caso, a construção do processo precisa se dar através de observação das questões sociais, psicológicas e afetivas que envolvem certos aprendizes. Inclusive os fatores afetivos e sociais foram tão relevantes na pesquisa da autora, que rendeu propostas originais de classificação de tipos de Estratégias, denominadas Estratégias Socioafetivas, por, nesses fatores, constarem ações e práticas que envolviam a cooperação de pessoas, com as quais esses aprendizes mantinham forte relação afetiva. E ainda a Estratégias Ensinar outros, caracterizada pela prática desses aprendizes de sempre auxiliarem uns aos outros. A autora liga isso ao fato de a pessoa de mais idade, devido a sua experiência de vida, sentir-se como alguém capaz de ensinar e, ao mesmo tempo, exercer uma função que lhe é negada pela sociedade.

Conceição (1999, p.104) esclarece que,

Ao contrário do que muitos crêem, apesar das degenerescências físicas próprias da idade, às quais esses indivíduos têm que constantemente se adaptar, as pessoas da terceira idade como outras de outras idades são capazes, como vimos, de desenvolverem estratégias que os auxiliem na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Silva (2004) também desenvolveu um trabalho sobre a TI aprendendo uma LE. O autor teve como objetivo de pesquisa investigar o papel da contingência dentro da aprendizagem da interação social-discursiva na aquisição de LE, buscando vislumbrar alternativas pedagógicas tendo em vista as peculiaridades da faixa etária em questão. Para isso, além de teorias da LA, o autor procurou fundamentação na área da Gerontologia, pesquisando, inclusive, alguns autores discutidos neste estudo: HADDAD, 1986; FRAIMAN, 1995.

A pesquisa de Silva (2004) foi realizada durante um semestre letivo em sala de aula de LE (inglês) para alunos da TI. Esse curso pertencia à continuação de um Projeto de Extensão ligado à Central de Línguas – Instituto de Letras e Linguística na Universidade Federal de Uberlândia, que teve como fundadora Conceição (1999), conforme visto anteriormente. Teve como participantes onze alunos (9 mulheres e 2 homens), com média de idade de 65 anos. E utilizou, como instrumentos de pesquisa, gravação em áudio das aulas, entrevistas individuais com alunos e professor, diário dos alunos, questionário socioeconômico cultural e entrevista coletiva ao final do semestre letivo.

Através da análise dos dados, o pesquisador percebeu que: 1) a interação social serviu como motivação da procura da sala de aula para a TI; 2) a conversação em sala de aula ajuda os alunos a adquirir a LE, desenvolve a habilidade para trabalhar com a contingência, e contém elementos contingentes que poderiam ser aproveitados para a composição de um plano de aula apropriado para a faixa etária; 3) o compartilhamento de experiências e conhecimento proporcionou a solicitação por insumos não contemplados no plano de aula e pôde-se constituir em estímulo para a aprendizagem de LE com vocabulário adicional e estrutura linguística apropriada para o aluno se expressar na língua alvo; e 4) os participantes eram conscientes de suas limitações e o exercício mental proporcionado pela atividade intelectual é considerado benéfico para a saúde do idoso.

Silva (2004) também descobriu que a pessoa da TI, sujeito social e histórico construído com base mais ampla, possui conhecimento de mundo mais considerável e diversificado, os quais emergem durante o ato da comunicação. E, por isso, o professor

precisa desenvolver práticas para a conversação, propondo assuntos novos, que instiguem a motivação dos alunos a comunicarem-se na língua que se aprende. Assim como Pizzolato (1995), Silva (2004) entende que, às vezes, essa interação social pode gerar problemas ao professor como falta de disciplina. Vale ressaltar que esse autor entende contingência como “elementos surgidos durante a conversação que apresentam elementos discursivos imprevistos, não contemplados pelo professor em seu planejamento de aula ou mesmo pelos demais alunos participantes da aula” (SILVA, 2004, p.23)

Outro estudo considerável e atual envolvendo a TI refere-se à investigação de Lima (2007). Além de tratar sobre a temática das crenças, sua pesquisa trouxe um breve perfil do idoso no Brasil, contemplando terminologias e demarcações da TI; dados demográficos do idoso feitos com base no IBGE; o crescimento populacional no Brasil; o fenômeno da feminização; a distribuição urbano-rural e domiciliar; a questão da educação e do rendimento financeiro; e ainda refletiu sobre a questão dos programas educacionais criados em direção ao público idoso. A autora pontua que há diferenças socioeconômicas em cada região do Brasil e tal fato pode refletir no processo.

O arcabouço teórico dessa pesquisa enfocou o processo de aprendizagem sob a perspectiva do aluno e se alicerçou nos estudos pioneiros de Pizzolato (1995) e Conceição (1999), cujos resultados e discussões abrem muitas lacunas para outras investigações. E também evidenciou questões sobre a idade e aquisição de línguas, que serão tratadas em outro momento.

Com base em seus objetivos, Lima (2007) resenhou estudos sobre crenças acerca da aprendizagem de línguas, seguidos das abordagens para investigação das crenças, e ainda um levantamento de estudos de crenças de alunos já realizados. A autora declarou não ter identificado, até a concretização de sua pesquisa, estudos envolvendo crenças de alunos da TI e que, além disso, eram raros os estudos que investigaram crenças de alunos que aprendiam língua francesa.

Também foi alvo dessa pesquisadora tratar de um fator especial como aspecto da aprendizagem: a afetividade. Para tanto, ela rascunhou a hipótese defendida por Krashen (1982) sobre o filtro afetivo, por julgar interessante para o seu objetivo de estudo, e abriu uma seção para falar sobre a motivação, um dos fatores que envolviam a afetividade e a aprendizagem de línguas. Por fim, discutiu a relação entre crenças e motivação.

Lima (2007) concordou que embora houvesse avanço na oferta de ensino de línguas para pessoas da TI, no Brasil, faltavam estudos relacionados ao planejamento e execução por se tratar de uma fase da vida com características idiossincráticas, portanto ainda

havia, muito, o que ser desvendado. A prática, nesse caso, não devia ficar por conta apenas da competência implícita do professor, isto é, de suas intuições, crenças, experiências e bom senso. A autora observou que tais estudos eram de suma importância para a LA, pois diziam respeito ao processo de ensino aprendizagem de LE específico da TI, a qual tendia a ser cada vez mais numerosa e exigente.

Diferentemente do que previam autores da gerontologia e áreas afins, e ainda as leis de políticas públicas, endereçadas ao idoso, nesse país, a pesquisa de Lima (2007) considerou como indivíduos pertencentes à TI adultos com 45 anos ou mais, por ter sido feita numa instituição que oferecia o programa universidade aberta à TI, abrigando pessoas com essa faixa etária.

O contexto pré-investigativo para o trabalho de Lima (2007) foi crucial. Nele, a autora experienciou ser professora de francês de uma turma da TI no período de 03/2004 a 07/2005, e registrou, através de diário e de uma entrevista semiestruturada com o público, reflexões sobre o processo. Nesse curso por ela elaborado, participaram dois homens e cinco mulheres. Ao término daquele semestre, o autocomprometimento e o interesse daqueles alunos surpreenderam a professora pesquisadora que continuou a ministrar aulas nos níveis subsequentes.

A investigação, que teve como produto a sua dissertação, se deu de forma completa, durante o segundo semestre de 2005, em que a professora pesquisadora continuou a ministrar o curso de francês, intitulado, agora, de Língua e Cultura Francesa IV, com a mesma turma, cuja duração foi de três meses e duas semanas. As aulas ocorreram, em sua maioria, nas dependências da Universidade pública, às sextas-feiras, das 16 às 18 horas. Este trabalho envolveu nove participantes, sendo eles: seis alunas, um aluno, a professora-observadora e a professora-pesquisadora.

Lima (2007) contou com a participação de uma professora observadora, na tentativa de agrupar uma visão externa do contexto, pelo fato de essa não fazer parte da interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, por seu turno, resolveram ingressar no curso por um interesse particular vinculado a uma satisfação pessoal ou a um desejo de conquistar um objetivo específico.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: autorrelatos com uma sessão gravada em áudio; o diário da professora-pesquisadora produzido ao término de cada aula; notas de campo da professora-observadora sem influências de leitura da professora pesquisadora; entrevista semiestruturada e individuais com os alunos em datas diferentes; gravação em vídeo de algumas aulas; *logs* feitos pelos alunos, os quais a pesquisadora

confidenciou não ter tido muita utilidade devido à dificuldade que os idosos têm para escrever; e dois tipos de questionários: o socioeconômico e o de investigação de motivação e expectativas dos alunos. O primeiro foi aplicado no início da investigação e o último, no término. Eles induziram a criação de tabelas e observaram manifestações da presença da mulher idosa nos diversos segmentos da população, inclusive na área da Educação, e também a média de idade de 51 a 73 anos.

Os resultados de Lima (2007) abrem discussão em torno de categorias e subcategorias sobre crenças e sobre motivação. Sobre a relação entre aprendizagem de LE (francês) foram detectados indícios de que: a) decorar é importante; b) atividades de tradução são importantes para a aprendizagem; c) a gramática é fundamental para a aprendizagem; d) errar é feio, é ruim; e) aprender é adquirir conhecimento. E, no que se referem a indícios de crenças acerca da língua francesa, os seguintes: f) falar francês é chique; g) a língua francesa é difícil; h) a língua francesa é efeminada.

Sobre tipos de motivação foram detectadas as do tipo: i) intrínseca, subdivididas em motivação para aprender; para auto-realização e para estimulação ou experiência; e ii) extrínseca, agrupadas em motivação por regulação externa; por regulação introjetada; por regulação identificada e por regulação integrada. E cada participante apresentou mais de um tipo de motivação. Porém, a classificação de motivação predominante foi a do tipo intrínseca. Por meio de seus registros, a autora acrescentou e nomeou um novo tipo de motivação encontrada nesse público: a motivação social, a qual se manteve sustentada em todo o processo de aprendizagem investigado. Por mais que cada um tivesse suas razões pessoais para frequentar o curso oferecido pela UnATI, todos os alunos também acompanhavam as aulas para se integrarem e manterem um convívio social com pessoas da mesma idade, as quais nutriam um mesmo gosto: a língua e a cultura francesa.

Lima (2007) observou em sua análise que, de fato, há uma relação estreita entre motivação e crenças. Houve influências das crenças na motivação de alguns alunos, e também a constatação de que a motivação também foi capaz de influenciar as crenças de uma pessoa. E as crenças desses aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de LE, por sua vez, convergiram com as concepções dos métodos tradicionais de ensino de línguas vivenciados pela maioria desses estudantes. Eles, de fato, gostavam de suas aulas gramaticais nos tempos do ensino médio, por volta de 1950 e 1960. E, portanto a abordagem de ensinar proposta pela professora pesquisadora, a qual se aproximava da abordagem comunicativa, era diferente da que um participante esperava, justamente por sua cultura de aprender.

Finalmente, Bonfim & Alvarez (2008) publicaram recentemente um estudo sobre a cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. O trabalho foi fundamentado em uma revisão de conceitos que abrangiam os aspectos psicológicos e intelectuais definidores do aluno adulto, e embasados por hipóteses e fatores linguísticos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE por pessoas dessa idade.

O estudo dessas autoras teve por base a delimitação etária proposta por Levinson et al. (1978), a saber, a transição para a “meia idade” de 40 a 45 anos até a entrada na “idade idosa”, a partir dos 60 anos, e buscou responder questionamentos com relação à cultura de aprender desses alunos matriculados em uma escola de línguas do DF, vislumbrando sob a luz de suas características físicas, afetivas e emocionais; e investigar as inquietações quanto ao seu desempenho, suas habilidades e sua capacidade de adquirir uma LE.

Nesse trabalho, foram resenhados estudos concernentes à questão da idade e da aprendizagem de línguas, enfocando concepções em torno da aquisição da linguagem e direcionando-as à hipótese do período crítico, e ainda pesquisas sobre cognição e características da faixa adulta. Além disso, discutiram quatro fatores que, na visão das autoras, afetavam o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Assim, relataram sobre: a) fatores biológicos, referendando a importância do cérebro e dos aparelhos auditivo e articulatório, e ainda questões neurais para a aprendizagem de uma LE; b) fatores cognitivos, contemplando as operações intelectuais dos indivíduos que se resumem ao processo da informação e memória; c) fatores psicológicos e afetivos, envolvendo questões de personalidade, maturidade, domínio afetivo e emoções do adulto; e, por fim, d) fatores ambientais, tidos também por contextuais, por se tratar das características exclusivas da idade adulta referentes à aprendizagem, motivação, diferença em relação à criança, barreiras na atividade de aprender, bem como competência linguístico-comunicativa.

Os instrumentos utilizados na metodologia dessa pesquisa qualitativa de Bonfim & Alvarez (2008), cujos dados foram coletados ao longo de 2004, trataram-se de entrevistas semiestruturadas e individuais com alunos e professores participantes, gravadas em áudio; de dois tipos de questionário, sendo um para conhecer as crenças desses alunos sobre o processo de aprendizagem na língua, incluindo estratégias de aprendizagem e competência linguístico-comunicativa, e de outro, constando sobre o perfil afetivo-emocional do alunado. Ambos respondidos em dois encontros; e, por último, as observações de dez aulas, de cinquenta minutos cada, gravadas em áudio, em cinco turmas de diferentes níveis, sendo duas aulas nas turmas, onde os participantes escolhidos estavam inseridos.

O contexto onde foi realizada essa microetnografia tratava-se de um centro binacional de ensino de LI em Brasília. Uma instituição particular tradicional, com mais de 30 anos de existência, de grande porte e com excelentes instalações físicas, reconhecida na comunidade pela majoritária clientela jovem. Seus professores seguiam as orientações de uma abordagem humanística, e, ao início de cada semestre, participavam de reciclagem. Seus cursos eram normalmente diferenciados pelo material didático importado. A partir dos 15 anos, os alunos que ingressavam no curso eram separados por níveis e não por idade.

Para a pesquisa de Bonfim & Alvarez (2008), foram selecionados 10 participantes, sendo 5 homens e 5 mulheres, com idade entre 40 e 65 anos, e com disposição de tempo para contribuir com a pesquisa, inseridos em grupos com idades variadas e pertencentes a diferentes níveis de cursos de inglês. Não foi considerado o nível socioeconômico para a seleção, tampouco houve preocupação com algum aspecto psicológico de qualquer participante. Ocorreu, de forma eventual, a inclusão de uma participante de 72 anos, devido a seu desejo de participar da pesquisa.

Os professores, por sua vez, foram escolhidos sobre critério de tempo e serviço na instituição, bem como de disponibilidade de tempo para informar. Na instituição, esses professores não escolhiam o nível com os quais trabalhavam, também não precisavam ser formados em Letras. Foram recrutados cinco docentes que possuíam turmas onde existiam alunos entre 40 e 65 anos. Esses pesquisados possuíam diploma de proficiência em LI, e, no mínimo, dois anos de tempo de serviço na instituição, além de cinco anos de experiência profissional anterior antes de sua admissão na escola binacional.

Bonfim & Alvarez (2008, p. 344) acreditam que,

[...] mudanças fisiológicas e cognitivas que ocorrem à medida que o ser humano envelhece são importantes porque afetam a aprendizagem de um modo geral. Os alunos adultos reagem mais lentamente do que os alunos mais jovens. Precisam de mais tempo para apreender novas informações. Entretanto, quando podem controlar o ritmo de sua aprendizagem, podem compensar de modo eficaz a menor rapidez e aprendem sem que sejam observadas diferenças nessa área.

A análise de resultados permitiu evidenciar, quanto aos alunos adultos pesquisados, de classe média/alta, moradores de áreas nobres na capital federal e com qualidade de vida excelente segundo os padrões brasileiros, a crença de que à medida que amadurece a mulher é mais ativa do que o homem. Esse, por sua vez, geralmente tende a se aposentar e cessar sua vida acadêmica mais cedo. Além do mais, esses participantes consideravam sua vida pregressa comum à maioria das pessoas com quem convivia, consideravam-na regular no momento atual, com as perspectivas positivas para um futuro

melhor. Sua vida doméstica e sentimental variava de regular à satisfatória, e, os que se declararam insatisfeitos, demonstram motivação e se esforçavam para garantir mudanças nesse quadro.

Foi com essa expectativa que buscaram, no curso de inglês, formas de construir um futuro melhor com novos contatos sociais, conhecimento e melhor qualificação profissional. Isso confirma a teoria de objetivos e metas claras a que um curso deve se posicionar. 60% dos participantes apresentaram um histórico de ter passado por diferentes cursos antes do atual, diferentemente do que ocorria com os adolescentes e crianças, que continuavam por “gostarem do curso, do professor ou dos colegas”. Os participantes continuavam no curso, sobretudo, porque acreditavam que estavam dentro do roteiro que planejaram.

Outras constatações relevantes na pesquisa de Bonfim & Alvarez (2008) foram relativas à concepção desses alunos de que o contato com o inglês fora do ambiente escolar refletia a globalização. O inglês, de fato, fazia parte do mundo desses participantes, que consultavam a internet, faziam compras on-line, assistiam a filmes americanos com bastante frequência, e ouviam músicas em inglês. A língua aprendida, dessa maneira, tornou-se aplicável ao seu “mundo real”. A consciência e a satisfação pessoal por sua aprendizagem também foram detectadas. Alguns resistiam às formas de aprender e a atividades que acreditavam ir contra suas competências. Com isso, sentiam-se menos pressionados devido à aprendizagem estar sob seu controle. No mais, eles preferiam discrição e particularidade nos comentários dos professores sobre seu rendimento; eram favoráveis a atividades interativas, em que compreendiam, analisavam e avaliavam essas etapas, utilizando sua vivência, seus conhecimentos e interesses dentro da aula.

O estudo de Bonfim & Alvarez (2008) também confirmou a crença sobre a dificuldade com a habilidade oral que possui o adulto. Os próprios estudantes também acreditavam que sua memória funcionava em um ritmo mais lento, se fosse comparada a de um aluno mais jovem; que exercícios escritos garantiriam o entendimento da estrutura da língua estudada, e previam que, dificilmente ou jamais, falariam com uma pronúncia considerada ideal. Além disso, os participantes acreditavam que a diferença de idade não modificava o andamento da aula e que a explicação do professor era o que mais facilitava na aprendizagem da língua.

Quanto aos professores participantes, eles possuíam boa experiência e formação, estavam preocupados com seu desempenho no trabalho com adultos e com o poder crítico desses. Eram profissionais preparados, questionadores das condições de ensino, e acreditavam

que seu aluno adulto a) dificilmente pronunciaria como o mais jovem b) era mais lento nas atividades; c) preferia gramática; d) esquecia com facilidade; e) não gostava de jogos e atividades em grupo; f) era naturalmente crítico quanto ao trabalho do professor; g) tinha medo de avaliações.

Bonfim & Alvarez (2008) mapearam que tais professores investigados acreditam que: a) os alunos adultos necessitam de aulas expositivas de gramática; b) esquecem por nervosismo, insegurança ou estresse; c) a boa pronúncia é um desafio e impossibilidade para o adulto; d) a disciplina do aluno adulto é menor; e) as necessidades de visualizar a ortografia para entender e memorizar melhor são mais comuns, e que, f) é necessária maior preparação do professor para dar aulas a adultos.

Sobre fatores intervenientes, foram detectadas, na pesquisa das autoras, questões de deterioração da acuidade sensorial prejudicando a aprendizagem; a perda das funções de plasticidade, a lateralização e maturidade cerebral, o que reforçava a literatura consultada; a falta de motivação em interagir com falantes nativos; a ansiedade ao se comunicar em inglês; a facilidade nos aspectos gramaticais da escrita e na aprendizagem de forma consciente. Segundo Bonfim & Alvarez (2008, p.343), “o insumo recebido pelo adulto é menor se comparado ao de uma criança, porém os mais velhos têm a oportunidade de negociar esse sentido das mensagens”.

As pesquisadoras alertam que os resultados de sua pesquisa não devem ser generalizados sobre a relação entre a idade do aluno, a aquisição ou o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em LE. A idade, pois, não é específica e suficientemente responsável pela caracterização de uma pessoa em termos de atitude, aptidão, conhecimento e habilidades. Além disso, as experiências anteriores são parcialmente responsáveis nessa tarefa de caracterização. De modo que não existe um padrão uniforme de desenvolvimento que todos os indivíduos sigam. Nas palavras de Bonfim & Alvarez (2008, p.340),

Ainda que fosse possível dizer que todos os indivíduos alcançam certas características, fica claro que eles serão diferentes e viverão os mesmos processos de forma diferente. O conhecimento e a habilidade são adquiridos por cada um deles de acordo com um mapa pessoal exclusivo. Os indivíduos diferenciam-se nas áreas emocional e comportamental, no tempo e em diferentes situações. Os participantes da pesquisa encontram-se todos na faixa adulta da maturidade. As experiências passadas certamente são os pilares de suas características afetivo-emocionais. Entretanto a forma com que lidam com o passado no presente é igualmente importante para que possa traçar seu perfil.

Embora não se trate exclusivamente da TI, convém descrever dois trabalhos importantes nessa direção. Dizem respeito às pesquisas de Vintró de Deus (2007) e de Pallu (2008). Iniciando por Vintró de Deus (2007), sua pesquisa qualitativa de natureza etnográfica envolveu quatro turmas (tendo como informantes os alunos de níveis diferentes com faixa etária adulta delimitada a partir de 18, e chegando até o aluno mais idoso, com 62 anos, e os professores dessas turmas). No trabalho, a autora discutiu sobre quais os motivos que esses alunos adultos cancelavam, abandonavam e/ou permaneciam no curso de um instituto binacional de ensino de LE (inglês).

Por meio dos instrumentos utilizados (entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, questionários com itens abertos e fechados, observações de aulas gravadas e com registro de notas de campo), Vintró de Deus (2007) observou que fatores cognitivos e afetivos influenciaram no processo convencional de ensino. E, também, a postura do professor interferia nas decisões do aluno de continuar ou não a estudar o idioma.

Esse estudo resenhou os temas, crenças, afetividade e adulto, embasados em semelhantes autores desta pesquisa. No que se refere a crenças, a autora abordou um pequeno histórico sobre o conceito com base em Barcelos (2004), seguido de sua importância para a pesquisa. Sobre a temática do adulto, a fundamentação teórica incluiu a andragogia (KNOWLES, 1970) e os aspectos psicológicos, a afetividade e o desenvolvimento educacional do adulto (BROWN, 2007), e discutiu algumas teorias relativas à HPC: plasticidade do cérebro e predisposição neurobiológica (KRASHEN, 1982, LENNEBERG, 1967).

A pesquisa de Vintró de Deus (2007) descobriu que os motivos que levam os alunos a desistirem da aprendizagem de inglês variam entre dificuldades da própria aprendizagem em si, principalmente no desenvolvimento da parte oral (pronúncia), dificuldades financeiras e até questões de ordem institucional. Além disso, a autora percebeu que os alunos gostam de ser corrigido, e não expostos à correção. Em suas palavras, “o adulto [...] é um aluno diferenciado e tal diferenciação merece respeito e reflexão” (p. 104)

Finalmente, o trabalho de Pallu (2008), por sua vez, refletiu sobre a dificuldade da pessoa adulta na aprendizagem de LI e buscou encontrar respostas sobre tais causas. Seu estudo foi permeado pelas teorias sociointeracionista de Vygostky (1998), que apoiam os preceitos de que a linguagem é construída pela internalização da ação e do diálogo no processo de desenvolvimento histórico cultural. Além disso, estavam em voga os postulados psicanalíticos de Freud (1914 apud PALLU, 2008) e a linguística de Saussure (1967 apud

PALLU, 2008), bem como o inatismo biológico de Chomsky (1965) e de Pinker (2002), e, por fim, a sociolinguística de Calvet (2002 apud PALLU, 2008).

Em geral, esses percursos teóricos, com base na distintiva aquisição de língua, pareceram não ser otimistas em relação ao adulto adquirindo uma LE. Pallu (2008) observou que a criança e o adolescente podiam adquirir a LI da mesma maneira que a LM, porque ainda estavam em pleno desenvolvimento de sua estrutura linguística. Já, para a pessoa adulta, o processo de aquisição de LI podia seguir caminhos diferentes, uma vez que na idade adulta a estrutura linguística já estava construída.

A supor que muitas das representações simbólicas do indivíduo internalizadas em sua vida pregressa não sejam úteis para a aquisição da língua inglesa, o adulto pode ter que construir uma segunda identidade lingüística, num processo paralelo. As principais dificuldades na aquisição da língua inglesa indicaram estar relacionadas com três vertentes: a idade do aprendiz; com seus reflexos eminentemente subjetivos; a inserção cultural onde se constrói a estrutura lingüística do aprendiz; e a metodologia de ensino com sua dicotomia de concentração de forças opostas entre a language learning e a language acquisition. Obtivemos indicações que a aquisição da língua inglesa na pessoa adulta é mais lenta que a da criança e do adolescente e cada adulto tem um limiar a ser alcançado, no domínio de uma segunda língua. As medidas de minimização dessa problemática podem ser: a reavaliação curricular dos cursos de Letras nas universidades, privilegiando nos currículos de LE pressupostos teóricos da abordagem comunicativa; fundamentos da lingüística aplicada, condução de pesquisas; pressupostos do ensino e da aprendizagem dos adultos e fundamentos teóricos psicológicos, psicanalíticos, sociolingüísticos e biológicos sobre a formação da estrutura lingüística do indivíduo, para promover as mudanças a partir da formação do professor de LE. (PALLU, 2008, p. 7)

1.6.2 Nem tudo são flores: complexidades e características do envelhecimento

Envelhecer, segundo Veras (2004, p. 150), não consiste em apenas aumentar o número de anos vividos, já que, com apenas esse critério da idade, torna-se difícil caracterizar uma pessoa como idosa. Todavia consiste em perceber também que, como já visto, além da evolução cronológica, coexistem componentes de natureza biopsíquica e social, os quais são complexos e importantes na caracterização do envelhecimento. O contexto, por si só, inclui indivíduos diferenciados entre si.

Lobato (2004, p. 11), por seu turno, compartilha da mesma ideia ao afirmar que,

O processo de envelhecimento não se dá de igual modo para todos, é determinada, como qualquer outra etapa da vida, pela inserção de classe social, questões de gênero, raça, etnia, demarcando experiências de envelhecimento heterogêneas no interior de nossa sociedade.

Em relação ao contexto de aprendizagem de línguas da TI, há que se considerar as complexidades e características desse público. Além de afetarem (in)diretamente a dimensão desse processo, esses aspectos entrecruzam-se, alinham-se e confrontam-se arbitrariamente junto ao cenário em que o indivíduo se insere. Existem nesse trâmite, de acordo como Schütz (2008) e Brown (2007), quatro fatores que afetam o desenvolvimento cognitivo do ser humano. São eles, os fatores biológicos, fatores cognitivos, fatores de ordem afetiva e, por fim, o ambiente e o *input*¹⁰ linguístico.

Para fins meramente didáticos, esses fatores encontram-se divididos em seções conforme as recomendações desses teóricos. No entanto, esses elementos reguladores serão propostos, aqui, da seguinte maneira: a) fatores físicos e biológicos; b) fatores cognitivos; c) fatores psicológicos e afetivos; e d) fatores socioculturais e contextuais. E antes de discutir sobre cada um deles, é importante frisar que se trata de aspectos que estão (cor)relacionados intimamente, desempenhando funções fundamentais e absolutas na vinculação de causa e efeito no contexto. Por não se disporem de forma isolada, ao prescrever sobre um, tenho consciência de que estabeleço considerações sobre outro.

1.6.2.1 Fatores físicos e biológicos

Os processos fisiológicos, de qualidades exteriores, referente às leis materiais e naturais do homem, podem influenciar o processo de aprender línguas. Em se tratando do idoso, Almeida (2008) afirma que a principal característica dessa etapa da vida é o declínio, geralmente físico, que leva às alterações sociais e psicológicas. Tal declínio pode ser classificado de duas maneiras: a senescência e a senilidade. Aquele, como sendo um fenômeno fisiológico e universal, arbitrariamente identificado pela idade cronológica, podendo ser considerado um envelhecimento sadio, onde o declínio físico e mental é lento, e compensado, de certa forma, pelo organismo. Esse, por sua vez, caracterizado pelo declínio físico associado à desorganização mental.

No entanto, Almeida (2008) salienta que a senilidade não é exclusiva da idade avançada, podendo ocorrer também prematuramente. Isso porque, esse fenômeno identifica-se com uma perda considerável do funcionamento físico e cognitivo, observável pelas alterações na coordenação motora, a alta irritabilidade, além de uma considerável perda de memória.

¹⁰ *Input* ou insumo significa as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas, conforme Figueiredo (2006).

Contudo, o autor acredita que “com o passar da idade a inteligência pode ou não sofrer um decréscimo, diferindo da memória, cujo declínio é inevitável” (p.1).

Zacharias (2009, p. 1), ao por em debate o envelhecimento, aponta ainda dificuldades físicas caracterizadas por algumas perdas nos aspectos sensoriais, sobretudo de visão e audição, bem como algumas doenças não propriamente decorrentes da idade, todavia resultantes de abusos, ausência de prevenção e falta de hábitos mais saudáveis ao longo da vida.

De acordo com Pizzolatto (2008, p. 238-239), um dos critérios biológicos que podem ser empregados para denominar uma determinada camada da sociedade como sendo idosa corresponde à fase da vida humana em que há aparentes traços de senilidade decorrentes da diminuição das acuidades visual e auditiva. Em sua pesquisa, o autor também trata de questões relativas aos fatores neurobiológicos e assevera que tais aspectos não são suficientes para atestar a inferioridade do adulto na aprendizagem.

Levinson et al. (1978) esclarecem que as primeiras sensações de envelhecimento ocorrem na meia idade, período que envolve a idade de 40 a 60 anos. Fisicamente, há a perda de visão, surgimento de cabelos brancos, primeiros sinais de rugas e possível aumento de peso. E quando chega à TI, o adulto tende a se reestruturar e se preparar para viver bem a velhice. Nessa fase, então, o idoso tem que lidar com os problemas físicos, a solidão, a mudança de seu status na sociedade e ainda a perda de várias de suas habilidades e competências.

Em se tratando de fatores biológicos, Schütz (2008) afirma que o cérebro, o aparelho auditivo e o articulatório estão diretamente ligados à habilidade linguística, e são eles que afetam o desenvolvimento cognitivo do ser humano e que podem ajudar a explicar o fenômeno da idade crítica. O cérebro possui maior importância nessa relação, pois, de acordo com o autor, são nos hemisférios direito e esquerdo desse órgão humano que a entrada de experiências e a área de processamento delas se transformam em conhecimento.

Em se tratando de acuidade auditiva, Schütz (2008) justifica a superioridade da criança, considerando uma maior flexibilidade muscular no aparelho articulatório que possuem os pequeninos e que facilita a sua assimilação de línguas. É interessante prescrever que Schütz (2008) e Pallu (2008) consideram, em seus estudos, a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma LE proposta por Krashen (1982).

Entretanto acredito que não seja pertinente essa divisão, uma vez que aprender evoca as quatro habilidades, independente do foco existente entre a prática e a atuação metodológica. Essa mesma perspectiva é subentendida e considerada nas propostas teóricas

de outros estudos (CONCEIÇÃO, 1999; PIZZOLATTO, 1995, 2008) que se propuseram a discutir sobre a aprendizagem de línguas na TI.

Ciente da inter-relação que possuem os fatores biológicos e a aprendizagem de línguas, a partir de agora, traço um histórico dos estudos envolvendo a aquisição de línguas e os aspectos que podem influenciar esse processo.

1.6.2.1.1 Aquisição de línguas

Algumas das pesquisas que examinaram o processo de ensino aprendizagem de LE com alunos adultos maduros e/ou com a TI, revisitadas anteriormente, possuem em seu arcabouço teórico, consistentes resenhas de estudos debatendo sobre o fator idade e a aprendizagem de línguas. Para tal, elas retrocedem a questões polêmicas apuradas ao longo de, pelo menos, cinco décadas de estudo, e esboçam o que se pode concluir, a partir de suas bases e objetivos. Dessa forma, passo a discutir criticamente sobre o que tem sido posto em foco sobre questões envolvendo a aquisição de L2.

Uma delas diz respeito aos subsídios na área da psicologia que as teorias da aquisição no século XX têm procurado para melhor entender o processo. Um exemplo desse fato trata-se da revisão crítica de Chomsky (1959) acerca da teoria do comportamento verbal de Skinner, em que fica comprovado que os aspectos criativos da mente humana se envolvem em um profundo processo de significado. Diferentemente de um comportamento linguístico reprodutivo, mecânico e memorizado a partir de estímulos, como previa aquele autor.

Além disso, no ensino de línguas, de acordo com Ellis (1994), a idade é uma das variáveis mais discutidas entre as diferenças individuais na aquisição de uma LE. Essas discussões concentram-se na influência da idade em relação ao sucesso, ritmo e ordem de sua aquisição. No entanto, de acordo com Rocha (2008, p. 16), apesar de haver estudos que comprovem a forte tendência de a criança obter maior sucesso na aprendizagem de línguas, no campo da LA, esse é um tema muito polêmico, sob o qual estudos empíricos estão longe de convergir.

A pesquisa de Pizzolatto (1995) aponta uma frente de estudos comparativos iniciada na década de 50 em relação aos fatores neurobiológicos, com o intuito de apresentar discussões em torno de aspectos relativos às capacidades de faixas etárias ou à idade ideal para a aquisição de uma L2. Tais trabalhos discutem acerca do fator biológico que limitaria essa aquisição em determinada idade, denominado período crítico para a aprendizagem.

Essa hipótese instaurou-se a partir da identificação da área de produção da fala e da produção e compreensão do significado no cérebro (PENFIELD & ROBERTS, 1959). Segundo tais autores, à medida que o indivíduo caminha para a puberdade, o cérebro perde a plasticidade. Essas considerações foram posteriormente retomadas por Lenneberg (1967), o qual indicou a existência de um período crítico. Tais pressuposições em torno da neuropsicologia e neurolinguística, desde então, passaram a ser defendidas e a contribuir com valiosos subsídios para muitos estudos.

A Hipótese do Período Crítico (HPC) ocupa um lugar de destaque no cenário da aquisição de línguas, pois, através dela, compreende-se a noção de que uma LE é mais bem aprendida durante os anos iniciais de vida. Fato que só deve ocorrer, de acordo com esses autores, entre os 9 e 12 anos, em função da plasticidade do cérebro estender-se apenas até a puberdade, havendo, após esse período, maior dificuldade e menos naturalidade para aprender um novo idioma. Nesse momento, consoante Basso (2008, p. 121), o campo da neurologia documenta que diferentes áreas do cérebro assumem variadas funções, dentre elas, a linguagem. E, devido ao fenômeno da lateralização, o ser humano não faz mais uso das estruturas inatas da linguagem.

Essa suposição que se explica por mudanças maturacionais no cérebro, vale lembrar, foi desenvolvida a partir de estudos clínicos feitos com crianças e adultos com lesões cerebrais e provou que a) a lesão do hemisfério esquerdo do cérebro afeta a linguagem independente de idade; b) nesse caso, crianças de até 10 ou 12 anos de idade recuperam suas capacidades cognitivas de linguagem sem sequelas; c) adolescentes e adultos, por sua vez, raramente conseguem obter esse êxito; d) e, quanto maior for a idade, maior a dificuldade de readquirirem funções de linguagem danificadas pela lesão (LENNEBERG, 1967).

Segundo o autor, no período de dois a três anos de idade, a linguagem se manifesta a partir da interação entre maturação e aprendizagem pré-programada. A partir desse período, até chegar à adolescência, há possibilidade de uma aquisição primária satisfatória. Depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal diminui rapidamente. Lenneberg (1967) assevera que o cérebro, com a maturidade cognitiva tende a se comportar como se tivesse fixado daquela maneira o sistema linguístico e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até o momento geralmente permanecem deficientes até o fim da vida.

Bonfim & Alvarez (2008, p. 308) parecem concordar que o desempenho superior de crianças está relacionado à maior atenção entre os dois hemisférios cerebrais. E justificam com maiores detalhes que,

Ao aprender uma língua estrangeira, o adulto confronta seus conceitos já formados com estruturas neurais fixas. As novas estruturas neurais da língua estrangeira não possuem relação com aquelas já formadas, fazendo com que a associação seja mais difícil. As crianças possuem, provavelmente, uma maior acuidade auditiva e uma maior flexibilidade do aparelho articulatório de sons, o que explicaria sua superioridade para assimilar uma nova língua.

Apesar de quase todas as pesquisas de Lenneberg (1967) apresentarem lateralização definitiva no lado esquerdo neural, Ellis (1994) avalia que a pressuposição de crianças possuírem maior facilidade para aprender línguas, fincada na visão biológica do desenvolvimento de L2, relacionada à HPC, é controversa na LA. O fator idade, dessa forma, é visto sob diferentes óticas por diversos teóricos, visto que a plasticidade do cérebro continua funcionando para aprender novas línguas, o que se explica aquisições ocorridas na fase adulta.

De fato, alguns autores (BIRDSONG, 1999; HARLEY, 1986) não concordam com o posicionamento dessa hipótese proposta por Lenneberg (1967). Eles preferem o termo sensível, indicando se tratar a adolescência de um período que apresenta condições favoráveis à habilidade de adquirir línguas, e cuja eficiência pode ser reduzida ou limitada com o passar dos anos.

Harley (1986) afirma que o período sensível pode denotar um intervalo de tempo ótimo, no qual algumas circunstâncias são mais favoráveis ao desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento para a aprendizagem de línguas. Segundo esse ponto de vista, o período crítico é um termo considerado muito determinista, e ao contrário do que parece, é um período que denota não uma redução de competências que acontece com o tempo, mas sim uma oportunidade de aprender uma L2 e ainda adquirir fluência mesmo na idade adulta.

Birdsong (1999), por sua vez, é otimista ao considerar que embora haja perda das capacidades inatas, o adulto consegue reformular suas categorias perceptuais e processuais, desenvolvendo um novo conjunto dessas categorias. Para isso é preciso haver treinos auditivos que incluam detalhamentos fonéticos. Defensor da ideia favorável dessa aprendizagem por adultos, esse autor levanta a possibilidade de um aprendiz obter fluência na L2 bem próxima de um nativo mesmo quando sua aprendizagem se inicia na idade adulta.

Mais uma vez, Pizzolato (1995) esclarece que, menos radical, Lenneberg (1967) abrange nessa teoria questões relativas à língua materna, no entanto, abre precedentes para aquisição bem sucedida de uma L2. Para esse autor, é possível aprender a se comunicar em uma LE aos quarenta anos de idade, todavia é necessário um esforço laborioso por não se tratar mais de uma aquisição automática como na infância, e lembra que, ainda assim, os sotaques estrangeiros não serão vencidos facilmente após a puberdade.

Seliger (1978), por sua vez, observa que a mera exposição a insumos relevantes na língua alvo não garante a aquisição de L2 após a puberdade. O que pode ocorrer é uma aprendizagem do tipo enciclopédica, de práticas mais behavioristas, propostas por exercícios de memorização e repetição. Esse autor também afirma que após a lateralização neurológica, o hemisfério direito do cérebro, onde localiza-se o conteúdo e a expressividade, passa a exercer uma posição de maior relevância, em detrimento da forma e das funções motoras, situadas no hemisfério esquerdo.

O fator idade parece ser realmente uma questão que requer muita discussão. Nesse sentido, Lightbown e Spada (1993) enfatizam que, em contextos de imersão, os adultos podem até chegar a alcançar níveis satisfatórios de comunicação, no entanto, as diferenças de sotaque, a escolha de vocabulários e erros de sintaxe poderá distinguir esses adultos dos nativos e dos aprendizes jovens.

