

ANGÉLICA HERNANDES LIMA

**INVESTIGANDO CRENÇAS E MOTIVAÇÃO: SUAS
RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LE
(FRANCÊS) DE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE.**

São José do Rio Preto
2007

ANGÉLICA HERNANDES LIMA

**INVESTIGANDO CRENÇAS E MOTIVAÇÃO: SUAS
RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LE
(FRANCÊS) DE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, campus de São José do Rio Preto, como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos, Área de
concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti.

São José do Rio Preto
2007

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti - Orientadora
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Mariney Pereira Conceição
UnB – Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Marilei Amadeu Sabino
UNESP – São José do Rio Preto

Suplentes

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV – Universidade Federal de Viçosa

“A educação é a melhor provisão para a velhice.”

(Citação de Aristóteles. In: LAÉRCIO, D. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. V, Vida de Aristóteles, 11.)

Ao meu amado Pai, Amigo e Mestre,
Jesus.

Ao meu esposo e amigo Luiz
Fernando.

Às três grandes mulheres da minha
vida, minhas mães: Sandra Helena,
Sílvia Regina e Aparecida.

Aos amigos Abigail, Alma Rubens,
Ana Maria, Euzy, Maria Inês, Maria
José, Neiva, Vera Lúcia, Roberto e
Zélio;

Aos meus avós, Lourenço e Aparecida, que me
ensinaram a respeitar, amar e valorizar o idoso.

Ao idoso brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus pelo seu infinito amor, pois “Ele amou o mundo de tal maneira que deu seu único filho para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha vida eterna.” (João 3:16).

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti pela orientação cuidadosa, pelas ricas contribuições e por ter acreditado neste trabalho desde o princípio.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão pelas importantes contribuições e pelo seu carinho, não apenas comigo, mas com todos os alunos da pós-graduação.

À Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino pelas valiosas contribuições e pela leitura minuciosa e carinhosa desta dissertação.

À Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição pela disposição em ler e avaliar este trabalho, trazendo preciosas contribuições a esta pesquisa.

À Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos pelas contribuições feitas quando debateu este trabalho no Selin.

À Profa. Ms. Carla Mayumi Meneghini por ter me aceito como orientanda durante a graduação e por ter acreditado em mim. Muito obrigada!

À Profa. Ms. Lidiane Hernandez Luvizari por ter contribuído de maneira valiosa para este trabalho.

À Profa. Ms. Maria Angélica de Ângeli pela correção do resumo em língua francesa.

Aos Profs. Drs. Raul Aragão Martins e Luís Augusto Schimidt Totti e à Prof. Ms. Maria Angélica de Ângeli por terem me auxiliado em pesquisas e sugestões de leituras.

À Profa. Dra. Maria Tercília Vilela de Azeredo Oliveira por ter cedido a pesquisa realizada feita com os alunos da UNATI, desenvolvida por ela e por suas orientandas.

Aos alunos participantes desta pesquisa. Muito obrigada!

A todos os funcionários do IBILCE, especialmente ao Sr. José do Carmo Moura por sempre ter me auxiliado com os recursos áudios-visuais de maneira tão eficiente e gentil.

Ao DATI, em nome da Sra. Leni, pelo apoio.

Ao Prof. Ms. Carlos Eduardo Pizzolatto, por ter me auxiliado com sugestões de leitura.

A todos os professores de língua francesa que tive durante toda a minha vida escolar.

Ao professor e poeta (e tio) Paulo Sampaio, por ter me incentivado a nunca desistir da língua francesa.

Ao grande amigo Leandro pelo carinho, pelo companheirismo, pela amizade sincera e por ter me incentivado, nos momentos mais difíceis, a não desistir.

Aos amigos da graduação Kelly, Luana, Sérgio, Priscila Páschoa e Regiane pela amizade sincera.

Às amigas do curso de Mestrado Fátima, Fernanda, Lídia, Lidiane, Marcela e Melissa pelo carinho e apoio.

Ao meu marido Luiz Fernando por estar sempre ao meu lado, ensinando-me a aprendendo comigo.

À minha mãe Sandra e à minha mãe Sílvia pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelas sugestões propostas.

Aos meus pais e educadores, Sandra Helena Hernandez e Reinaldo Scalzaretto, por terem me dado peixes quando criança, mas, principalmente por terem me ensinado a pescar. Vocês me ensinaram a amar e a valorizar o estudo.