Para Chomsky (1959), Pinker (2002) e Lenneberg (1967), a aquisição de L2, depois da adolescência, não é mais função da gramática universal, mas é um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades. Isso porque os adultos, em contraposição aos mais jovens, teriam reduções dessas informações previstas pela Gramática Universal (GU), ou núcleo fixo (CHOMSKY, 1959). E que daí se explicam as fossilizações e julgamentos limitados de gramaticalidade.

Com relação ao sotaque, Pizzolato (1995) argumenta que a estimativa não empírica de Selinker (1972) favorável à aprendizagem sem sotaque é discordada pelos dados que confirmam a hipótese científica de Scovel (1969), a qual sugere que nenhum adulto pode aprender uma nova língua sem sotaque. Nesse caso, o papel da perda de neuroplasticidade no cérebro é decisivo. Brown (2007), por seu turno, afirma que essa aprendizagem sem sotaque trata-se de uma excepcionalidade, uma vez que as limitações da idade começam a manifestar com relação à pronúncia, surgindo outras limitações com o tempo.

A hipótese cunhada por Selinker (1972), conhecida como fossilização, convém lembrar, propõe que a interferência da língua materna atue na busca de parâmetros estruturais e formais da nova língua a ser aprendida. Com isso, erros podem ser internalizados, tornando-se permanentes, isto é, fossilizados.

Ao mesmo tempo, nesse plano intermediário entre a língua materna e a língua alvo, passível de influências de ordem externa e interna, tanto para o adulto quanto para a criança, pode ocorrer a chamada interlíngua, com características de inteligibilidade mútua, sistematicidade, estabilidade, fossilização e reincidência (PIZZOLATTO, 1995).

Embora os estudos resenhados por esse autor tratem exclusivamente de aprendizes adultos jovens, a maioria deles, nos campos neurobiológico e linguístico-cognitivo, eles demonstram uma superioridade da criança em relação ao adulto. Inclusive, o autor afirma que “a perda gradativa da acuidade auditiva após os 30 anos de idade pode prejudicar a aquisição de uma competência fonológica plena na L2” (PIZZOLATO, 1995, p. 29). Todavia, o pesquisador avalia que tais fatores biológicos discutidos não podem ser retomados a priori como determinantes de (in)sucesso na aprendizagem de uma L2, conforme apontam resultados de sua pesquisa.

De Grève e Van Passel (1975), analisando a aquisição de L2, afirmam que, realmente, as condições físicas e mentais, em que se encontra uma pessoa adulta que aprende uma LE, diferem profundamente dos de uma criança, a qual se integra progressivamente no sistema de sua língua. Para Chomsky (1965), que desenvolveu sua teoria em oposição ao estruturalismo, no século XX, e foi o pioneiro nesse campo de conhecimento a levantar a tese de que a linguagem é como um instinto; uma capacidade humana natural inscrita no DNA, por meio do Dispositivo de Aquisição de Línguas¹¹, as crianças teriam predisposição inata para aprender línguas. Entretanto, esse último autor acredita na criatividade humana e refuta o adestramento de regras para o êxito na aquisição de línguas.

Por outro lado, a compensação ao adulto é dada a partir do nível de desenvolvimento cognitivo, o qual diferencia e beneficia o adulto de uma criança. Para Brown (2007), enquanto, na criança, o foco é espontâneo e periférico, no adulto, é consciente e concentrado. E devido a essa maior concentração, o adulto consegue adaptar-se mais facilmente a atividades descontextualizadas e a um nível menor de variação dessas práticas em sala de aula.

Finger (2003) ressalta que as diferenças de maturação entre adultos e crianças não afetam significativamente a faculdade da linguagem. Dessa forma, o “período crítico”, segundo essa pesquisadora, poderia ser contestável. A autora explica que os parâmetros inatistas postulados por Chomsky (1965), acerca da GU, são particulares de cada língua e são eles que especificam as possíveis variações das línguas. E esses valores são fixados durante o processo de aquisição da língua do qual o indivíduo tem acesso. Em compensação, Pinker

¹¹ Do original em inglês, *Language Acquisition Device - LAD*, referindo-se a um dispositivo que seria responsável por construir a competência linguística da criança a partir dos dados linguísticos do insumo. Tal dispositivo conteria os princípios universais inerentes a todas as línguas humanas e também os parâmetros universais que permitem suas variações, conforme Figueiredo (2006).

(2002) assinala que o sucesso total em aprender uma L2 em idade adulta em situação de sala de aula, existe, mas é raro e depende de puro talento.

Pinker (2002) interessou-se pelos aspectos da linguagem e especulou questões sobre a HPC. Esse psicólogo experimental defende a hipótese de que a aquisição de língua materna é garantida até os seis anos de idade; comprometida após essa demarcação até a puberdade; e rara após esse período. Para esse autor, assim como para Chomsky (1965), a linguagem é, por certo, uma peça de constituição biológica do cérebro dos humanos.

Pinker (2002) propôs-se a demonstrar que a linguagem seria instintiva. Suas especulações pautaram na linha do desenvolvimento físico e fisiológico do organismo e, por essa razão, a dificuldade de aprender uma língua após a puberdade, teria em mente a maturidade. Essa noção de linguagem como um “instinto” contraria as ciências humanas e a concepção de linguagem como sendo uma faculdade psicológica, produzida por um órgão mental, um sistema neural e um aparelho de linguagem. Além disso, pode ser entendido que o uso da palavra não é ensinado, nem aprendido, todavia trata-se de uma aquisição inata ao ser humano, de forma natural e universal, e totalmente imposta. Qualquer criança aprenderia uma língua, e isso seria independente de seu nível de inteligência.

Totalmente opostas, Bonfim & Alvarez (2008, p. 305) apregoam que,

Fisiologicamente, a aprendizagem não é mais do que a formação de agrupamentos de células e sequências físicas. As crianças, por exemplo, aprendem através da construção destes agrupamentos e sequências. Os adultos, por sua vez, gastam mais tempo fazendo novos arranjos do que formando novas sequências. No nível neurológico, qualquer conhecimento já sedimentado (através da experiência) parece constituir-se de arranjos excessivamente intrincados de materiais celulares, descargas elétricas e elementos químicos. A aprendizagem despende energia; a reaprendizagem e a não aprendizagem despendem ainda mais, pois é necessária a utilização de funções cerebrais mais aprimoradas que gerem a energia necessária para estas duas operações.

Por tudo o que foi dito, acrescento ainda a visão de Moita Lopes (1996) que afirma ser o sucesso na aprendizagem dependente do tipo de qualidade da interação, de interações significativas em sala (VYGOTSKY, 2001) e da motivação quanto ao alvo a ser atingido, que é muito variado (BURLING, 1981). Dessa forma, mais do que um sistema biológico e natural, é necessária atenção às complexidades contextuais que compõem todas as circunstâncias do processo.

Na verdade, como é afirmado por Moita Lopes (1996), todos são capazes de adquirir uma L2, a diferença é que uns terão mais facilidades do que outros. E esse fato não implica incapacidade de aprender. Simplesmente alguns têm mais aptidão para adquirir

conhecimentos, quando esses estão permeados de fatores determinantes na aprendizagem como: motivação, atitude e/ou oportunidade.

É importante mencionar o que tem sido analisado atualmente em termos de aquisição de línguas. A esse aspecto, a neurociência tem muito que contribuir. Em consonância com Lent (2004, p. 2), fundamentos neurocientíficos ocupam redutos importantes para a aquisição de linguagem, portanto, é importante considerá-los.

Além do mais, essa ciência tem produzido consideráveis estudos que identificam os mecanismos para a motivação e memória na aprendizagem. Sendo assim, ela prevê a aprendizagem baseada em mecanismos neurais de domínio geral e não um domínio específico, conforme previsto pela GU, mencionada anteriormente.

Nessa perspectiva, a neurociência especula qual o comportamento de aprendizagem de língua poderia ser promovido pelos mecanismos neurais da motivação, da memória de procedimento, da memória declarativa, da consolidação da memória, e da atenção. E, ainda, no que tange ao processamento da linguagem, é importante considerar a relevância das estruturas cerebrais envolvidas na motivação, uma vez que os cérebros são tão diferentes quanto os rostos. De fato, essa variedade corresponde a variações genéticas e epigenéticas, isto é, variações que não necessariamente afetam diretamente o DNA humano (SCHUMANN, 2004).

Contudo, Pallu (2008, p. 124) afirma que faz parte do senso comum que o adulto possui dificuldade na aprendizagem de novas línguas; que sua aprendizagem pode se tornar difícil, com o passar da idade favorável, quando sua estrutura linguística já está formada. No entanto, essas considerações são muito simplistas, segundo a autora, e é preciso considerar aspectos que ela trata de subjetividades do adulto. Subjetividades essas que continuo a localizar a seguir.

1.6.2.2 Fatores cognitivos

Os fatores cognitivos incluem todos os processos internos que são ativados durante a percepção, compreensão, práticas, organização, armazenagem, memória e manipulação da informação. Segundo Pizzolatto (1995), ao aprender estão em jogo todas essas operações intelectuais pelas quais o indivíduo adquire conhecimentos sobre ideias e concepções. E, nesse sentido, uma das principais características existentes no processo de envelhecimento é o declínio em relação à memória e à capacidade de atenção.

Sobre a questão da memória e dos processos linguístico-cognitivos, esse autor afirma que o cérebro possui três estágios hierárquicos crescentes de retenção de informação a partir do insumo recebido. São eles, o estágio da memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Todavia, o autor relata que estudos mais recentes sobre a memória comprovam, por experiência, que a perda da memória em uma pessoa na idade mais madura acontece devido à grande expectativa de que isso aconteça. Em outros casos, à dificuldade de aprendizagem de um idoso que nem sempre corresponde à impossibilidade.

A esse respeito, vale lembrar que Ausubel et al. (1978) definem dois tipos de aprendizagem: a) aprendizagem mecânica: caracterizada pelo não envolvimento real e interação entre professor e aluno, e favorecida pelo uso da memória a curto prazo (apenas para fazer um teste, uma avaliação, depois é apagada); b) aprendizagem significativa: dirigida por aspectos que unem afeto e cognição mediante a interações reais e, como resultado, a incorporação de itens linguísticos ancorados aos anteriores. E consideram que o ensino centrado na aprendizagem significativa promove a habilidade na nova língua, considerando o aluno a descobrir o próprio caminho e identidade.

Um estudo longitudinal de Argimon e Stein (2005), realizado com 46 idosos, acima de 80 anos de idade, no município de Veranópolis/RS, utilizou os mesmos instrumentos, em dois momentos, e num intervalo de três anos (1998 e 2001), para investigar as habilidades cognitivas de percepção subjetiva da memória, fluência verbal, memória e atenção. E, além disso, analisar se a escolaridade, idade e lazer contribuíam para explicar diferenças nos escores observados nesse intervalo. As pesquisadoras constataram que as maiores perdas relacionaram-se à memória e aos níveis de atenção.

A essa questão, mais uma vez, partilhando da visão de Monteiro (2008, p. 80), adiciono um ponto importante: é preciso entender, por outro lado, também, que a atenção humana, por ser seletiva, necessita de interesse em determinada situação para que faça sentido o cérebro memorizá-la. Esse fato também remete à motivação para a aprendizagem (LIMA, 2007).

Entretanto, à medida que se avança em idade, a capacidade intelectual vai se tornando mais seletiva, daí a ênfase de que o idoso tem que se manter ativo para continuar produzindo. Nessa perspectiva, alguns estudiosos da neurociência (SHORS, 2009) e da gerontologia (MONTEIRO, 2008) entendem que o cérebro precisa de treino para se aprimorar e se abastecem da relevância de manter a mente ocupada com ações que preservem a lucidez na idade avançada. Por exemplo, exercícios como leituras, conversas, trocas de ideias etc. são indispensáveis nessa fase da vida.

Essas referências no campo da neurociência resgatam o que, historicamente, há aproximadamente dois mil anos, Cícero (1999) já mencionava em seu livro: que a memória podia declinar com a velhice, caso não fosse cultivada. Então aqueles que conservavam uma boa memória permaneciam intelectualmente ativos, pois, o cérebro, assim como o corpo físico, se atrofia quando não estimulado.

Shors (2009) avalia que, diariamente, nascem novos neurônios em cérebros adultos. Tais células, quanto mais solicitadas, mais se desenvolvem, auxiliando no aprendizado de tarefas complexas. O teste, embora feito com ratos, permite evidenciar que o aprendizado potencializa a sobrevivência de novos neurônios no cérebro adulto. E quanto mais desafiadora e envolvente for a tarefa, maior o número de neurônios envolvidos no processo:

Tarefas mais simples de serem executadas não conseguem resgatar novas células da morte, porque não exigem muito esforço do pensamento. Acredita-se que as tarefas que resgatam uma quantidade maior de neurônios são as mais difíceis de aprender, exigindo um esforço mental maior. (SHORS, 2009, p. 1).

A autora ratifica que esses estudos não permitem pesquisas, pelo menos até o momento, em seres humanos. Todavia, há algumas evidências da importância em manter a neurogênese (processo de formação de novos neurônios) em pacientes idosos, de um modo geral, sobretudo aos que possuem estágios iniciais da doença de Alzheimer, tão comum nessa faixa etária, através da aprendizagem que ativa o hipocampo¹².

Wang et al. (2006) concordam com a ideia ao avaliar que há uma correlação entre atividade física e área cognitiva. Assim uma rotina de exercícios físicos, ainda que simples, ajuda a evitar a demência e outras doenças do cérebro relacionadas à idade entre pessoas de 65 anos ou mais. Segundo esse estudo que durou seis anos e envolveu 1.740 idosos, essas atividades, além de tornar mais lenta a progressão de doenças relacionadas à idade, como Alzheimer, promovem a melhora do funcionamento do cérebro, já que impulsionam o fluxo sanguíneo, prevenindo e recuperando áreas relacionadas à memória.

Efetivamente, há uma estreita relação entre os fatores físicos (biológicos) e os fatores cognitivos. Ambos se debruçam e isso me faz crer que a preservação e o bom uso de um deles consistem em estímulos positivos sobre o outro. Afinal, a ativação e agrupamento de funções nesse par é a garantia de uma saúde fisiológica completa para a aprendizagem.

¹² Estrutura responsável pelo aprendizado e memória, situada na face inferior de lobo temporal do cérebro, onde, se estimulada com atividades complexas, formam novos neurônios.

Nessa mesma proporção, o fator cognitivo é o principal aspecto que diferencia o adulto de uma criança, se comparado com o processo de aprendizagem de línguas (BROWN, 2007). Enquanto o foco de atenção da criança é reconhecidamente espontâneo e periférico, isto é, relativamente curto, o foco do adulto, além de consciente, centra-se nos aspectos formais e estruturais da língua. Existem ainda outros fatores distintos relativos ao crescimento (cognitivo, físico, social e cultural), à vulnerabilidade (fatores emocionais e afetivos) e ao letramento que também são muito importantes em se considerar.

Nas palavras de Pallu (2008, p. 152),

Tendo o adulto já passado por grande parte de seu desenvolvimento cognitivo, isso o capacita a lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto que a criança, ainda em formação, depende fundamentalmente de experiências concretas e de percepção direta. Isso pode explicar a capacidade maior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e de compará-la a sua própria língua materna.

Krashen (1982) pontua que os alunos idosos superam os mais jovens apenas em tarefas monitoradas que requerem análise gramatical. Nesse sentido, a vantagem do adulto é caracterizada pela habilidade de manipular essas categorias abstratas, formalizando regras e conceitos. Contrao essa teoria às considerações de Pallu (2008, p. 157), isso não significa que, ao aprender dessa forma, o adulto se torne melhor aprendiz ou aprenda a falar o idioma com facilidade. Pelo contrário, é possível que a dificuldade de alguns adultos em aprender o inglês esteja vinculada justamente ao fato de que, em sala de aula, a língua é tratada como pura abstração.

Essas representações, no entanto, no contexto de sala de aula, impõem algumas dificuldades à criança em detrimento do adulto, e vice-versa. O adulto, por um lado, consegue adaptar-se mais facilmente a atividades descontextualizadas e garantir maior capacidade de concentração nas tarefas. Diferenciando-se de uma criança que, por sua vez, consegue desenvolver habilidades relacionadas a práticas letradas na língua materna, de forma criativa e engajada na interação, ao mesmo tempo em que está aprendendo uma LE.

Pallu (2008) visualiza estudos relacionados à maturidade cognitiva do adulto em vantagem da criança aprendendo LE, cujas amostras apontam o ganho que o adulto possui em termos de lidar com estratégias de aprendizagem, em torno de uma atividade consciente. No entanto, pondera que ser consciente na aprendizagem indica desvantagem pelo fato de a aquisição vir a se tornar uma lógica hipotético-dedutiva, e não mais um processo indutivo e natural, como geralmente ocorre em crianças.

1.6.2.3 Fatores psicológicos e afetivos

Vygotsky (1998) afirma que a linguagem verbal somente surgiu entre os seres humanos, porque esses não conseguiram conter suas emoções e sentimentos dentro de si, criando, então, socialmente uma possibilidade de compartilhá-los, atribuindo valores e significados específicos aos sons, que foram ratificados pelo grupo social e cultural a que pertenciam.

Partindo desse pressuposto, as dimensões afetivas parecem mover a relação social de aprendizagem de uma língua e através delas parece haver conexão entre domínios afetivos e sociais. O pensamento e a fala humana, nessas proposições vygotskianas, estão, pois, bastante imbricados com a afetividade. Ao ser alimentado pelo emocional no seu relacionamento social, o indivíduo abre maior número de ramificações para o pensar e o falar.

Dessa maneira, além de fatores físicos e cognitivos, é relevante considerar os aspectos psicológicos e afetivos pertencentes ao indivíduo. Como fenômeno intrapessoal¹³, tais fatores podem estar submersos na mente desse agente e alheio a sua relação com o contexto – fatores psicológicos. Nesse caso, o indivíduo nasce com (ou apresenta) tais traços que não equivalem necessariamente a resultados de alguma tensão sofrida em sua prática. Como fenômeno interpessoal¹⁴, grosso modo, tais componentes podem ser absolutamente dependentes do contexto sociocultural do indivíduo a partir de seu envolvimento humano na relação prática de aprendizagem – fatores afetivos (VYGOTSKY, 1998).

Não me compete julgar essa diferenciação exposta aqui, tendo em vista que isso não é o foco deste trabalho. Além disso, acredito que as causas culminadas por esses fatores são muito embaraçosas de serem analisadas e muito variáveis de pessoa para pessoa. Nesse caso, seria importante uma análise mais técnica e detalhada sobre o assunto, talvez a avaliação de um psicólogo.

Essa mesma consciência é desenvolvida por Pizzolatto (1995). Segundo o pioneiro em estudos sobre a aprendizagem de LE na TI, descobrir quais estados emocionais

¹³ Refere-se à capacidade do indivíduo de conhecer a si mesmo; de controlar suas emoções; de administrar seus sentimentos, projetos, podendo assim construir um modelo de si mesmo e utilizar esse modelo a favor de si na tomada de decisões. Esse relacionamento permite que o indivíduo conheça suas capacidades e possa usá-las da melhor forma possível. Supõe ainda a capacidade de compreender a si mesmo; de ter um modelo útil e eficaz de si, que inclua os próprios desejos, medos e capacidades de empregar esta informação com eficiência na regulação da própria vida (VYGOTSKY, 2001).

¹⁴ Refere-se à competência através da qual o indivíduo se relaciona bem com as outras pessoas, distinguindo sentimentos (intenções, motivações, estados de ânimo) pertencentes ao outro, buscando reagir em função desses sentimentos. Essa capacidade permite a descentralização do sujeito para interagir com o outro. Mostra a capacidade de uma pessoa para entender as intenções, motivações e desejos alheios e, por consequência, sua capacidade para trabalhar eficazmente com outras pessoas (VYGOTSKY, 2001).

contribuem em menor e maior escala para o (in)sucesso do aprendiz na LE não é uma tarefa simples. Isso se deve ao fato de não ser possível saber quais estados geram outros, quais estão interligados e ainda quais podem ser modificados conforme a temporalidade dos eventos.

De qualquer forma, independente da origem, e aqui, sim, é de extrema importância, tais fatores são valiosos definidores, constatadores e contribuidores nesse vínculo entre agir e ser humano, uma vez que refere-se a indivíduos complexos atuantes no viver, aprender, experienciar etc. Nunan (1996) acredita que a sala de aula é formada por vozes de quem atua (in)diretamente sobre as relações do evento e, junto delas, a afetividade que condiciona a cada um a sua maneira de resposta.

As dimensões afetivas possuem localização teórica desde a hipótese cunhada por Krashen (1982) sobre o filtro afetivo. Para esse autor, esse filtro, quando positivamente configurado, promoverá de forma preponderante os modos de adquirir a língua.

Outros pesquisadores também denominam esse construto de diversas formas. Gardner & Lambert (1972), por exemplo, utilizam a terminologia afetividade, e Brown (2007), por sua vez, refere-se a domínio afetivo. Todos esses autores parecem concordar que a afetividade possui as mesmas características e concepções; e ainda trata-se de um aspecto muito relevante a ser observado durante a (não) exposição nos eventos ocorridos em sala de aula; e pode influir (in)diretamente na aprendizagem juntamente com os traços da personalidade.

Brown (2007) lembra que é por meio desse importante aspecto, a afetividade, que o aluno se expõe ou esconde durante as aulas. Nesse sentido, os fatores emocionais também exercem muito valor nessa relação. Aliado a fatores sociais, tal componente recupera o papel promovedor ou não da aprendizagem. Efetivamente esses dois fatores, psicológico-afetivos, podem causar impacto direto na capacidade de aprender uma LE.

Pizzolatto (1995), por seu turno, avalia que há uma interdependência entre aprendizagem e afetividade. Certamente esse componente, além de possuir função e papel decisivo no processo de interação social como regulador, é, sobretudo, um poderoso mecanismo facilitador (ou não) de aprendizagem. Com base em Vygotsky (1998), o autor justifica o elemento afetividade como sendo importante de observação dentro de sala de aula. Sua pesquisa refletiu sobre a interferência de fatores externos no processo de ensino-aprendizagem de L2 pelos mais idosos e sinalizou que seus participantes “expõem abertamente seus problemas pessoais em sala de aula com naturalidade e frequência” (PIZZOLATTO, 1995, p. 40), e isso é um ganho exclusivo para a interação em sala de aula.

Para Pizzolatto (1995), compreender o aprendiz como sujeito ativo dentro do processo sociocultural de ensinar aprender línguas, valorizando componentes de afetividade e motivação em meio às relações dentro de sala de aula, é essencial. Inclusive, seu estudo combina análise de diferentes tipos de motivação existente entre seus pesquisados (GARDNER & LAMBERT, 1972). A motivação, dentro dessa linha, realmente parece ser outro mecanismo ativador dos fatores emocionais, assim como em Lima (2007). Segundo Krashen (1982), uma grande motivação pode gerar uma aquisição muito próxima a de um nativo.

Tomando essas considerações por base, para tratar desses componentes afetivos e psicológicos, instauramos as concepções de afetividade de maneira genérica, podendo se remeter a emoções, sentimentos, estados psicológicos etc. Desse modo, levo em consideração as postulações de Damásio (1996, p. 431) como sendo “afeto [...] aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida”.

A afetividade, nesse liame, seria um evento surgido a partir de experiências, caracterizadas pela qualidade e intensidade da sensação, em que o inerente (des)prazer provocado por essas qualidades leva a pessoa a agir de determinada maneira. Damásio (1996) evidencia que em adultos as reações emocionais são subsumidas às reações mais complexas que refletem a cultura e o desenvolvimento individual.

E justamente por isso, Damásio (1996) estabelece a afetividade como um componente complexo em se tratando de experiências e relações humanas, já que cada pessoa, em situação de aprendizagem, é movida por aspectos afetivos que orientam (inter)ações e manifestações de cunho sociocultural, portanto, contextual, e observa que, em sala de aula, há diversas formas dessa (in)congruência se constituir e, conseqüentemente, a contribuição desses eventos emocionais determinam e criam o clima ou humor dos envolvidos.

Essas considerações de Damásio (1996) reforçam os aspectos afetivo-emocionais como elementos cruciais no processo de desenvolvimento e constituição (orgânica e social) do indivíduo. Tais fatores desempenham papel fundamental no processo de construção de significados em um determinado contexto, em sala de aula, por exemplo, refletidos a partir de ações de (des)interesse e (des)motivação frente às interações que envolvem questões pessoais e sociais de risco e conflito.

Damásio (1996) adiciona que, dentro desse contexto, estão as emoções, as quais promovem e instauram, por meio da troca, valores individuais a partir de momentos de experiência vividos. Além de serem inseparáveis de nossas ideias e sentimentos relacionados

à recompensa ou punição, (des)vantagem pessoal, as emoções fornecem aos indivíduos ações voltadas para a sobrevivência.

Retomando Pizzolatto (1995), a validade de aspectos apurados em seu trabalho diz respeito à vulnerabilidade dos tipos psicológicos e estados emocionais no processo devido à autoconsciência de aprendizagem desses idosos, tratada anteriormente. O autor expõe detalhadamente estudos que contemplaram a perspectiva dos traços de personalidade apontados e descritos por Brown (2007), como: autoestima, inibição, ansiedade, capacidade de correr riscos, introversão, extroversão e empatia. Vale destacar que esse último autor considera importantes esses traços da personalidade humana e estados emocionais frente aos artefatos sociais, por isso devem ser levados em conta no contexto de aquisição de línguas, principalmente de aprendizes adultos.

Hoje se sabe da influência que as emoções exercem na aprendizagem. A esse respeito, a dor e o prazer podem ser considerados as raízes de todas as outras emoções, tais como: ansiedade, medo, culpa, tristeza, raiva, agressão, hostilidade, e motivação, bem como de outros julgamentos pessoais. Além disso, pesquisadores da psicologia gerontológica reconhecem a importância da personalidade no estudo do amadurecimento. Todavia esses traços podem ser muito complexos, conciliados e combinados dentro de cada cultura e contexto. Assim, essas teorias do desenvolvimento da personalidade são objetos de controvérsia, uma vez que não se configuram no indivíduo de forma definitiva. Na fase adulta, a maturação diminui e a mudança intraindividual é significativa. Essas concepções estão indexadas nos aspectos de necessidades vitais e de reconhecimento implantados na teoria de Vygotsky (1998).

Em se tratando de características gerais de adultos (e idosos), Bonfim & Alvarez (2008) postulam que o envolvimento social e emocional do aluno em sala de aula depende de interesse e curiosidade, aceitação da rotina e das regras da turma, e orientação do professor. Elas acrescentam que motivação, autoavaliação do aluno, sua personalidade e desenvolvimento social, bem como seu conjunto de valores podem afetar o seu comportamento e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar.

Knowles (1970), que produziu um estudo pioneiro sobre a aprendizagem de adultos, a andragogia, identificou características inerentes ao adulto aprendiz, tais como:

- a) Autonomia e autodirecionamento ao desenvolverem o seu próprio ritmo de aprendizagem, assumirem e liderarem suas responsabilidades e seu foco de interesses;

- b) Acúmulo de conhecimento e experiência de vida como pontes para sua nova aprendizagem.
- c) Motivação por objetivos e interesses conscientes;
- d) Guiamento pela relevância de aprender determinado conteúdo;
- e) Praticidade e utilidade na assimilação dos conteúdos;
- f) Necessidade de serem respeitados ao expressar suas opiniões em sala de aula.

Além disso, Lindeman (1926, p. 39), colega de Dewey, apresentou seis características dos alunos adultos: “1) Os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos; 2) a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; 3) a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; 4) os adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; 5) as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade”¹⁵.

Certamente não é perspicaz descartar a conexão existente entre fatores afetivos e sociais no processo de aprendizagem. Basso (2008, p. 116) confirma essa posição ao afirmar que o contexto de ensino aprendizagem “é profundamente moldado por características psicológicas e sociais inerentemente culturais, sendo, portanto, marcado pela história e pela cultura de cada grupo social”.

Se na idade madura os objetivos na aprendizagem estiverem claros e a motivação bem direcionada, ainda assim é necessário observar outras responsabilidades e papéis sociais que, com certeza, influenciarão também a aprendizagem. Exponho, a partir de agora, mais alguns desses fatores.

1.6.2.4 Fatores socioculturais e contextuais

Aprender é uma atividade social e, nesse sentido, essa construção envolve as mais valiosas cargas interpessoais. Conforme Pizzolato (1995, p.54), no final da década de 70 e início de 80, o aprendiz passou a ser encarado como sujeito ativo na aprendizagem de LE e conceitos-chaves como contexto e interação conceberam lugar privilegiado na investigação de natureza aplicada e em publicações da área de LA. Dessa forma, a relação social humana tornou-se ponto essencial a ser considerado no processo.

¹⁵ “1 - Adults are motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy. 2 - Adults’ orientation to learning is life-centered. 3 - Experience is the richest source for adult’s learning. 4 - Adults have a deep need to be self-directing. 5 - Individual differences among people increase with age”. (LINDEMAN, 1926, p. 39).

Nessa proporção, os fatores socioculturais e contextuais pareceram abarcar todos os outros fatores expostos anteriormente. Nas palavras de Bonfim & Alvarez (2008, p. 312),

Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo e o contexto sócio-cultural são dois fatores possíveis de influenciar a aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Essas duas fontes estão ligadas à idade, mas não é possível afirmar que fatores acontecem automaticamente no desenvolvimento cognitivo ou sócio-cultural apenas porque o indivíduo alcançou determinada idade.

A pesquisa de Argimon e Stein (2005) converge a esses pressupostos ao localizar a importância dos componentes sociais na preservação do cognitivo e observar que "o envolvimento com a comunidade, diferentes atividades de lazer, convívio com familiares e atividades físicas, podem atuar como fatores de proteção ao declínio cognitivo". Em relação à escolaridade, o estudo das autoras mostrou que os idosos possuidores de mais anos de escolaridade conservaram um melhor resultado no período de três anos em muitas das funções cognitivas examinadas. Dessa forma, as pesquisadoras alertam para a necessidade da correlação intra e interpessoal:

Muitos fatores psicossociais contribuem para um envelhecimento saudável e incluem família, educação, cuidados com a própria saúde, além de motivação e iniciativa da própria pessoa muito idosa. (ARGIMON & STEIN, 2005, p. 70).

Em um contexto de aprendizagem, é necessário observar todos os eventos que arrolam o processo. Porque são essas teias de relações que possuem significâncias dentro das atuações práticas. Assim, a parte social, cultural e histórica de um indivíduo no mundo compõe a sua verdadeira essência possui indicadores nas diversas relações.

Do ponto de vista socioeconômico, por exemplo, Haddad (1993) e Pretti (1991) convergem ao avaliar que o ato de envelhecer está associado a questões de improdutividade. E isso acarreta mudanças e transformações físicas e biológicas, as quais acionam o agir do próprio idoso com seu ambiente. Essas representações acabam por significar para o idoso, muitas vezes, a espera da morte. São alguns desses traços, a título de ilustração, a diminuição da acuidade auditiva e visual, e ainda a perda da autoestima.

Almada Filho (1999) concorda com a importância do fato de o idoso adquirir função no lar, pois, ser velho, para muitos, está associado à perda de utilidade, do status social e econômico. Assim, é importante que o idoso sinta-se útil no ambiente em que vive, para que ele se reencaixe na sociedade, sinta-se mais valorizado e não se deprima. Nesse sentido, a colaboração e a participação no núcleo familiar podem melhorar sua autoestima e os resultados são constatados rapidamente.

Para Pizzolatto (1995, p. 74), que considera a questão social, ao mesmo tempo, interessante e preocupante, os fatores sociais são mais potencialmente determinantes e relevantes no desempenho de adultos do que os aspectos neurológicos. Isso porque, devido ao adulto possuir forte consciência de seu status social, ele sofre cobranças que lhe são impostas pela sociedade.

Os fatores sociais, segundo Burling (1981), também são mais determinantes no desempenho de adultos aprendendo uma L2 em detrimento de marcas neurológicas, haja vista a carga de experiências vivida ao longo dos anos com as diversas situações de aprendizagem. Pereira et al. (2003), ainda nessa ótica, adicionam a importância de levar-se em consideração ainda, nesse segmento conhecido como TI, as diferenças individuais, tanto do ponto de vista socioeconômico como demográfico e epidemiológico. E ainda categorizações por sexo, educação e renda, as quais costumam ser bastante expressivas.

Dessa forma, o processo aumenta os pontos de articulação e se torna ainda mais complexo para análise. Basso (2008, p. 116) assevera que “o processo apresenta-se profundamente moldado por características psicológicas e sociais inerentemente culturais, sendo, portanto, marcado pela história e pela cultura de cada grupo social”.

Sob outra vertente social, conforme considerações de Duarte (2004), existe uma idade social que aparece com força e clareza sempre que dizem a quem quer que seja, quando se está na idade de brincar, de não pensar em nada, de sorrir e namorar, de estudar, de trabalhar, de casar, de ser pai ou mãe, de descansar, de não se meter em mais nada, de pegar um terço e rezar etc. Sem dúvida, essas idades podem variar de contextos, mas não faltam em canto nenhum. Estão sempre naquelas expressões e avaliações do tipo “no meu tempo, passou da idade não se casou, não toma jeito, não tem juízo, garoto pretensioso, velho assanhado, já deu o que tinha que dar” (p. 202). São essas idades que dizem quando ainda não se chegou ou passou da idade de se ter um papel social ou de se realizar uma façanha socialmente admirável.

E os mais atingidos por esse fator não são os que estão na idade da existência social, nem os que ainda estão por chegar a ela. São mais atingidos os que chegaram à idade em que não se representa socialmente mais nada. Embora, sob perspectiva de reflexão, a autora apresente uma consideração positiva ao proferir que “somos nós mesmos, coletivamente, os criadores tanto da vida social quanto da morte social” (DUARTE, 2004, p. 210).

Mais do que uma aplicação social, o raciocínio da autora caminha para a dimensão cultural. A esse respeito, Silva (2005), afirma que a cultura é vista como um

conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais. Dessa forma, acredito que esses ângulos, social e cultural, encaixam-se indissolavelmente e, em muitos casos, entrecruzam-se.

Rocha (2008), por sua vez, observa a importância dos objetivos solidamente construídos na aprendizagem de adultos e consonantes com o contexto no qual o ensino está inserido. Segundo a autora, esse propósito tem um peso importante no sucesso de aprendizagem. Apenas o fato de aprender línguas na infância não significa, automaticamente, uma vantagem.

Ao mesmo tempo, um ponto positivo dessa autoconsciência de aprendizagem encontrada por Brown (1985) corresponde à maturidade e segurança sólidas pertencentes aos idosos. Essa vantagem do adulto ocorre no quesito interação, em que tal autoconsciência permite um maior controle interacional sobre o insumo recebido mediante negociação de sentido, uma vez que, nesse aluno idoso, reside o desejo de adaptar o ensino às suas dificuldades, às suas reais necessidades, à sua cultura de aprender. A autora constatou em sua pesquisa a suscetibilidade de alunos mais velhos à interferência de fatores externos do processo, dentre os quais, os problemas de saúde e de família.

Para Bonfim & Alvarez (2008, p. 317), “parece não haver dúvida de que existe uma idade crítica, a partir da qual o aprendizado começa a ficar mais difícil. Essa idade pode variar conforme o indivíduo e, principalmente, conforme as características do ambiente linguístico em que a aprendizagem ocorre”. E, no que se refere às barreiras do adulto com relação à aprendizagem, as autoras pontuam sinteticamente:

- 1) As condições geográficas de isolamento e de falta de condições de conhecer outra cultura;
- 2) Os fatores demográficos que avaliam a participação qualitativa em sala de aula;
- 3) As condições socioeconômicas e educacionais;
- 4) Os determinantes culturais;
- 5) A aprendizagem como sinônimo de foco na estrutura de uma LE e não na produção natural por meio da interação;

Em um estudo que se propõe a investigar crenças e experiências de idosos aprendendo LE (inglês), é imprescindível a análise dos aspectos históricos, culturais, sociais e afetivos que integram o ambiente onde se materializa o processo, no caso, a sala de aula. Esses acompanhamentos apontam para a importância dos fatores contextuais que possuem as experiências e crenças sobre aprendizagem.

Além disso, algumas pessoas, principalmente as da TI, trazem, devido a sua gama de experiências, determinadas ações que contribuem para o seu acreditar em relação a determinados assuntos. Monteiro (2008), que é mestre em gerontologia e geriatria e estudioso dos assuntos sobre a TI, afirma que “as teorias sobre envelhecimento são diversas, porém não passam de *insights*¹⁶”. Nesse caso, pode-se constatar a construção intrínseca das crenças acerca do que o idoso vê. Mas, de fato, o que é e qual é o problema da crença? A essa questão, esse estudioso traz a seguinte resposta:

A crença é um ponto de vista. Baseado nesse ponto de referência, nós colecionamos verdades. O problema está no como construímos nossas verdades. Não fazemos isso sozinhos, as crenças são produzidas coletivamente: nas predileções dos pais, nas influências da mídia, nos interesses políticos, nas pressões dos colegas, nas interferências culturais, educacionais, religiosas. São tantas influências que aos estarmos mais velhos já não sabemos se pensamos por nós mesmos. (MONTEIRO, 2008, p. 10).

O autor comprova ser bastante comum o fato de que uma pessoa dá mais importância às informações que sustenta sua própria fé. Nesse sentido, em decorrência de um turbilhão de informações recebidas o tempo todo, o indivíduo tende a afastar-se do senso crítico e a cair no senso comum. Com isso, de acordo com o teórico, é possível que a pessoa sofra mais, uma vez que, por não fazer uma investigação sistemática e uma avaliação conscienciosa dos vários temas de sua vida, ela fique suscetível àquilo que espera e quer ver. E se a tomada de decisões estiver baseada em suas crenças, não raro, pode vir a se magoar.

A reflexão, portanto, torna-se um importante instrumento para a construção de uma vida repleta de experiências com qualidade. E se não for exercitada com uma boa fundamentação, o ser humano pode ficar sujeito a acreditar inteiramente na opinião infundada dos outros. Assim, esse ato reflexivo com vista às crenças significa descobrir as verdadeiras dificuldades e definir os limites que cada indivíduo impõe a si mesmo. Lembrando que, muitas vezes, sublinha Monteiro (2008, p. 11), “não avançamos na vida por acreditarmos em demasia em nossas crenças”.

Tendo em vista a importância que o indivíduo concede a algo em que ele acredita ser a verdade, e, a partir disso, ele promove suas ações futuras na tentativa de obter êxito na tarefa, passo a tratar da relação entre crenças e experiências, cujos objetivos se manifestam na aprendizagem de LE. Esses dois conceitos têm adquirido abrangentes significados e valiosas constatações para o ensino de línguas.

¹⁶ Monteiro (2008, p. 8) conceitua o termo como uma visão interna, um modo intuitivo de olhar o mundo, e não como ele de fato é.

1.7 Crenças sobre aprendizagem de línguas

Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA. Essa mudança trouxe concepções sobre o importante papel do aluno, bem como suas expectativas e valores no processo de aprender uma língua. Dessa forma, as crenças surgiram sob o novo olhar da LA ao se apoiar não mais no produto, todavia no processo: a aprendizagem. Nesse sentido, Larsen-Freeman (1998) evidencia que o aprendiz passou a ser visto sob dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, estratégicas, políticas e experienciais, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Barcelos (2004) salienta que os estudos pioneiros envolvendo crenças na área de ensino de línguas já completaram duas décadas no exterior. No Brasil, por sua vez, os primeiros estudos sobre crenças compreenderam o período de 1990, abordaram o assunto de maneira periférica e com as seguintes terminologias: “concepções” e “cultura de aprender”. De acordo com essa autora, crenças não são construtos específicos da LA, tampouco recentes.

Barcelos (2000) declara que o conceito de crenças permeia a história da humanidade. Sendo assim, os primeiros suportes para a conceituação desse tema surgiram a partir de referências das áreas da antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia. Todavia, abordarei, neste trabalho, apenas alguns conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE.

Woods (1993) e Barcelos (2001) concordam que não é uma tarefa fácil definir crenças, devido ao fato de se ter diferentes e inúmeros termos para se referir a esse construto. Segundo aquele autor, existe uma floresta terminológica para evocar os mais próximos conceitos para esse tema, que ganha força ao ser sustentado como estudo.

Barcelos (2006a) adiciona que a definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, como por exemplo: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, teorias informais, processos internos mentais, estratégias de ação, convicções, intuições, ideias, pressupostos, suposições, conjecturas, filosofia, fé etc., conceitos esses que engendram a cultura de aprender uma LE.

Por outro lado, a autora avalia que o uso desses diversos conceitos não prejudica as pesquisas na área. Ao contrário, essa variedade de definições possibilita o surgimento de muito mais estudos sobre o assunto, contribuindo para um campo de estudos mais amplo e diversificado, sem falar na geração de muitos conhecimentos sobre o tema. Crenças é, de fato, um tema tão pesquisado, porque é através de certos fatores que podemos compreender as

pessoas (suas frustrações, seus desejos e dificuldades), entendendo o porquê de suas ações e de sua personalidade (BARCELOS, 1995).

Barcelos (2000) tem se dedicado ao estudo das crenças desde meados dos anos 90 e apresenta um conceito para o termo aliado às relações de ensino e aprendizagem de línguas. A autora valoriza a investigação de crenças no processo, uma vez que conhecendo-as, o indivíduo pode facilitar sua compreensão sobre si próprio e sobre o outro perante a tarefa compartilhada de aprender uma LE.

Os trabalhos dessa pesquisadora são muito representativos na área de ensino aprendizagem de línguas, e ela divide cronologicamente as fases dos estudos das crenças em: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e período de expansão, de 2002 até o presente (BARCELOS, 2007).

Para Barcelos (2000), as crenças surgem com as vivências e experiências, e podem influenciar de maneira (in)direta a abordagem de aprender dos alunos, bem como a percepção desses sujeitos sobre o que seja ensinar-aprender língua.

A autora afirma que “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (BARCELOS, 2001, p. 85). Isso mostra que as crenças estão sempre em movimento e tanto podem influenciar como podem ser influenciadas. Tudo vai depender da personalidade do indivíduo, do que ele quer, do que ele pensa em termos de aprendizagem no idioma, e de seus estilos de aprendizagem.

Segundo Barcelos (2003), inicialmente, os autores dos primeiros estudos sobre crenças, dentro das abordagens normativa e metacognitiva, percebiam esse fenômeno como sendo ideias pré-concebidas, determinadas, sem comprometimento com as ações. Essas abordagens consideravam crenças como conhecimento cognitivo, estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Dessa forma, as crenças referiam-se a ideias que se alojavam na mente dos indivíduos como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.

Barcelos (2004) discorda de que as crenças sejam apenas um conceito cognitivo. Nas palavras da autora,

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

Com o apoio de Barcelos (1995, 2001), posso entender que as crenças são processos construídos, cultural e socialmente, a partir das experiências pessoais (problemas, sentimentos, impressões e da interação com o ambiente), que o indivíduo vive. E ainda de sua

reflexão acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência. Por isso, compreender a natureza das crenças denota compreender o contexto em que elas estão inseridas, e estudá-las, traz como relevância ao aprendiz o autoconhecimento e a adaptação no processo de lidar com valores compartilhados. As crenças, para a autora, podem evoluir e/ou se transformar durante as relações sociais situadas em um dado contexto.

Barcelos (2004, p. 40) se refere a crenças como,

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Barcelos (2001) afirma, ainda, que as crenças, além de contextuais, são pessoais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e na bagagem que o indivíduo traz consigo. Por isso, as crenças podem variar, pois são elementos constituintes da cultura de aprender e de ensinar que se refere ao conhecimento intuitivo implícito ou explícito dos aprendizes, determinados por suas concepções sobre como se aprende uma língua. Tal conhecimento, segundo a autora, é compatível com a idade e, também, baseado em experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos e/ou opiniões de pessoas influentes, com as quais o indivíduo se relaciona.

Para Barcelos (1995), as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula tem a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade. Percebo, com isso, que a sociedade, e até mesmo a própria família, transmitem informações que os alunos absorvem e transformam em cultura de aprender ou crenças.

Dessa forma, as crenças seriam parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações, e ainda pelos efeitos dessas ações em sala de aula. Aliás, a relação entre experiências crenças e ações é um fator essencial para a compreensão dos significados sobre crenças. Por isso, Barcelos (2001) afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

Na abordagem contextual proposta pela autora, as crenças passaram a ser vistas como ideias pré-concebidas que influenciam na maneira de aprender. Essa dinamicidade não significa que as crenças sejam geradas imediatamente, mas que estão sempre ancoradas em algo: incidentes do passado, pessoas que foram significativas, dentre outros. A autora cita que, desse modo, as crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de

aprendizagem em uma determinada sociedade, a qual, por sua vez, impõe ideias e hábitos assimilados de acordo com o pensamento de cada indivíduo, segundo Barcelos (1995).

Conforme afirma Barcelos (2006a), as crenças têm um impacto nas ações, e as ações, por sua vez, afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito, e, sim, uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças.

Existe, portanto, uma correlação entre crenças e ações. Uma crença pode influenciar e mudar a outra, de acordo com Barcelos (2001). As crenças podem guiar as ações, sendo que as crenças dos aprendizes podem causar estratégias, mas o uso de certas estratégias podem também causar crenças. As crenças, novamente, podem influenciar nas estratégias de aprendizagem, e o uso de certas estratégias, finalmente, pode influenciar a formação de algumas crenças.

Contudo, a correlação entre crenças e ações depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação, estratégias de aprendizagem, e contexto, como explica Barcelos (2006a). A autora aponta que crenças e ações estão relacionadas de maneiras complexas e indiretas, uma vez que dentro do processo de aprendizagem, há necessidades e expectativas dos agentes, e tais fatores afetam e manifestam crenças em sua prática.

A pesquisadora preconiza que a crença é algo que o indivíduo tem ou possui por um período curto ou longo de tempo. Esse componente é um tipo de conhecimento que pode admitir graus, ou seja, o indivíduo pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. Silva (2006, 2008) também estabelece que as crenças são ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé).

Kalaja (1995), por seu turno, define crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto maior, portanto, podendo variar de acordo com o aprendiz e com o contexto, e até dentro de um mesmo contexto. A autora (2003) acredita que as crenças são variáveis e influenciadas pelo contexto, uma vez que se trata de um tipo de conhecimento socialmente construído por meio da interação. São, portanto, sociais (e também individuais e únicas) por natureza, e podem ser compartilhadas.

Para a autora, o termo crenças representa uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a instituições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo.

Definitivamente, a importância de se estudar crenças reside no fato de que elas podem exercer grande influência no processo ensino-aprendizagem. As crenças podem ser positivas ou negativas, isto é, elas podem ajudar ou prejudicar o aluno no processo. As crenças podem, ainda, conceder ao aluno coragem, para que ele possa seguir em frente e enfrentar o que não conhece ou o impede de fazer algo. De um modo geral, auxiliam a compreender e se adaptar às circunstâncias (BARCELOS, 2004). De fato, é importante que o aluno reconheça suas crenças no processo de ensino.

Almeida Filho (2007) constatou que crenças são consideradas grandes forças atuantes na dinâmica de sala de aula. Assim, cada ser humano traz consigo uma concepção do que seja aprender/ ensinar LE, bem como uma visão acerca do que seja língua, língua estrangeira, procurando sempre compreender o que está ao redor em termos de aprendizagem e de acordo com sua cultura.

Silva (2005) declara que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno já carrega um aglomerado de expectativas, valores, opiniões que o guiam durante o processo de aprendizagem e descoberta do novo.

Perina (2003, p.10), por sua vez, define “crenças como conhecimento e como verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”. Sendo assim, ela considera crenças como um conhecimento específico que cada um tem e que se baseia na sua vivência. Logo, se as pessoas adquirem crenças durante a vivência, elas estão sempre em movimento, passando de uma para outra pessoa. Na visão da autora, as crenças são construídas a partir das experiências que acumulamos ao longo do tempo e a partir dos pensamentos de pessoas que admiramos como pais e amigos.

Barcelos (2006a) afirma que algumas crenças acabam por bloquear o sucesso na aprendizagem devido à cultura de aprender desse aluno, baseada em sua visão individual sobre o modelo correto de aprender. Dessa forma, os idosos precisam conhecer suas crenças surgidas ao longo de suas experiências e se tornarem agentes ativos no processo de sua reflexão para o êxito na tarefa de aprender.

Segundo Conceição (2005), trabalhar com estudos envolvendo crenças ajudaria a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de LE e conflitos entre as crenças de professores e alunos, contribuindo, também, para a compreensão das atitudes, ações e motivações dos alunos. É importante que sejam produzidos trabalhos sobre as suas implicações na aprendizagem de alunos idosos, haja vista a sua grande carga de experiências.

Richards & Lockhart (1998) afirmam que os aprendizes trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e decisões que influenciam como eles abordam sua aprendizagem. O sistema de crenças dos aprendizes influencia sua motivação para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem da língua, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil, assim como o tipo de estratégias que eles preferem.

Como vimos, as crenças estão inter-relacionadas com as experiências. Retornando a Barcelos (2006a), compreendo que as crenças se desenvolvem, à medida que o indivíduo interage e modifica (e é modificado por) suas experiências. Assim, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

Além disso, a autora assinala que as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da sala de aula de LE, uma vez que as crenças dos aprendizes são parte das (re)construções de suas experiências. Garbuio (2006), por seu turno, ressalta que crenças são (re)construídas (e formadas) o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações.

No que se refere especificamente a crenças sobre a aprendizagem da TI, o inédito estudo de Lima (2007) teve como base a importância das experiências anteriores na aprendizagem de uma nova língua (BARCELOS, 1995) e listou dois tipos de categorias para os indícios de crenças constatados através de estudantes idosos de francês.

Primeiro, a autora elencou a categoria “crenças sobre a aprendizagem de LE (francês)” e dividiu-a nos seguintes indícios: a) decorar é importante; b) atividades de tradução são importantes para aprendizagem; c) a gramática é fundamental para a aprendizagem; d) errar é feio, é ruim; e e) aprender é adquirir conhecimento. Em seguida, englobou três indícios de “crenças acerca da língua francesa”: a) falar francês é chique; b) a língua francesa é difícil; e c) a língua francesa é efeminada.

Dessa forma, Lima (2007) constatou a influência, a variedade e a divergência das crenças dos alunos na aprendizagem em sala de aula. Esse último aspecto, de acordo com a autora, pode vir caracterizar conflitos e, portanto, cabe ao professor propiciar o equilíbrio e entender as crenças de seus alunos, e ajudá-los a expandir seu território de estratégias de aprendizagem.

Tendo por base a mesma visão de Lima (2007) em relação à Barcelos (1995), qual seja, a relação mútua entre crenças e experiências na aprendizagem de línguas, sendo assim, passo a discutir sobre o valor das experiências de aprendizagem.

1.8 Experiências de aprendizagem de línguas

Os eventos sobre aprender consolidam-se por meio de interações entre uma infinidade de processos. Segundo Paiva (2007), um modelo de aquisição de sucesso de aprendizagem de LE precisa olhar as questões da linguagem associada com os demais subsistemas: biológico, cognitivo, cultural (incluindo os artefatos culturais), sócio-histórico, e todos os fatores que esses aspectos implicam, por se tratar de um sistema complexo.

Somado a essa ideia, há que se lembrar também da correlação existente entre um determinado contexto e um ser humano que pensa, sente e atua de forma única numa situação típica de aprendizagem. Dessa forma, considerando que o aprendiz da TI traz consigo resquícios do ensino tradicional de, pelo menos, quatro décadas atrás, esse fato sempre permitirá alusões do próprio aluno ao modelo de ensinar-aprender língua cultivado há anos que julga como correto (PIZZOLATO, 1995). Além disso, um domínio muito importante e típico do público idoso se refere aos anos de experiência.

Dewey (1938) afirma que o processo de ensino e aprendizagem consiste em ações contínuas de reconstrução de experiências, já que essas se caracterizam pela interação e adaptação a partir do princípio de continuidade dos envolvidos em seus contextos. Esse princípio de continuidade pode se efetivar na medida em que há interação e adaptação do indivíduo ao contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação das experiências futuras.

O autor compreende que conceitos de situação e interação são inseparáveis dentro do princípio de continuidade das experiências, tendo em vista que, ao viver uma situação, o indivíduo vive mais que uma, pois implica estar vivenciando uma série de interações entre ele próprio, os objetos e outros indivíduos. Além disso, o ambiente, tido como “as condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem”¹⁷ (DEWEY, 1938, p. 6), trata-se de um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em situação específica.

No contexto nacional, Miccoli tem produzido estudos que focam e caracterizam a experiência em sala de aula, mais estritamente numa perspectiva do processo de aprendizagem de LE. Segundo essa pesquisadora,

[...] ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a

¹⁷ “[...] *whatever conditions interact with personal needs, desires purposes and capacities to create the experience which is had*”. (DEWEY, 1938, p. 6).

experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história. (MICCOLI, 2006, p. 208).

Miccoli (2007a) e Conceição (2005, 2006) ressaltam sobre a importância das experiências ao se investigar crenças. Dentro ou fora da sala de aula, as experiências possibilitam uma melhor compreensão sobre o que acontece no contexto sociocultural. E uma reflexão sobre elas consiste em pensar em ações adequadas para cada situação, lembrando que não existem receitas prontas, como as próprias autoras advertem.

Ao pesquisar experiências de professores no ensino de LE (inglês) coletadas em um projeto de educação continuada, Miccoli (2007a) analisou e classificou as experiências em duas categorias e propôs ainda outras subcategorias para cada divisão. São elas: a) *experiências diretas*: provenientes das ações propostas pelo professor em sala de aula; e b) *experiências indiretas*: nascidas fora do contexto de sala de aula, mas que influenciam a dinâmica dentro desse contexto.

As experiências diretas foram classificadas em: i) *pedagógicas*: subjacentes ao professor ao caracterizar as tomadas de decisões em sala de aula; ii) *sociais*: construídas por meio da interação e negociação com os alunos em sala de aula; e iii) *afetivas*: caracterizadas pelo aflorar de sentimentos de professores e estudantes em sala de aula.

As experiências indiretas, por seu turno, agregaram dois grupos: 1) *conceituais*: cuja categoria reuniu relatos sobre o papel da LE na sociedade, sobre a instituição onde o professor lecionava ou sobre particularidades do lugar onde se exercia a prática, no caso, o ambiente da sala de aula. 2) *conceptuais*, cujas referências abarcaram percepções e crenças do professor, além de teorias formadas através de sua relação prática com os variados eventos de contexto (MICCOLI, 2007a).

Barcelos (2006a) também analisou a relação entre experiências e crenças. Assim, para a autora, aquelas tratam-se de (re)ajustamentos de orientação de tarefas de ordem prática no esquema ação – resposta, ao passo que as crenças dizem respeito às hipóteses e testes de ordem mental avaliadores de uma ação e até mesmo de uma experiência.

A autora compreende crenças como

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006a, p. 18).

As experiências são características muito peculiares à faixa etária estudada e, ao contar suas histórias, por meio das experiências, os idosos mostram fortemente suas convicções e intuições ao reviver momentos que, através das interações compartilhadas ao longo de gerações, podem emocionar os leitores com casos estritamente próprios, sobretudo, especiais.

Conceição (2006) lista em seu artigo alguns estudos nas últimas décadas que têm discutido sobre como as experiências de aprendizagem contribuem na formação de crenças e nas ações dos aprendizes a respeito do aprender LE. Além disso, a autora pontua que as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com maior atenção nas pesquisas de aprendizagem de LE, pois, pode ser através da compreensão mais profunda dessas experiências que serão explicadas muitas ações e, até mesmo, dificuldades dos alunos. Conhecer as experiências também seria uma forma de o professor se guiar a uma reflexão crítica de sua prática em relação à melhor compreensão de seu aluno.

Miccoli (2006, p. 208) garante que “a busca de uma epistemologia para a sala de aula de língua estrangeira não descarta a teoria; tampouco supervaloriza a prática”. Nessa linha, a teoria pode auxiliar nas constatações práticas que podem passar despercebidas. Aliás, para a autora, as teorias cujas implicações circundam os aspectos situacionais e sociais, meramente práticos, desenvolvem na e da prática.

A autora fez um mapeamento sobre trabalhos que tratam da experiência, na tentativa de situar esse construto como conceito fundamental para pesquisas, e percebeu que havia poucos trabalhos nesse sentido. Todavia é importante que haja frentes de pesquisa que se preocupem com o que acontece em sala de aula, diminuindo, assim, a distância clássica entre a dicotomia teoria e prática.

Miccoli (2006, p. 211) analisa diferentes acepções sobre o que seja o termo experiência e constata conceitos de experiência como sendo a “confirmação de uma realidade empírica, o que lhe dá um caráter externo”. E, por outro lado, a experiência como “fato de se viver alguma coisa que existe anteriormente a toda reflexão ou predicação, dando-lhe um caráter interno”.

Em seguida, a autora busca fundamentos em Aristóteles e Platão, e confere nesses teóricos dois achares: experiência como precursora (ou decorrente) do conhecimento e abrigo de um mundo a ser decifrado pelos conceitos; e experiência como conhecimento daquilo que flui ou é mutável, de caráter interno, respectivamente. Por fim, recorre às bases da filosofia moderna, mais especificamente nos preceitos de Hegel e Dewey. Ambos descartam a experiência como fenômeno meramente cognitivo e confirma sua natureza biológica dos seres

vivos em seus meios físicos e sociais. Para Dewey (1938), não haveria como se entender experiência como fenômeno puramente cognitivo, e essa inclui o que é experienciado, quem experiencia e o modo como se experiencia.

Miccoli (2006) esclarece que Dewey (1938) conceitua experiência como conceito orgânico, o qual não pode se separar do meio físico e social. A essa proposta é preciso elencar o princípio de continuidade¹⁸ ou da experiência contínua para discussão. Nessa expectativa, a concepção de ser vivo é natural, relacionada com o meio em que vive, evolui e se desenvolve, por meio de pensamentos, percepções, sentimentos, sofrimentos e ações em um processo interativo, contínuo e transformador do meio e dos seres humanos que nele vivem. Afinal, a estreita relação entre agir, sofrer ou vivenciar forma a experiência.

Com base em Dewey (1938), Miccoli (2006) observa que uma simples atividade não se constitui em uma experiência. Dessa forma, para que a experiência tenha significado, exige-se a reflexão, pois, de outra forma, ela será apenas uma tentativa em um processo sem que se perceba o seu sentido. E não existindo significado, isto é, se não houver a consciência da relação entre o que se experiencia e o que é experienciado, não haverá reflexão e pensamento sobre. Não há experiência, portanto, não há aprendizado. Nas palavras da autora, a experiência possui condição para “uma ação transformante e transformadora” (MICCOLI, 2006, p. 216). E ainda,

[..]uma experiência é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há conseqüências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particulares, que se traduzem na intersubjetividade, isto é, uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva. (MICCOLI, 2006, p. 218).

Nesta pesquisa, utilizo o termo experiência de aprendizagem como referência às experiências observadas durante a tarefa de aprender, considerando o contexto educacional, social e cultural em que se desenvolveram. Além disso, sempre que houver informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta, indicando experiências vivenciadas, serão

¹⁸ Princípio biológico pelo qual pressupõe que toda nova experiência é construída a partir das experiências anteriores do indivíduo. Assim, cada experiência realizada e vivenciada modifica quem a vive e a vivencia. Tal modificação afeta e modifica as próximas experiências, pois a vivência subsequente será experienciada por um indivíduo um pouco diferente daquele que a realizou, isto é, a pessoa que vai vivê-la já não é a mesma, devido às transformações resultantes das conexões entre experiências anteriores adquiridas e uma nova vivência a ser experienciada, conforme Dewey (1938).

descritas, também, essas experiências anteriores.

Após ter apresentado, neste capítulo, as considerações sobre o idoso, e as crenças e experiências sobre a aprendizagem de línguas, prossigo, no próximo capítulo, explicitando a metodologia utilizada para esta pesquisa, bem como o cenário em que esta ocorreu.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*We cannot decide how data will be collected and interpreted until it has been decided what will be collected.*¹⁹

(SELIGER & SHOHAMY, 1995, p. 38)

Neste capítulo, organizado em sete seções, discorro sobre os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza desta investigação, incluindo a escolha de um método de pesquisa – o estudo de caso. Apresento, também, a descrição do contexto em que esta ocorreu, o perfil de seus participantes e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados. Por fim, exponho os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

2.1 O paradigma qualitativo

A pesquisa em ciências humanas e sociais, segundo Chizzotti (2006), possui a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado. Nesse sentido, a contribuição do ato de pesquisar contribui para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em uma problemática específica.

Telles (2002, p. 102) destaca que o paradigma qualitativo tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, quando são investigadas as qualidades dos fenômenos ocorridos nesse contexto, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo.

Uma das características do tipo de trabalho original, do qual se trata a pesquisa qualitativa, está na valorização de seus resultados como sendo uma informação relativa e única, cujas conclusões realizadas, através de uma pesquisa, ainda que com similares metodologias, se detém apenas ao contexto onde se coletaram tais dados (NUNAN, 1992).

O rigor científico dessa modalidade de pesquisa põe em evidência o caráter de esforço sistemático ao explicar ou compreender dados encontrados, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada. Sendo assim, a

¹⁹ “Não podemos decidir como os dados serão coletados e interpretados até que tenha sido decidido o que será coletado”. (SELIGER e SHOHAMY, 1995, p. 38).

orientação básica que norteia esta pesquisa é o paradigma qualitativo que, conforme Chizzotti (2006), pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Chizzotti (2006), mais uma vez, afirma que as tendências das pesquisas qualitativas, hoje, evidenciam um campo transdisciplinar (ciências humanas e sociais), multiparadigmático, com multimétodos de investigação e a busca e interpretação dos fenômenos. Destarte, ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Denzin e Lincoln (2005), por sua vez, pontuam que esse tipo de pesquisa possui um foco multiparadigmático ao ser, ao mesmo tempo, interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Assim, a competência desse tipo de pesquisa é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se. Além disso, segundo esses autores, o modelo qualitativo de pesquisa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia uma única prática metodológica em relação à outra, tampouco pertence a uma única disciplina. Utiliza, sobretudo, inúmeros métodos para análise.

2.2 O estudo de caso

Telles (2002) afirma que, em uma pesquisa, o método²⁰ e a metodologia²¹ adotados dependerão do objeto ou da questão a ser estudada. Desse modo, tendo em vista a natureza deste trabalho definida mediante a ação de se pesquisar o fenômeno crenças e experiências de alunos da TI na aprendizagem de LI, ao adotar o paradigma qualitativo, incluo como métodos de pesquisa o estudo de caso, uma vez que busco resgatar, por meio da observação e da fala dos participantes, informações e dados subjetivos, evidenciando o ponto de vista dos mesmos, bem como suas percepções e visões acerca do assunto (STAKE, 1994).

Segundo Telles (2002), a finalidade desse método centra-se na descrição e explicação de um fenômeno isolado, pertencente a um determinado grupo. Stake (1994), de outro lado, complementa essa finalidade afirmando que o caráter descritivo-interpretativo do

²⁰ Conforme Telles (2002, p. 101), consiste num “conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo [pesquisador] para realizar sua investigação”.

²¹ Visões de mundo, concepções teóricas e concepção de verdade que fundamentam o método (TELLES, 2002, p. 101).

estudo de caso consiste na investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e com utilização de múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística sobre o fenômeno estudado.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa possui a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Esse último autor prossegue afirmando que o paradigma qualitativo, estabelecido com o estudo de caso, permite gerar um conhecimento mais concreto, contextualizado, voltado, sobretudo, para a interpretação do leitor.

Apoiadas no mesmo valor único e singular das instâncias propostas pelo estudo de caso, Lüdke e André (2003), por seu turno, acreditam que, ao ser analisada a perspectiva dos específicos participantes daquele exclusivo contexto, o objeto de estudo é visto como uma representação única da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Além disso, essas autoras mencionam como pertencentes ao estudo de caso algumas características, tais como:

- visam à descoberta;
- enfatizam a interpretação em contextos;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam uma experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social;
- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Em se tratando de perspectivas interpretativistas para o estudo de caso, convém ressaltar que Merriam (1998) as caracteriza pela rica descrição proveniente da vasta coleta de informações sobre o problema, a fim de aprimorar conceitos ou ilustrações, dar suporte, ou intrigar suposições teóricas existentes e anteriores à investigação dos dados. Para essa autora, certas marcas garantem à(o)s pesquisador(a)es, após a análise dos dados, expor teorias sobre o assunto e não somente descrever o fenômeno pesquisado.

Entre as distinções desse método de pesquisa propostas por Johnson (1992), nesta pesquisa inclui-se, ademais, as características de um estudo de caso naturalista, uma vez que os dados foram coletados no ambiente natural onde ocorreram, a saber, a sala de aula, durante um semestre de curso.

2.3 Abordagem contextual de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas

Tendo em vista a classificação dos três tipos de abordagens para a investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas proposta por Barcelos (2001), a saber, abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual, descrevo, a seguir, apenas os aspectos caracterizadores dessa última classe, isto é, da abordagem contextual, por ter a consciência de que este trabalho acomoda metodologias previstas por dada abordagem constante do agrupamento feito pela pesquisadora.

De acordo com Barcelos (2001), a abordagem contextual trata da investigação das crenças a partir de ações, observação de ações e contexto. Para tanto, a autora define crenças sobre aprendizagem de línguas como “parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade” (p.82). Assim, experiências, interpretações, bem como reflexões sobre as ações só podem ser observadas, e, logo investigadas, como sendo únicas e provenientes de tal contexto.

Além de caracterizar as crenças como dependentes do contexto, os estudos abrangendo esse modelo consideram as crenças como não estáveis, isto é, de caráter contínuo, podendo vir a ser alteradas mediante as relações pertinentes ao lugar social ocupado. Dessa forma, estão inclusas as experiências anteriores como influenciadoras das crenças, e, ainda, as próprias crenças aliadas às ações dentro de determinado processo, crenças inter-relacionadas com as experiências, dentre outros processos (BARCELOS, 2001; DEWEY, 1938).

Há que se ressaltar ainda, como característica dessa recente abordagem, segundo Barcelos (2001, p. 80-81), o uso de instrumentos como observações de sala de aula e análise do contexto específico, onde as participantes da pesquisa atuam. O mérito desse molde contextual está em não generalizar crenças, todavia compreendê-las como fenômenos particulares de um determinado grupo de alunos em um contexto específico.

Grosso modo, tal abordagem enfatiza a importância dos aspectos dinâmicos, sociais e contextuais de atuação do participante das ações. Assim, a ação passa a ser investigada, como previsto em outras abordagens, uma vez que o aprendiz, enquanto agente social, interage e desenvolve-se em seu próprio contexto (BARCELOS, 2001).

É importante lembrar que as concepções de Johnson (1992), descritas no tópico anterior, correlacionam-se aos conceitos apresentados por Vieira-Abrahão (2006), com referência à natureza qualitativa da pesquisa. Essa autora declara tal paradigma como direcionador da abordagem contextual ao conferir o valor da relação entre crenças e ações, e enumera algumas bases para esse vínculo: 1) naturalistas ao se propor contextos naturais; 2)

descritivas ao se ocuparem de palavras ou figuras, e não de números; 3) processuais por não dependerem de resultados; 4) indutivas sem a preocupação de evidências e comprovações de hipóteses prévias estabelecidas; 5) aspiradoras de significado ao primar pela construção de sentido de ações e de vidas.

No que tange a instrumentos de pesquisa, Vieira-Abrahão (2006), além de descrever uma série dessas ferramentas para o estudo das crenças, observa vantagens e desvantagens de sua utilização sob a ótica da investigação desse fenômeno. A abordagem contextual, tida por contemporânea, permite e considera valorosa a combinação de vários instrumentos de pesquisa, bem como a relevância da boa triangulação dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos, a fim de que a pesquisa qualitativa tenha mais afinco e validade.

Mesmo sabendo que tudo passa pela subjetividade do pesquisador, de acordo com a autora, a melhor forma de driblar essa nuance é fazer uso da triangulação de instrumentos e de perspectivas. Nada deve ser considerado somente da perspectiva do pesquisador, também, e essencialmente, devem ser consideradas as perspectivas dos próprios participantes de pesquisa.

2.4 O contexto da pesquisa

Apresento, a seguir, uma descrição sumária das perspectivas iniciais, algumas dificuldades encontradas no ambiente de pesquisa, a preparação para a escolha do contexto definitivo, incluindo duração e contexto, em que foi realizada esta pesquisa, além de um breve perfil de cada participante.

2.4.1 As perspectivas iniciais

Em maio de 2009, dirigi-me à sede da Subsecretaria Regional da Educação - SRE, no município onde moro, a fim de listar as possíveis instituições que desenvolvessem os trabalhos de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), mais especificamente de ensino de LE (inglês) ao público idoso. A opção por esse contexto se justificou pelo fato de ser o único tipo de ensino público em minha cidade que lidasse com turmas de alunos idosos aprendendo a LI. Além disso, levei em conta o fato de que as pesquisas englobando a aprendizagem de LE pelo público da TI, descritos anteriormente, trabalharam com cursos de idiomas públicos e particulares. Nenhum deles, portanto, visualizou o contexto em que a aprendizagem de uma LE (inglês), de certa forma, fosse imposta aos participantes.

De acordo com o MEC, o programa EJA é desenvolvido juntamente com os governos estaduais e municipais, e com recursos administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A responsabilidade pela formulação de políticas para a sua melhoria e qualidade, estímulo e acompanhamento de implantação destinam-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC. Outrossim, esse programa tem como princípio proporcionar um ensino de qualidade voltado às pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ou permanência na idade escolar própria, ou seja, dos sete aos quatorze anos. Direito esse, inclusive, assegurado pela Constituição e pela LDB (BRASIL, 1996).

Minha expectativa ao recorrer primeiramente à SRE foi optar por uma sala de aula em que existisse o maior número de idosos atuantes na LE (inglês), participantes foco desta pesquisa, em que se pretende observar, dentre outros aspectos, crenças e experiências relativas à sua aprendizagem da LE (inglês). E a escolha da cidade, por sua vez, deve-se ao meu particular desejo de ampliar estudos científicos que divulguem teorias e difundam práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de LE (inglês) nos lugares mais distanciados dos grandes centros. O município onde moro possui essas características, visto que, nesse cenário, não há muitas pesquisas na área de LA.

Assim, há grande importância em se expandir olhares para a contemplação científica de fenômenos em contextos afastados, a fim de que a valorização do ensino e de pesquisas na área atinja várias comunidades e obtenha delas um lugar de destaque e de caráter prático. Aliás, conforme Telles (2002) salienta, a pesquisa científica também deve ser mostrada e divulgada para seu contexto após sua concretização, dinamizando o porquê de sua prática.

Somados esses ideais, a ação de observar esse contexto, contudo, possibilitava a não exclusão social dos alunos da TI, uma vez que esses estavam inseridos aos demais idades e interagindo com essas diversidades. Esse fato enriqueceria a observação, por não haver necessidade de ter sido criado turmas isoladas, com a específica idade para análise. Conceição (1999, p. 14) avalia o cuidado em relação a esse aspecto ao observar que “separar um grupo da TI para aprender língua pode soar como uma forma de preconceito”.

Finalmente, de posse do quadro demonstrativo e estatístico concedido pela SRE, fiz a opção pelo local considerando os critérios de conter o maior número de pessoas com idade acima de sessenta anos e de possuir localização de fácil acesso. Tanto na questão de deslocamento para realizar as observações de sala de aula, quanto no quesito receptividade, por parte de seu corpo docente e administrativo. Dessa forma, escolhi previamente a turma

referente ao terceiro ano do ensino médio de uma escola do interior do Estado de Goiás. Essa turma foi escolhida por ser a que mais continha o público da TI na cidade, possuindo cinco alunos, quatro mulheres e um homem.

Depois dessa etapa, em junho de 2009, comuniquei à direção dessa instituição a natureza de minha pesquisa, a sala em que seria realizada e os procedimentos para a coleta de dados. Nesse momento, recebi uma autorização por escrito por parte da diretoria do estabelecimento de ensino. Feito isso, em julho de 2009, conversei com a professora titular de inglês da turma que, por plena aquiescência, me garantiu a participação para observação das aulas em sala de aula.

2.4.2 Algumas dificuldades encontradas

No meu primeiro dia em campo, dia 12 de agosto de 2009, visitei os alunos da turma pretendida e falei com eles sobre o motivo de minha presença em sua sala e de minha pesquisa, resguardando informações que supostamente não seriam interessantes aos alunos, e tampouco para o desenvolvimento da pesquisa. Não houve registro de dados nesse dia. Na oportunidade, apenas aproveitei para pedir a contribuição voluntária dos participantes idosos, explicando todos os detalhes dessa participação. Estavam presentes, no entanto, apenas duas idosas e, infelizmente, três dos alunos idosos matriculados não compareceram naquele dia.

Já prevendo o problema que teria com esses três participantes ausentes no primeiro dia, informei-me com a direção da escola durante toda a semana, mesmo não havendo, nesse período, mais aulas de LE (inglês). Descobri, através de telefonemas feitos para esses possíveis participantes, sobre a desistência de um casal, marido e mulher. Esse par alegou, em conversa informal, que já estavam velhos demais para estudar e, ainda por cima, estavam doentes. Descobri, também, que a terceira participante havia se transferido para outra escola.

Curiosamente, em meu segundo dia de visita, primeiro dia de pesquisa em sala e primeiro dia de registro, dia 19 de agosto de 2009, das duas participantes que estavam presentes na última aula de inglês, agora, só restava uma. Assim, por haver mais essa desistência, e completando quatro, no total, tornou-se impossível registrar os dados, e inviável continuar a observar o contexto.

Tais dificuldades me fizeram abandonar e procurar outro contexto para observação. Antes, agradei ao corpo humano dessa instituição, alunos, funcionários e professores, pela hospitalidade e generosidade em contribuir com as informações, porém teria

que tomar decisões importantes para a continuação de minha pesquisa, já que era muito difícil investigar essa turma com apenas uma participante.

Então, na mesma semana, fui a outra escola na cidade e conversei com a diretora. Para minha surpresa, justamente na turma dessa escola que tinha o número máximo de três idosos em sala de aula, agora, completara quatro com a transferência facultativa da aluna da escola do primeiro contexto. Dessa forma, foi a mim concedida a participação para observar as aulas nessa turma que totalizava 12 alunos, sendo 8 mulheres e 4 homens.

Segui todas as cautelas éticas e burocráticas para a realização da pesquisa, as mesmas precauções estabelecidas no contexto inicial, tais como autorizações escritas, conversa prévia com a professora titular, e conversa explicativa com os alunos. Dessa vez, houve outro empecilho. A professora titular dessa instituição permitiu minha presença em suas aulas apenas para observar, e não me autorizou registrar por meio de gravação de áudio as interações dessas aulas, conforme projetado.

Mesmo ciente de que minha pesquisa não tratava de aspectos com foco em abordagem e metodologias do professor, a professora titular justificou não se sentir tranquila ao ter sua voz gravada e registrada. Resolvi, pois, respeitar o direito da professora, e trocar a ferramenta gravações de áudio pelo diário de pesquisador (cf. seção 2.5.4).

Vale ressaltar, antes de partir para a próxima seção, que, inicialmente, eu havia projetado o uso de questionários escritos, instrumento que conteria questões elaboradas a partir do diagnóstico de crenças detectadas, quando da observação em sala de aula. No entanto, isso não foi possível, pois, com o desenvolver das observações, percebi o constrangimento que essas idosas possuíam para produzir textos. Inclusive, três delas alegaram essa dificuldade de descrever para o papel sensações e sentimentos. Assim, os objetivos inerentes a esse instrumento foram transplantados para a entrevista oral, a qual se dedicou cobrir questões gerais do projeto.

2.4.3 O local e o período da coleta

Após essas dificuldades que mudaram significativamente alguns instrumentos e metodologias de pesquisa, o contexto de minha pesquisa passou a ser, definitivamente, essa segunda escola, a qual procurei, após as dificuldades existentes na primeira. O estabelecimento de ensino da rede pública estadual também está situado em uma cidade do interior do Estado de Goiás.

Além disso, a Instituição conta com o ensino fundamental regular, de primeiro ao nono ano no ensino diurno; presta serviços de ensino destinados à comunidade adulta e idosa, no turno noturno, por meio do consolidado programa federal de EJA. Esse programa, por sua vez, contempla as séries equivalentes ao ensino fundamental e médio, por meio dos ciclos.

A escola está localizada na região central da cidade, possui prédio sobre uma área de aproximadamente 1.500 m², com dois pavilhões pequenos, dez salas de aula, uma sala de professores, quatro banheiros, incluindo os de professores, um almoxarifado, uma cantina, um laboratório de informática com 6 computadores, uma secretaria e um pátio amplo. No que se refere a equipamentos, a instituição conta com um aparelho data show, um aparelhagem de som, incluindo um aparelho de cd e um microfone, um aparelho de TV e um DVD.

De posse das devidas autorizações para a efetivação da coleta de dados decisiva, que durou por volta de uma semana, visitei, em sua terceira semana de aula, mais especificamente no dia 24 de agosto de 2009, a turma que ficou estabelecida para a coleta de dados. Para isso, tive como base as considerações e sugestões propostas por Rosa & Arnoldi (2006) de observar o valor da cultura, a sensibilidade e o condicionamento particular do tema, relacionados à importância de lidar com aspectos emocionais e afetivos do participante, bem como sua recepção, antes de aplicar qualquer instrumento de coleta de dados. Conforme essas autoras, é importante esse contato inicial com os participantes, a fim de adquirir afinidades, acolhimento, confiabilidade e, conseqüentemente, informações reais.

Nesse dia eventual de aula de LE (inglês), aproveitei a aula e a presença da professora titular, e expliquei como seria realizada a coleta de dados para a minha pesquisa de Mestrado e, por felicidade, não houve contestações. As possíveis alunas participantes assinaram o termo de consentimento (cf. anexo A), assegurando sua participação voluntária. Minhas observações começariam, então, na próxima semana, dia 31 de agosto de 2009.

A classe pesquisada cursava o último ciclo da terceira etapa, correspondente ao terceiro ano do ensino médio, nessa instituição. Possuía, dentre seus doze discentes, quatro alunas idosas, as quais se prontificaram a participar da pesquisa, e foram observadas juntamente com seus colegas de diferentes anos de idades. Todavia, foram analisados apenas recortes inerentes às atuações dessas participantes que correspondiam aos motivos específicos de pesquisa.

2.4.4 As participantes

As participantes deste estudo foram quatro alunas idosas de uma turma do último ciclo – terceira etapa, com idade entre 62 e 65. Elas foram nomeadas por pseudônimos para assegurar os princípios éticos de investigação e de proteção ao ato da participação, a fim de que nenhuma das informações fornecidas pudesse refletir em ações que representassem prejuízo a elas (DENZIN & LINCOLN, 2005).

Essas estudantes geralmente trabalhavam em casa e fora de casa durante o dia e estudavam no período noturno. Além disso, possuíam perfis socioeconômicos diferenciados, bem como expectativas e objetivos variados com o curso, cujos maiores detalhes serão vistos na seção 3.1.

2.5 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

Nesta seção, descrevo os passos e instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como seus objetivos e cronograma de aplicação. Essas ferramentas, a saber, o questionário socioeconômico, as narrativas orais, as observações de aulas com notas de campo, o diário do pesquisador, as narrativas visuais e as entrevistas individuais semiestruturadas, permitiram-me interpretar e analisar dados que se entrelaçaram durante o desenvolvimento da pesquisa.