À minha querida irmã Iramaia, pelo amor e pela amizade. Ao meu cunhado Clayton e à minha sobrinha Gabriela pelo carinho.

Ao meu pai Jair, à Solange e à minha querida irmã Rafaela pelo amor sincero e pelo carinho.

À minha sogra e amiga Raquel por toda ajuda e pelo colo de mãe.

Às minhas queridas tias, Maria Marta e Sueli Aparecida por todo o carinho e dedicação.

Às minhas grandes amigas Graciele e Luciane pelo suporte, amor e respeito.

Aos amigos Elder e Rafael por acreditarem em mim enquanto profissional e enquanto indivíduo.

À família Visual Systems, principalmente, aos amigos Cibele, Fernando Paulino, José Nelson, Nayara, Nilo e Paulo César. Muito obrigada!

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante	::
Pausas	(+)
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Sinal de entonação (equivalente ao sinal gráfico de interrogação).	,
Superposição de vozes	[ligando as linhas

Adaptação de MARCUSCHI, L. **A análise da Conversação**. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1999.

LISTA DE ABREVIACÕES

Palavra e/ou expressão	Sigla adotada
Alunos participantes da pesquisa	APP
Anos	a
Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade	AIUTA ¹
Diretório Acadêmico da Terceira Idade	DATI
Entrevista semi-estruturada	ESE
Fundo de População das Nações Unidas	UNFPA
Gramática Universal	GU
Língua alvo	L-alvo
Língua estrangeira	LE
Língua materna	LM
Linguística Aplicada	LA
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Núcleo de Estudos de Terceira Idade	NETI
Organização Mundial da Saúde	OMS
Organização das Nações Unidas	ONU
Pesquisa Nacional por amostra de domicílio	PNAD
Professora-pesquisadora	PP
Professora-observadora	PO
Promotoria de Justiça de Defesa do Idoso e do Portador de Deficiência	PRODIDE
Salário mínimo	SM
Sexo feminino	fem
Sexo masculino	masc
Serviço Social do Comércio	SESC
Universidade Aberta à Terceira Idade	UNATI

¹ AIUTA – Association Internationale des Universités du Troisième Âge

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – A sala de aula	113
Figura 2 – Discurso dos alunos - triangulação dos dados sob três perspectivas distintas	128
Figura 3 – Ações dos alunos - triangulação dos dados sob três óticas distintas	128
Figura 4 – Interação entre o dizer e o fazer de alunos e professor.....	129
Gráfico 1 – População com 60 anos ou mais de idade dividida por grupos etários...	039
Gráfico 2 – Distribuição da população brasileira com 60 anos ou mais de idade por situação do domicílio (urbano/rural)	042
Gráfico 3 – Proporção de pessoas com 60 anos ou mais de idade por condição familiar.....	043
Gráfico 4 – Proporção de pessoas alfabetizadas com 60 anos ou mais de idade agrupadas por sexo.....	045
Gráfico 5 – Média de anos de estudo de pessoas com 60 anos ou mais de idade, responsáveis pelo domicílio, agrupadas por sexo	045
Gráfico 6 – Proporção de pessoas com 60 anos ou mais de idade, agrupadas por classes de anos de estudo.	046
Gráfico 7 – Rendimento das pessoas com 60 anos ou mais de idade de acordo com a contribuição de cada forma de rendimento	047
Gráfico 8 – Crença sobre aprendizagem: tradução é importante	143
Gráfico 9 – Crença sobre aprendizagem: a gramática é fundamental	148
Gráfico 10 – Crença sobre aprendizagem: errar é feio, é ruim.	151
Gráfico 11 – Crença sobre aprendizagem: aprender é adquirir conhecimento.	156
Gráfico 12 – Crença sobre a língua francesa: falar francês é chique	161