2.5.1 Questionário socioeconômico

Esse instrumento, que denominei Questionário Socioeconômico (cf. anexo C), planejado antes de ir a campo, surgiu a partir de bases teóricas de trabalhos que lidaram com o público idoso, sobretudo, a pesquisa de Lima (2007). A partir desse estudo, pude refletir sobre a importância de observar valores socioculturais e históricos de participantes de um dado contexto, prevista por essa autora. Dessa forma, na primeira visita à turma, dia 24 de agosto de 2009, apliquei esse instrumento com o objetivo de averiguar, inicialmente, o perfil de cada participante, antes de partir para a observação.

O uso do questionário socioeconômico para elicitación de dados focou ainda nas ponderações de Nunan (1992), que considera representativa a combinação de dados quantitativos numa pesquisa qualitativa. Dessa forma, o questionário escrito continha perguntas fechadas relativas a estado civil, estrutura familiar e renda mensal, vida estudantil, e relacionamento com a LE (inglês); e tinha, por objetivo, preencher os mesmos pontos de

questionamento para as participantes. Essas, por sua vez, tiveram respostas diferentes (individuais), todavia com o mesmo formato de preenchimento, proporcionando uma espécie de perfil.

Vieira-Abrahão (2006) afirma que manipular os dados obtidos através de questionários escritos, cujas perguntas são predeterminadas, demanda menos tempo, no entanto, é importante cuidar de sua elaboração. Embora as informações que seriam prestadas pelos participantes nesse questionário mantivessem o cunho totalmente referencial e fechado, primeiramente, tive o zelo de testar sua validação semântica. Assim, pilotei-o com colegas professores, para que não houvesse ambiguidades nos enunciados que comprometessem as respostas obtidas.

2.5.2 Narrativas orais: histórias de aprendizagem

As narrativas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) compõem um verdadeiro papel de reflexão e avaliação dos valores contextuais percebidos no ato cultural de desenvolvimento da habilidade de narrar vivências. Quando um indivíduo conta suas experiências de aprender, por meio de análise de seus dizeres, é possível inferir algumas crenças presentes na atuação desse participante durante o processo (KALAJA et al., 2008). E se há aliança dessa ferramenta com outros instrumentos e com uma análise apurada, sem dúvida, é possível refletir sobre a relação, no caso, de ensino aprendizagem de LE.

Barcelos (2006b) salienta ainda que os estudos de crenças focalizam histórias e experiências no processo de aprender línguas. Além disso, o uso de narrativas como instrumento de pesquisa sobre os aspectos de ensino-aprendizagem de línguas é de interesse recente e crescente no Brasil e no mundo. Na LA, avalia a autora, “esse interesse é um pouco mais recente e se encontra dentro de um movimento maior de estudos que tem como foco as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas” (p. 146).

Aragão (2008) acredita que ao dar voz às suas experiências, os participantes sentem-se valorizados e refletem sobre as dinâmicas das experiências humanas de aprendizagem. Por meio dessa reflexão é que surgem os significados às experiências e cada agente se vê responsável por suas atuações. É também essa consciente reflexão provocada pela narrativa que fomenta o desenvolvimento humano consciente e efetivo nas relações e inter-relações do complexo sistema de ensinar-aprender uma língua, o qual envolve “elementos históricos, culturais, socioculturais, cognitivos e emocionais” (MICCOLI, 2007a, p. 240).

Clandinin e Connely (2000) também situam a narrativa como instrumento que captura a essência da experiência humana, seguida de aprendizagens e mudanças, e afirmam que as histórias pelas quais vivemos permitem ainda uma negociação entre pesquisador e participante. Os autores propõem uma parceria no relato dessas experiências educacionais e a reflexão sobre dimensões as mais variadas: temporais, contextuais e pessoais, ao coletar variados documentos de pesquisa.

Para esses pesquisadores, a narrativa refere-se a um fenômeno ou método de se compreender experiências. E a relação do ser humano com outras pessoas e com o ambiente consiste em canalizações de experiências. Portanto, é importante distinguir as experiências que se vivem e as que se contam. À narrativa estaria destinado o caráter reflexivo do inquiridor, isto, daquele que reflete ao contar sobre um contínuo vivido:

Um inquiridor [o que reflete] penetra no centro desta matriz e progride com esse mesmo espírito, concluindo que a inquirição [a reflexão] permanece no centro do viver e do contar, do reviver e do recontar as histórias que compõem as vidas individuais e sociais das pessoas.²² (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 20).

Trabalhar com narrativas de histórias de vida, a fim de resgatar percepções, experiências e crenças, é muito comum na Gerontologia. Monteiro (2008, p. 14) afirma ser significativo “contar histórias, dar poderes imaginativos à existência. As histórias nos desafiam a compreender a techedura humana. Quanto mais velhos, mais complexos”.

Convém ressaltar ainda que, na idade pesquisada, é comum o ato espontâneo dessas pessoas ao relatar e expor suas experiências, e até intimidades, por meio de histórias, no caso, a história da aprendizagem de uma LE. As constatações de Conceição (1999) e de Lima (2007) destacam, com base em Preti (1991), a importância do discurso do idoso. Esse autor observa que é comum o uso da prosa ao narrar fatos e trazer à memória fatos que resgatam a interação e, automaticamente, a socialização. Um significativo detalhe nesse sentido é o uso do tempo passado nas conversações.

Conceição (1999) observou, em seu estudo, uma resistência, por parte dos alunos, a escrever diários. Lima (2007) também verificou essa dificuldade de trabalhar com instrumentos, cujos dados coletados refletiam a produção escrita. Em um de seus instrumentos de pesquisa, os *logs*, essa última autora percebeu que os idosos participantes de seu estudo escreviam pouco, e, portanto, tal ferramenta não contribui muito para sua pesquisa.

²² “An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in this same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experiences that make up peoples’ lives, both individual and social”. (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 20)

Assim, neste trabalho, optei pelo formato de narrativa oral, devido à dificuldade que alguns participantes poderiam ter ao escrever, tolhendo a liberdade de alguns ao informar e elaborar sua própria fala. Já que pretendia, com esse instrumento, resgatar, das envolvidas no processo, pontos importantes e relevantes sobre a sua trajetória de aprendizagem da LI.

Antes de empregar esse instrumento, a fim de estimular as participantes a contar sua história de aprendizagem de LE (inglês) e, ainda, incentivar sua espontaneidade ao informar sobre essa experiência, comecei contando, brevemente, a elas, a minha experiência de aprendizagem com o idioma, conforme Vieira-Abrahão (2006). Não fiz roteiro, tive apenas o cuidado de redirecioná-las, caso alguma delas se desviasse do assunto. Essas narrativas individuais foram gravadas em áudio no dia 28 de agosto de 2009, na sexta-feira, dia da semana em que as participantes não tinham aula.

A utilização de narrativas orais teve como intuito inferir possíveis crenças por meio das falas e, posteriormente, confrontá-las, mediante um olhar qualitativo, com os dados registrados durante as observações, as quais compõem o segundo instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo.

2.5.3 Observação de aulas com registro de notas de campo

Após colhidas as narrativas, o terceiro instrumento utilizado foi a observação naturalística qualitativa que, de acordo com Adler & Adler (1994), além da possibilidade de ser utilizada em associação com outros instrumentos de pesquisa, permite criar caminhos para ação e um contato direto com os participantes.

Consoante Vieira-Abrahão (2006), essas observações servem para documentar sistematicamente as ações e ocorrências, no caso, em sala de aula. Juntamente com as observações, é importante, também, o acompanhamento das notas de campo. Desse modo, com base nessa autora, utilizei as notas de campo para descrever, relatar e/ou registrar os eventos que sucederam em sala de aula.

Adotei, ainda, a observação participante nesta pesquisa, considerando esse papel como relevante em se tratando de uma investigação de crenças, utilizando a abordagem contextual em sala de aula. Essa característica de participante observador, assumida pelo pesquisador, o permite examinar a si mesmo, tornar-se membro do contexto, observar o outro e ainda participar da cultura e das atividades realizadas (ADLER & ADLER, 1994).

O objetivo de observar de forma participativa o contexto durante um semestre de curso consistiu na possibilidade de averiguar e analisar especificamente os componentes

contextuais. Outra possibilidade era a de que tal instrumento pudesse me propiciar um estreitamento das relações com os alunos da turma pesquisada, criando o clima de confiança entre pesquisador e participantes, conforme esses autores, e, assim, mapear o conjunto de crenças desses idosos.

O período de observação dessas aulas configurou-se entre 31 de agosto de 2009 e 30 de novembro de 2009, mais especificamente, durante três meses corridos, equivalendo a, exatamente, quatorze semanas. No entanto, perfiz apenas nove aulas, de 35 minutos cada, em virtude da existência de três feriados nacionais na segunda-feira (07/09/09; 12/10/09 e 02/11/09), o único dia de aula semanal de LE (inglês) nessa turma; e, ainda, em virtude do fato de haver um luto na escola (28/09/09) e uma dispensa de aula devido a uma palestra para os alunos da escola (16/11/09).

2.5.4 Diários do pesquisador

Como visto anteriormente, diferentemente do projetado, além das notas de campo, teria como subsídio a gravação em áudio dos eventos ocorridos durante a minha observação. Entretanto, isso não foi possível, conforme descrito anteriormente. Dessa forma, utilizei diários para registrar as minhas percepções sobre os eventos objetivos ocorridos em sala de aula.

Vieira-Abrahão (2006, p. 226) destaca que “os diários de pesquisa são uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo”, portanto, constituem-se como uma ferramenta adicional a esse instrumento. Assim, os diários foram confeccionados por mim em um curto espaço de tempo entre a aula observada. Escrevi nove diários (cf. anexo G) durante o período de coleta: um a cada semana.

Como havia apenas uma aula de inglês, e justamente na segunda-feira, os diários eram lidos e redigidos em períodos próximos e posteriores à observação. Geralmente às quartas-feiras, a fim de que, durante esse pequeno intervalo, não pudesse esquecer de redigir alguns detalhes significantes para a pesquisa. Inclusive, meu objetivo com esse instrumento seria, além de preencher a lacuna da gravação de aula, seria elencar o máximo de percepções e detalhes que poderiam desaparecer com os novos registros.

No momento de escrever esses diários, geralmente antes de me deitar, com base em minhas notas de campo, e em minhas percepções particulares sobre cada aula observada, cuidei para que todas as reflexões sobre os eventos ocorridos se fizessem presentes nessa

redação. Meu texto era guiado por objetivos de promover relatos contínuos sobre essas percepções e questões críticas que se sobressairiam no contexto de sala de aula.

2.5.5 Narrativas visuais

Durante a oitava semana em campo, dia 23 de outubro de 2009, sexta-feira, apliquei um roteiro para a criação de uma narrativa visual com base em Kalaja et al. (2008). Dessa vez, uma sugestão aos participantes de representarem, por meio de um desenho, suas concepções em torno de suas idades e a aprendizagem de inglês.

Essas autoras acreditam que as representações visuais podem expressar emoções, difíceis de serem descritas verbalmente, por parte dos participantes da pesquisa. No entanto, segundo as autoras, é importante que esse instrumento não seja aplicado de forma isolada. Para uma melhor legitimação na análise de dados, tal ferramenta precisa estar de par e com a sua explicação, isto é, além de desenhar, é importante que o participante explique a sua própria motivação para o desenho.

Paiva (2008) tem se interessado por esse gênero que, segundo ela, é emergente. A autora justifica a nomenclatura “narrativas multimídia de aprendizagem” por se tratar de informações que incluem textos, imagens e sons. Entretanto, de acordo com Paiva (2009a, p. 1), “as narrativas visuais expressam metafunções ideacionais, interpessoais e textuais” e “metaforizam as experiências vividas visualmente”. Para a autora, “o texto escrito impõe significado à imagem, fazendo com que conjunção texto escrito e visual promova várias integrações conceituais” (p.7).

Vieira-Abrahão (2006), por sua vez, denomina esse instrumento como “desenhos” e salienta que tais recursos ganham força no contexto de ensino-aprendizagem de LE ao resgatar as visões e expectativas desses alunos sobre o processo. Em uma pesquisa sobre crenças, os desenhos permitem resgatar visões sobre a cognição do processo de ensino aprendizagem.

O estudo pioneiro na área de crenças utilizando desenhos só ocorreu em 2005. Trata-se do trabalho de Lima (2005), que, por meio dessa ferramenta, ilustrou a visão dos alunos participantes de uma quinta série sobre a escola que frequentavam e a escola ideal, garantindo dados muito pertinentes e reveladores. O uso desse instrumento, por conseguinte, é bastante atual, e outro trabalho significativo, envolvendo desenhos, diz respeito à recente pesquisa de Mendes (2009), que buscou identificar crenças relativas à LE (inglês) e aos Estados Unidos da América de um grupo de professores em formação.

Antes da aplicação das narrativas visuais, pedi aos alunos que fizessem um desenho, representando e/ou explicitando o que significaria, para eles, aprender LE (inglês) com a idade que tinham. O meu intuito era que as participantes riscassem no papel as suas percepções sobre a própria idade na aprendizagem de LE (inglês), e, com isso, identificar possíveis crenças relacionadas.

Após a produção das narrativas visuais, pedi, ainda, que cada participante, de posse das narrativas visuais, descrevesse sobre o que haviam desenhado. Essa explicação e/ou interpretação, de cada participante, sobre o desenho foi gravada em áudio, de forma individual, e, posteriormente, transcrita, seguindo as convenções propostas por Marcuschi (1991). O fato de explicar o desenho logo em seguida a sua produção foi guiado na preocupação de que as participantes não esquecessem sua motivação para os riscos.

A aplicação desse instrumento e sua posterior explicação garantiram a identificação e a confirmação de crenças identificadas por meio de outros instrumentos. Além disso, esse relato das participantes sobre o que significavam suas próprias narrativas visuais permitiu a cada uma delas focar no seu desenho, e não no próprio questionamento, isto é, uma alternativa de desviar o foco para alcançar informações exclusivas.

2.5.6 Entrevistas semiestruturadas

Apliquei, após a última aula de inglês observada, e último encontro com a turma, dia 30 de novembro de 2009, a entrevista semiestruturada, cujas perguntas foram elaboradas ao longo das ocorrências observadas em sala de aula e com base nas teorias lidas. As perguntas formuladas continham grande teor de subjetividade, eram discursivas e primavam por conceder voz a cada participante, para suas exposições, referências espontâneas e reflexão. Inclusive, as inquiridas tiveram plena liberdade para respondê-las ou não.

Para Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas podem ser muito bem combinadas com outros instrumentos de coleta de dados. Em linhas gerais, essa ferramenta resgata fontes de dados a partir de interações face a face. Fiz opção pelo molde semiestruturado que consiste na elaboração inicial de um roteiro, com previsão de ordem e sequência de questionamentos, mas que, embora haja esse preparo linear, possibilita flexibilidade no momento da execução.

Essa categoria de entrevista parece se adequar melhor ao paradigma qualitativo por centrar-se no participante e permitir-lhes elaborar reflexões sobre suas determinadas experiências, o que é um aspecto relevante na pesquisa em crenças. E para Clandinin e

Connelly (2000), um aspecto positivo nesse tipo de coleta é a produção de uma dinâmica de troca interpessoal entre o entrevistador e o participante.

Houve, portanto, um período de afinidades e conversas informais durante as observações que possibilitou estabelecer um clima de confiança e intimidade entre mim e essas participantes. Foi construída, sobretudo, uma empatia mútua que possibilitou o prosseguimento deste estudo.

A entrevista materializava evidenciar as crenças entre o dizer e o fazer desses alunos, elementos observados anteriormente na pesquisa de Barcelos (1995), e que valorizavam a triangulação e o cruzamento de falas e ações. Ao fazer uso desse instrumento, também permeou os intuítos de: a) ilustrar dados qualitativos relativos às identificações de crenças; b) de complementar as lacunas apresentadas nas narrativas orais de aprendizagem; e c) familiarizar-se com as participantes, a fim de que dados extras fossem revelados espontaneamente. Sim, pois em uma entrevista, a obtenção de dados é muito mais reveladora, uma vez que ao entrevistado não pensa para produzir, como o faz numa produção escrita de um questionário, ato esse que garantiria tempo para refletir sobre a produção da informação.

Essas entrevistas semiestruturadas possuíam um roteiro, foram gravadas em áudio, individualmente, e, posteriormente, transcritas, seguindo, também, as convenções propostas por Marcuschi (1991). O modelo de roteiro e transcrição encontra-se no anexo E.

2.6 Procedimentos para a coleta de dados

Esta pesquisa buscou subsídios nos diversos instrumentos tratados anteriormente, com a finalidade de caracterizar as experiências de aprendizagem, e, ainda, identificar e analisar as crenças de aprendizagem de idosos aprendendo LE (inglês). De acordo com Johnson (1992, p. 90), “a melhor maneira de conseguir rigor em um estudo de caso é através de fontes múltiplas de dados”²³.

Nesse sentido, a seguir, esboço, em linhas gerais, através do Quadro 2.1, os principais objetivos para a escolha e utilização de determinados instrumentos para a coleta de dados:

²³ “An important way to strive for rigor in a case study is through using multiple sources of data”. (JOHNSON, 1992, p. 90).

Quadro 2.1 <i>Organização cronológica e de objetivos dos instrumentos de pesquisa</i>		
Instrumentos	Objetivos	Cronograma
Questionário socioeconômico	- Conhecer o perfil de cada participante;	24/08/2009 (primeira visita à turma)
Narrativas orais	- Documentar as experiências de aprendizagem de LE das participantes; - Analisar crenças e experiências de aprendizagem;	28/08/2009 (Sexta-feira, Plantão de Dúvidas)
Observações de aula com notas de campo	- Inferir crenças a partir das falas e ações das participantes; - Observar e relacionar crenças e experiências de aprendizagem;	31/08/09 a 30/11/09 ou 14 semanas de observação ou 09 dias de aulas de LI
Diários do pesquisador	- Avaliar criticamente os eventos objetivos ocorridos em sala de aula; - Complementar as notas de campo, como ferramenta adicional;	09 diários escritos: um a cada semana, após as aulas observadas
Narrativas visuais	- Inferir crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês), que possuem as participantes;	8ª semana 23/10/2009 Sexta-feira, “Plantão de Dúvidas”
Explicação da narrativa visual Gravada em áudio	- Inferir, identificar e/ou confirmar crenças e experiências;	8ª semana 23/10/2009 Sexta-feira, “Plantão de dúvidas”
Entrevistas semiestruturadas e individuais	- Após sua elaboração surgida a partir das observações e das ressalvas teóricas, uma possibilidade de triangular e confirmar dados obtidos por meio dos demais instrumentos, e esclarecer possíveis dúvidas surgidas; - Mapear crenças e experiências sobre ensino aprendizagem de LE (inglês) das participantes;	14ª semana 30/11/2009 Último dia de aula de LI na turma

A triangulação dos dados, que envolve a utilização de variados instrumentos de coleta, efetivamente, possibilitou cruzamento e checagem das informações levantadas, fornecendo maior confiabilidade e validade aos resultados da pesquisa. Tais dados, por sua vez, permitiram revelações específicas de uma realidade que só pôde ser interpretada com o auxílio de várias ferramentas para a interpretação do processo de ensino aprendizagem de LE (inglês) da TI.

O princípio ético também mereceu destaque, uma vez que se faz imprescindível, no âmbito acadêmico, refletir sobre o prestígio de zelar para com a ética durante uma pesquisa. Larsen-Freeman (1998) afirma que os linguistas aplicados têm realmente a obrigação de tratar os problemas do mundo real relacionados com a linguagem, contudo, de forma responsável e ética. Vieira e Hossne (1998, p. 51), por sua vez, salientam que “a vontade de participar aumenta à medida que o risco diminui”.

Ainda, neste trabalho, busquei: a) tomar os devidos cuidados para que a rotina de sala de aula e da escola não fosse alterada com o desenvolvimento da pesquisa; b) conceder aval a cada uma das participantes sobre as informações prestadas e discutidas neste trabalho (leituras de transcrições, comentários etc.), bem como sobre os objetivos da pesquisa; e c) questionar os questionários e validar semanticamente os instrumentos, quando era o caso.

Paiva (2005a), contudo, garante que o teor ético diz respeito à interpretação externa do pesquisador enquanto a perspectivaêmica, adotada e caracterizada, ao dar voz ao aprendiz para contar suas experiências, refere-se à própria interpretação desses alunos sobre suas vivências de aprendizagem. De modo geral, a construção dos significados é feita em negociação entre os papéis de pesquisador e participantes. Assim como a vida social é dialógica, o seu método para descrevê-la também necessita ser, e nisso se dá a credibilidade da pesquisa qualitativa.

2.7 Procedimentos para a análise de dados

Considerando que crenças são processos cognitivos e sociais, que podem ser inferidos pelo pesquisador, a partir das inferências contidas nas falas e nas ações dos participantes; e, ainda, que as experiências são frutos da observação contextual e ocupam ambos os redutos, fazer e dizer, desses participantes, o foco deste estudo de caso está no processo de aprendizagem.

Johnson (1992) destaca que a análise em um estudo de caso compreende inspeção de dados por temas, assuntos ou variáveis significativas, na tentativa de descobrir como tais dados estão relacionados. Segundo a autora, uma análise bem feita requer identificação da existência de questões, temas e variáveis relevantes, bem como a identificação de como essas categorias são padronizadas e inter-relacionadas, e, ainda, a explicação de como essas relações mútuas influencia os fenômenos em estudo e se configura em um sistema.

Dessa forma, os dados obtidos com apoio dos instrumentos de coleta foram transcritos, analisados e categorizados, de maneira que a triangulação garantisse maior confiabilidade e validade dos dados (JOHNSON; NUNAN, 1992). Além disso, durante a análise dos dados obtidos, revisei os referenciais teóricos, tendo por objetivo o aprofundamento no tema, sem me desviar do foco.

Para garantir maior confiabilidade nos dados, utilizei o critério sugerido por Seliger e Shohamy (1995), denominado *regrounding*. Dessa maneira, recorri a esse princípio, que é comum em pesquisas qualitativas, e refere-se ao retorno aos dados por uma segunda

vez, comparando os resultados de uma segunda análise com os resultados da primeira, examinando pontos comuns nas duas análises.

Segundo os autores, a técnica de análise de dados dependerá da natureza do problema da pesquisa, do modelo definido para a investigação e do tipo de dados colhidos. Na pesquisa qualitativa, ressaltam, dois tipos de técnicas podem ser identificadas na análise de dados. São elas: a) estabelecer categorias ao trabalhar com segmentos de textos retirados do texto em si, seguindo um procedimento indutivo; e b) dispor um sistema de categorias já pré-existente no início do processo, isto é, derivado dos objetivos (ou perguntas) de pesquisa.

Assim, baseado nas perguntas de pesquisa deste estudo, analisei os dados obtidos de forma qualitativa e agrupei-os em duas categorias principais, quais sejam, i) crenças e ii) experiências relacionadas à aprendizagem de LE (inglês) da TI, cada qual com suas subdivisões.

Após apresentar essas ressalvas metodológicas previstas nesta pesquisa, passo a analisar e discutir, a seguir, os dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados para a construção deste trabalho. Esses dados foram analisados e triangulados levando em consideração as ferramentas que resgataram a fala das participantes e os instrumentos pelos quais foi possível averiguar suas ações.

CAPITULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

*There is much to be learned by listening to these voices from the language classroom.*²⁴

(BAILEY & NUNAN, 1996, p. 13)

A partir dos objetivos alvitrados por este estudo, neste capítulo, analiso e discuto crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) da TI. Esses dados levantados são procedentes das flores apreciadas, discutidos com base no arcabouço teórico explicitado no Capítulo 1 e organizados em quatro seções. Primeiramente, utilizando o Questionário Socioeconômico, apresento o perfil de cada uma das participantes, seguido de suas expectativas em relação à LE (inglês). Em seguida, apresento e discuto as crenças dessas alunas que emergiram de todos os dados coletados, as experiências de aprendizagem vivenciadas por essas estudantes no decorrer das aulas observadas e/ou expressadas espontaneamente durante seus relatos, e, por fim, apresento os resultados de análise das narrativas visuais.

É importante ressaltar que, neste trabalho, embora haja divisão de seções entre crenças e experiências, tendo em vista dois construtos distintos, por outro lado, tenho consciência de que se tratam, sobretudo, de um par de fenômenos diretamente inter-relacionados e, por isso, sua distinção nem sempre será possível (BARCELOS, 2000; RODRIGUES, 2006).

3.1 O perfil das participantes

Na seção 2.4, discorri brevemente sobre as participantes deste estudo e o contexto onde estavam inseridas. A partir de agora, cabe ressaltar dados que não foram fornecidos inicialmente, e que serão pertinentes para a análise contextual dos dados. Tais informações foram apuradas após a aplicação do Questionário Socioeconômico (Anexo C).

É importante destacar que havia doze alunos na turma pesquisada. Dentre eles, apenas quatro alunas, que foram as participantes desta pesquisa, por se configurarem com idade igual ou superior a sessenta anos de idade. Todas as participantes do estudo são

²⁴ “Há muito para ser aprendido ao escutar essas vozes da sala de aula de línguas”. (BAILEY & NUNAN, 1996, p. 13).

mulheres. Coincidência ou não, esse fato de haver a maioria de participantes mulheres representa o fenômeno da feminilidade, característico dessa faixa etária e discutido por Haddad (1993). De fato, a mulher idosa ingressada em um curso de idiomas também confirma um aspecto visualizado e discutido teoricamente em Lima (2007) e Pizzolato (1995), estudos que recrutaram maior número de adultas da TI para a aprendizagem de LEs.

No entanto, Bonfim & Alvarez (2008) adicionam que o fato de a feminilidade ser uma constante, inclusive em outras áreas de atuação, pode contribuir para a crença de que “a mulher madura é mais ativa do que o homem de sua idade, vivendo ativamente e se envolvendo em diferentes atividades” se perpetue.

As alunas deste estudo possuíam características afetivo-emocionais variadas e uma renda média diferente dessas pesquisas resenhadas anteriormente. Neste contexto, exclusivamente, as estudantes da EJA tinham vida simples, com afazeres bem singelos, atingindo uma renda mínima de um salário e máxima de três salários mínimos. Duas delas viviam sozinhas e duas viviam com familiares. Todas frequentaram ensino público durante sua vida estudantil e apenas uma participante estava fazendo cursinho livre de inglês. Nenhuma dessas alunas teve oportunidade de estudar outras LEs e também nunca fez uma viagem ao exterior.

A seguir, exponho o perfil detalhado de cada uma das participantes. Os dados apresentados, a seguir, foram levantados com base em suas próprias palavras redigidas no Questionário Socioeconômico.

Essas alunas estavam matriculadas na escola onde foi realizada a pesquisa e, portanto, frequentavam regularmente as aulas em uma das turmas do último ciclo da EJA – a terceira etapa, equivalente ao terceiro ano do ensino médio. Eis as participantes:

Antonia

Tem 64 anos de idade, é costureira, aposentada, viúva e mora com seus dois filhos, Alfredo e Gustavo, de 27 e 31 anos, respectivamente. Sua renda mensal, junto com sua aposentadoria, gira em torno de dois salários-mínimos. Todos em sua casa contribuem para a renda mensal familiar. Por ser autônoma, faz seus próprios horários de trabalho, conciliando costura e afazeres domésticos. Sempre estudou em escola pública e nunca fez cursinho de inglês. As atividades com a língua consistem apenas em sala de aula e, remotamente, estuda inglês em sua casa.

Carlota

Tem 65 anos de idade, é dona de casa, aposentada, viúva e possui duas filhas, Letícia e Leila, que são casadas e moram em outra cidade. Recebe pensão e sua renda mensal equivale a três salários mínimos mensais. Sempre estudou em escola pública e agora faz cursinho de inglês paralelo a EJA, e adora estudar o idioma. Alega não ter dificuldade com a língua e sempre que tem vontade, sem contar horas, ela estuda inglês para rever questões gramaticais.

Duda

Tem 64 anos de idade, é gari, solteira e mora sozinha. Não tem filhos e trabalha para o seu próprio sustento, recebendo um salário mínimo por mês. Sempre estudou em escola pública e nunca fez cursinho de inglês. Gosta muito de estudar inglês e se dedica muito nessa aprendizagem. Mesmo com seu pouco tempo ocioso, consegue dedicar-se durante pelo menos três horas de estudos semanais com o idioma. Nesses momentos, ela revê conteúdos da matéria, porque afirma possuir muita dificuldade em decorar as regras.

Nora

Tem 62 anos de idade, é do lar e está tentando aposentar-se. Mora juntamente com sua filha e seu marido, Rafaela e Alberico, de 26 e 64 anos, respectivamente. Possui mais dois filhos, Emanuel e José, que estão casados e morando em outros locais. Não possui renda mensal e somente seu marido, agricultor, garante o sustento da casa. Sempre estudou em escola pública e nunca fez cursinho de inglês. Alega achar o inglês difícil, e, por isso, não dedica tempo suficiente para estudá-lo. Somente se esforça no domínio dessa língua para não ser reprovada na escola.

As expectativas das participantes em relação à LE (inglês)

A necessidade de conhecer as expectativas dessa turma com relação à LE (inglês) teve como principal referência o fato de que o contexto pesquisado dizia respeito a uma aprendizagem que, de certa forma, era imposta aos alunos. Assim, suas motivações e alvos com idioma estavam entrelaçados à aprendizagem como fatores determinantes. Dessa forma,

a pergunta 1 da entrevista e outros relatos espontâneos me fizeram chegar à compreensão percepção dessas participantes sobre o porquê de se aprender LE (inglês).

Percebi que Carlota foi a única participante que, durante as aulas, demonstrava bom rendimento nas tarefas propostas. Através de um dos relatos dessa estudante, pude notar que havia, ainda que superficialmente, uma suposta motivação: sua filha possivelmente mudaria para os Estados Unidos e ela a visitaria com o passar dos anos.

[1]

‘Sempre::: é::: gostava das das gincanas (+), e::: sempre tirava notas altas até:::, no inglês (+), eu tinha tempo para aprender igual eu tenho hoje(+), uma das minhas filhas tá tá::: até pensando em mudar pros Estados Unidos (+), daí já posso ir pra cuidar dos netos ((risos)), acho que não vou ter problema pra:: é::: entender as coisas lá.’

(Carlota, 65 anos – Narrativa oral)

Além disso, Carlota foi uma aluna que declarou que faria o vestibular para Letras – Português/Inglês (cf. excerto 8). Duda e Antonia, por outro lado, já demonstraram que o inglês não teria muita serventia para elas, já que, respectivamente, optariam por espanhol no vestibular, ou, então, não iriam seguir carreira universitária, ou, ainda, qualquer profissão que necessitasse do idioma:

[2]

‘Não vejo muito é, até porque não quero! (+), de tá assim::: aprendendo inglês não (+), eu só é vou formar aqui, e pronto!’

(Antonia, 64 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[3]

‘Se eu for mesmo (+), fazer vestibular (+), eu estou vou e tento espanhol na prova (+), porque vai ser mais fácil, porque é mais parecido com o português! (+), o inglês eu sei mesmo’.

(Duda, 64 anos – Narrativa oral)

Duda confirmou essa mesma ideia na explicação de seu desenho, como veremos adiante, no excerto 76. Essa estudante, ainda, declarou em sala de aula que o inglês é difícil justamente por “não ser parecido com o português”:

[4]

Duda acrescentou que “tudo é difícil porque o inglês não é parecido com o português”.

(Nota de campo – 11, em 30/11/09)

Ao mesmo tempo em que observo essas declarações, percebo, no decorrer das observações, que as atitudes de Duda e Antonia combinaram traumas no decorrer de suas

experiências de aprendizagem com o idioma. Por não terem tido boas experiências com o idioma, elas desistiram de acreditar que poderiam aprendê-lo, caso estivessem motivadas e dispostas a esforçarem-se, conforme discuto mais adiante.

Tendo visto as características das participantes do contexto, apresento, na sequência, as crenças das participantes identificadas.

3.2 As crenças das participantes

As participantes apresentaram algumas crenças a respeito do contexto de aprendizagem de LE (inglês), então, optei por separá-las em grupos de crenças que considero correlatas. Entretanto, ratifico que não pretendo propor, aqui, uma taxonomia para as crenças, por não constar como objetivos do estudo. Sendo assim, dividi as crenças identificadas nos seguintes grupos: crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês) e crenças sobre o idioma.

3.2.1 Crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês)

Este grupo incluiu crenças referentes a como as participantes viam e percebiam sua aprendizagem de LE (inglês) no contexto de EJA. Antes de explicitá-las, porém, é importante destacar que as crenças denotam componentes complexos de serem examinados e avaliados em relação à origem, uma vez que agregam várias categorias e subcategorias de crenças, as quais não podem ser definidas com presteza sobre qual seja decorrente de outra. Por isso, utilizo a terminologia de Silva (2005, p. 78, 2008), “aglomerados de crenças”, para afirmar que as crenças, por serem conjuntos de ideias interligadas umas às outras, através dos laços coesivos que possuem, e mantidas de maneira sustentada, são difíceis de serem identificadas. Além disso, esse sistema de crenças pode variar devido ao fato de suas origens estarem ligadas às experiências pessoais e atuar sobre fatores tipicamente contextuais.

Apresento, a seguir, um quadro contendo os quatro grupos de crenças acerca da aprendizagem de LE (inglês), considerando que a sustentação de uma determinada crença possa se referir a um grupo de outras subjacentes, conforme discuto nos próximos parágrafos.

Quadro 3.1 <i>Crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês)</i>	
Crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês)	Aprender inglês é saber a gramática da língua;
	Não se aprende inglês em escola pública;
	Aprender inglês significa tirar nota para passar de ano;
	O professor é quem promove a aprendizagem de inglês.

Aprender inglês é saber a gramática da língua

No contexto pesquisado, as participantes, Antonia, Nora e Duda, foram bastante enfáticas em relação a esse aspecto. Por meio de relatos, algumas vezes, as participantes deixaram transparecer que aprender inglês consistia em saber as regras da língua:

[5]

‘Eu sempre achei uma matéria (+) difícil e as regrinhas então(+), do modo que a professora explica hoje é mui-to diferente do que aprendi (+). Tem tem hora que acho que não estou aprendendo mais NADA ((risos))’.

(Antonia, 64 anos – Narrativa oral)

[6]

‘Aprender inglês é saber escrever nos tempos certo ((tossindo)), usando as regrinhas que a gente aprende aqui, di-rei-ti-nho, assim (+), a palavra na hora certa (+), saber colocar o o o:: auxiliar, essas coisa (+) e saber que que tempo tá a frase também(+), escrever a frase do jeito certo (+), APRENDER MESMO (+), acho que é isso, quando a gente é:: domina tudo isso (+), sabe desenvolver, sabe explicar’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 2 – Entrevista)

[7]

‘Aprender inglês (+), acho que é TUDO assim (+), por exemplo, saber falar:: escrever:: (+), ler:: só que:: sem esquecer (incompreensível) da gramática, né?! (+) Que é o mais importante!’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 2 – Entrevista)

Para essas alunas, aprender inglês consistia em dominar as estruturas, regras e pontos gramaticais da língua. Talvez pela cultura de aprender, elas não haviam tido experiências com as habilidades orais. Como verifico, mais adiante, nas experiências de aprendizagem, a professora não abordava em suas aulas o falar e o ouvir – as duas habilidades de uso.

Os excertos anteriores, 5 a 7, indicaram crenças dessas participantes acerca do uso estrutural da LE (inglês). Especialmente, através do excerto 5, Antonia justificou sua cultura de aprender plasmada nos aparatos gramaticais. O seu relato indicou referências de que suas experiências anteriores com ênfase nos aspectos gramaticais foram determinantes para a formação de suas crenças, isto é, ela acreditava que a melhor forma de aprender inglês seria aquela diferente de “hoje”, quando as regrinhas eram bem explicadas e frisadas.

Durante algumas observações, conforme registro das notas de campo e de diários do pesquisador (excertos 37 e 38), pude mapear e refletir sobre o quanto foram fortes e norteadoras as convicções dessas alunas acima sobre a qualidade da proposta metodológica com ênfase nos aspectos gramaticais ao proporem sobre o que seria ensinar LE.

Esse apego às traduções e a pontos gramaticais foram evidentes nessas aulas observadas, e conduziram a crenças sobre a finalidade contextual do ensino de LE (inglês) para essas alunas:

- a) *Passar no vestibular*: afinal, nessa avaliação, seriam cobradas apenas as modalidades leitura, interpretação de textos e pontos gramaticais.

[8]

‘E eu tenho certeza que vou passar pra::: Letras no final do ano (+), o o vestibular tai. Então tenho que aprender mui:::to inglês, muitas regras que eu ainda não sei (+), interpretar textos ((risos))’.
(Carlota, 65 anos – Narrativa oral)

[9]

‘A gente tem que a aprender também é::: pra passar no vestibular (+), e lá só cai (+), não cai falar (+), eu eu acho muito difícil esse negócio de de de::: ficar falando, ouvin:::do (+), eu não entendo nadinha disso (+), ah, eu não aprendi assim’.
(Duda, 64 anos – Pergunta 2 – Entrevista)

- b) *Passar de ano*: esse propósito, via de regra, consistia em prestar bastante atenção às regrinhas ensinadas e afixadas no quadro, estudar a apostila para tirar boa nota, e, naturalmente, ser aprovado.

[10]

‘[...] toda vez que tinha prova eu eu::: (+) tinha minhas as minhas dificuldades aparecidas (+), e eu ficava com nota vermelha, viu!?! (+), daí eu fui perdendo a graça (+) de estudar::: e e acho (+) sabe (+) o inglês deve ser trabalhado de forma mais::: firme pela::: professora (+), explicando a regra (+), passando assim::: no quadro (+) tudo’.
(Antonia, 64 anos – Narrativa oral)

Através do excerto 9, posso entender que as experiências de Duda, no decorrer de sua aprendizagem de inglês, construíram, nela, a crença de que o importante seriam as habilidades de leitura e escrita na LE (inglês). Afinal, seriam essas habilidades que ela acreditava ser importantes, e, automaticamente, utilizaria para passar no vestibular. Essa estudante inferiu que a falta de sua experiência com relação às habilidades orais não garantia a sua aprendizagem. Ela construía essa relação de “aprendizagem” com o pano avaliativo do “passar no vestibular”.

No excerto 10, foi possível visualizar, ainda, alguns aspectos pertinentes à clássica cultura de aprender LE de Antonia. Barcelos (1995) afirma que o conhecimento intuitivo (ou crenças) pode ter como suporte as experiências educacionais anteriores e o contato com pessoas que influenciaram (in)diretamente a forma de aprender. Através das inferências deste excerto, entendo que as experiências e as influências sobre a aprendizagem de Antonia foram cruciais para construir a crença sobre aprender estruturas gramaticais.

Crenças vinculadas à aprendizagem de estruturas gramaticais de um idioma nortearam resultados em alguns estudos relativos a outras faixas etárias aprendendo LE (inglês), (BARCELOS, 1995; HORWITZ, 1987; MADEIRA, 2006). Mais especificamente em estudos envolvendo a TI, o trabalho de Lima (2007) evidenciou que alguns de seus participantes emergiram crenças, nesse sentido, justamente por terem cursado os ensinos fundamental e médio nas décadas de cinquenta e sessenta, período em que o ensino de línguas sofria influências da abordagem tradicional. Citando Mitchell e Myles (1998 apud LIMA, 2007), a autora comenta que, durante tais décadas, a pedagogia da linguagem desenhou uma versão do estruturalismo para o ensino de línguas.

Não diferente, neste trabalho, avalio que minhas participantes também viveram experiências de aprendizagem similares durante seus anos iniciais de escolaridade ocorridos na época, cujo principal método de ensino de línguas em vigor era o de “Gramática e Tradução”. E, portanto, alguns relatos, nesta subseção e na subseção *aprendizagem com resquícios da abordagem tradicional de ensino de LE*, deixam transparecer inferências, crenças e experiências sobre esses aspectos.

Não se aprende inglês em escola pública

Crenças sobre a impossibilidade de aprendizagem de inglês em contextos públicos já foram identificadas por outros estudos envolvendo diversas faixas etárias (SILVA, 2005). A pesquisa de Barcelos (2006b) relata sobre a comparação entre cursos de idiomas particulares e a escola pública, em que esse último contexto, conforme narrativas analisadas pela autora, é apontado pelos alunos como sendo um local provavelmente impossível de aprender uma LE. Nesse caso, os participantes acreditavam que a jornada, na concepção da sociedade, seria difícil e, portanto, quem estudasse em uma escola pública não teria competência para falar inglês. Lembrando que esses alunos participantes não pensavam de tal forma, uma vez que eles próprios estavam motivados a se sacrificarem à tarefa e autoavaliavam sua aprendizagem como positiva.

Todavia, no que se refere especificamente à TI, este estudo, trouxe, de certa forma, originalidade ao identificar semelhantes percepções por parte das participantes. Essa constatação foi possível à medida que busquei analisar, também, de forma inédita, o processo de aprender em um contexto público, onde a LE (inglês) fosse imposta. Sendo assim, todas as participantes afirmaram que a EJA não é o lugar ideal para aprender LE (inglês):

[11]

‘Tem sido péssima, viu?! (+), tô aprendendo só:: o básico pra a:: passar (+), porque:: aqui também é:: tem tão pouco tempo pra gente ficar na língua (+), falta livro (+), os materiais é o que você vê mesmo tá vendo (+), não dá pra aprender muita coisa assim:: infelizmente!’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[12]

‘Boa! (+), muito boa! (+), porque eu compenso ela com o cursinho’.

(Carlota, 65 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[13]

‘Não muito boa, sabe!? (+), porque:: aqui, a gente não aprende muita coisa, tá entendendo?! (+), a gente não aprende o mais:: é:: importante, que é falar! (+), o que pede pra gente fazer a gente faz (+), só isso!’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[14]

‘[...] é difícil de aprender aqui, viu?! (+), aqui, não dá, né!? (+), se quiser, tem cur que ir pro cursinho mesmo (+), igual a [Carlota]’.

(Antonia, 64 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

As justificativas pareceram se relacionar ao fato de haver pequena quantidade de aulas, com duração reduzida, além de poucos materiais e equipamentos:

[15]

‘Eu acho ruim:: ah:: (+), os poucos materiais (+), que a gente não tem aqui (+), não tem dicioná::rio (+), também pouca gente traz o deles de casa (+), como você mesmo viu (+), no no no (+) computador, pra eu não sei mexer nele mesmo! (+), mas pelo menos LIVRO (+) ele é importante, que a gente tivesse (+), desse jeito fica impossível pra gente é:: aprender’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[16]

‘Ruim?!(+), começa porque:: a gente não ter nem livro mesmo (+), se a gente compra e e e tem a apostila, é bom! (+), mas se não tem apostila (+), a professora tem que passar no qua::dro (+), aí só fica difícil (+), a aula não é:: não rende, porque é de meia hora só, então (+), precisava de mais investimento pra gente REALMENTE aprender inglês aqui! (+), eu acho assim’.

(Antonia, 64 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[17]

‘[...] ficar só usando o quadro (+), tinha que ter essas coisas que:: tem nos cursinhos: TE-LE-VI-SÃO (+), D-V-D (+), SÔM:: (+), DA-TA-SHOW:: (+), que, aqui, não tem!’.

(Carlota, 65 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

De fato, a experiência de frequentar um cursinho de idiomas foi determinante para a formação de crenças da participante. Essa aluna carrega consigo o sentimento de que a melhor forma de aprender inglês será no cursinho, onde estuda, onde há equipamentos destinados ao fim específico de aprender LE (inglês), e onde ela desenvolve um período maior de mergulho no idioma, com uma variedade de aulas.

[18]

‘[...] as aulas, aqui, funciona mesmo é::: como um::: um complemento (+), porque são poucas! (+), não tem equipamento, aliás (+), não usa o datashow (+), o som! (+), que tem (+), aqui!’.

(Carlota, 65 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

Inclusive, na explicação de sua própria narrativa visual (excerto 73), Carlota, mais uma vez, deixa transparecer que o cursinho de idiomas, frequentado por ela, foi o que trouxe resultados satisfatórios em sua aprendizagem de LE (inglês).

Essa crença, que favorece o cenário particular para a aprendizagem de LE e, por outro lado, diminui o valor do contexto público, pode estar ramificada nas experiências pessoais de Carlota. No caso das demais participantes, dada crença pode consistir apenas na reprodução do que se ouviu dizer. Isso porque apenas Carlota teve a experiência de estudar em um cursinho de idiomas, conforme consta na apuração dos dados do questionário socioeconômico.

Ademais, é importante registrar, em relação ao excerto 17, que Carlota foi uma aluna que demonstrou habilidades para usar equipamentos tecnológicos. Talvez, pelo fato de essa participante fazer cursinho de inglês paralelo às aulas da EJA, ela tinha mais facilidade e intimidade com as novas tecnologias. A estudante, durante a primeira aula observada, decidiu, inclusive, explicar à sua colega sobre qual o significado de um *blog*, conforme registro de notas de campo:

[19]

[...] O texto fala sobre computador e internet. A professora pede para que os alunos façam a tradução do texto em duplas, observando as palavras cognatas. [...] Após os alunos terem “feito” a tarefa, a professora pega o turno e começa a interagir em português conversando sobre alguns significados de palavras cognatas. No meio das ressalvas, Antonia quer saber o que significa *blog*, já que é uma palavra dita “cognata” pela professora. Percebo que muitos alunos não sabem do que se trata, bem como de algumas palavras relacionadas à tecnologia presentes no texto, tais como: link, download, e-mail etc. Carlota não tem dificuldade em saber sobre *blog*. Ela explica o que é para a colega e fala que sua filha possui um sobre bebês.

(Nota de campo – 01, em 31/08/09)

A proposta de traduzir e de compreender um texto sobre a Internet desencadeou, em Carlota, interesse devido ao assunto tratado pelo texto não parecer “distante” da realidade particular da aluna.

Aprender inglês significa tirar nota para passar de ano

Nos excertos 9 e 11, Duda justificou o motivo que envolvia a sua aprendizagem de inglês: “aprender para passar de ano”. Durante alguns momentos de observação, essa meta ficou tão arraigada nas ações e nas falas de algumas participantes, que foi possível registrar como essa crença era caracterizada na prática de aprendizagem dessa aluna e de suas colegas:

[20]

Ela [a professora] continua a corrigir as atividades atrasadas. Os alunos perguntam se o que ela está corrigindo também vai cair na prova na próxima semana. Ela alerta que, como as aulas são poucas, tudo que eles estão vendo estará na avaliação sim. Mas ela dá um destaque especial para a apostila extra que está na Xerocopiadora. Os alunos ficam preocupados. **Duda e Antonia dizem que estão com medo de tirar nota baixa e que precisa aprender para passar.** E Duda reforça que perdeu aulas dias atrás e Nora diz: “Mas naquele dia a professora também ficou em duas salas, ela não ficou muito tempo com nós”. A professora termina de corrigir tudo que os alunos apontaram. Quando o sinal bate, ela diz para que os alunos estudem bastante para não tirar nota baixa. Ela quer que todos terminem bem o ano. Sejam aprovados para que façam faculdade no próximo ano.

(Nota de Campo – 10, em 23/11/09)

[21]

Todos os alunos estão presentes. Hoje é prova que a professora já havia agendado! Todos os alunos trouxeram dicionário. Às 19h:36, a professora chega e pede para que os alunos guardem todos os seus materiais. A prova é escrita e não permitirá pesquisa. Apenas poderão usar o dicionário próprio. A professora entrega a prova a cada aluno e verifica as carteiras e os materiais. Os alunos ficam por muito tempo silenciosos. Uma aluna pergunta sobre uma questão da prova e todos aproveitam para causar um tumulto ressaltando que a prova está realmente difícil. **Duda diz que “precisa de tirar nota para passar”, e muitos alunos confirmam esse desejo.** A professora pede silêncio. Todos voltam a concentrar [...].

(Nota de Campo – 07, em 26/10/09)

Os excertos anteriores, 20 e 21, demonstram a falta de autonomia na aprendizagem. Miccoli (2007b, p. 32) afirma que autonomia “é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem”. Segundo a autora, essa ausência está condicionada à própria concepção do aluno acerca do que seja o processo de ensino aprendizagem de línguas. Nesse caso, a tarefa do professor é “desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam entender o inglês que os rodeia”, isto é, nas concepções mais atuais de um ensino de LE voltado à comunicação do aluno.

O que observei durante esses momentos no contexto de pesquisa, entretanto, consistiu na aplicação de metodologias, por parte da professora, cujas atividades estavam voltadas aos pensamentos anteriores sobre o ensino de línguas e em concomitância com o primeiro grupo de crenças das alunas identificado nesta seção: “saber inglês é saber a gramática e seu vocabulário” (MICCOLI, 2007b, p. 32). Além disso, parece que as alunas conciliaram esses pensamentos à sua crença de que *o professor é quem promove a aprendizagem de inglês*, a qual veremos mais adiante.

O excerto 20, especificamente, ainda traz uma imagem à tona a partir da descrição objetiva da NC – 10, e exemplifica o que Barcelos (1995, p. 95, grifos da autora) chama de “aprendizagem como uma economia política”. A autora sugere que os indícios de crenças referentes a *tirar nota para passar de ano*, desta subseção, podem simbolizar e, sobretudo, fazer referência direta à próxima crença de que trato na subseção a seguir, a saber, da crença de que *o professor é quem promove a aprendizagem de inglês*.

Isso ocorre porque, conforme sublinha a autora, os alunos passam a ser tutelados pelos professores, a estudar o “que vai cair na prova” e de acordo com o “que é exigido”, isto é, eles estão acostumados a não aprender por si mesmos, e, sim, com a cobrança e exigência do professor. Percebo, sobretudo, que, conforme Almeida Filho (2007) sinaliza, as crenças dos professores são um fator interveniente nas crenças dos alunos.

O professor é quem promove a aprendizagem de inglês

Esse grupo de crenças ecoa estudos com outras faixas etárias (BARCELOS, 1995; GARBUIO, 2006; SILVA, 2005, 2008). A primeira autora liga dada crença ao fato de o ensino estar estabelecido nos costumes clássicos, isto é, na abordagem tradicional de ensino de línguas, em que o professor era tido como o mentor de toda eventualidade ocorrida em sala de aula. Dessa forma, do docente, partiam as propostas de tarefas e a promoção do aprendizado nos alunos. Tais aspectos podem estar vinculados a essa tradição de anos anteriores, não apenas referente ao ensino de LE, mas, ao processo educacional de um modo geral, cuja cultura qualifica a figura do professor com tais funções.

A cultura de destinar ao professor o papel da aprendizagem pode gerar a falta de autonomia no processo por parte do aluno, segundo Paiva (2005b, 2009b). Antonia (cf. excerto 10) realmente acreditava que a autoridade da professora faria com que sua aprendizagem alcançasse rumos positivos. Tais ações no ensino aprendizagem reafirmam

questões críticas a serem repensadas para um processo de ensino de idiomas que seja eficaz. Para isso, há que se formar o aluno para aprender.

Voltando ao excerto 10, é possível perceber o quanto o papel do professor como central no processo pareceu forte nas considerações de Antonia. Essa participante demonstrou obter, ao longo de sua aprendizagem, experiências negativas que colaboraram para a formação de crenças de que o professor é quem deve conduzir a aprendizagem, crença de que trato mais adiante.

Esses emblemas sobre a figura do professor, no caso desse contexto, podem estar configurados à época de autoritarismo que viveram essas alunas. Certamente suas práticas de aprendizagem precedentes delegavam ao professor o papel principal no processo, e fizeram com que elas manifestassem crenças e ações referentes a um ensino centrado no professor.

Entendo exatamente isso ao retornar ao excerto 20 e observar a ação de Nora na tentativa de aliviar a colega Duda. Aquela participante chega a dizer que não havia problema com a ausência da colega na aula anterior, pois, conforme Nora, a professora não havia ficado muito tempo em sala de aula por ter que ficar ministrando aulas em duas turmas.

O próximo excerto exemplifica a ocorrência desse sistema de crenças.

[22]

[...] [A professora] Fez questão de deixar tudo em dia. Os alunos parecem que só acreditam que suas respostas estarão certas após as correções da professora. E isso tem grande valia caso “caia na prova”. Daí fica melhor para estudar [...] É extremamente denunciador de crenças o dizer de Nora para aliviar a preocupação da colega Duda sobre ter faltado à aula. Nora deixa explícito que se a professora não estava em sala de aula, então “não teve aula”, isto é, Duda não perdeu nada naquele dia [...].

(Diário do Pesquisador – 08, em 25/11/09, sobre a aula do dia 23/11/09)

Conforme sigo relatando nos diários, a explicação da professora era muito importante para as alunas participantes. Nos momentos em que a professora explicava, toda a atenção se voltava para a docente em sala de aula. Nessas instâncias, a professora sanava possíveis dúvidas e as alunas tinham toda a certeza de que qualquer ponderação da professora seria a correta.

De fato, esses indícios de crenças delegaram à professora o papel principal frente à aprendizagem de línguas e desenvolveram nas participantes a função de receptoras na prática, conforme alguns momentos observados. A despeito dessas crenças que arrolam o processo, Barcelos (1995, p. 93) sintetiza que essas concepções comuns e implícitas fazem com que “o professor dev[a] dar o máximo para o aluno produzir o mínimo”.

Entretanto, apesar de essas crenças apontarem para um comportamento de aparente dependência, em alguns excertos, algumas participantes perceberam que o discente tem uma cota própria de responsabilidade sobre essa aprendizagem. Assim, os seus relatos revelaram essa consciência que, na prática, não parecia haver conciliação:

[23]

‘Eu sei que também o::: que::: tenho que tentar, pois (+), só depende de mim (+), eu não preciso de pensar é::: na idade! (+), eu tenho que pensar em me esforçar, porque o professor vai estar ali (+), SEMPRE’.
(Carlota, 65 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[24]

‘[...] O inglês não vai vir só do céu e de descer, aqui, em mim, né!?’ ((risos)) , mesmo que a professora queira (+), se eu não qui-ser:::, eu sei disso: não vai acontecer (+), eu tenho é::: que se querer! (+), depende é de mim!’.
(Nora, 62 anos – Pergunta 4 – Entrevista)

No caso de Nora, ao confrontar sua ação, no excerto 20, com seu relato, excerto 24, confirmo inconsistências entre o seu agir e o seu dizer. A participante atribui a si a importância fundamental sobre a sua aprendizagem de LE (inglês), todavia, por meio da observação, é possível perceber que ela espera da professora muitos comandos.

Essas contradições existentes nas crenças e nas ações, isto é, entre o dizer e o fazer, já foram apontadas por Barcelos (1995) e Kalaja (1995). A primeira autora abriu duas seções, em seu trabalho, para destacar que, algumas vezes, há um confronto entre o que o aprendiz fala e o que o aprendiz faz. Esse movimento entre crenças e ações prova, mais uma vez, a importância da abordagem contextual para a investigação das crenças e, por isso, a opção por essa metodologia neste trabalho ao utilizar observações de aulas e confrontá-las com os relatos.

Entre as crenças sobre aprendizagem de LE (inglês) da TI apontadas aqui, percebo a configuração de um sistema de ensino de línguas tradicional, contexto ELT, entrelaçado às condições socioculturais propostas pelos fatores internos e externos desse ambiente de aprendizagem de línguas, contexto EJA.

A figura, a seguir, esboça essa relação sistêmica de possíveis ramificações das crenças identificadas:

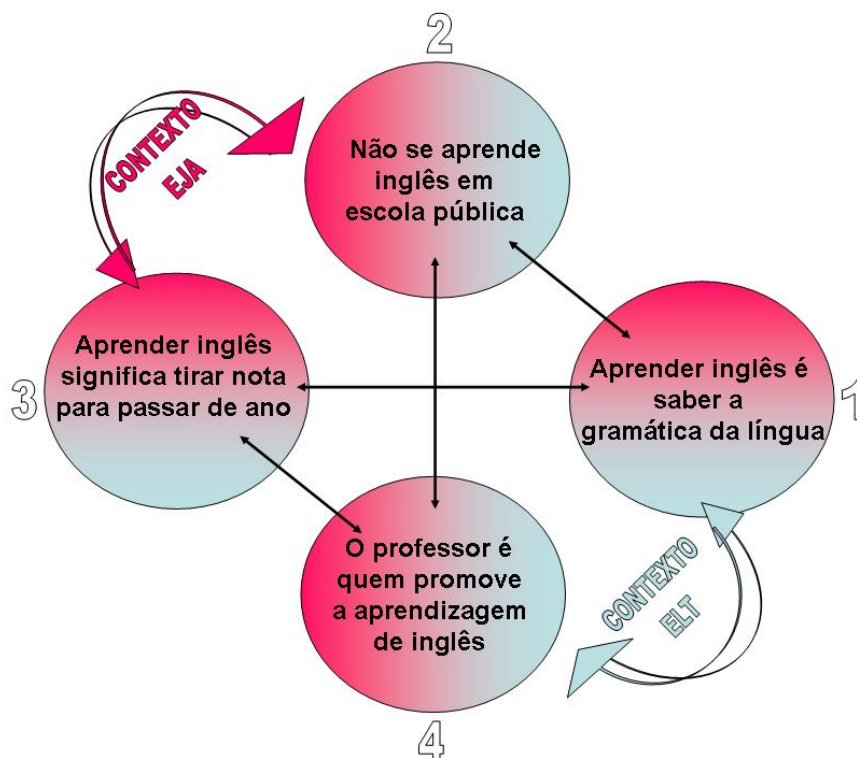


Figura 3.1: Ramificações das crenças sobre aprendizagem de LE (inglês)

No contexto ELT – 1 e 4, o professor ensina a gramática do inglês e o aluno a aprende. Se o aluno não a aprende, a responsabilidade pode ser do professor (4) ou da própria escola (2). No contexto EJA – 2 e 3, não é possível aprender inglês, uma vez que se trata de um contexto público. Por isso, aprender inglês representa a noção de passar de ano (3) que, por sua vez, significa saber a gramática do inglês (1).

A meu ver, as experiências anteriores e o contexto cultural tiveram participação especial na (des)construção das crenças identificadas, o que seria reafirmar Barcelos (1995). Além disso, percebi que os aglomerados de crenças podem estar baseados em forças poderosas da abordagem de ensinar; nas metodologias e métodos de outros professores; na própria cultura de aprender do aluno; em sua experiência com o que lhe proporciona melhores resultados ao aprender; e, também, em fatores relacionados à personalidade, como sublinha Silva (2006).

Cabe ao professor, conforme já foi afirmado por Lima (2007), compreender a crença de seus alunos e auxiliá-los na procura por estratégias de aprendizagem mais eficazes. Todavia, assinalo que cabe, também, ao aluno a própria busca por superação desses desafios. Nesse caso, a autonomia na aprendizagem seria um grande avanço no sentido de que a conscientização do próprio discente precisa ocupar espaço em sua aprendizagem e adquirir participação efetivamente ativa no processo. Para isso, há que se desconstruir todo um sistema

de crenças arraigadas durante anos e seguramente formar o aluno para aprender e não mais para ter a aprendizagem.

No caso do contexto de EJA, é, ainda, inevitável a mudança de concepções por parte do que Oliveira H. F. (2009) nomeia como “terceiros agentes”. É importante, pois, que haja iniciativas do poder público, dos órgãos relacionados exclusivamente à Educação, da própria direção da escola e de seus professores de LEs, no sentido de dirimir leis que, de fato, estejam aquém da realidade contextual de ensino, desvalorizando a aprendizagem de uma LE com suas propostas. Para isso, também é importante que o professor de LE esteja consciente de seu papel e de suas competências, principalmente, de sua competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2007).

Após discutir sobre as crenças de aprendizagem de LE (inglês) de participantes da TI no contexto de EJA, a seguir, apresento as crenças relacionadas diretamente ao idioma.

3.2.2 Crenças sobre a LE (inglês)

Optei por dividir as crenças das participantes, direcionando-as com foco na aprendizagem e, a partir de agora, com foco no próprio idioma, com base em Lima (2007). Essa autora também detectou e categorizou, em uma seção à parte, crenças vinculadas à aprendizagem de francês por idosos, conforme delinear na seção 1.7 deste trabalho.

A seguir, apresento um quadro desse grupo de crenças sobre a LE (inglês):

Quadro 3.2 <i>Crenças sobre a LE (inglês)</i>	
Crenças sobre a LE (inglês)	Inglês é difícil;
	Inglês é a língua da globalização.

Inglês é difícil

Estudos com outras faixas etárias também identificaram essa crença (RODRIGUES, 2006). Inclusive, Huang e Tsai (2003) identificaram que os quatro participantes pouco proficientes de seu estudo avaliaram o inglês como sendo um idioma difícil, ao passo que os quatro alunos muito proficientes avaliaram a mesma língua como sendo fácil. Além disso, dois fatos interessantes constatados pelo estudo das autoras, cujo objetivo era estabelecer o contraste entre crenças de alunos com níveis de proficiência diferentes, foram que os alunos pouco proficientes achavam que não seriam capazes de

aprender inglês e julgavam que traduzir era a melhor ferramenta para apreender significados. O presente trabalho, ratifico, obteve essas mesmas semelhanças apontadas na seção de crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês), anteriormente vistas.

Antonia, no quinto excerto deste capítulo, declarou que a LE (inglês) é difícil. As demais participantes também fizeram essa declaração em algum momento de seus relatos. Carlota deixou fluir em sua explicação sobre o desenho essa dificuldade (excerto 73). Também não foi difícil perceber durante a observação alguns momentos em que as participantes alegavam, por algum critério, que o idioma era realmente difícil.

[25]

‘Complicado (+), mui::::to complicado! (+), não entra em minha cabeça (+), assim (+), tenho muito problema com ele’.
(Nora, 62 anos – Pergunta 1 – Entrevista)

[26]

‘[...] Porque o o o inglês por si só já é difícil de entender assim:: (+) e ainda tem esses (+) esses problemas que a gente tem (+), então (+), mais é isso’.
(Duda, 64 anos – Narrativa oral)

Os motivos dessas dificuldades apontadas pelas participantes foram os mais diversos:

a) Ausência de contato com nativos:

[27]

‘[...] Não tem ninguém dos Estados Unidos pra gente ficar falando (+), então:: também é difícil ((risos))[...]’.
(Nora, 62 anos – Narrativa visual)

[28]

‘Se eu morasse nos Estados Unidos, já tinha aprendido até:::, porque já estaria falando com o é::: o povo de lá! (+), inglês é prática! (+), tem que praticar a língua’.
(Duda, 64 anos – Narrativa oral)

Esse grupo de crenças faz alusão às crenças de “lá não é aqui” evidenciadas no estudo de Barcelos (1995, p. 98). Inclusive, para as participantes do contexto desta pesquisa, as únicas referências de pessoas que falavam a LE (inglês) referiam-se aos norte-americanos. Assim, o país de evidência tornou-se exclusivamente os Estados Unidos da América.

b) Falta de um cursinho de idiomas:

[29]

‘Se eu tivesse frequentado, teria aprendido inglês já’.
(Duda, 64 anos – Pergunta 8 – Questionário Socioeconômico)

[30]

‘Eu tenho aprendido muito, mas por causa do cursinho também (+), e pela minha dedicação também::: (+), eu não acho que minha idade interfere assim’.
(Carlota, 65 anos – Pergunta 4 - Entrevista)

Os excertos 29 e 30 confirmam, mais uma vez, a crença de que o fato de fazer cursinho é a condição plena de desenvolvimento na língua, para as alunas Duda e Carlota. Essa crença está interligada à crença discutida anteriormente, a saber, *não se aprende inglês em escola pública*.

No que se refere à dificuldade do inglês, contudo, no decurso da observação e da coleta de dados, surgiu uma curiosa constatação sobre as participantes Nora e Antonia. Ao analisar suas ações em sala de aula, a partir da NC – 06, reflito, utilizando o DP – 05, que essas estudantes também pareceram não prover ações positivas para lidar com essa dificuldade. Elas simplesmente se convenceram de que a língua é complexa e se firmaram nessa crença:

[31]

[...] Vejo que Antonia e Nora vivem dizendo que sentem dificuldades com o inglês, mas naquela aula percebi que elas não estavam preocupadas em buscar a sua aprendizagem. O fato de a professora sair e ter outra aula no mesmo momento fez com que elas se dispersassem [...].
(Diário do Pesquisador – 05, em 21/10/09, sobre a aula do dia 19/10/09)

Nesse contexto, foi possível verificar que Nora e Antonia simplesmente deixam de lado os seus deveres – o de fazer o exercício que a professora pediu, quando essa docente necessitou ficar em duas turmas ao mesmo tempo, subindo aulas, e, portanto, ausente. Nesse momento, notei que a desmotivação (LIMA, 2007), ou até mesmo a falta de autonomia (MICCOLI, 2007b; PAIVA, 2005b, 2009b), as impediu de buscar o seu próprio aprendizado com a não produção das tarefas. Afinal, a professora não estava em sala de aula para fazer com que elas concentrassem nas atividades propostas, e possivelmente avaliar o desempenho daquelas estudantes.

Essas ações em sala de aula me levaram a crer que essas alunas esperavam do professor a tarefa de aprender, de forma que tais crenças se inter-relacionaram com as crenças identificadas anteriormente.

Inglês é a língua da globalização

A noção do inglês como língua da comunicação global pareceu ser a norma quando o assunto era a necessidade e a motivação para aprendê-lo. Não diferente, as falas, a seguir, refletiram sobre como esse idioma tem criado um *status* global de essencial, para que a pessoa esteja sempre atualizada:

[32]

‘Hoje em dia o inglês é tá:: especial! (+), todo mundo precisa (+), os as tecnologias (+), tudo é em inglês! (+), como diz minha afilhada é:: (+), tem que estar antenado! ((risos))’.

(Antonia, 64 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[33]

‘[...] Todo o lugar que você vê, tem gente falando inglês, a-prenden::do (+), meus sobrinhos todos di sabem (+), minha filha (+), ela fala mais ela fala mais que eu (+), quero dizer, ela FALA, né?!’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 2 – Entrevista)

É interessante que nenhuma das participantes mencionou a motivação pelo mercado de trabalho com referências à aprendizagem de inglês. As duas participantes, Antonia e Nora, justificaram a importância do próprio *status* da língua. Esse fato pode estar associado ao fato de algumas delas não terem conhecimento sobre Internet, e, ainda, ter relação com o fato de elas não buscarem especificamente um emprego que exige a habilidade. Elas acreditavam, sobretudo, que o inglês servia para estar atualizado com o mundo.

Crystal (1997) observa que esse *status* de língua mundial concebe motivação na aprendizagem de inglês. No entanto, Moita Lopes (2003) afirma que o capitalismo globalizado em que vivemos hoje tem proposto mudanças que, por sua vez, trazem implicações para o ensino de inglês. Isso porque professores de línguas trabalham com a língua e, inevitavelmente, estão envolvidos com a vida política e social. Por isso, continua o autor, as questões de globalização e vida cotidiana, o discurso na contemporaneidade, o papel do inglês no momento atual e a necessidade de práticas anti-hegemônicas com base nos princípios éticos são centrais na educação de LE (inglês) hoje. Além disso, para o autor, os PCNs podem colaborar para a construção de práticas pedagógicas nessa direção.

As crenças apresentadas nesta seção foram identificadas a partir dos relatos e das constatações práticas no decorrer da coleta de dados, e classificadas em subseções referentes a aprender LE (inglês) e o próprio idioma. Ao primeiro subgrupo foram categorizadas as que inferiam a ideia da “aprendizagem” em si, isto é, quando o entendimento da fala fazia jus ao

processo contínuo de aprender (inacabado). Na última subdivisão, foram desenvolvidas as crenças direcionadas ao produto, isto é, ao “aprendizado”, resultado do processo (acabado).

Essas classificações serviram para mapear a aprendizagem de LE (inglês) em um contexto público da TI. Como dito anteriormente, existe, até agora, apenas o estudo de Lima (2007) trabalhando com os temas crenças e TI. Sendo assim, as crenças identificadas por este estudo, em comparação ao estudo da autora, foram semelhantes com relação às concepções em torno dos quesitos tradução e gramática na aprendizagem de um idioma.

Essa faixa etária, devido a sua bagagem educacional alicerçada há pelo menos, cinco décadas, representou as condições de um sistema de ensino de línguas baseado no método de “Gramática e Tradução”. E, por isso, tais experiências continuaram a ser o modelo que esses aprendizes julgavam como sendo correto no que se refere ao ato de ensinar aprender LE, conforme Almeida Filho (2007).

Curiosamente, no entanto, esse apego ao tradicional, conforme averiguado, não é uma característica de ensino de línguas apenas da TI, tampouco do contexto por mim pesquisado. Essas caracterizações foram pano de fundo em outras pesquisas envolvendo jovens (BARCELOS, 1995), jovens e adultos em contexto público (MADEIRA, 2006) e adultos de meia idade de contextos público e particular (OLIVEIRA, H. F., 2009), em diferentes locais. Essas constatações me permitem supor que ainda há muitos resquícios da abordagem tradicional instaurado em sala de aula de LE.

Lima (2007) incluiu uma seção direcionada às crenças dos idosos em relação ao idioma francês. O presente estudo, embora tenha investigado participantes aprendendo uma LE diferente, no caso, o inglês, ainda sim, identificou a mesma crença apontada pelo estudo da autora: o fato de a LE estudada pelos participantes “ser difícil”. Esse fato sobre o que seria “difícil” não foi investigado, por não fazer parte dos objetivos deste estudo, porém, acredito que possa estar relacionado à qualquer habilidade (ler, falar, ouvir, escrever) no idioma.

Por fim, convém ressaltar que as participantes demonstraram, em geral, grande teor de emoção ao contar suas experiências de aprendizagem de LE (inglês). Muitas vezes, elas fizeram associações a entes queridos em seus relatos e se sentiram valorizadas com a possibilidade de narrar alguns acontecimentos que marcaram suas histórias de aprendizagem, comprovando a influência de uma pesquisa narrativa a que Aragão (2008) já fizera referência em seu artigo.

Após ter discutido sobre esse sistema de crenças, passo à apresentação das experiências de aprendizagem das participantes deste estudo, observadas durante as aulas

nesse contexto e/ou experiências passadas mencionadas durante os relatos, conforme registros de coletas de dados.

3.3 As experiências das participantes

Neste trabalho, esta seção de experiências de aprendizagem encontra-se separada da seção de crenças de aprendizagem por critérios de organização. Entretanto, tenho plena consciência de que crenças e experiências configuram-se como aliadas, sob relação de causa e efeito, e sem especificidade e ordem necessárias nas ocorrências do processo de ensino aprendizagem de LE efetivadas em sala de aula.

De acordo Silva (2005, 2006, 2008), os aglomerados de crenças, comentados anteriormente, surgem por diversos motivos, dentre eles, pelas experiências de aprender. Assim, é impossível identificar qual influencia e qual sofre influências, e ainda qual obtém maior influência sobre o outro.

Em convergência com Nunan (1996), acredito que essas intuições aproveitam o momento das tensões para serem formadas, outrora são resgatadas sem vivência, apenas por muito ouvi-las do senso comum. O mais válido de ser resgatado é que esses componentes fazem grande a diferença no processo, afinal, são essas crenças que nascem da atuação e/ou conduzem a essa prática.

Foram identificados nove tipos de experiências de aprendizagem, que refletiram as caracterizações singulares de um contexto, dessa forma, opto por listá-las, seguindo uma categorização a partir da análise das ações e das falas registradas durante o período de coleta.

A seguir, apresento um quadro das experiências que caracterizaram o contexto de aprendizagem de LE (inglês) – EJA seguido de uma breve discussão sobre cada experiência de aprendizagem observada.

Quadro 3.3 <i>Experiências de aprendizagem de LE (inglês)</i>	
Experiências de aprendizagem de LE (inglês)	Aprendizagem com resquícios da abordagem tradicional de ensino de LE;
	Tempo reduzido de aulas;
	Uso de quadro-negro e giz;
	Aulas de inglês com uso exclusivo de português;
	Atividades em grupos e pares;
	Uso de apostilas;
	Comparações entre épocas e entre formas de ensinar-aprender;
	Aprendizagem consciente e crítica;
	Ritmos diferentes e contestáveis na aprendizagem.

Aprendizagem com resquícios da abordagem tradicional de ensino de LE

O método de gramática e tradução, que prevaleceu até meados do século XX, segundo Schütz (2007), pareceu ainda estar muito intenso no contexto observado, tanto em relação à aplicação das propostas metodológicas, por parte da professora, quanto das expectativas e recepções dessa abordagem, por parte das alunas.

Durante as observações, registrei algumas aulas específicas de tradução de textos:

[34]

A professora faz a chamada e trabalha um texto da apostila que os alunos compraram. O texto fala sobre computador e internet. **A professora pede para que os alunos façam a tradução do texto em duplas, observando as palavras cognatas.** Poucos alunos estavam com dicionário. Das participantes, apenas Carlota trouxe. O texto é bem extenso e os alunos dispersam em alguns momentos. (Nota de campo – 01, em 31/08/09, grifo meu)

E, ainda, aulas contemplando explanações de tópicos gramaticais:

[35]

[A professora] **Faz chamada e pede para que os alunos peguem a apostila porque vão falar sobre *Comparative* e *Superlative Degree*. Ela explica no quadro esse conteúdo.** Os alunos prestam atenção, anotam todas as regrinhas e fazem muitos questionamentos sobre como usar. A professora fixa as fórmulas no quadro de superioridade, inferioridade e igualdade. Quando ela vai explicar o outro tópico, o superlativo, eles têm dificuldade de entender a diferença entre Comparativo e Superlativo. Ela diz que é só lembrar do “er” e “est”; do “more” e do “less”; e do “most” e do “least”. Ela não fala sobre o significado de seu uso. Alguns alunos vão formular exemplos no quadro. Os alunos acreditam que aquilo que ela está explicando é o que é importante. (Nota de campo – 02, em 14/09/09, grifo meu)

[36]

Em seguida, [a professora] pergunta aos alunos sobre quais tarefas haviam ficado sem corrigir e começa a corrigir uma por uma. A correção é dialogada e os alunos ficam preocupados em corrigir o que estava errado. **Os conteúdos corrigidos e explicados pela professora versam sobre conteúdos gramaticais já trabalhados, mas que não haviam sido corrigidos.** Alguns alunos afirmam durante a interação de que é bom corrigir para depois estudar para a prova. Duda não está com seu caderno para correção, mas copia tudo. Ela e Nora falam para a professora, algumas vezes, escrever a resposta certa no quadro, e não apenas falá-la.

(Nota de campo – 10, em 23/11/09, grifo meu)

Esse tipo de abordagem caracterizou o processo em outros momentos. Aprender estruturas da LE (inglês) tornou-se muito representativo para Duda, Nora e Antonia, conforme visto anteriormente. Em dois momentos em que a proposta de aula apresentada pela professora se aproximava mais de uma abordagem comunicativa, as alunas se mostravam desapontadas, e tentavam negociar, em sala de aula, a produção de atividades de cunho gramatical:

[37]

Os doze alunos estão presentes em sala de aula. Às 19h:38, a professora entra em sala, cumprimenta os alunos e faz a chamada. Entusiasmada, a professora diz que hoje será uma aula diferente. Enquanto se interage com os alunos, o equipamento é montado por um funcionário da escola. Os alunos ficam curiosos para saber do que se trata. Acham diferente o uso do computador e do data show em sala. Após isso, a professora passa as instruções em português e os alunos nesse momento ficam mais atentos do que quando ela se expressa em inglês. Ela diz que o vídeo de oito minutos será reproduzido duas vezes, depois os alunos falarão somente em inglês acerca do que viram. A intenção com o vídeo, a princípio, pareceu trabalhar a habilidade oral e o vocabulário apresentados na projeção. Os alunos ficam meio que sem graça durante a interação e os questionamentos da professora todo em inglês. Três alunos correspondem à expectativa da professora. Duda, Nora e uma outra colega, inconformadas com a atuação, pedem à professora que passe as tiras do vídeo no quadro. Elas alegam que não estão entendendo nada. Há um certo tumulto nessa hora. A professora decide ceder e os outros alunos parecem gostar da proposta das colegas. A aula termina e a professora não consegue nada mais do que passar o texto no quadro.

(Nota de campo – 05, em 05/10/09)

[38]

Dez alunos presentes em sala de aula, dentre eles, Antonia, Carlota, Duda e Nora. Faltaram dois alunos e está chovendo muito. A aula demora a começar, às 19h:43. A professora chega e treina alguns cumprimentos em inglês com os alunos. Depois de criar o “clima” da aula, a professora diz aos alunos que trouxe uma música e a atividade consiste em completar as lacunas com palavras que ouvirão. Ela dá, primeiro, essas instruções em inglês, e como alguns não entendem muito bem a proposta, ela repete, dessa vez, em português. A música é tocada por duas vezes. Há vários murmúrios de alguns participantes e das alunas Antonia, Duda e Nora, os quais não entendem muita coisa que ouviram. Em um determinado momento, Duda pediu para aumentar o som, pois ela não estava escutando direito. A professora passa a música pela última vez. Os alunos se dispersam em conversas ratificando entre si que não entenderam, que a música estava difícil. De modo que, apenas Carlota, dentre as quatro participantes, completou alguma coisa, ou melhor, interage com a professora. Ela e mais dois colegas. A professora empolga na interação, sobre vocabulários presentes na canção, com os alunos que conseguiram completar alguma coisa. Duda desiste de continuar concentrando. Demonstra insatisfação. Os

outros alunos se dispersam e começam a conversar paralelamente. A professora muda a estratégia. Pede aos alunos para pegarem os cadernos e copiarem alguns segmentos de gramática presentes na música. Ela fala que aquilo poderá cair na prova. Então, a professora explica sobre as formas verbais presentes nos versos da canção, inclusive do modo imperativo presente. Os alunos voltam a prestar bastante atenção nesse momento. Todos copiam e o sinal bate.

(Nota de campo – 08, em 09/11/09)

Nesses dois momentos, excertos 37 e 38, percebi que a professora tentou desvencilhar-se dessas metodologias, comuns à abordagem tradicional, ao propor atividades de compreensão de uma música e a produção de um diálogo sobre um vídeo. Duda, Nora e Antonia, especialmente, trouxeram à tona manifestações que fizeram transparecer suas indiferenças ao intento “diferente” da professora de trazer algo mais “comunicativo” para a sala de aula. Com isso, elas pareceram insatisfeitas e mudaram o rumo dessas aulas.

Lindeman (1926) destaca que os adultos possuem uma necessidade de serem autodirigidos e, talvez, essas ações identificadas possam representar aspectos nesse sentido. Entretanto, é importante destacar que, ao contrário desta pesquisa, os participantes do estudo de Lima (2007) aceitaram a metodologia empregada pela docente, por mais que suas crenças (professora e alunos) fossem diferentes.

Duda, Nora e Antonia pareceram acreditar, e carregar consigo, a crença de que só aprenderiam inglês se algo de gramatical fosse escrito e explicado no quadro-negro. E, realmente, como veremos mais a frente, apenas essas experiências ocorridas em sala de aula geraram demonstrações de interesse para aprender nessas alunas. Silva (2005) pontua que, das experiências escolares anteriores, os alunos extraem o melhor e o pior sobre a prática de ensino. A partir disso, acrescenta Rodrigues (2006, p.37), “os alunos fazem julgamentos sobre o que um professor deve ou não fazer”.

Richards e Lockhart (1998) destacam que os alunos também trazem, para a sala de aula, crenças pessoais sobre o ensino fundamentadas nas experiências já vividas. Dessa forma, eles possuem suas próprias convicções se determinado tipo de ensino é ou não eficaz. Por isso, esses autores ainda consideram que algumas crenças possam desvalorizar certas atividades sugeridas pelo professor.