Gráfico 13 – Crença sobre a língua francesa: francês é difícil.....	164
Gráfico 14 – Classificação da motivação prévia.....	179
Gráfico 15 – Classificação das motivações intrínsecas	180
Gráfico 16 – Classificação das motivações extrínsecas.....	180
Quadro 1 – Concepções de língua, de aprendizagem de LE e do papel do aprendiz sob diversas perspectivas teóricas	064
Quadro 2 – Métodos “Gramática e Tradução” e “Audiolingual” - algumas características.....	066
Quadro 3 – Concepções sobre língua, aprendizagem e ensino de LE e sobre o papel do aprendiz à luz das abordagens tradicional e comunicativa.....	070
Quadro 4 – Concepções adotadas nesta investigação	105
Quadro 5 – Unidades temáticas e atividades desenvolvidas nas aulas.	116
Quadro 6 – Perfil sócio-econômico do idoso nas três pesquisas	118
Quadro 7 – Perfil sócio-econômico dos alunos participantes da pesquisa	121
Quadro 8 – Datas das entrevistas semi-estruturadas.....	125
Quadro 9 – Aulas gravadas em vídeo	126
Quadro 10 – Categorias e subcategorias relacionadas às crenças e os instrumentos utilizados.....	130
Quadro 11 – Categorias e subcategorias relacionadas à motivação prévia e os instrumentos utilizados	131
Quadro 12 – Índícios de crenças acerca da aprendizagem de LE (francês).....	137
Quadro 13 – Índícios de crenças acerca da língua francesa.....	160
Quadro 14 – Crenças acerca da aprendizagem do francês e da língua francesa	170
Quadro 15 – Parecer dos alunos a respeito das crenças.....	170

Quadro 16 – Classificação dos tipos de motivação	173
Quadro 17 – Razões pelas quais os alunos escolheram estudar na UNATI.....	176
Quadro 18 – Classificação da motivação prévia dos alunos.....	179
Tabela 1 – Crescimento relativo das pessoas de 60 anos ou mais de idade, divididas por grupos etários.	040
Tabela 2 – População de 60 anos ou mais de idade, dividida por sexo, nas cinco regiões brasileiras.....	041

SUMÁRIO

Código das transcrições	vii
Lista de abreviações	viii
Lista de figuras, quadros, gráficos e tabelas	ix
Sumário	xii
Resumo	xvi
Abstract	xvii
Résumé.....	xviii
INTRODUÇÃO.....	020
Justificativa	024
Objetivos.....	025
Perguntas de pesquisa	025
Organização da dissertação.....	026
CAPÍTULO 1: A TERCEIRA IDADE	027
1.1 Definições terminológicas relacionadas à terceira idade	029
1.1.1 A idade da terceira idade.....	031
1.2 Algumas ações internacionais e nacionais a cerca dos idosos	033
1.3 Considerações sobre o envelhecimento populacional.....	037
1.3.1 A população idosa no mundo.....	037
1.3.2 A população idosa no Brasil	038
1.3.2.1 O crescimento populacional.....	038
1.3.2.2 O fenômeno da feminização	040
1.3.2.3 A distribuição urbano-rural.....	042
1.3.2.4 O idoso no domicílio.....	043
1.3.2.5 A educação.....	044
1.3.2.6 O rendimento	047
1.4 A educação para idosos.....	048
1.4.1 A educação para idosos no Brasil e no mundo	048
1.4.2 A educação para a terceira idade.....	050
1.4.3 “Educação permanente” e “educação continuada”	053
1.5 Alguns estudos sobre a terceira idade e a aprendizagem de LE.....	055
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	057
2.1 Aprendizagem de língua estrangeira.....	058

2.1.1	Concepções sobre língua, aprendizagem de língua estrangeira e aprendiz sob diferentes correntes teóricas de aquisição de línguas	059
2.1.2	As abordagens tradicional e comunicativa.....	065
2.2	A idade e a aprendizagem de língua estrangeira.....	072
2.2.1	A hipótese do período crítico.....	072
2.2.2	A maturidade cognitiva do adulto.....	075
2.3	Crenças e a cultura de aprender língua estrangeira.....	078
2.3.1	Concepções de crença e de crenças de aprendizagem.....	078
2.3.2	Abordagens de investigação das crenças	087
2.3.3	Alguns estudos sobre as crenças de alunos.....	088
2.4	A afetividade e a aprendizagem de línguas.....	090
2.4.1	A hipótese do filtro afetivo	091
2.4.2	Motivação	093
2.4.2.1	Definições terminológicas	093
2.4.2.2	Classificações de motivação	096
2.4.2.3	O aluno motivado e a desmotivação	100
2.4.2.4	Fatores que influenciam a motivação.....	102
2.4.3	Relação entre crenças e motivação	102
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA.....		106
3.1	Natureza da pesquisa.....	107
3.2	O cenário da pesquisa	109
3.2.1	O contexto pré-investigativo.....	109
3.2.2	O contexto da investigação	111
3.2.2.1	A UNATI	112
3.2.2.2	O período da investigação.....	113
3.2.2.3	A sala de aula	113
3.2.2.4	O conteúdo e a organização temática das aulas	114
3.2.3	Os participantes da pesquisa	117
3.2.3.1	O perfil dos alunos	117
3.2.3.2	O perfil da professora-observadora.....	122
3.2.3.3	O perfil da professora-pesquisadora	122
3.3	Instrumentos de coleta dos dados.....	123
3.3.1	Auto-relatos.....	123
3.3.2	Diários e notas de campo	124

3.3.3 Entrevistas semi-estruturadas	125
3.3.4 Gravações em vídeo	126
3.3.5 Logs.....	127
3.3.6 Questionários	127
3.4 Procedimentos de análise dos dados	127
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	132
4.1 Crenças dos alunos da terceira idade sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE) e sobre língua francesa	134
4.1.1 Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE)	134
4.1.1.1 Decorar é importante.....	137
4.1.1.2 Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem.....	143
4.1.1.3 A gramática é o <i>esqueleto</i> da aprendizagem	148
4.1.1.4 Errar é feio, é ruim	151
4.1.1.5 Aprender é adquirir conhecimento.....	155
4.1.2 Crenças acerca da língua francesa	160
4.1.2.1 Falar francês é chique	160
4.1.2.2 A língua francesa é difícil	164
4.1.2.3 A língua francesa é efeminada	168
4.2 A motivação prévia dos alunos e a sustentação desta ao longo do processo de aprendizagem	172
4.2.1 A motivação social.....	174
4.2.2 Análise da motivação de cada aprendiz.....	177
4.2.2.1 A motivação de Catherine.....	181
4.2.2.2 A motivação de Eros.....	185
4.2.2.3 A motivação de Florence	188
4.2.2.4 A motivação de Juliette.....	191
4.2.2.5 A motivação de Loraine.....	195
4.2.2.6 A motivação de Marie.....	197
4.2.2.7 A motivação de Pierre.....	205
4.3 Relações entre crenças e motivação observadas nesse contexto investigativo .	210
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	213
5.1 Considerações finais	214
5.2 Limitações desta pesquisa.....	217
5.3 Sugestões para futuras pesquisas	217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 220
ANEXOS..... 229

RESUMO

Este estudo etnográfico (CONSOLO e VIANA, 1997; WATSON-GEGEO, 1988), tem por objetivo investigar as crenças e a motivação de um grupo de alunos da terceira idade que fizeram o curso de língua francesa na UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade, pertencente a uma instituição pública de ensino superior do interior paulista. O trabalho analisa como as crenças dos alunos sobre a língua francesa e a aprendizagem desse idioma se relacionam com a motivação individual para aprender e de que forma essa relação implica na aprendizagem da língua estrangeira. Como embasamento teórico, tomam-se as premissas de que as crenças são formadas por experiências educacionais anteriores (BARCELOS, 2005), são instáveis e construídas socialmente (BARCELOS e KALAJA, 2003), e de que a motivação é um processo dinâmico que norteia as decisões de um indivíduo (LIMA, 2005; JACOB, 2002). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o diário da professora-pesquisadora, as notas de campo da professora-observadora, as gravações das aulas em vídeo, uma sessão de auto-relatos, os *logs* elaborados pelos alunos e uma entrevista semi-estruturada realizada individualmente. A análise dos dados sugere que esses alunos trazem, para a sala de aula, crenças e motivações vinculadas à vida escolar pregressa. Esse grupo de aprendizes se mantém motivado, dentre outras razões, pelo convívio social, pois prezam por estudar com pessoas da mesma faixa etária que nutrem um interesse em comum: a língua e a cultura francesa. Essa motivação, classificada como motivação social, mostrou-se presente ao longo de todo o curso. Além disso, foi possível observar que as crenças e a motivação se inter-relacionam, podendo exercer, no processo de aprendizagem, tanto o papel de agente influenciador como o de paciente influenciado.