Quando novas formas de aprender eram abordadas pela professora e não combinavam com as crenças e experiências da melhor forma de aprender dessas alunas, ou metodologias pelas quais essas alunas esperavam, havia sempre o confronto em sala de aula entre os modos como as três participantes foram ensinadas, o modelo antigo, e a forma com que estavam sendo ensinadas, o modelo atual.

Lightbown & Spada (1993) afirmam que a abordagem de ensinar, proposta pelo professor, algumas vezes, pode não ser tida como a melhor para os alunos. Dessa forma, as pesquisadoras declaram que, por não haver esse consenso entre as expectativas dos dois agentes do processo – professor e alunos, uma situação de conflito de crenças pode vir a ocorrer.

Lima (2005) acrescenta que quando há ruptura nas relações mútuas harmônicas, podem surgir os conflitos. Esses conflitos, por sua vez, podem provocar mudanças no sistema de crenças. Sendo assim, Barcelos (2006a, 2007), em se tratando de conflitos de crenças, assevera que seja importante uma reflexão e um tratamento para as ações desencadeadas pelas crenças e vice-versa. A autora afirma, contudo, que o mais importante é descobrir a crença e, a partir disso, desenvolver estratégias e ações, quando a presença desses componentes oferecer pontos negativos no processo.

Essa ênfase nos aspectos gramaticais e de tradução ia além das explicações em sala de aula. As avaliações dessa turma também foram caracterizadas por formas, estruturas e tradução:

[39]

Ela [a professora] marca a prova escrita bimestral para a próxima semana e marca os conteúdos dessa nova apostila e da apostila anterior. Eles não têm livro didático. Ela pediu para estudarem o *present perfect*, os advérbios *already*, *yet*, *ever*, *never*, porque a prova será desses conteúdos. Ela diz que a nova apostila vai falar sobre o sentido desses verbos, que é para eles prestarem atenção e tentar fazer os exercícios que ela explica. Ela explicou um por um e deixou os alunos saírem de um por um para comprar a xérox.

(Nota de campo – 06, em 19/10/09)

[40]

Os alunos vão entregando [as provas] aos poucos. Quando Carlota entrega a sua prova para a professora, Carlota diz que acha que saiu bem, porque caiu uma questão sobre present perfect. E ela tinha estudado exatamente isso! O sinal toca e a professora recolhe a prova de dois alunos que ainda não tinham terminado, dentre eles Antonia.

(Nota de campo – 07, em 26/10/09)

[41]

Durante a prova, há algumas perguntas de outros alunos sobre algumas questões da prova. A professora comenta com todos sobre. Todos voltam à atenção para a prova. Há sempre alguns comentários, mas o de Antonia é interessante, ela diz: “Professora, esse texto não tem todas as palavras que estudamos. Porque você tinha pedido para nós estudarmos aquela apostila” – a apostila a qual Antonia se refere é uma extra que a professora não tinha trabalhado. Durante a semana da visita do Deputado, como não houve aula, a professora foi à turma pesquisada, em aula de outro professor, e pediu para que os alunos comprassem a apostila extra, que estava na xérox. Na oportunidade, ela apontou os conteúdos para a prova. A cópia ficaria por lá alguns dias. Era para todos xerocopiarem e estudarem em cima dela. Afinal, a última prova (hoje) seria com base nela. A apostila tinha 15 páginas, e tinha muito vocabulário, alguns pontos gramaticais e alguns textos para interpretação. A professora disse que era impossível que um texto fosse tão limitado, com palavras que abrangessem apenas as estudadas; ele tinha que ter palavras que não tinha na

apostila, de fato. A professora ressaltou que muitas palavras já tinham sido estudadas, no entanto.

(Nota de campo – 11, em 30/11/09)

Essas experiências foram guiadas por experiências anteriores de ensino das participantes. Antonia refletiu esse aspecto nos excertos 5 e 10. Duda, Nora e Carlota deixaram transparecer, em outros momentos, as inferências de que a experiência, e também crença, combina com os muitos anos de aprendizagem de LE (inglês), das épocas relacionadas ao ensino tradicional, conforme também vimos.

Durante as aulas observadas, excertos 37 e 38, Duda pareceu não gostar de nenhuma proposta nova tentada pela professora. A sua cultura de aprender, junto com a de sua colega, tendeu-se, pois, ao modo que julgava correto de ensinar, e sofreu tensões a partir da proposta diferente, veiculada pela docente. Como observei, Duda e outros colegas tiveram dificuldades de compreender o áudio do pequeno vídeo e da música tocada, bem como as interações orais nessas aulas promovidas pela professora, devido a sua falta de costume com tais atividades.

Ao mesmo tempo, foi possível ver o quanto essas mesmas alunas pareceram se adequar com as propostas no ritmo de gramática, vocabulário e tradução, ações que foram comuns em sala de aula. Em muitos momentos, foram notáveis sua satisfação e atenção voltadas às marcas estruturais da língua. É como se a aula, dessa forma, fizesse todo o sentido de sua finalidade, conforme suas crenças: serem aprovadas no vestibular e passarem de ano (no caso, formarem-se).

Após a aula do dia 14/09/09, excerto 35, registrei, ainda, em meu diário, a preocupação desses alunos de trabalhar a gramática do conteúdo *Comparative and Superlative Degrees*. Durante essa aula, ficou bem explícito que tanto os alunos, quanto a professora davam maior ênfase aos aparatos gramaticais, deixando de lado as funções semântico-pragmáticas do conteúdo apresentado, isto é, uma das propostas da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2007).

[42]

Hoje eu vi uma aula muito antiga: de explicação de gramática pura. O pior é que isso chama a atenção dos alunos. Não sei se por medo da prova, da professora, ou por julgarem aquilo ser o certo. O fato é que na aula de segunda, os alunos perguntaram muito sobre os aspectos gramaticais. Eles copiavam atenciosamente as fórmulas de comparativo e superlativo no quadro. É como se eles estivessem aprendendo inglês, de fato. Constatei isso porque uma aluna (não participante) soube até formular uma frase no quadro, mas não sabia o significado do adjetivo que usou para construí-la. O desejo desses alunos saberem para fazer a prova e tirar nota boa

parece mágico em sala. A professora utiliza dessa estratégia para que eles prestem ainda mais atenção.

(Diário do Pesquisador – 02, em 16/09/09, sobre a aula do dia 14/09/09)

Em alguns casos, e sob diversas particularidades, essas experiências de aprendizagem, com foco metalinguístico, conforme evidenciado por Barcelos (1995), podem promover e influenciar as crenças de que saber inglês é saber gramática, e esse resultado de aprendizagem corresponder unicamente em passar de ano, conforme as crenças na seção anterior.

Por meio do excerto 40, por sua vez, é possível identificar que as experiências de Carlota foram positivas com base nos aparatos gramaticais. Ao entregar a sua avaliação escrita à professora, a estudante acreditou ter saído bem, porque haviam caído questões sobre o *Present Perfect Tense*, conteúdo que ela havia, exatamente, estudado. Em um trecho dos diários, a seguir, com base nessa aula, reflito sobre a avaliação que envolveu a situação de aprendizagem de LE (inglês) nesse contexto.

[43]

Pedi a professora para tomar conhecimento da prova, enquanto ela aplicava, e percebi que não tinha nada na prova a não ser gramática. Acredito que foi esse fato que fez Carlota dizer que “saiu bem na prova”. De certo, ela havia estudado apenas gramática. Ela pareceu muito feliz em fazê-la. Os outros alunos se queixaram da prova, mas pareceram estar bem satisfeitos com o fato de não haver textos.

(Diário do Pesquisador – 06, em 28/10/09, sobre a aula do dia 26/10/09)

De fato, conforme destaquei anteriormente, o professor é um grande influenciador na formação de crenças sobre aprender uma LE de seus alunos. Principalmente quando esses estão condicionados a um ensino tradicional, em que o professor é o provedor da aprendizagem. Porque é a partir de sua atuação, isto é, de sua abordagem, e, conseqüentemente, de suas metodologias e métodos de ensino, que o aluno, como afirma Miccoli (2006), reproduz o que de proveitoso se pôde tirar daquela experiência.

Tempo reduzido de aulas

De acordo com a coordenadora da escola, a matriz curricular proposta para as turmas da EJA na terceira etapa – último ciclo contempla 100 (cem) dias letivos com 20 (vinte) semanas de 4 (quatro) horas de atividades presenciais diárias. Dessa carga horária semanal geral, à LE (inglês), é destinada apenas uma aula semanal de trinta e cinco minutos, de acordo com a organização interna da escola.

Em notas de campo e em diários, registrei que a primeira consideração da professora à turma dizia respeito ao fato de terem ficado sem aula de inglês por duas semanas. Ela enfatizou essa indignação ao chegar à sala de aula e perceber que havia muitos exercícios sem corrigir:

[44]

A professora chegou à sala às 19h36 e falou sobre o fato de terem ficado sem aula por uma semana. Afinal, havia duas semanas que não tinham aulas de inglês. Em seguida, pergunta aos alunos sobre quais tarefas haviam ficado sem corrigir e começa a corrigir uma por uma.

(Nota de campo – 10, em 23/11/09)

[45]

A professora demonstra insatisfação com a escassez de aulas. Alguns alunos, dentre eles, Carlota se manifestam nesse sentido. A professora e os alunos sentem necessidade de rever pontos que ficaram “superficiais” nas aulas passadas. Ela se refere a conteúdos que não foram corrigidos.

(Diário do Pesquisador – 08, em 25/11/09, sobre a aula do dia 23/11/09)

Sobre essa experiência negativa, todas as participantes alegaram em seus relatos que apenas esses poucos minutos de aulas semanais designados à LE (inglês) não eram suficientes para garantir a aprendizagem do idioma. Os mais representativos foram:

[46]

‘Acho muito difícil ter só uma aula na semana(+), e::: ainda por cima (+) de 35 minutos só::: (+), tem outros dias que as aulas é::: mais pouca (+), MENORES (+), daí fica complicado demais (+), num dá tempo pra::: de aprender’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[47]

‘A minha aprendizagem?! (+) Ah::: tem sido pouca mesmo e::: também (+) como que a gente aprende inglês desse jeito? ((risos)) (+), eu acho que tinha::: a gente tinha que::: ter mais tempo, né? (+), quando a pro professora começa explicar::: já bate o sinal (+), é muito rápido’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

[48]

‘Eu acho as aulas serem é::: pequenas, menores, aliás (+), não sei se é porque eu comparo aqui com o cursin:::inho, mas lá (+), junto (+), sei que um compensa o outro (+), mas sei que só aqui é muito pouca aula MESMO (+), esse ano ainda teve muito::: muito feriado na segunda’.

(Carlota, 65 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

Duda, por sua vez, no excerto 47, orientada pela pergunta 3 da entrevista, lança como razão de sua não aprendizagem de LE (inglês) especificamente as poucas aulas que possui. No entanto, suas informações prestadas no Questionário Socioeconômico não coincidiram com suas atuações. Nesse instrumento, ela afirmou que se dedicava muito ao

idioma, embora não tivesse muito tempo ocioso. O que pude notar durante as observações, contudo, confirmou algumas inconsistências entre seu dizer e fazer. Veja o que Duda fazia em dois momentos de uma mesma aula:

[49]

Após isso, a professora diz que vai só olhar quem fez, pois não há como corrigi-las no quadro porque o tempo é curto. E eles vão partir para a produção do álbum, cujos materiais os alunos tinham já trazido. **Alguns alunos estão terminando de copiar as respostas do caderno de outros enquanto a professora fala**, afinal, ela estava anotando em seu diário. **Duda é uma das alunas que faz isso!** Todas as alunas trouxeram um monte de fotos e materiais para produzir o álbum.

(Nota de campo – 03, em 21/09/2009, grifo meu)

[50]

O tempo é curto, a aula acaba e a professora pede para entregarem [a tarefa] na sexta-feira, porque viu que ninguém terminou. Ela vai recolher para avaliar. **Duda pergunta porque não pode terminar na próxima aula de inglês.** A professora responde que na próxima aula terá mais coisas para fazerem, e, portanto, é para entregar na sexta mesmo. A aula termina.

(Nota de campo – 03, em 21/09/2009, grifo meu)

Na aula do dia 21/09/09, como representado nos excertos 49 e 50, não foi possível concretizar nenhuma atividade proposta em sala de aula. Nesse dia, eventualmente faltou água na escola e a aula de inglês, assim como todas as outras, seriam de apenas trinta minutos. Antes de iniciar a atividade de criação do álbum, os alunos a lembraram que havia exercícios de casa para serem corrigidos. Essas atividades ficaram para casa justamente por não ter havido tempo para produção e correção na semana anterior. Ela decidiu então não corrigir essas tarefas no quadro, e sim, apenas verificá-las no caderno, dando visto, a fim de poupar tempo.

Ainda, esses excertos discorrem sobre momentos de constatação de que a aula é reduzida e, ainda, descrevem práticas nada interessantes por parte de Duda. Em relação à falta de tempo para a realização de atividades na aula, esses registros conferem, mais uma vez, essa manifestação de escasso tempo por parte da professora, que:

- não conseguiu corrigir os exercícios em sala, e que, portanto, apenas deu visto neles;
- indicou a continuação da produção da tarefa de classe para ser concretizada em casa.

Em relação às ações de Duda, foi possível depreender que essa aluna copiava a tarefa do colega para receber nota. Mesmo tendo consciência de que o tempo de aula de LE (inglês) era escasso e único, ela pedia à professora para que a tarefa não fosse feita em casa e, sim, em classe. Em outro momento, as ações de Duda durante uma aula observada, outra vez, me fizeram refletir:

[51]

A última coisa que me lembro ainda é da vontade de tirar nota de Duda. Ela parece não se preocupar em saber inglês. É o que tenho notado durante as aulas. A preocupação dela se centra em tirar nota apenas!.

(Diário do Pesquisador – 06, em 28/10/09, sobre a aula do dia 26/10/09)

Nora, por sua vez, também identificou essa escassez de tempo em seus relatos. No entanto, ela afirmou, em outro momento, que não se dedicava ao inglês extra-classe:

[52]

‘Eu também tenho parcela de culpa nisso também (+), se eu estudasse e se dedicasse mais (+), talvez, né?! (+), talvez é::: aprendia MAIS mesmo’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 3 – Entrevista)

Algumas vezes, esse pouco tempo de mergulho no idioma, quando, de fato, havia apenas uma aula semanal de trinta e cinco minutos, poderia ser preenchido pela própria motivação e busca pela aprendizagem, isto é, pela dedicação à procura de meios para garantir a própria aprendizagem de LE (inglês). Todavia, o que se pôde perceber, por meio de muitos desses trechos registrados foi a questão de o pouco tempo de aula se tornar a justificativa da não aprendizagem. Nesse caso, essas alunas reclamavam do pouco tempo de aula, das poucas aulas e dos muitos feriados, mas, algumas delas, por outro lado, também não criavam iniciativas para preencher a lacuna na aprendizagem. Mais uma vez, as participantes pareceram não exercer princípios para uma autonomia na aprendizagem (PAIVA, 2009b).

Carlota, por sua vez, confirmou esse impasse com relação ao tempo de aula dedicado ao idioma na EJA. Analisando as inferências de seus relatos, percebo que Carlota possuía a crença de que esse pouco tempo era compensado por sua frequência a um cursinho de idiomas. Ela ainda ressaltou um dado que foi muito incidente durante minhas observações: o fato de as aulas de inglês serem na segunda-feira. Nesse dia da semana, o calendário trazia três feriados.

Foram três segundas-feiras marcadas por feriados nacionais – 07/09/09; 12/10/09 e 02/11/09; e ainda em dois outros dias de aulas de inglês houve um luto pela morte de uma funcionária da escola (28/09/09), e uma visita de um deputado que palestrou para todos os alunos dessa instituição (16/11/09), conforme NCs 04 e 09, respectivamente.

De fato, em algumas aulas, esses minutos não foram suficientes para executar todo o planejamento da professora. Dessa forma, alguns conteúdos gramaticais eram explicados, mas não sobrava tempo para a aplicação de atividades referentes a eles, as quais favoreceriam a produção das alunas sobre o assunto a que elas foram expostas; e também o

momento propício para sanar dúvidas de determinados conteúdos, não deixando para casa os exercícios, como ocorreu em NC-02.

[53]

Há muita informação nessa aula. Os alunos perguntam muito. **Não dá tempo para a aplicação e produção de exercícios**, afinal, ela expôs muitos exemplos no quadro e fez com que os alunos copiassem. **O sinal toca e a professora pede para que os alunos façam em casa os exercícios da apostila específicos.**

(Nota de campo – 02, em 14/09/2009, grifo meu)

[54]

A professora pediu para que fizessem grupos para montar seu álbum individual. Vejo que as quatro participantes estão adorando fazer e aproveitando para falar de sua família. Elas mais conversam e riem do que montam os seus álbuns. **O tempo é curto, a aula acaba e a professora pede para entregarem na sexta-feira, porque viu que ninguém terminou.** Ela vai recolher para avaliar.

(Nota de campo – 03, em 21/09/2009, grifo meu)

No decorrer das aulas, percebi que o tempo destinado à situação de aprendizagem de inglês colaborou no pouco rendimento de produção na língua. Nos dias 05/10/09 e 23/11/09 – NCs 05 e 10, a título de ilustração, a professora não consegue efetivar suas propostas de aula. Na primeira situação, a professora não consegue passar o conteúdo no quadro a tempo. E, na última ocorrência, a professora declara em sala de aula que as aulas são poucas, e, por isso, o conteúdo da prova bimestral envolverá tudo o que foi visto.

Nos dias 26/10/09 e 30/11/09 – NCs 07 e 11, por fim, notei que algumas alunas participantes não conseguiram terminar de fazer suas avaliações em tempo hábil de trinta e cinco minutos. Ainda assim, a professora teve que recolher suas avaliações pela metade:

[55]

Aos poucos os alunos vão entregando, e o sinal toca às 20h: 11, e faltavam 4 alunos para entregar. Dentre eles, Carlota. A professora faz uma cara de infeliz para Carlota em ter que pegar a sua prova. De qualquer forma, recolhe e finaliza.

(Nota de campo – 11, em 30/11/2009)

O uso de quadro-negro e giz

O quadro e o giz foram os recursos mais representativos durante as observações. Talvez guiadas pela antiga cultura de aprender e de usar o quadro-negro, algumas participantes sentiam essa necessidade de que a professora riscasse o quadro-negro para destacar alguma regra, ou ponto importante mencionado durante as aulas.

[56]

Os conteúdos corrigidos pela professora versam sobre conteúdos gramaticais já trabalhados, mas que não haviam sido corrigidos. Alguns alunos afirmam durante a interação de que é bom corrigir para depois estudar para a prova. **Duda não está com seu caderno para correção, mas copia tudo. Ela e Nora falam para a professora, algumas vezes, escrever a resposta certa no quadro, e não apenas falá-la.**

(Nota de Campo – 10, em 23/11/09 grifo meu)

[57]

Não vi ninguém falando em inglês também. **Só a professora quando precisa fixar alguma palavra da correção no quadro**, ou evidenciá-la no enunciado.

(Diário do Pesquisador – 01, em 02/09/09, sobre a aula do dia 31/08/09, grifo meu)

Além disso, conforme excerto 35, foi possível verificar que todas as explicações da professora foram anotadas no quadro-negro e copiadas pelos alunos. Esses, por sua vez, acreditavam que as regrinhas riscadas com giz no quadro-negro eram fórmulas imprescindíveis de serem anotadas, pois cairiam na prova.

Nesse contexto foi possível verificar como as crenças estão condicionadas às experiências dessas alunas. Conforme visto, as alunas acreditavam que as experiências em escrever, utilizar o quadro e saber a regra realmente proporcionarão uma aprendizagem de sucesso, o que realmente parece confirmar essa crença.

As crenças sobre o uso de abordagens tradicionais de ensino de línguas pareceu muito forte no contexto pesquisado. É como se tal crença fosse a caracterizadora do contexto pesquisado e, diante dela, subjazessem todos os outros indícios apresentados. Na realidade, o uso do quadro-negro e do giz seria a representação mais concreta de se ensinar o que propõe a abordagem tradicional: regras abstratas da língua a serem aprendidas adequadamente, as quais, segundo Almeida Filho (2007), não trazem resultados relevantes para a vida do aprendiz por não se poder usar.

Aulas de inglês com uso exclusivo de português

O excerto 57, além de visualizar a experiência de correção no quadro, caracterizou uma prática muito comum no contexto observado: uso apenas da língua portuguesa em sala de aula de LE (inglês). Verifiquei que, em muitas aulas observadas, tais participantes, juntamente com outros colegas, recebiam comandos em português, do mesmo modo que suas falas direcionadas à professora, conforme NCs 01, 02 e 03.

Falar e ouvir, em português, para Duda, Antonia e Nora, eram as únicas formas de compreender sobre o assunto que se desenvolvia em sala de aula. Inclusive, em dois

momentos, em que a professora tentou comunicar-se apenas em inglês, excertos 37 e 38, os alunos sentiram dificuldade de compreensão e seus trejeitos a obrigaram “voltar” para o português:

[58]

Na aula do dia 05/10, os alunos ainda estranharam e muito a professora utilizar o inglês em sala de aula. É como se ela estivesse falando grego! Eu fiquei preocupado, e depois da aula, perguntei a uma de suas colegas, que não as participantes da pesquisa, e essa aluna me disse que a outra professora que eles tinham falava tudo em português mesmo. Só quando focava na pronúncia e no vocabulário que lia em inglês.

(Diário do Pesquisador – 04, em 07/10/09, sobre a aula do dia 05/10/09)

Embora o estudo de Lima (2007) tenha vislumbrado outro contexto, diferentemente daqui, os participantes da TI da pesquisa da autora raramente usavam sua LM em situação de sala de aula. Ainda que suas crenças os conduzissem à modelagem gramatical ao afirmarem sobre a importância da gramática.

Almeida Filho (2007) avalia que a abordagem comunicativa não necessariamente requer uma aula ministrada em inglês, ou seja, falada o tempo todo na LE. Um ingrediente importante é o uso, que, por sua vez, pressupõe interação. Todavia, acredito que devido à própria modelagem tradicional de ensino as participantes e a própria turma acabaram sendo vistas de forma passiva. Afinal, elas apenas traduziam os textos a fim de ampliar vocabulário, aprendiam a gramática e, no máximo, faziam uma leitura oral do texto centrada nas correções de pronúncia da professora.

As habilidades de leitura e escrita, colaborando para a carga de experiências já (e a serem) apresentadas, configuraram o processo de aprendizagem de LE (inglês) da TI no contexto de EJA. Talvez pela própria necessidade dos métodos utilizados, escrever girava em torno de aprender a gramática, no quadro-negro e pelas explicações da professora, e ler conduzia a interpretação, a qual estava configurada ao ganho de vocabulário, isto é, na tradução.

Atividades em grupos e pares

As atividades que envolviam os alunos dessa turma, bem como as participantes, foram caracterizadas pelo trabalho e produção em pares ou grupos. Com ou sem a exigência da professora, as sugestões para formar pares ou grupos, sempre, cobriam o propósito de que os alunos que não trouxessem o material, e até mesmo pela falta de material, concentrassem e garantissem um bom desempenho em sala. Na realidade, os alunos sempre esqueciam seus dicionários em casa. Assim, tornava-se uma forma de compensação.

Do mesmo modo que em outros estudos envolvendo a TI (LIMA, 2007; SILVA, 2004), no contexto observado, as participantes e os outros alunos demonstraram ser bastante

amistosos, por isso, eram muito comuns essas formações de grupos e pares. Na aula do dia 21/09/09, conforme NC-03, por exemplo, a ideia de construção de um álbum de família, em pares e grupos, despertou interesse em todo alunado, principalmente nas participantes, que levaram os materiais necessários para sua confecção. Embora o tempo fosse muito reduzido, observei que a atividade estimulou a conversa afetiva entre as participantes sobre os membros de sua família. Percebi como elas foram zelosas em detalhes, em relação as suas produções. Não consegui depreender se a atividade deu certo, ou se foi essa formação que causou esse momento.

Lobato (2004, p. 16) entende que fazer parte da sociedade implica estar em contato com pessoas e grupos sociais diversos, de várias gerações, com valores e ideias diferentes, mas buscando estabelecer rede de relações que nos possibilita participar da vida social.

E se a aula é um evento social (ALMEIDA FILHO, 2007), é comum que ocorra condições relacionadas ao fator motivação como elemento psicossocial. Por outro lado, em determinadas circunstâncias, essa interação, entre as participantes, quase sempre, não era na LE (inglês) e nem sempre dizia respeito ao conteúdo aplicado no dia. Então, esses alunos aproveitavam o ensejo para conversar sobre outros assuntos. As idosas pesquisadas, Duda, Antonia e Nora, eram as que mais se empolgavam com essa possibilidade:

[59]

[...]A professora chama a atenção deles e eles voltam ao texto, mas não parece se concentrar completamente. Percebo que Carlota e outra colega demonstram interesse pela atividade. Antonia e Nora estão sentadas próximas e tentando desenvolver a atividade, mas conversam muito sobre outras coisas [...].

(Nota de campo – 01, em 31/08/09)

[60]

[...] Ela [a professora] diz que voltará para fazer chamada e que todos devem estar fazendo os exercícios. Quando percebe que os alunos não trouxeram dicionário, apenas dois deles, sendo uma a Carlota, ela diz pra tentar fazer mesmo assim. Ela também dá conselhos de que precisa trazer dicionário para as aulas, porque senão é impossível. Inclusive ela confirma que na prova é obrigatório trazer esse item, porque ninguém pegará emprestado de ninguém. Ela fala para alguns juntarem e fazerem. A professora sai da sala às 19h:49. Durante esse tempo, todos os alunos conversam. Eles aproveitam a ausência da professora e o fato de estarem em pares. Só vejo Carlota e uma outra aluno tentando estudar. Mas é meio que impossível. Está muito barulho. Antonia e Nora estão conversando o tempo todo com seus amigos[...].

(Nota de campo – 06, em 19/10/09)

Algumas participantes realmente aproveitavam as interações para colocar o papo em dia com outros colegas, conforme excerto 54. Em alguns de seus relatos, contudo,

deixaram escapar informações que remeteram ao valor que elas davam à sociabilidade em sala de aula:

[61]

‘É ruim, ah! (+), quando eu sei que não tem aula e que:: vou ficar em casa (+), quieta’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[62]

‘É bom também que::: aqui::: não só na aula da inglês (+), mas em todas mesmo, eu::: tenho (+), porque posso alegrar com meus colegas (+), eu (+), que fico muito em casa, sozinha’.

(Carlota, 64 anos – Pergunta 5 – Entrevista)

Tais revelações confirmaram a importância social que as idosas davam à convivência, aliás. Nesse caso, elas buscavam em sala de aula o que poderiam não estar encontrando em casa. Lima (2007) preconiza que o convívio com outras pessoas da mesma idade se trata de uma motivação social extrínseca. Aliás, a autora, de forma original, identificou em seu estudo essa característica específica do público da TI.

Com efeito, essa busca pela integração social pode estar também relacionada, segundo Zacharias (2009), a alguns estados psicológicos do idoso, consequentes de traumas, mágoas, ausência de afetividade vivenciada desde a infância. Para a autora, “as reações, as associações e o reconhecimento dessas situações são mais lentas no idoso, assim como a aprendizagem. No entanto, não significam incompetência. Os idosos necessitam de um tempo um pouco maior para que possam passar do raciocínio ao sentimento” (p.1).

Isso é válido porque, conforme a autora avalia, o processo de envelhecimento biológico é também configurado no contexto social imbuído de componentes culturais e emocionais. Nele, os adultos da TI também refletem sobre suas condições materiais e espirituais, e de vida, e a qualidade de vida confere-se exclusivamente ao nível de sabedoria desenvolvida por esses adultos. Daí a importância de refletirem sobre as suas próprias ações.

Uso de apostilas

As participantes não possuíam livro didático e se orientavam exclusivamente pela apostila, conforme algumas NCs anteriormente apresentadas. Cada aluno tinha que pagar por esse recurso, para estudar os conteúdos propostos em sala de aula. E algumas alunas demonstravam gostar dessa ferramenta (excerto 16) ou, pelo menos, observando as NCs no início da seção, usá-la não atrapalhava a aprendizagem.

Em geral, constavam, nas apostilas, conteúdos gramaticais, de leitura, pelos quais a professora desenvolvia suas aulas e avaliações. Percebi que a escola tinha alguns recursos, os quais, todavia, não eram muito utilizados durante as aulas de LE (inglês).

Houve momentos em que a apostila se tornava:

- a. O guia para a professora e para as participantes produzirem insumo na língua:

[63]

A professora explica que é para trabalhar o vocabulário da apostila que fala sobre família e os nomes de cada parente: avó, pai, filho, sobrinho etc. É para que os alunos produzam um álbum falando de pessoas especiais em sua família e utilizem o vocabulário específico da apostila.

(Nota de Campo – 03, em 21/09/09)

Essa ação chegou ao ápice, quando uma aluna demonstrou acreditar que só constaria o vocabulário estritamente específico estudado na apostila, que a professora havia aconselhado a turma a ler para fazer o exame (cf. excerto 41).

- b. A referência para estudar e checar dúvidas para a avaliação (cf. excerto 20).

Comparações entre épocas e entre formas de ensinar-aprender

Houve duas aulas observadas que foram muito importantes no levantamento dessa categoria. Antes de descrevê-las, porém, vale ressaltar que a professora titular da turma começou a trabalhar na instituição no semestre de minha observação. Portanto, a professora atuava pela primeira vez na turma pesquisada.

Durante alguns momentos da observação, as propostas inovadoras da professora, que fugiam do ato de gramática e tradução, já referendadas, não atingiam o interesse das alunas, especificamente, Duda, Nora e Antonia. Essas, por sua vez, tentavam administrar o ensino a partir disso, propondo novos meios para aprenderem (cf. excertos 37 e 38).

Na aula desse dia, a professora, cheia de entusiasmo, começou a interagir em inglês com esses alunos acerca do vídeo que viram. No entanto, alguns alunos ficaram desinteressados com a desenvoltura diferente da professora. Apenas três alunos corresponderam à expectativa da professora. Duda, Nora e outra colega, inconformadas com a atuação, pediram à professora que passasse as tiras do vídeo no quadro. Elas alegaram que não estavam entendendo nada. Houve um certo tumulto nessa hora. A professora decidiu

ceder e os outros alunos pareceram gostar da proposta das colegas. A aula terminou e a professora não conseguiu nada mais do que passar o texto no quadro.

Em outra aula, a professora propôs o trabalho de completar as lacunas com as palavras que ouviriam através da música. As participantes, Nora, Duda e Antonia, e mais alguns alunos, ficaram indiferentes à atividade e não conseguiram escrever qualquer palavra ouvindo a canção por três vezes. Em seguida, a professora sentiu necessidade de deixar de lado a interação e passar o vocabulário no quadro para a turma. Na realidade, a professora ouviu os murmúrios e algumas expressões demonstrando rejeição à tarefa proposta e logo mudou o foco. Dessa vez, começou a destacar pontos gramaticais obtidos nos versos musicais e percebi o quanto a mudança deixou as alunas mais tranquilas e motivadas.

Essas duas situações explicitaram a recepção das alunas a uma nova proposta da professora. Tais ações pareceram ser novidade para a turma e trouxe certos constrangimentos devido à falta de costume. Insatisfeitas com a diferente forma de ensinar da nova professora, Duda e Nora apresentaram em seus relatos, em outros momentos, as comparações com as metodologias que julgavam ser a melhor para ensinar. E, ainda, evidenciaram, logicamente, o confronto entre formas de ensinar de um professor e outro, localizados em uma época e outra.

[64]

‘No meu tempo era fácil, não é como os professores fazem hoje’.
(Nora, 62 anos – Narrativa oral)

[65]

‘A professora tinha era que:: observar mais o a necessidade de a gente, que:: nem sempre é o que ela quer, né!? (+), é como se ela tivesse ensinando e a gente tive precisasse de receber tu-do, tu-do! (+), mas tem que ver também (+), o que a gente quer, precisa de verdade?!’.
(Duda, 64 anos – Pergunta 6 - Entrevista)

De outro lado, por ter experiências com as aulas de cursinho, Carlota pareceu demonstrar interesse nesses dois intentos dinâmicos da professora. A estudante não chocou sua abordagem de aprender com a proposta de ensino da proposta nesses dois momentos.

Ainda que meu foco não fosse o professor, para visualizar esse contexto, que muito me chamou a atenção, foi importante trazer todo seu movimento à tona, a fim de perceber o quanto as experiências anteriores denotadas através de metodologias de ensinar influenciam ações em sala de aula e desconfortam as participantes. Esses fragmentos, a seguir, comprovam as crenças já discutidas: saber a gramática é saber inglês; e ainda, de que o professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é ele que tem que proporcionar e buscar os meios para o aluno aprender.

[66]

‘Pra aprender inglês também é::: tem que ter é::: um bom professor (+), que faça a gente estudar mui:::to e::: dar conta de tudo assim (+), é::: saber escrever tуди:::inho (+), saber explicar aquilo, por exemplo, usar um auxiliar (+), porque ele é::: porque tem que ser desse jeito numa frase(+), saber vocabulário (+), hoje não faz muito isso como antigamente (+), eu tô té estranhando essa professora nova’.

(Nora, 62 anos – Pergunta 2 – Entrevista)

[67]

‘Uai, eu acho que a gente pode aprender de várias formas (+), tem que::: ficar fazendo muitos exercício para aprender (+), ler textos (+), traduzir eles (+), corrigir as coisas quando elas tiver ERRADA (+), lê é o primordial (+), também tem::: escrevê também, porque (+) até mesmo (+), quanto mais escreve, mais melhora (+), tem que estudar, estudar MUI:::TO. Ficar naquilo que você quer mesmo (+), só ficar falando, falan:::do (+), não vale (+), tem que fazer o correto’.

P: O que é o correto pra senhora?

‘Então (+), é o que falei (+),é::: escrever:::, ler::: muitos textos (+), saber as regrinhas (+), vai que eu vou fazer vestibular (+), lá, eles num cobram não é isso?! (+), daí eu tô lascada ((risos))’.

(Duda, 64 anos – Pergunta 6 – Entrevista)

[68]

‘Com minha idade ainda tem outro agravante (+), já tive muitos tipo de professor é::: de inglês (+), cada um de um jeito (+), mas essa agora ta ensinando de um jeito totalmente diferente (+), que tem hora que::: assusta a gente’.

(Antonia, 64 anos – Pergunta 4 – Entrevista)

Nessas falas, ainda, evidencio o passado como tempo importante nas referências positivas das participantes. E, geralmente, elas fizeram essas alusões com o tempo presente, o qual, muitas vezes, evoluiu demais e, em suas concepções, não efetivavam o sucesso na aprendizagem. Essas referências à época passada são mostradas com clareza por Preti (1991), que avaliou as características da linguagem do idoso. Conceição (1999) e Pizzolatto (1995) também identificaram em suas resenhas as referências ao passado que os idosos tendiam a inserir sobre suas falas. Esses dizeres do idoso, isto é, a tendência ao uso da prosa, relembando fatos do passado, com certo saudosismo, foi confirmada nesta pesquisa:

[69]

‘Naquele tempo, era muito mais fácil aprender inglês do que hoje (+), que tem que falar, falar [...]’.

(Antonia, 64 anos – Pergunta – Entrevista)

[70]

‘Nos meus tempos de criança, eu eu::: sempre tinha coragem pra falar inglês (+), hoje não é muito fácil, assim’.

(Nora, 62 anos – Narrativa oral)

Aprendizagem consciente e crítica

Pizzolatto (1995) constatou, em sua pesquisa, que o processo de aprendizagem na TI é marcado por características de pessoas críticas e conscientes de sua aprendizagem. Neste estudo, a aprendizagem dessas participantes, em muitos momentos, apresentou-se com essas referências.

Através das observações das aulas descritas anteriormente, excertos 37 e 38, pude compreender a consciência gerada pela insatisfação das alunas ao se depararem com a nova metodologia da professora. Duda, Nora e Antonia mudaram os rumos dessas aulas, porque perceberam que os objetivos que a professora estava desenvolvendo com a aula não estavam condizentes com suas satisfações e metas com o idioma. No caso, elas davam primazia à modalidade escrita gramatical e formal, enquanto as referências da professora, para aquela aula, refletiam sobre aspectos da oralidade e informalidade, propostos com uma aproximação entre a abordagem comunicativa.

Por meio dos excertos 64, 65 e 69, estendo ainda a reflexão crítica sobre as comparações que essas estudantes concedem a professores e tipos de ensino. De fato, essas idosas, em momentos variados, reclamaram quando acreditavam não estar entendendo ou quando julgavam um conteúdo inútil às suas metas. As alunas da TI, neste estudo, durante as observações, buscaram manter o seu foco e abstrair-se de metodologias que, segundo suas próprias concepções, não proporcionavam melhores rendimentos nas aulas de LE (inglês).

Ritmos diferentes e contestáveis na aprendizagem

Parece redundante em um estudo de caso qualitativo estender referências à heterogeneidade. Todavia, nesta seção, essas considerações se dirigem a caracterizações resultantes a partir de propostas observadas em sala de aula da TI. Nesse sentido, as participantes trouxeram importantes referências para análise.

Duda, Nora e Antonia, durante as avaliações, demonstraram maior dificuldade para produzirem em sala de aula, isto é, desenvolverem suas habilidades na língua. Em duas aulas observadas, conforme NCs 07 e 11, dias 26/10/09 e 30/11/09, respectivamente, o sinal tocou e as três ainda não tinham terminado de responder a prova. Carlota, por sua vez, nessas situações, terminou mais cedo e entregou o seu exame a tempo.

Pode ser que Carlota possuía mais facilidade com o idioma devido as suas aulas extras no cursinho, ou até mesmo, devido o seu desempenho maior com a língua. O fato é que

essa aluna, embora fosse a mais idosa da turma, sempre terminava em tempo hábil as atividades propostas, enquanto, em alguns momentos, as colegas participantes conversavam sobre outras coisas, conforme excertos 59 e 60.

Em relação à concentração, percebi apenas que Duda, Nora e Antonia concentravam-se menos, porque sempre estavam dispostas a conversar, principalmente Duda e Antonia. Essas causas poderiam ser advindas da necessidade de diálogo no lar, uma vez que Duda estava solteira e Antonia, viúva, e ambas moravam sozinhas. Também, vale destacar as aulas de inglês, nessa turma, eram na segunda-feira, no segundo horário, isto é, após um final de semana sem encontro. Assim, essas conversas poderiam estar relacionadas ao ato de informar-se sobre o que a colega havia feito durante o fim de semana.

Almada Filho (1999) acredita que o convívio social pode trazer muitos benefícios à saúde do idoso, visto que, conforme Laranja (2004, p. 43) “um dos maiores problemas do velho é a solidão já que a sociedade os rejeita, impondo-lhes um isolamento antagônico à sua plena inserção existencial no mundo”. Como percebi durante as ações, Duda e Antonia sentiam-se felizes em sala de aula, onde podiam conversar sobre tudo. Mais do que isso, obtinham atenção de seus colegas em relação a seus pensamentos.

Lima (2007), mais uma vez, destacou que os idosos prezam pelo convívio social. A autora traz como implicações pedagógicas a união entre motivação e convívio social nas propostas metodológicas em sala de aula da TI. Afinal, o envolvimento de pessoas com essa faixa etária nos aspectos educacionais, segundo alguns gerontologistas, pode trazer muitos benefícios relacionados à saúde físico-mental (ampliação de informação), emocional (convívio social) e espiritual (desenvolvimento da cidadania), (MONTEIRO, 2008).

Embora não seja meu foco de trabalho qualificar o valor dessas experiências no contexto, ainda, sim, é importante indicar que houve experiências positivas e negativas, que contribuíram para a manifestação das participantes em sala de aula. Junto dessas experiências, as crenças se manifestavam, não exatamente nessa ordem, mas entrelaçadas.

A seguir, apresento as narrativas visuais produzidas pelas participantes e, observando as recomendações de Kalaja et al. (2008), opto por visualizar o que cada participante explicou sobre seu desenho.

3.4 As narrativas visuais e suas explicações

As narrativas visuais foram importantes instrumentos na checagem e comparação entre crenças e experiências. Todavia, apenas com o desenho, não seria viável, e nem

possível, apresentar inferências. Por isso, as explicações desses desenhos foram cruciais para a compreensão do próprio desenho e, ainda, para entender como algumas experiências e crenças se (des)construíram ao longo da coleta.

A seguir, apresento a narrativa visual confeccionada por Antonia:

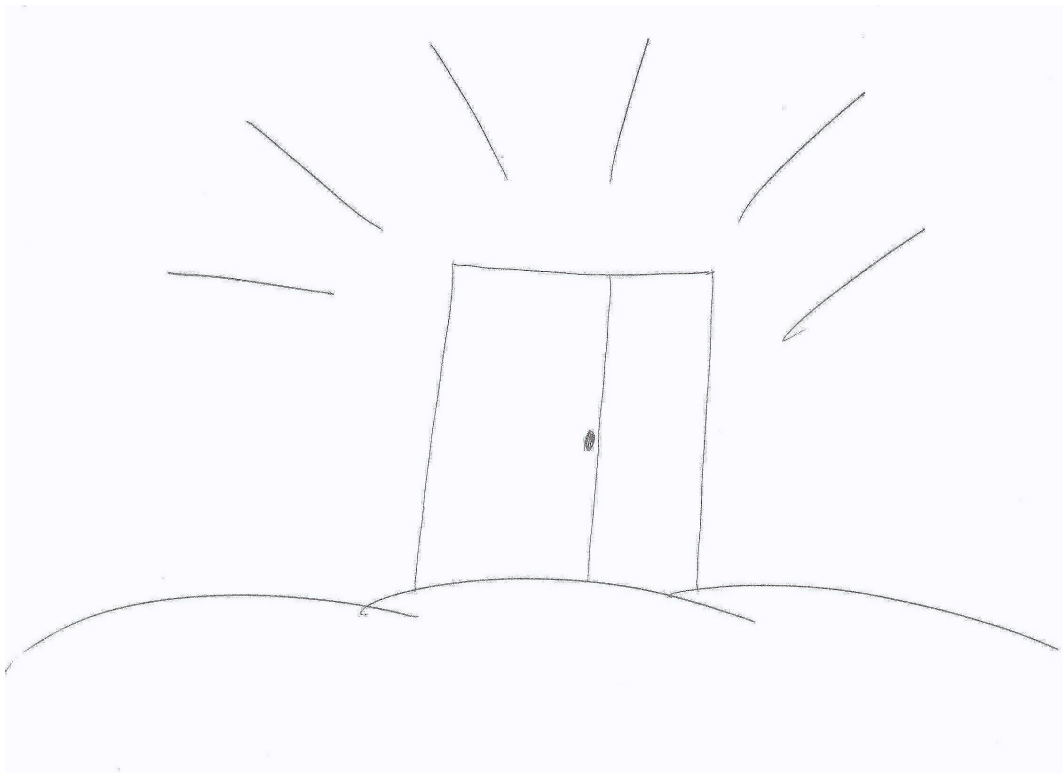


Figura 3.2: Narrativa visual de Antonia

Observe a explicação de Antonia sobre a sua própria narrativa visual:

- [71]
- Antonia: ‘Ah, eu desenhei essa:: porta porque::: a a porta significa que PODE ser aberta (+), o inglês pra mim é isso (+), é uma porta que a gente tem que ir lá e e ABRIR (+), meus filhos vivem falando que eu sou vencedora por estar aqui na EJA, sabe? (+), se com minha idade eu ainda tô tô tô com vontade de aprender, me esforçando, assim (+), então o inglês tem que ser um desafio que eu posso superar, senão (+). Mas ((risos)) eu acho que::: essa porta tinha que estar aberta, né?! ((risos)).
- P: Por que?
- Antonia: Ah (+), porque eu sei que mesmo que eu não seja boa no inglês, eu tô tentando, como você viu (+), às vezes, eu não faço as coisas, eu converso mui:::to! ((risos)), mas (+), quando só quando também eu não to entendendo NADA ou, então, o assunto tá es chato (+), ou tem uns exercícios chatos também pra gente ficar fazendo (+), isso me faz desinteressar, mas (+), eu acho também que::: também::: a porta FECHADA::: ela também faz é::: a gente não sabe o que tem lá do outro lado (+), as vezes sinto meio que::: perdida! (+), nas aulas de inglês, parece de outro mundo, parece que não sei o que tem do outro lado mesmo, ainda bem que::: que tô lutando, o ano tá acabando também (+), mas eu vou conseguir (+), cheguei até aqui. Sabe (+) a porta, acho que é mais um::: desafio que é pra qualquer um, ALIÁS, é::: tem que ter coragem para abrir e atravessar, achar as coisas boas, é isso! Pra quem é corajoso mesmo!
- P: E você?

Antonia: Ah, eu sou corajosa ((risos)), por isso estou aqui! Vou lutar pra aprender o que passam pra mim, mas, já vou falando (+) não vou seguir no inglês, viu?! Não é por causa da idade, não! Eu até acho que, pelo menos pra mim, a idade não é o ponto principal (+), mas quero mesmo é só tirar esse ano e terminar (+), já fiz tudo o que tinha que ser feito, criei meus filhos (+), não tenho obrigações com estudar, só pra terminar aqui mesmo e pronto! Era um gosto meu, sabe?! (+), e eu gosto de estar aqui!'.
(Antonia, 64 anos – Explicação da narrativa visual)

Antonia era uma aluna que, no decorrer das observações, demonstrou dificuldades com a LE (inglês). No entanto, nos momentos de produção, para sanar as dúvidas concernentes ao idioma, ao invés de uma busca pela aprendizagem, ocorria exatamente o contrário: Antonia conversava muito e não buscava superar suas limitações. Houve, em muitos momentos, desinteresse pela aprendizagem. Convém ressaltar que Antonia não levava materiais, como, por exemplo, o dicionário, para as aulas. Ela, assim como algumas de suas colegas, cumpria apenas o que era exigido pela professora para fins avaliativos. O seu envolvimento maior com o idioma girava em torno da nota para passar de ano.

Pela explicação do desenho, posso depreender que a estudante acreditava no fato de a idade não ter relação direta em sua aprendizagem de LE (inglês). Entretanto, para se justificar desse fato, ela não o associava ao desafio de aprender inglês, todavia ao desafio de correr atrás do tempo perdido e se formar na EJA. Para a estudante, a satisfação de estar na EJA correndo atrás do tempo perdido era a condição plena para sua motivação, e esse aprender envolvia todo o empenho de aprovação geral em todas as disciplinas. Foi possível analisar que Antonia, durante a explicação, sempre associava seu otimismo ao fato de estar estudando na EJA, mas não necessariamente ao fato de estudar inglês. Como ela mesma relata, ela acreditava que não aprendera e não aprenderia o idioma.

Confrontando essa explicação com um depoimento extraído de sua narrativa oral, foi possível entender que Antonia nunca gostou de inglês e, como disse, fazia apenas para passar de ano. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que algumas situações de aprendizagem a traumatizaram e, portanto, fizeram com que ela passasse a não gostar tanto do idioma:

[72]

'Bom, eu (+), eu (+), faz muito tempo que eu tive que estudar, ter o inglês na minha vida (+), eu parei durante um tempo de estudar, mas lembro que, antes de haver essa parada, eu:::, no colégio (+), quando era criança, eu estudava mesmo pra passar de ano (+), estudava mesmo nesse sentido [...]. Não (+), assim:::, hoje tem muita coisa no inglês! (+), antigamente não tinha nada assim, a gente aprendia traduzindo o texto ali, conjugando os verbos (+), que isso era importante! (+), nessa minha época tinha livro e livros (+), e a gente estudava em cima deles! (+), meus meninos até falam que está o inglês está::: mudou muito! (+), outra coisa também foi porque é::

porque eu sempre trabalhei, sabe!? (+), então, sempre assim nós pra estudar, tem que ter tempo, e eu eu é:: sempre fui cheia de coisas pra lidar, mesmo quando eu era pequena, meu pai me botava pra trabalhar na roça mesmo, então, não foi fácil! (+), hoje, eu acho que não dedico é:: o suficiente! (+), ah, deixa eu voltar aqui (+), lembro que uma vez, uma vez eu tava na escola, eu sempre gostava de fazer os exercícios de inglês (+), mas tinha dificuldade também, o verbo *to be* mesmo, nunca entrou na minha cabeça (+), lembro que a professora passou uma vergonha danada em mim, perto dos meus colegas (+), também teve porque, sabe, tive muitos professores que eram ruins pra ensinar ,e então, desde esses acontecimentos, eu passei a não gostar do inglês!, e fui me fechando[...]’.

(Antonia, 64 anos – narrativa oral)

Carlota, por sua vez, foi uma aluna que demonstrou, ao longo das observações, simpatia com a LE (inglês). Sempre trazia os materiais necessários e exigidos pela professora, tais como: dicionário, apostila etc. Aliás, era, dentre as participantes, a aluna que cumpria com maior rigor essas recomendações. Observe sua narrativa visual, a seguir:



Figura 3.3: Narrativa visual de Carlota

Em entrevista gravada, Carlota explica o seu desenho:

[73]

‘Deixa eu ver (+) (incompreensível), idade pra mim não significa nada! (+), tem pouco tempo que eu:: tô aprendendo a falar in inglês, e já me comunico MUÍTO BEM com outras pessoas (+), como diz minhas filhas, eu não dou branco ((risos)) (+), eu falo, eu eu vejo muito as minhas colegas aqui, que vivem reclamando de ter que:: algumas vezes falar em inglês, mas nem falo nada (+), eu sei que é difícil pra elas (+), na realidade, eu acho que eu estou assim é por causa do cursinho que faço, lá é bem exigido, exigem, exige muito! (+), acho que quem paga acaba tendo mais sucesso mesmo (+), no cursinho, a gente tem mais hora pra ficar aplicando, usando o inglês, né?! , falando! (+), o idioma! (+), mas, é pra mim falar do meu desenho, né?! ((risos)) (+), eu vou falar (+), mas é que também tem é: essa relação com o que eu disse, eu eu desenhei é essa paisagem grande e bela, desse jeito, porque eu acho que o inglês é assim pra mim, é um mundo mui:::to grande, cheio de desafios!, o rio, é porque a gente tem que atravessar e:: lá em cima, tem água de coco (+), e nós só vamos beber da água se a gente ir em frente, ter coragem pra subir, enfrentar, você entende? e também é um lugar alto de de onde a gente vê as coisas bonitas (+), do alto a gente sempre tem a sensação de poder! (+), lembro que quando eu subo no Cristo aqui, eu fico um tempão lá em cima, pra admirar a cidade!, e também descansar, porque é difícil pra subir aquele tanto de degrau (+), mas vou te falar, inglês não é muito fácil não!, mas é é um prazer DANADO de bom quando a gente vê aquelas pessoas falando e a gente entende (+), acho o inglês tão chique! (+), quando a gente vê isso, e a gente pode falar, porque dá conta, é muito bom, é uma sensação muito forte de de vontade pra é:: querer falar mais e mais (+), sou limitada, eu sei disso, mas sei que vou continuar aprendendo mais e mais (+), depende só de mim!, o professor faz o papel dele, mas é eu que tenho que fazer o meu, não é!? (+), e então?!, eu acho que é:: o desenho fica mais pra falar disso mesmo (+), que o inglês é lindo!, mas a gente tem que se esforçar mesmo pra aprender (+), é assim mesmo, pra gente con conquistar tudo que a gente quer, é preciso ter a ter fé em Deus e agarrar naquilo!, com inglês, não é diferente!’.

(Carlota, 65 anos – Explicação da narrativa visual)

Através das inferências de sua fala, foi possível entender que Carlota não condicionava sua aprendizagem de inglês à idade. Ela considerava o idioma “difícil” e, portanto, eram necessários motivação e esforço para o sucesso na tarefa. Entretanto, ela deixou, de forma implícita que, na EJA, não era possível aprender inglês por conta dos poucos minutos de dedicação à língua e por se tratar de um ensino público.

Em todos os momentos observados, ela pareceu sentir muita responsabilidade em sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, interesse para aprender os conteúdos. De modo geral, pude perceber que Carlota e a autonomia caminhavam juntas nesse processo. Não sei se essa autonomia, entretanto, era causa ou efeito de sua motivação.

Além disso, Carlota, a participante mais idosa da turma, foi a única que ouvi falar inglês em alguns momentos oportunos na turma; e sempre esteve por dentro dos assuntos tecnológicos e modernos. A participante deixou transparecer em seu relato que,

[74]

‘Pra mim é:: aprender inglês foi::: , é::: (+),ah, eu nunca pensei nisso, sabe?! Pra dizer a verdade eu::: sempre gostei! Sempre quis aprender, e tem pouco tempo que

faço cursinho, viu?! (+), tem, acho, que::: só três anos mesmo, foi depois que o o::: meu marido morreu, que eu quis estudar, sabe!?, recuperar o tempo perdido, acho perfeito estar aprendendo essa esse::: inglês, a cada dia (+), antes, na escola que eu estudava, eu gostava, mas nunca tive assim::: é::: tinha condições pra fazer!'.
(Carlota, 65 anos - Narrativa oral)

Carlota acreditava que sua idade não interferia em sua aprendizagem. Apenas deixou transparecer, em uma pergunta da entrevista, que não tinha boa memória por conta da idade:

[75]
'[...] só tenho medo mesmo é::: de minha memória! (+), eu tenho medo de dar branco tem hora (+), tem hora que tô esquecendo as coisas ((risos))'.
(Carlota, 65 anos – Pergunta 4 – Entrevista)

Entretanto, o seu dizer não é concomitante ao seu desenvolvimento em sala de aula. Carlota sempre demonstrava boa atuação e participação nas aulas de LE (inglês). Inclusive, era uma aluna que sempre lembrava a professora qual conteúdo havia encerrado a última aula; estudava e se lembrava de detalhes impressionantes durante os eventos em sala de aula. Carlota, sobretudo, via seu rendimento na LE (inglês) de forma positiva, e isso lhe causava muita motivação para ir acelerando seu ritmo de estudos.

Vejamos, a seguir, a narrativa visual de Duda:



Figura 3.4: Narrativa visual de Duda

A seguir, a explicação de Duda sobre o desenho:

[76]

'Desenhei e essa essa menininha daí representando como eu me vejo aprendendo inglês (+), porque eu, pra mim, a idade não interfere! (+), depende mais é::: do do do esforço que a gente tem:::, faz (+), a seriedade que a gente leva pra aprender (+), EU não gosto de inglês!, mas se gostasse, eu tenho CERTEZA que conseguiria aprender sem nenhum problema! (+), e com a idade que eu estou ainda! (+), olha aí, oh (+), *I CAN!* (+), veja bem (+), eu eu tô::: aqui na EJA (+), só de ter que enfrentar isso tudo daí, que eu enfrento (+), eu não tenho pra família, pra você ver (+), eu já me sinto vencedora de tá estudando aqui! (+), vou fazendo tudo que dá na teia aqui (+), eu gos gosto de desafios mesmo! (+), eu desisti de de prestar o vestibular (+), mas isso não é::: foi por causa da idade, é foi por causa de que EU (+), tenho outras propostas agora (+), uai! ((risos))), agora que tô vendo isso aqui no meu desenho, que isso?! (+), tá parecendo uma bengala ((risos)), mas não é! (+), essa aqui sou eu (+), e eu tô segurando um iô-iô (+), é que::: eu não presto pra desenhar , e ainda fiz correndo! (+), tá bom o que disse?!'.

(Duda, 64 anos – Explicação da narrativa visual)

Duda foi uma participante que mostrou alguns momentos de contradição entre o seu dizer e agir. Na visualização das experiências em sala de aula por meio da observação, notei que ela não participava ativamente da produção em sala de aula (aplicação e correção de exercícios), a menos, quando era para reclamar de algum detalhe ocorrido em determinado momento, cujas concepções contradiziam as suas. Não trazia o material devidamente em dia; esquecia dicionário para as aulas; faltava a algumas aulas (NC-01, 06) e, quando não cumpria alguma exigência imposta, alegava falta de tempo para tal atividade. Todas essas constatações me fizeram compreender que Duda pouco buscava por sua própria aprendizagem de LE (inglês).

[77]

Alguns alunos afirmam durante a interação de que é bom corrigir para depois estudar para a prova. Duda não está com seu caderno para correção, mas copia tudo. Ela e Nora falam para a professora, algumas vezes, escrever a resposta certa no quadro, e não apenas falá-la.

(Nota de campo – 10, em 23/11/09)

[78]

Dia de prova de interpretação de texto e vocabulário. A professora chega mais cedo em sala de aula, às 19:31 e dá os comandos. Ela lê todos os enunciados da prova. Ela não permitirá o uso de dicionários. Nora diz “ainda bem, porque eu não trouxe e nem estudei”. Todos riem. Duda confirma a esse comentário: “Também não estudei, não tive tempo”. A professora faz um gesto de quem não gostou do comentário.

(Nota de campo – 11, em 30/11/09)

Nora foi uma participante que demonstrou muita espontaneidade em suas considerações acerca das propostas metodológicas ao longo das observações. Ao mesmo tempo, apresentava-se muito insegura em relação à sua posição frente à aprendizagem de LE (inglês). Vejamos a sua narrativa visual:

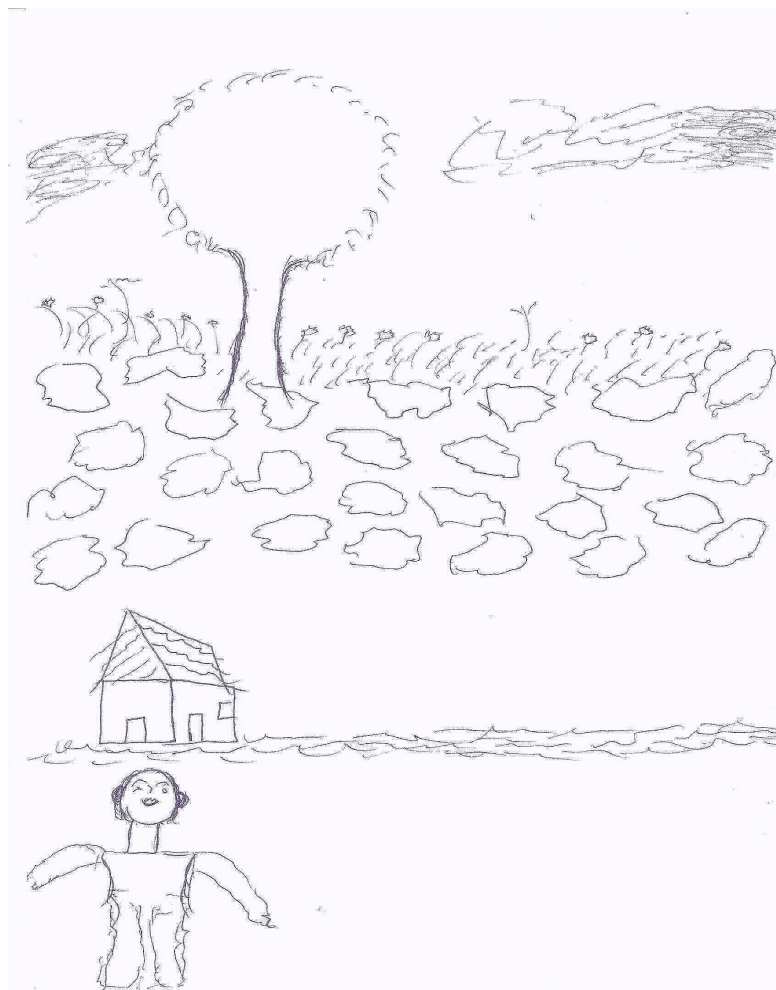


Figura 3.5: Narrativa visual de Nora

A seguir, Nora explica o seu desenho:

- [79]
- Nora: 'A minha fazenda ficou bonita demais, não ficou?! ((risos)), sou péssima pra desenhar, mas (+), então!(+), não: assim, é::: quero dizer que essa aqui era pra ser eu (+), esse desenho feio é porque eu não sei desenhar MESMO (+), não consegui ((risos)), mas você sabe que eu sou mais bonita do que isso! (+), mas eu desenhei pensando que o inglês não precisa de idade para aprender, essa árvore nessa fazenda, aqui, ainda vai dar frutos, ela tá nova, mas (+), também depende do da do que você vai plantar, eu acho. Eu tenho que pensar que eu vou aprender do jeito que estou e pronto (+), o inglês é como essa paisagem aí, com flores (+), não sei se você percebeu, mas eu não coloquei sol! Sabe por quê!?
- P: Hum?
- Nora: Porque eu acho que o sol só aparece para pra fazer o dia brilhar! (+), e o inglês deve ser assim na nossa vida, mesmo que:::, pelo menos pra mim, tem que ser algo que nasça pela vontade, daí a gente usa pra sempre. Vou te falar (+), EU não gosto de inglês!(+),você já deve ter percebido (+), mas faço tudo que a professora pede (+), quase! ((risos)), pelo menos eu tiro as notas que preciso pra passar de ano, agora (+), falar que:: eu é::: vou aprender inglês, conversar, falar! (+), igual àquelas pessoas de lá falam (+), isso é muito pra mim, sabe. Isso já tinha que ser cultivado a muito mais é::: tempo! Daí eu acho que é importante ser criança pra aprender, a gente aprende essas coisas quando é novo (+), mas se eu tentasse, acho que conseguiria (+), você não vê a [Carlota]!!! (+), ela se dá muito bem com o inglês, fala que é uma beleza, e olha idade dela! (+),se eu tivesse interesse que nem ela, ela traz tudo que precisa pra aula,

ela traz dicionário, o inglês é uma língua bela é um fazenda cheia de muitas coisas, tem mais é que a gente querer, senão a gente não aprende! Eu sou desleixada, mas a idade em não significa nada’.

(Nora, 62 anos – Explicação da narrativa visual)

Nora, assim como todas as participantes, afirmou que a idade não implicava em nada no processo de aprendizagem de uma língua. Essa participante, em especial, declarou não gostar do inglês, mas, pelo menos, tirava as notas que precisava para passar de ano – crença já vista. Veja o que ela contou sobre sua história de aprendizagem:

[80]

‘Vixe! Não sei se vou dar conta (+) ((risos)), tem muito tempo, viu?! ((risos)), muito tempo! pra::: (+), tem muito tempo que atrás que o o inglês entrou na minha vida assim (+), nem sabia direi:::to o o que era assim (+), mas achava diferente ficar escrevendo e vendo a professora falar daquele jeito (+), foi então que comecei a aprender esse (+), **eu sempre tive dificuldades (+), era muita regra,** e sempre poucas aulas (+), como agora! (+), mas a professora forçava mais a gente a aprender também (+), tinha o livrinho de pontos (+), e tinha a que fazer todas as tarefas pra ganhar nota, passar de ano (+), **uma vez tive que decorar a lista de todos os verbos irregulares, lembro disso muito bem! (+), nunca me esqueci daquela listinha e de quando a professora chegava e tomava da gente! (+), e a gente tinha que saber de tudo que era pedido, tinha por obrigação fazer saber tudo!** (+), e aí aprendia de verdade (+), porque::: do jeito de hoje o professor hoje faz, fica só falando, não pode, tem que escrever! tem que testar o aluno! (+), E também::: também é::: se a gente tivesse livro era outra coisa boa, lembro desde pequena eu carregando meus livros pra escola (+), e hoje não vejo os alunos fazendo isso mais! (+), as apostilas que tem aqui, a gente tem que comprar (+), não sei se é porque nunca aprendi o inglês pra falar assim mesmo, só pra traduzir e entender os texto, e hoje a professora vem e quer falar com a gente de uma hora pra outra, o professor tem que ver o progresso do aluno, eu fico com a sensação que não aprendi nada hoje em dia (+), aquele dia mesmo que você viu (+), tenho a a maior dificuldade pra falar e isso tenho desde pequenininha, eu não falo, né!? (+), mas eu é::: sou uma pessoa que em nunca teve ti pratica com isso, fi torna difícil (+), não dá pra correr assim (+), voltei a estudar tem um ano e pouquinho (+), antes, eu não lembro de muita coisa, só sei que era um inglês mais pra tirar os pontos, ah! (+), eu esqueci de falar que, naquela época, também, a professora tá era firme no que falava! (+), nos respeitava tudo porque os pais da gente ia na escola e era exigente com o aluno aprender (+), sempre que quando é mais novo é mais fácil de aprender tudo, não tem com o que preocupar (+), era assim: a gente ficava mais por conta das tarefas de escola mesmo (+), direitinho, filinha por filinha (+), só não passava de ano quem não quisesse mesmo!’.

(Nora, 62 anos – Narrativa oral, grifo meu)

Além de retratar muito do que já foi visto, um fato curioso nesse relato é a questão de como a experiência anterior de Nora estava amarrada a uma abordagem tradicional. E a maneira como a participante afirmou em sua narrativa oral representou que ela gostava da metodologia da professora. Afinal, era assim que ela melhor aprendia a LE (inglês). Lima (2007) lembra que no século XX, até por volta dos anos 80, era comum exigir do aluno a decoração de conteúdos, incluindo poemas, e a sua declamação em pé perante toda a classe.

Neste trabalho, as narrativas visuais auxiliaram na interpretação de como o contexto foi moldado por aspectos culturais e experiências anteriores que se manifestaram em sala de aula devido ao movimento dessas crenças. Principalmente as crenças relacionadas às maneiras tradicionais de ensino. Ao ler cada explicação, foi possível observar o aglomerado de crenças pertencentes a cada participante. Todos esses aglomerados sofreram influências de uma abordagem de ensino anterior ou de uma abordagem nova de ensino (o fato de a professora ser nova para a turma). As relações entre o passado e o presente pareceram nortear as ações das participantes ao determinar o modo como agiam frente aos eventos ocorridos em sala de aula.

De fato, a variedade de modelos de ensino anteriores pareceu ter moldado muitas concepções ao longo dos anos da aprendizagem dessas idosas e, como foi possível observar, vez ou outra, essas alunas entraram em conflito sobre a maneira correta de aprender. Fosse por uma justificativa consciente e crítica ao fato de aprender e de, até mesmo, não aprender a LE (inglês).

Neste capítulo, teci considerações sobre dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados acerca das participantes do estudo, enumerei crenças e experiências da TI investigada, e, finalmente, apresentei as narrativas visuais produzidas e seguidas de suas explicações. No próximo e último capítulo, com base nos resultados das análises aqui expostos, apresento a conclusão deste trabalho.

CAPITULO 4

CONCLUSÃO

*We must understand social relations, cultural values and cognitive structures as socially produced and reproduced, as socially distributed and organized, as maintained, negotiated, adjusted and established in interaction between individuals who find themselves in social contexts and belonging to cultural traditions.*²⁵

(LINELL, 1990, p. 148)

Neste capítulo, dividido em cinco seções, apresento as conclusões da pesquisa. Primeiramente, retomo as perguntas de pesquisa expostas na Introdução deste trabalho, respondendo-as, em conformidade com a análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, e com o arcabouço teórico explicitado no primeiro capítulo desta obra. Logo depois, aponto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) para a TI, seguidas das limitações desta pesquisa e das sugestões para futuros estudos na área. Finalizo este trabalho, tecendo as considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa estabeleceu como objetivos identificar, analisar e discutir as crenças e as experiências de aprender LE (inglês) da TI através das vozes do próprio alunado. O estudo foi fundamentado em uma revisão de conceitos que definem o idoso envolvendo áreas interdisciplinares e embasadas por hipóteses e fatores linguísticos inerentes ao processo de aprendizagem de LE (inglês) pela TI. Procedi a essa análise, procurando verificar as relações entre as crenças e as experiências identificadas. De acordo com os resultados obtidos, pretendo, a seguir, responder às duas perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

²⁵ “Precisamos entender relações sociais, valores culturais, e estruturas cognitivas como produzidas e reproduzidas socialmente, como distribuídas e organizadas socialmente, como mantidas, negociadas, ajustadas e estabelecidas em interação entre indivíduos que se encontram em contextos sociais e fazem parte de tradições culturais”. (LINELL, 1990, p. 148).

4.1.1 Quais são as crenças de aprendizagem de LE (inglês) dessas alunas?

Como conclusão à primeira pergunta desta pesquisa, verifiquei que as crenças evidenciadas foram traçadas em dois segmentos: crenças relativas ao contexto público de EJA e crenças relativas a uma abordagem tradicional de ensino de línguas, cujos pares de indícios são, respectivamente, a) não se aprende inglês em escola pública e b) aprender inglês significa tirar nota para passar de ano; e c) aprender inglês é saber a gramática da língua e d) o professor é quem promove a aprendizagem de inglês.

O primeiro par de crenças combinou dois indícios tidos por originais neste trabalho, que propôs investigar um contexto público de ensino de LE (inglês) da TI. Dessa forma, todas as participantes acreditavam que a escola pública não seria um local ideal para aprender LE (inglês), e, sim, um curso particular de idiomas. Como visto, algumas pesquisas já detectaram esse tipo de crença envolvendo outras faixas etárias. Todavia, em relação à TI, as justificativas foram condizentes com a realidade escolar que essas participantes enfrentavam: poucos materiais (apenas a apostila e dicionário) e pouco tempo para se dedicar, conforme apontaram em seus relatos.

Além disso, a crença de aprender LE (inglês), para essas idosas, estava associada ao fato de ter que tirar a nota necessária para cumprir um propósito contextual: passar de ano e, conseqüentemente, formar-se e/ou ser aprovado no vestibular. É como se a nota fosse o resultado final, o produto almejado pelas participantes do contexto. Os relatos mostraram que a maioria das alunas não tinha como alvo aprender inglês, isto é, saber falar, ouvir, ler e escrever fluentemente no idioma. Até mesmo porque, como acreditavam, seria impossível tal feito em um contexto público. Então, as tarefas propostas – exercícios gramaticais e tradução – eram a base alvo para alcançar, porque esse objetivo girava em torno da nota. Por meio dos relatos, pude compreender que as participantes se mostravam satisfeitas ao se referirem apenas à aprendizagem de escrita e leitura, que seriam as únicas habilidades exigidas no vestibular.

Saber inglês, para essas alunas, também consistia na utilização de metodologias, com as quais elas tinham experiência em lidar com a tarefa de aprender; parecia constituir-se no que elas faziam em sua época escolar anterior: não ter que falar inglês e apenas centrar-se na escrita, conforme relataram, enquanto que, para uma aprendiz, esse aprender, de fato, baseava-se no desenvolvimento das quatro habilidades da LE (inglês) - falar, ouvir, ler, escrever, efetivamente.

A questão da nota acabou gerando falta de autonomia na aprendizagem da maioria das alunas. Em suas falas, elas até acreditavam que seria importante o investimento delas na aprendizagem, mas na prática, elas esperavam tudo por parte da professora. As ações da professora, por sua vez, cooperavam para fortalecer as crenças dessas alunas nessa direção. As propostas avaliativas da docente, talvez para satisfazer às alunas, também giravam em torno desse estímulo externo.

Lado a lado, o segundo par de crenças correspondeu a pensamentos e experiências observadas e relatadas que representaram concepções sobre um processo de aprendizagem firmado no ensino de categorias gramaticais. Incluo as experiências porque, em algumas circunstâncias, houve participantes que desenvolveram ações em conformidade com suas crenças durante o desenvolvimento da aula e/ou se referiram a esse ponto em seus relatos, comparando experiências prévias e atuais ao estudar a língua.

Esse último par estabeleceu inter-relação direta com as experiências observadas no contexto. As alunas tiveram muitas experiências que fortaleceram o seu sistema de crenças. Particularmente, a figura do professor como peça chave na aprendizagem pareceu sobressair-se. Talvez pela vivência dessas alunas em uma época de autoritarismo e ensino voltado ao professor, as alunas acreditavam que sua professora era a referência do saber clássico. Elas até reconheceram em relatos que deveria haver dedicação do aluno na aprendizagem e que o aluno necessitava se empenhar nessa busca, todavia, as ações registradas no contexto opuseram-se a esses valores relatados.

As participantes afirmaram que sua idade não atrapalhava no processo de aprender. E em relação às concepções sobre o idioma inglês, todas as participantes alegaram que o inglês era uma língua difícil. Como causas apontadas para essa dificuldade estavam a falta de contato com o nativo e a falta de um cursinho de idiomas. O curioso foi que, na concepção da maioria das participantes, as pessoas norte-americanas eram a referência exclusiva de falantes de inglês. Além disso, o inglês foi tido como “a língua da globalização”. Contudo, esse *status* de língua mundial não era o suficiente para a motivação na aprendizagem da maioria das alunas.

De modo geral, foi possível compreender que as crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês) identificadas formaram uma espécie de aglomerado e, por isso, não se pôde saber qual crença desencadeou a outra; ou, até mesmo, que experiência levou a determinada crença, e vice-versa. A meu ver, essas crenças identificadas tiveram ligação direta com as experiências vivenciadas no decorrer das observações. As experiências vivenciadas, por sua vez, aliavam-se às experiências passadas, principalmente, porque, no ensino de décadas atrás,

as participantes tinham como referência o que elas acreditavam como fundamental para um ensino: a gramática, a tradução e o professor como provedor do conhecimento.

Um diferencial que observei no contexto diz respeito ao acúmulo de anos no processo de aprender uma língua cristalizando algumas crenças dessas participantes da TI, que se mostraram insatisfeitas ao serem expostas a uma nova abordagem, a uma nova forma de aprender. Com efeito, para a maioria delas, a aprendizagem de inglês deveria ser apresentada da mesma forma com que fora cumprido durante muitos anos atrás, de tal modo que essa abordagem tradicional não pudesse ser mudada.

Pode ser que esse respaldo dado pela antiga abordagem de ensino consistiu em uma maior comodidade para as alunas, que não teriam que se sacrificar para aprender a usar LE (inglês) no dia-a-dia e, assim, bastaria uma exposição a elementos gramaticais. O aprender, como havia refletido, pareceu não estar associado a lidar com as quatro habilidades da LE (inglês), e, sim, tirar a nota necessária para ser aprovado na disciplina.

Dando continuidade, retomo a última pergunta de pesquisa deste estudo.

4.1.2 Quais são as experiências de aprendizagem de LE (inglês) dessas alunas?

Em relação a esse questionamento, é importante destacar que analisei as experiências de aprendizagem de LE (inglês) da TI com base em dois segmentos: experiências passadas e experiências vivenciadas durante o semestre de curso, registradas por meio das observações. Inicialmente, o segundo tipo de experiências de aprendizagem caracterizou-se com maior rigor. Mesmo porque diziam respeito às experiências vivenciadas em sala de aula que renderam os registros de dados durante as aulas observadas. No entanto, a partir da análise de dados, e até mesmo da compreensão de algumas ações observadas no contexto, tornou-se salutar evocar as experiências prévias a partir das referências das alunas, por meio de relatos, ao contarem narrarem suas histórias de aprendizagem.

Percebi que as experiências passadas e as experiências das idosas observadas pareceram similares. Todas as participantes estudaram em uma época em que o ensino de LE era extremamente gramatical e, por isso, durante as observações, as propostas metodológicas da professora, relacionadas a uma abordagem de gramática e tradução, combinavam ao gosto das alunas que aprendiam ou, pelo menos, sentiam maior interesse na tarefa. Se o contrário ocorria, as alunas manifestavam-se desapontadas e desinteressadas.

Assim, as experiências de aprendizagem, positivas ou negativas, estiveram moldadas às experiências prévias das participantes. Essas experiências passadas estavam

relacionadas à melhor maneira de aprender LE (inglês) e foram construídas com aulas apegadas a regras gramaticais e a traduções, e à figura do professor como mentor da aprendizagem. Elbaum et. al. (1993) já afirmavam que a experiência anterior de aprendizagem teria um impacto, não apenas na formação das crenças, mas também nas ações dos aprendizes.

Quando ocorria uma proposta metodológica, por parte da professora, geralmente, estando próxima a uma abordagem comunicativa, a maioria das alunas, quer seja pelo hábito ou pela consciência crítica, característica do contexto, mostrava-se insatisfeita e pedia à professora para mudar a forma de explicar. O que, a meu ver, significava o deslocamento para a explicação de categorias metalinguísticas da LE (inglês).

Assim, após perceber a insatisfação de algumas alunas, a professora cedia, começava a anotar regras no quadro-negro, e, a turma toda, a anotar em seus cadernos as respostas dos exercícios desenvolvidos pela docente. Esse fato não representou ações indisciplinadas das participantes em relação à professora, mesmo porque as atitudes da docente tinham um forte poder de influência sobre a turma e todas as participantes respeitavam as decisões propostas da professora.

Em uma dessas correções, a professora pediu a uma participante para ir até o quadro-negro escrever a frase. A aluna o fez corretamente, mas, quando indagada pelos colegas e pela professora, não soube dizer o que a frase significava em português. Mesmo assim, essa aluna acreditava, conforme os relatos, estar aprendendo inglês.

De qualquer forma, a professora parecia ser a referência absoluta do saber em sala de aula. Aliás, a docente planejava suas aulas sem o consentimento e/ou participação da turma. Dessa maneira, a professora propunha as tarefas, conduzia a produção e correção e as alunas se tornavam receptoras do insumo.

Tudo que a docente explicava no quadro-negro, escrevendo com giz, tinha que ser anotado, pois, tratava-se de regras gramaticais que, certamente, cairiam na prova bimestral. Nessa hora, todos prestavam muita atenção. É como se o interesse surgisse pelo ato de prestar atenção no quadro-negro para obter a nota necessária para passar de ano. As avaliações bimestrais eram compostas de bases de gramática e interpretação de textos e não foram registrados exercícios envolvendo as habilidades de uso do idioma, compreensão e fala, durante o semestre de investigação no contexto.

Foi possível observar ainda que as participantes careciam da presença da professora em sala de aula. O fato de a professora permanecer ausente em uma situação de aula de LE (inglês), durante alguns minutos, por conta de ter que assumir duas turmas, provocou desconforto entre os colegas. Esses alunos, por sua vez, acreditavam que, se a

professora não estivesse em sala de aula, quer seja para observar o desenvolvimento das tarefas propostas, ou tirar dúvidas, não havia existido aula.

Chamo a atenção, aqui, para a influência que um professor exerce na ação de aprender de seus alunos. Se isso acontece, é preciso estar ciente das necessidades e interesses do aluno, a fim de desenvolver ações adequadas em sala de aula que possam influenciar a motivação dos discentes de modo favorável.

Também notei que, algumas vezes, atividades, com as quais as participantes estavam mais acostumadas ou mais experientes, foram atividades que tenderam a ser mais interessantes para as alunas. As alunas tiveram dificuldades ao lidar com as propostas novas oferecidas pela professora. Tendo em vista que a experiência consiste na mais rica fonte para o adulto aprender (LINDEMAN 1926), pode ser que o “novo”, apresentado pela professora, trouxe dificuldades às participantes, à medida que essas alunas lidavam com as propostas desconhecidas e oferecidas pela docente.

Os alunos relataram que trinta e cinco minutos por semana era pouco tempo para fazer com que alguém falasse inglês. Somado a isso, a falta de aulas complicava ainda mais o andamento dos conteúdos. Esse fato, vez ou outra, era o ponto de comparação entre a EJA e o cursinho, lugares totalmente diferentes, conforme relataram as alunas, inclusive a aluna que mantinha a experiência nos dois contextos. De fato, o pouco tempo de aula não favorecia o planejamento da professora e, assim, a docente tinha que continuar a atividade em casa ou na próxima aula, conforme registros de observações.

As aulas de inglês eram ministradas em português. Se a professora se comunicava em inglês, os alunos se mostravam desapontados e seus ares de insatisfação faziam-na voltar para a LM. Eles alegavam em relatos que a professora não podia falar em inglês, porque senão eles não entenderiam nada e ficaria difícil a questão do interesse. As idosas quase sempre faziam as comparações entre o ensino ao longo das décadas, e alegavam que a professora antiga não falava em inglês. É importante lembrar também que a professora da turma era nova na escola.

Percebi, durante os registros, que as conversas paralelas no momento da produção de atividades e a ação de copiar a tarefa de outro colega para receber nota demonstraram falta de autonomia em algumas participantes. As atividades em pares e grupos facilitavam a conversa entre algumas alunas, que queriam colocar o papo do fim de semana em dia, já que a aula de inglês era na segunda-feira.

Por outro lado, também reconheci que esses momentos eram importantes para algumas participantes que se sentiam sozinhas em casa e não tinham com quem compartilhar

tais assuntos. Esse fato me levou a refletir sobre a falta de afetividade no lar, destacada por Almada Filho (1999).

De modo geral, em relação às participantes, foi possível observar que cada uma possuía um ritmo diferente na aprendizagem de LE (inglês). Pareceu-me que a única aluna que tinha interesse em aprender fazia crescer em si ações motivadoras no processo; possuía um ritmo melhor na aprendizagem; era mais consciente e buscava participação nas atividades propostas; empregava maior responsabilidade em suas ações; relatava que suas experiências prévias traziam boas lembranças; e percebia com satisfação os resultados alcançados.

Em especial, essa participante tinha expectativas e objetivos de usar o que ela aprendia, uma vez que, possivelmente, visitaria sua filha nos EUA e faria o vestibular para Letras. O que me faz supor que a motivação poderia ser, conforme Ellis (1994), o resultado da própria aprendizagem. E, ainda, confirmar a primeira característica evidenciada por Knowles (1970), a de que o adulto é motivado a aprender à medida que suas necessidades e interesses forem satisfeitos.

Por outro lado, a maioria das alunas, que não demonstrava interesse em aprender inglês, designava como causa de desinteresse a dificuldade do idioma; relatava que o inglês não teria outro propósito em suas vidas, a não ser, o de tirar nota; e narrava uma história de aprendizagem marcada por dificuldades e traumas, confirmando que o domínio total da língua não é o único objetivo para todos os alunos em uma classe, de acordo com Bonfim & Alvarez (2008).

Finalmente, alguns dados demonstraram que as participantes pareciam não refletir sobre o seu real papel de estar aprendendo naquele contexto. Talvez pela desmotivação sobre o que fazer com o inglês, a aprendizagem dessas alunas realmente não se efetivou sobre uma abordagem comunicativa e apenas cumpriu o propósito educacional da EJA: passar de ano.

Diante das duas perguntadas respondidas, sugiro que, ao professor, seja importante apresentar e dialogar com seus alunos sobre os possíveis planos, propostas e objetivos de ensino. Através do diálogo das crenças de professores e de alunos sobre o que poderá ser desenvolvido, é possível traçar um planejamento que abarque e considere cada indivíduo no processo. Isso fará com que os conflitos com os quais o professor se depara na hora da aula sejam reduzidos.

O professor reflexivo tem esse papel: compreender que o ensino que ele julga suficiente ou correto quase sempre poderá não combinar com o ensino que seu aluno deseja. Para isso, é importante que o professor também tenha consciência de algumas crenças que

rondam os seus alunos, e de suas crenças, identifique-as, e promova uma (re)significação quando for necessário.

A aprendizagem crítica, algumas vezes, caracterizou o processo devido às crenças das participantes, e essa consciência, de um modo diferente do ocorrido, poderia ser conduzida a uma autorreflexão por parte do aluno sobre o seu processo de aprender. Todavia, ao mesmo tempo, entendo que essa autonomia continua distante, uma vez que existem fortes resquícios de uma abordagem tradicional vigente na atual conjuntura de ensino de línguas dessas alunas, visão que tem rotulado o aluno como receptor da aprendizagem e o professor como exclusivo agente e causador do processo.

De qualquer forma, é imperativo que o aluno aprenda a ser autônomo. Se o professor forma para ensinar, então há que se fazer jus ao agente igualmente importante no ensino quanto o primeiro: o aluno. Esse também deve ser formado, e formado para aprender. Essa consciência será o primeiro desabrochar para a provocação dessa independência e responsabilidade.

4.2 Contribuições do estudo

Como contribuições teóricas, este trabalho pode vir a contribuir para:

- Os estudos sobre crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês) caracterizadas por faixas etárias e com foco no aluno. Nesta pesquisa, as participantes puderam analisar e refletir sobre suas experiências de aprendizagem e ações no contexto público de EJA. Em relação às crenças, Barcelos (2001) afirma tratar-se de uma área de estudo carente em relação a seu tratamento perante os contextos mais específicos da aprendizagem. E, no caso específico da TI, Lima (2007) acredita ser muito prazeroso trabalhar com essa faixa etária, havendo muito ainda o que ser pesquisado, conforme aponta nas limitações de sua pesquisa. Com base na autora, foi possível observar que existia apenas o seu estudo trabalhando com a faixa etária, todavia a língua foco era o francês. De modo que esta pesquisa foi a pioneira no trabalho com o tema crenças, TI e LE (inglês), e ainda direcionou a investigação, pela primeira vez, a um contexto público de ensino. Sendo assim, este estudo pode vir a contribuir para a exploração e entendimento do sistema de crenças e experiências envolvendo essas temáticas.
- A discussão sobre a questão da idade e a aprendizagem de LE, as quais não estão associadas diretamente, isto é, o ser humano diferencia-se em diversas áreas, possuindo complexidades de várias ordens (intrínseca e extrínseca) que, quase sempre,

não estão condicionadas aos anos vividos. Portanto, como sublinham Bonfim & Alvarez (2008), são arriscadas as generalizações sobre a relação entre idade do aluno e aprendizagem de LE, uma vez que alunos de uma mesma faixa etária não apresentam necessariamente as mesmas características, tampouco um padrão uniforme de desenvolvimento.

- A ampliação de pesquisas destinadas a analisar crenças à luz de uma abordagem contextual (BARCELOS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Neste trabalho, determinado tipo de abordagem permitiu a visualização de crenças e experiências relacionadas à cultura de aprender (LE) inglês de alunas da TI ao longo dos anos. E, por se tratarem de idosas, os anos de experiências educacionais anteriores e atuais teriam que ser incluídos e levados em conta durante a análise. Somado a esse aspecto, o valor de reflexão causado ao identificar crenças como fenômenos particulares específicos do contexto, onde esse grupo de alunas estava inserido, garantiu um recorte singular para a pesquisa.

Como contribuição prática, esta pesquisa ofereceu:

- Um encontro com as participantes para a apresentação dos resultados da pesquisa, em dezembro de 2009. A turma, conforme descrito anteriormente, possuía 12 alunos, dentre os quais, haviam as quatro participantes configuradas como idosas. Fiz a exposição dos resultados a apenas sete alunos devido a dificuldade surgida pelo término das aulas. Todas as participantes diretas da pesquisa estavam presentes nesse dia e se sentiram muito felizes por terem colaborado com a pesquisa. Elas fizeram comentários e salientaram pontos que acharam mais importantes.
- Uma caracterização do ensino de LE (inglês) voltado à TI em um contexto exclusivamente público, mapeado por crenças e experiências que, de acordo com as ações e relatos das participantes, tornaram-se ações positivas e negativas nesse processo de aprender.

Como contribuição metodológica, destaco o uso de narrativas visuais com explicação dos desenhos. Sem dúvida, esse instrumento de coleta, tão recente nas pesquisas sobre crenças, conforme Kalaja et al. (2008), permitiu maior sustentação na análise de crenças sobre aprendizagem já identificadas e/ou observadas por meio de outros instrumentos. Além

disso, foi possível compreender, em algumas situações, como e por que determinada crença emerge.

Particularmente, esta pesquisa contribuiu com o meu propósito pessoal de continuar a investigar a aprendizagem de LE (inglês) por faixas etárias. Desde a graduação tenho me dedicado à aprendizagem de LE (inglês). Inicialmente, na graduação, investiguei os desafios de graduandos em Letras aprendendo LE (inglês), com alunos entre 16 e 30 anos, na especialização aumentei a faixa etária, pesquisando o aluno adulto de meia-idade (de 35 a 60 anos), e, agora, amplio meus conhecimentos incluindo o aluno adulto idoso (de 60 a 80 anos). Percebo, assim como Rocha e Basso (2008), a necessidade de incrementar pesquisas sobre o ensino de LE para as diferentes idades (crianças, adolescentes, adultos etc.), uma vez que, a cada faixa etária, é possível encontrar características semelhantes e específicas.

A seguir, apresento as limitações deste estudo.

4.3 Limitações do estudo

Este estudo não é exceção à regra e, portanto, apresenta algumas limitações. Uma primeira limitação diz respeito aos escassos estudos envolvendo a TI, fato que dificultou a busca por embasamentos teóricos para consultas e referências, com dados mais específicos.

Além disso, a questão das poucas aulas de inglês, na turma pesquisada, não permitiu maiores constatações dentro do contexto. Somado a isso, a não possibilidade de gravação dessas aulas mudou os rumos da pesquisa ao modificar instrumentos de coleta, e, portanto, impediu uma melhor triangulação dos dados.

Outra dificuldade residiu no número reduzido de participantes (quatro no total) com a faixa de idade em questão para contribuir com informações durante a pesquisa. Esse fato me impediu de fazer maiores generalizações a partir dos resultados, uma vez que as características das participantes desta pesquisa, com certeza, são peculiaridades inerentes a elas e, talvez, não possam ser estendidas a outros grupos de alunos. Por outro lado, com um número menor de participantes, foi possível produzir uma análise mais aprofundada das crenças e experiências desse grupo de alunas.

Após ter explicitado as limitações deste trabalho, apresento, na próxima seção, sugestões para futuras pesquisas, com base nos resultados obtidos nesta investigação.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Com base nos resultados obtidos por este estudo e, ainda, no intuito de ampliar os poucos estudos existentes sobre ensino-aprendizagem de LÊs voltados à TI, melhorando, a partir de teorias, as práticas de ensino a essa faixa etária, apresento três sugestões para futuras pesquisas:

Primeiramente, seria interessante um estudo longitudinal sobre o assunto. Conteí, nesta pesquisa, com participantes que estavam concluindo o curso. Seria interessante, no entanto, iniciar uma investigação com alunos que estivessem ingressando no curso, isto é, iniciando sua aprendizagem no idioma, e acompanhá-los até os últimos níveis e fases.

Em segundo lugar, acredito que uma pesquisa comparando crenças de professores de alunos idosos com as crenças desses alunos sobre a aprendizagem de LE (inglês) traria importantes contribuições para desmistificar o papel do aluno idoso.

Por último, um estudo comparativo entre um contexto público, onde a LE (inglês) é imposta, e um contexto particular, onde, geralmente, estão inseridos alunos motivados a aprender uma nova língua, por diversos motivos, traria relevantes análises e encaminhamentos e preencheria a lacuna formada com a produção desta obra. Isso porque as pesquisas anteriores, nessa linha, até a concretização desta, trabalharam apenas com contextos em que o aluno desejava aprender o idioma.

Apresento, na sequência, as considerações finais deste estudo.

4.5 Considerações finais

A idosidade já é um fenômeno real no cenário brasileiro de ensino de línguas atual. Nesse sentido, é importante que as pessoas da TI tenham sucesso na aprendizagem de LE (inglês) envolvendo as quatro habilidades. Para que isso aconteça, é imperativo que o processo seja conduzido considerando fatores como: professores bem formados e preparados com as devidas competências (ALMEIDA FILHO, 2007); uma interação de tipo favorável e de qualidade significativa em sala de aula (MOITA LOPES, 1996; SILVA, 2004); aspectos socioculturais agregados às experiências (MICCOLI, 2006); o papel da afetividade (VINTRÓ DE DEUS, 2007) e da motivação (BROWN, 2007).

Em se tratando de contexto EJA, o desafio aumenta. De acordo com Oliveira L. A. (2009), uma das preocupações na elaboração de uma proposta político-pedagógica para essa modalidade de ensino é a articulação entre a realidade sociocultural, a escola, o professor

e o aluno. E dentre os problemas enfrentados estão as dificuldades de ordem socioeconômicas: trabalho, mobilidade de moradia/emprego, atraso na hora da chegada, cansaço e desemprego. As de ordem didático-pedagógica são: falta de planejamento e do conteúdo específicos para o ensino noturno, falta de interesse do aluno, pouco incentivo da família, baixa motivação dos professores, escola sem atrativo para os alunos, entre outros.

Esses problemas já foram listados por Moita Lopes (1996) em situação de ensino público e não necessariamente a EJA. Todavia, Oliveira L. A. (2009) afirma que são problemas similares. No caso da EJA, segundo o autor, a realidade desse ensino apresenta dificuldades variadas para a realização do trabalho pedagógico, como por exemplo: carga horária reduzida, elevado número de alunos na sala de aula, alunos com níveis diferentes de proficiência na mesma sala, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados para a aprendizagem de línguas.

Oliveira L. A. (2009) acrescenta que a maioria dos alunos da EJA não tem acesso a outros meios além dos disponibilizados pela escola, onde, normalmente, não são oferecidos materiais para a maioria. Além disso, esses discentes não têm perspectivas e pretendem parar assim que finalizar o ensino médio.

No que se refere às crenças e experiências de aprendizagem, é importante compreender que as experiências prévias dos aprendizes da TI são os pilares de suas características afetivo-emocionais e são movimentadas pelas crenças. Por isso, é preciso reflexão. Sobre esse aspecto, Lindeman (1926) considera que as diferenças individuais entre as pessoas crescem com a idade. Sendo assim, a educação de adultos da TI deve observar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Convergindo com Conceição (2006) e Elbaum et al. (1993), é imperativa a análise mais profunda das relações entre crenças e experiências, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno, uma vez que, conforme a autora, as experiências dos professores também são muito importantes de serem consideradas, pois, o professor pode ser um grande influenciador na formação de crenças a respeito da aprendizagem.

Com a concretização desta pesquisa na área de crenças e experiências de aprendizagem de LE na TI, espero um avanço no pensar reflexivo do professor, do aluno e de outros agentes envolvidos no processo sobre a figura do idoso na sociedade brasileira. Um pensar que inclua todo o tabu desenvolvido coletivamente ao longo das gerações e (des)construa a crença de que o idoso não pode aprender uma LE (inglês).

Lima (2007) enfatizou que a sociedade precisa se adequar a essa parcela da população e, para isso, é importante conhecer e estudar as idiossincrasias desse grupo.

Embora as áreas da Psicologia e da Gerontologia já estejam desenvolvendo pesquisas com a perspectiva de uma velhice bem-sucedida, a área da Educação ainda encontra-se muito restrita, principalmente, em se tratando de investigações que enfocam o idoso aprendendo LE.

Nesta pesquisa, resenhei autores que lidaram especificamente com a TI aprendendo LE (CONCEIÇÃO, 1999; LIMA, 2007; PIZZOLATTO, 1995, 2008; SILVA, 2004), e pesquisas que, embora não tratassem exclusivamente da TI, envolveram assuntos relacionados ao idoso, tendo como participantes alguns alunos com essa faixa etária (BONFIM & ALVAREZ; PALLU, 2008; VINTRÓ DE DEUS, 2007). Acredito que há muitos aspectos, ainda, a serem desvendados.

Não foi apenas um mar de rosas a investigação do contexto de aprendizagem de LE (inglês) da TI. Esta pesquisa observou crenças e experiências de idosas que acarretaram, muitas vezes, a desvalorização do aprendiz mais maduro no processo ligado ao aprender as abstrações da língua. Entretanto, é importante lembrar que a participante mais idosa efetivamente falava inglês quase que fluentemente.

Durante as observações no contexto, até mesmo para não ser muito exposta, a aprendiz lançava ares nesse sentido, todavia agia com discrição. Em duas situações informais, procurei conversar com a participante durante, aproximadamente, uma hora, apenas em inglês, e pude comprovar que a participante desenvolvia muito bem as habilidades práticas e de uso do idioma. Nessas oportunidades, ela respondeu a todas minhas perguntas satisfatoriamente e com desenvoltura de quem estava entendendo tudo que estava sendo comunicado e, inclusive, questionando a mim também.

Dessa forma, saliento que há uma enorme distância entre escola regular e cursinho de idiomas no que se refere à motivação. Nesse ambiente, supostamente, “eu vou aprender, porque quero aprender”. Naquele, “eu vou aprender, porque alguém quer que eu ‘aprenda’”. E como bem sabemos, não é possível aprender em nome de outro. Aprender equivale a uma busca interna movida para uma satisfação externa.

Assim, aprender inglês está muito mais ligado ao ato sociocultural, no sentido de observar os meus objetivos para com o mundo ao meu redor, do que à própria idade em si. Nessa jornada, estão incluídos os *aspectos funcionais* (o que vou fazer com a língua que aprendo? para quê devo aprendê-la?), *aspectos objetivos* (o que preciso aprender?), e *aspectos reflexivos* (qual a melhor forma de estar aprendendo? o que devo fazer para aprender?).

Não se pode negar que, com o passar dos anos, ocorra o surgimento de debilidades. Todavia, essas limitações são inerentes a pessoas de quaisquer faixas etárias e algumas não impedem o sucesso. Essa reflexão deve ser ativada intensamente sobre uma

proposta de autonomia na aprendizagem, em todos os sentidos. Que tal colocar os arranjos nos seus devidos lugares?

REFERÊNCIAS

ADLER, P.A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALMADA FILHO, C. M. Longevidade: como e porque vivemos mais. *Revista Racine*, São Paulo, v. 49, p. 52-53, 1999.

ALMEIDA, T. O “conceito” de “velhice”, Mai. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/psicologia-artigos/o-conceito-de-velhice-422992.html>> Acesso em: 07 jul. 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 75 p.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARGIMON, I. I. L.; STEIN, L. M. Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: um estudo longitudinal. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 64-72, 2005.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Educational psychology: a cognitive view*. 2. ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978. 684 p.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; _____. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 171-199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 15-42.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006b.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Org.). Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 27-79.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; _____. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BÍBLIA. Português. *Salmos 103*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Gráfica da Bíblia, 2001.

BIRDSONG, D. Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: _____. (Ed.). *Second language acquisition and critical period hypothesis*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1999. p. 1-22.

BONFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 301-358.

BRASIL. Art. 230 da Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994. *Política Nacional do Idoso*. Brasília, DF: Senado, 1994.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Portaria 1.395, de 10 de dezembro de 1999. *Política Nacional de Saúde do Idoso*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1999.

_____. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. *Estatuto do idoso*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2003.

BROWN, C. Requests for specific language input: differences between older and younger language learners. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Org.). *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House, 1985. p. 272-281.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 2007.

BURLING, R. Social constraints on adult language learning. In: WINITZ, H. (Ed.). *Native language and foreign language acquisition*. New York: Academy of Science, 1981. p.279-290.

CALDAS, C. P. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 51-60.

CÍCERO, M. T. *Saber envelhecer*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 1999.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. A review of verbal behavior by B. F. Skinner. In: *Language* 35, p. 26-59, 1959.

_____. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

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

_____. As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2009.

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.*, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DE GRÈVE, M.; VAN PASSEL, F. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____.; _____. (Org.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 1-29.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

DUARTE, V. Morte social. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 199-212.

- ELBAUM, B. E.; BERG, C.A.; DODD, D. H. Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, v. 18, n. 3, p. 318-336, 1993.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FARIAS, S.M.C. *Terceira idade: uma reflexão*. Recanto das letras, Universo Online, Out. 2008. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1231695>>. Acesso em: 20 Set. 2009.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.
- FINGER, I. Aquisição de L2: abrangência e limitações do modelo gerativista. *Revista da ABRALIN*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-57, 2003.
- FRAIMAN, A. P. *Coisas da Idade*. São Paulo: Gente, 1995. 144 p.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.
- GOLDFARB, D. C. *Corpo, tempo e envelhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 125 p.
- GOLDMAN, S. N. Velhice e direitos sociais. In: PAES, S. P. et al. (Org.). *Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?*. Rio de Janeiro: ANG CBCISS, 2000. p. 13-42.
- HADDAD, E.G. M. *O direito à velhice: os aposentados e a previdência social*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HARLEY, B. *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
- HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.
- HUANG, C. S.; TSAI, R. R. *A comparison between high and low English proficiency learners' beliefs*. 2003. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED482579&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED482579> Acesso em: 10 Out. 2009.
- IBGE. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050: revisão 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, 191-204, 1995.

_____. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: _____; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 87-108.

KALAJA, P; PAIVA, V. L. M. O; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. 1. ed. v. 1. Londres: Palgrave Macmillan, 2008. 256 p.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: The Association Press, 1970.

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

LARANJA, A. L. Estatuto do idoso: ampliação e alargamento dos direitos humanos na sociedade brasileira. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 35-50.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1998.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York, Wiley, 1967.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

LEVINSON, D. et al. *The seasons of a man's life*. New York: Knopfe, 1978.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

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

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

LINDEMAN, E. C. *The meaning of adult education*. New York: New Republic, 1926.

- LINELL, P. The power of dialogue dynamics. In: MARKOVÀ, I.; FOPPA, K. (Ed.). *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Wheatsheaf, 1990.
- LOBATO, A. T. G. Considerações sobre o trabalho do serviço social com idosos. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 11-20.
- LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.
- MADEIRA, F. F. L. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTINS DE SÁ, J. L. Gerontologia e interdisciplinaridade: fundamentos epistemológicos. *Revista Gerontologia*, vol. 6, n.1, p. 41-45, 1998.
- MAZO, G. Z.; LOPES, M. A.; BENEDETTI, T. B. *Atividade física e o idoso: concepção gerontológica*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.
- MCLAUGHLIN, B. *Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz California: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
- MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2009.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MICCOLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.
- _____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa *Linguagem & ensino*, v.10, n. 1, p.47-86, 2007a.
- _____. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2007b, p. 31-50.

MODERNO, J. R. Ontoestética do idoso. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004, p. 71-80.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
 _____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 28-57.

MONTEIRO, P. P. *Envelhecer ou morrer: eis a questão*. Belo Horizonte: Gutenberg Editora, 2008. 117 p.

MOTTA, L.C. A constituição da Gerontologia e da Geriatria como campos de conhecimento interdisciplinar: o desafio da formação profissional. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004, p. 81-94.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Hidden voices: insiders' perspectives on classroom interaction. In: BAILEY, K.; _____. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 41-56.

OLIVEIRA, H. F. Adultos aprendendo uma L2 em contextos público e particular: algumas (des)semelhanças. *Revista Mediação*, v. 4, p. 23-37, 2009.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005a.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005b, p. 135-153.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

_____. Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

_____. Narrativas visuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009a.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b, p. 31-38.

PALLU, P. H. R. *Língua inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta*. Curitiba: Pós-Escrito, 2008. 224 p.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

PEREIRA, R. S.; CURIONI, C. C.; VERAS, R. Perfil demográfico da população idosa no Brasil e no Rio de Janeiro em 2002. *Textos sobre envelhecimento*, v.1, p. 43-59, 2003.

PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIZZOLATO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. In: ROCHA, C. H. e BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz, 2008. p. 237-255.

PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

QUINTANA, M. Pensamentos para o teu aniversário! In: *Do caderno H*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA SAÚDE. *Demografia e saúde: contribuição para análise de situação e tendências*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2009.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge Press, 1998.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: _____; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. 256 p.

RODRIGUES, J. M. V. *Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de Centros Interescolares de Línguas: um estudo de caso*. 2006. 171 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHUMANN, J. H. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* 25, p. 205-235, 1975.

_____. The neurobiology of aptitude. In: SCHUMANN, J.; CROWELL, S.; JONES, N., LEE, N., SCHUCHERT, S., WOOD, L. *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 7-21.

SCHÜTZ, R. *O aprendizado de línguas ao longo do século*. Fev. 2007. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Acesso em: 11 Nov. 2009.

_____. *A idade e o aprendizado de línguas*. Fev. 2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 15 Out. 2009.

SCOVEL, T. Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning* 19, p. 245-254, 1969.

SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language. In: RITCHIE, W. (Ed.). *Second language acquisition research*. New York: Academic Press, 1978, p. 11-19.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHORS, T. J. How to save new brain cells. Mar. 2009. *Scientific American Magazine*. Disponível em: <<http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=saving-new-brain-cells>>. Acesso em: 11 Set. 2009.

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

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 217 f. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 105-124.

_____. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu?”: crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2008 p. 203-244.

STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

TELLES, J. A. “È pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.5, n.2, p. 91-116, 2002.

TERCEIRA IDADE faz faculdade sem vestibular. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 mar. 2008. Educação, p.12.

THOMÉ, A. C. Le français pour le troisième age: quelques remarques sur les expectatives des étudiants et leur progrès dans la langue. In: CONGRESSO MUNDIAL DA FIPF, 9., 1996, Tóquio. *Resumos...*, 1996, p. 54-55.

TUFANO, D. *Na flor da idade*. Mai. 2007. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2007/agosto-01.htm>>. Acesso em: 10 Out. 2009.

VERAS, R. P. *Pais jovens com cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

_____. Novos desafios contemporâneos no cuidado ao idoso em decorrência da mudança do perfil demográfico da população brasileira. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004, p. 149-174.

VIEIRA, S.; HOSSNE, W. S. *A ética e metodologia*. São Paulo: Pioneira, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. B.; _____. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

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

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANG, L.; LARSON, E. B.; BOWEN, J. D.; VAN BELLE, G. Performance-based physical function and future dementia in older people. *Archives of Internal Medicine*, v. 166, p. 1-6, 2006.

WOODS, D. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. *Carleton Papers in Applied Language Studies. Occasional Papers, 3*. Ottawa: Carleton University, 1993.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The uses of epidemiology in the study of the elderly*. Geneva: WHO, 1984.

UNITED NATIONS ORGANIZATION. *Demographic Yearbook 1991, special issue: population ageing and situation of the elderly persons*. Nova York: Statistical Office of the United Nations, Department of International Economical and Social Affairs, 1991.

ZABAGLIA, R. A.; PEREIRA, T. S. O Estatuto do Idoso e os desafios da modernidade. In: LEMOS, M. T. T. B.; _____. *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004, p. 175-198.

ZACHARIAS, S.T. *Refletindo sobre a terceira idade*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html>. Acesso em: 02 Set. 2009.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE)

Eu, abaixo assinado, na condição de **aluna** regular da Escola _____, manifesto minha intenção em participar, como voluntária, da pesquisa do Professor Hélivio Frank de Oliveira, fornecendo dados a serem coletados para a dissertação de seu curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Na oportunidade, coloco-me à disposição desse professor para responder aos instrumentos de pesquisa por ele utilizados: questionários, narrativas orais e visuais, e entrevistas, bem como expesso minha permissão formal para que possa me observar em sala de aula juntamente com meus colegas. Estou ciente de que minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado.

Interior de Goiás, _____ de Agosto de 2009.

Assinatura da Aluna

ANEXO B

AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO E PESQUISA EM SALA DE AULA

Devido à necessidade de observação participante de sala de aula com registro de notas de campo das aulas de língua inglesa da turma ____ da Escola _____, para continuação e andamento da pesquisa, nesse segundo semestre de 2009, do Mestrando em Linguística Aplicada desta Instituição, Professor Hέλvio Frank de Oliveira, vimos, por meio deste documento, solicitar autorização para que tal requerimento seja deferido e ainda firmar o caráter científico da pesquisa e o compromisso ético de manter os dados pessoais, tais como o nome da instituição pesquisada, da professora e dos alunos informantes totalmente anônimos.

Com o propósito de colaborar para a interação entre a pesquisa e a prática, agradecemos desde já a compreensão dos responsáveis.

Esse termo consta das assinaturas de autorização dos funcionários citados acima, além da pesquisadora que se compromete com as exigências acima expressas.

Diretor

Coordenador

Professora titular da turma

Pesquisador

Interior de Goiás, _____ de _____ de 2009.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Pseudônimo: _____ **Data:**

____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Grau de escolaridade: _____

Profissão: _____

Estado civil: () solteiro () casado () viúvo(a) () divorciado/separado ()

Outro

1 - Quantos membros de sua família moram com você?

() Nenhum () Um ou dois () três ou quatro () cinco ou seis () mais do que seis

Quem são eles?

2 - Sua **renda mensal** é de:

- () menos de um salário mínimo
- () um salário-mínimo
- () dois salários-mínimos
- () três salários-mínimos
- () acima de três salários-mínimos

3 - Assinale a situação que melhor descreve seu caso:

- () Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- () Trabalho e recebo ajuda da família.
- () Trabalho e me sustento.
- () Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

4 - Se trabalha, qual sua carga horária diária de trabalho?

5 - Em que tipo de escola você estudou anteriormente:

- () somente escola pública
- () a maior parte do tempo em escola pública

somente particular a maior parte do tempo em escola particular

6 - Você gosta de estudar inglês?

sim não mais ou menos

7 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos de inglês?

8 - Já frequentou algum curso particular de inglês?

Obrigado pela atenção!

ANEXO D

TRANSCRIÇÃO DE UMA NARRATIVA ORAL

Carlota:

Aprender inglês:: pra mim é:: aprender inglês foi::, é:: (+), ah, eu nunca pensei nisso, sabe?! Pra dizer a verdade eu::: sempre gostei! Sempre quis aprender, e tem pouco tempo que faço cursinho, viu?! (+), tem, acho, que::: só três anos mesmo, foi depois que o o:: meu marido morreu, que eu quis estudar, sabe!?! (+), recuperar o tempo perdido (+), acho perfeito estar aprendendo essa esse:: inglês, a cada dia (+), antes, na escola que eu estudava, eu gostava, mas nunca tive assim:: é:: tinha condições pra fazer! (+), o inglês pra mim (+), sempre foi incrível, sempre gostei de estudar! (+), sempre tive bons professores, simpáticos (+), co comecei, até, não me lembro com quantos anos ((risos)), faz tempo!! ((risos)), só sei que era bem novinha (+), meu pai é:: me matriculou naquelas escolinhas, a:: sabe (+), lá, aprendi as primeiras palavrinhas em inglês (+), Só lembro de um acontecimento mesmo, que uma vez (+), foi no:: só uma vez apenas tive a: uma decepção com meu profe professor que pronunciou ERRADO uma palavra, e eu o corrigi! (+), naquela época, corrigir era pecado! (+), lembro que fui advertida, mandada pra direção, um horror (+), só não teve palmatória, ((risos)), o resto! (+), mas lembro que nessa época eu passei um ano sem querer estudar mais o inglês (+), tava desistindo até, já, daí veio outra professora que mudou minha maneira de pensar! (+), as aulas dela eram BEM aplicadas (+), e só:: eu não me sentia incomodada com o que ela falava, da postura assim (+), ela ficou vários anos conosco (+) até:: e cada dia aumentava mais a minha vontade de aprender, aprender (+), não tinha preguiça como o povo tem hoje ((risos)), sempre fui dedicada também (+), a gente espera só espera do professor, mas acho que a gente tem que fazer a nossa parte, se eu não quiser, quem vai enfiar inglês na minha cabeça?! (+), sempre tive dificuldade de ouvir o que os americanos falam (+), quando a professora põe o som, é mais difícil, eu sinto isso tem hora (+), agora estou mais ambientada também porque faço cursinho e acho que um complementa o outro (+), sinto também que meus colegas estão um pouco pra pra trás! (+) de mim (+), acho que eu tenho mais horas de estudo que eles, e também não trabalho que nem eles ((risos)), mas se a gente quiser também, tempo não falta pra gente (+), é importante mais o ESFORÇO, lutar pra conseguir! (+), tem que ser assim (+), mas acho que foi isso ((risos)), num tive muitos problemas com o inglês que:: pra muitos é complicado (+), só sei que:: eu tenho certeza que que vou passar pra::: Letras no final do ano (+), o o vestibular tai. Então tenho que aprender mui:::to inglês, muitas regras que eu ainda não sei (+), interpretar textos ((risos)), pronto! ((risos)).

ANEXO E

ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Roteiro:

- 1 – O que o inglês significa para você?
- 2 – Para você, o que significa “aprender inglês”?
- 3 – Como tem sido sua aprendizagem de inglês aqui, na EJA?
- 4 – Como você avalia a sua idade nessa aprendizagem? Por quê?
- 5 – O que você acha bom nas aulas de inglês? Por quê?
- 6 – O que você acha ruim nas aulas de inglês? Por quê?

Transcrição:

Entrevista realizada na escola onde estou fazendo a pesquisa, na sala 6 às 20h e 12m. com Nora.

- P: Boa noite, Nora. Tudo bem?
- Nora: Boa noite! ((risos))
- P: Bem, pronta para responder às perguntas?! ((risos))
- Nora: Sim, eu tô mais tranquila agora (+)
- P: Então vamos lá (+), é::: o que o inglês a língua inglesa significa para você?
- Nora: Complicado (+), mui:::to complicado! (+), não entra em minha cabeça (+), assim (+), tenho muito problema com ele.
- P: Tá bom (+), mas assim (+), para você, o que significa aprender inglês?
- Nora: Aprender inglês é saber escrever nos tempos certo ((tossindo)), usando as regrinhas que a gente aprende aqui, di-rei-ti-nho, assim (+), a palavra na hora certa (+), saber colocar o o o::: auxiliar, essas coisa (+) e saber que que tempo tá a frase também(+), escrever a frase do jeito certo (+), APRENDER MESMO (+), acho que é isso, quando a gente é::: domina tudo isso (+), sabe desenvolver, sabe explicar. Pra aprender inglês também é::: tem que ter é::: um bom professor (+), que faça a gente estudar mui:::to e::: dar conta de tudo assim (+), é::: saber escrever tуди:::inho (+), saber explicar aquilo, por exemplo, usar um auxiliar (+), porque ele é::: porque tem que ser desse jeito numa frase(+), saber vocabulário (+), hoje não faz muito isso como antigamente (+), eu tô té estranhando essa professora nova.
- P: Ok (+), pode ficar tranquila, tá beleza!?
- Nora: Sim, eu tô. ((tossindo)) (+) Ah! (+), inglês é importante! (+), todo o lugar que você vê, tem gente falando inglês, a-prenden:::do (+), meus sobrinhos todos di sabem (+), minha filha (+), ela fala mais ela fala mais que eu (+), quero dizer, ela FALA, né?! (+)
- P: Hum (+), na EJA aqui, como tem sido sua aprendizagem de inglês, na sua opinião?
- Nora: (+) Não muito boa, sabe!?! (+), porque::: aqui, a gente não aprende muita coisa, tá entendendo?! (+), a gente não aprende o mais::: é::: importante, que é falar! (+), o que pede pra gente fazer a gente faz (+), só isso! (+),Eu também tenho parcela de culpa nisso também (+), se eu estudasse e se dedicasse mais (+), talvez, né?! (+), talvez é::: aprendia MAIS mesmo.
- P: E como você avalia a sua idade nessa aprendizagem?

- Nora: Eu faço o que posso (+), não dedico assim:: a gente tem que dedicar, né!? (+)
- P: Por que assim?
- Nora: Porque eu acho que::: (+), o inglês não vai vir só do céu e de descer, aqui, em mim, né!? ((risos)), mesmo que a professora queira (+), se eu não qui-ser:::, eu sei disso: não vai acontecer (+), eu tenho é::: que se querer! (+), depende é de mim! (+), e idade não influi assim.
- P: Do que você mais gosta nas aulas de inglês? O que você acha melhor!?
- Nora: Pra falar a verdade, eu é::: não gosto muito! (+)
- P: Então, ((risos)), o que você menos gosta nas aulas de inglês? O que você acha mais ruim?
- Nora: Acho muito difícil ter só uma aula na semana(+), e::: ainda por cima (+) de 35 minutos só::: (1.8), tem outros dias que as aulas é::: mais pouca (+), MENORES (+), daí fica complicado demais (+), num dá tempo pra::: de aprender.
- P: Mais alguma coisa?!
- Nora: Só isso mesmo.

ANEXO F

NOTA DE CAMPO

DATA: 30/11/09 – 1 AULA – 35 MINUTOS – (NC-11)

Dia de prova de interpretação de texto e vocabulário. A professora chega mais cedo em sala de aula, às 19:31 e dá os comandos. Ela lê todos os enunciados da prova. Ela não permitirá o uso de dicionários. Nora diz “ainda bem, porque eu não trouxe e nem estudei”. Todos riem. Duda confirma a esse comentário: “Também não estudei, não tive tempo”. A professora faz um gesto de quem não gostou do comentário. Nenhum aluno faltou, como o de costume em dias de avaliação. A prova começa, os alunos estão em filas e não é permitida conversa paralela. Durante a prova, há algumas perguntas de outros alunos sobre algumas questões da prova. A professora comenta com todos sobre. Todos voltam à atenção para a prova. Há sempre alguns comentários, mas o de Antonia é interessante, ela diz: “Professora, esse texto não tem todas as palavras que estudamos. Porque você tinha pedido para nós estudarmos aquela apostila” – a apostila a qual Antonia se refere é uma extra que a professora não tinha trabalhado. Durante a semana da visita do Deputado, como não houve aula, a professora foi à turma pesquisada, em aula de outro professor, e pediu para que os alunos comprassem a apostila extra, que estava na xérox. Na oportunidade, ela apontou os conteúdos para a prova. A cópia ficaria por lá alguns dias. Era para todos xerocopiarem e estudarem em cima dela. Afinal, a última prova (hoje) seria com base nela. A apostila tinha 15 páginas, e tinha muito vocabulário, alguns pontos gramaticais e alguns textos para interpretação. A professora disse que era impossível que um texto fosse tão limitado, com palavras que abrangessem apenas as estudadas; ele tinha que ter palavras que não tinha na apostila, de fato. A professora ressaltou que muitas palavras já tinham sido estudadas, no entanto. Antonia pareceu não se convencer disso, assim como muitos outros alunos, após seu comentário. Duda acrescentou que “tudo é difícil porque o inglês não é parecido com o português”. Aos poucos os alunos vão entregando, e o sinal toca às 20h: 11, e faltavam 4 alunos para entregar. Dentre eles, Carlota. A professora faz uma cara de infeliz para Carlota em ter que pegar a sua prova. De qualquer forma, recolhe e finaliza.

ANEXO G

DIÁRIO DO PESQUISADOR

Interior de Goiás, 02 de setembro de 2009. (DP-01)

Querido diário, não sei como lhe contar todas as coisas que aconteceram e percebi durante a minha primeira aula observada no dia 31/08/2009. No entanto, vou tentar fazer. Espero que você me compreenda! Foi estranho para os alunos me terem como seu observador! Anteontem, eu me senti um pouco preocupado quanto à minha atuação. Ainda bem que ocorreu tudo tranquilo, embora o simples fato de eu estar em sala de aula já manifestasse algum olhar curioso para o fundo. Espero que isso melhore com o tempo. Percebi uma aula bem tradicional com a tradução de um texto. Mas o texto que era sobre internet não trouxe muito interesse em alguns alunos, porque muitos não conheciam sobre o assunto. Vi que Carlota é a mais interligada entre eles. Parece que ela mexe com a internet, sabe o que é um e-mail etc. E por incrível que pareça, ela é a mais idosa da turma. As outras duas participantes ficaram meio que sem entender durante as explicações da professora. Percebo que a questão de formar duplas facilita a conversa principalmente de Nora e Antonia. Aproveitam o ensejo para conversarem sobre outras coisas. Durante as correções, não perguntam nada e só copiam as respostas. E muitas vezes conversam muito e a professora observa isso! Não sei se foi porque o texto não era interessante para elas ou porque era segunda-feira e precisavam colocar o assunto em dia. Não vi ninguém falando em inglês também. Só a professora quando precisa fixar alguma palavra da correção no quadro, ou evidenciá-la no enunciado. Os comandos eram todos em português, porque assim os alunos entendiam melhor. Bem no começo, ela começa a falar em inglês e é interrompida pelas expressões de “não entendi” de alguns alunos. É engraçado também que era tradução e nem todos os alunos levaram dicionário. Foi isso! Boa noite,

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.