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

ABSTRACT

This ethnographic study (according to CONSOLO and VIANA, 1997; WATSON-GEGEO, 1988) aims at investigating students' beliefs and motivation who are over 65 years old and have been taken French classes at the Open Senior University (UNATI) were investigated. UNATI is part of a higher educational public institution program located in the state of Sao Paulo. It was possible to find evidences that the students' beliefs about the French language and about its learning process are related to their individual motivation to learn, and that such relationship affects the process of learning a foreign language. The theoretical premises under consideration are that beliefs are formed by previous educational experiences (BARCELOS, 2005), they are unstable and socially constructed, and that motivation is a dynamic process that guides peoples' decisions (LIMA, 2005; JACOB, 2002). The data collection procedures were the teacher-researcher journal, the teacher-observer field notes, classes video recording, students' self-statements, students' logs, individual semi-structured interviews, and a beliefs' inventory. The data analysis suggested that these students bring to the classroom beliefs and motivation connected to their schooling background. The socializing process, among other reasons, keeps the group of students motivated, because it is meaningful to them to study with similar age peers who share a common interest: the French language and its culture. Social motivation, as classified, was present at all times. Furthermore, it was possible to observe that beliefs and motivation have an interrelationship because it can be either an influential or a passive agent in the process of learning.

Key-words: beliefs, motivation, elder student, French's learning, elder's education

RÉSUMÉ

Cette étude ethnographique (CONSOLO e VIANA, 1997; WATSON-GECEO, 1988), a pour objectif la recherche des croyances et de la motivation d'un groupe d'élèves au troisième âge qui ont suivi le cours de langue française à l'UNATI – Université du Troisième Âge - dans une institution publique d'enseignement supérieur située dans une ville à l'intérieur de São Paulo. Ce travail analyse les croyances des élèves sur la langue française et sur l'apprentissage du français en se rapportant à leur motivation individuelle pour apprendre et la façon selon laquelle cette relation est impliquée dans l'apprentissage de cette langue étrangère. Le fondement théorique s'appuie sur les prémisses suivantes: les croyances sont formées par des expériences éducationnelles précédentes (BARCELOS, 2005); elles sont instables et construites socialement (BARCELOS e KALAJA, 2003); la motivation est un processus dynamique qui guide les décisions d'un individu (LIMA, 2005; JACOB, 2002). Les instruments de recherche dont on s'est servi ont été le journal du professeur-chercheur, les notes du professeur-observateur, les enregistrements vidéo des classes, un récit de vie de chaque élève, des *logs* élaborés par les étudiants et un entretien semi-structuré réalisé individuellement avec eux. L'analyse des données suggère que ces élèves apportent, en cours, les croyances et les motivations liées à leur vie éducationnelle précédente. Ce groupe d'apprentis se tient motivé surtout grâce à la convivialité sociale, car il leur est très cher d'étudier avec d'autres personnes âgées qui ont un même intérêt: la langue et la culture française. Cette motivation, classifiée comme motivation sociale, s'est montrée présente pendant tout le cours. En plus, il a été possible d'observer que les croyances et la motivation ont des forts rapports entre elles, pouvant exercer, dans le processus d'apprentissage, tant le rôle d'agent qui influence que celui du patient influençable.

Mots-clés: croyances, motivation, troisième âge, apprentissage du français, éducation pour les personnes âgées.

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre,
sempre.
Remove pedras e planta
roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos
jovens
e na memória das gerações
que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos
os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina (Outubro, 1981)

(In: http://www.vilaboadeagoias.com.br/cora_coralina/poemas/index.htm,
acesso em 01/08/2007).

Introdução

“Ensina-nos a contar os nossos anos, para que tenhamos o coração sensato.”

(Salmo 90, v.12)

A partir do século XX, a humanidade começou a perceber que seus fios de cabelos brancos já não eram tão poucos. Eles passaram a ganhar mais volume e intensidade. Se, em 1950, o mundo contava com cerca de 204 milhões de idosos, em 2050, ele contará com 1 bilhão e 900 milhões de pessoas idosas, de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2002).

O aumento na quantidade de idosos é um fenômeno mundial, não ocorrendo apenas em países desenvolvidos. A estimativa, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde) é a de que, em 2050, o Brasil, que é considerado um país em desenvolvimento, será o sexto país do mundo em número de idosos (PRODIDE, 2004).

O envelhecimento da população brasileira tem acompanhado uma tendência internacional, impulsionada pela queda da taxa de natalidade e pelos avanços biotecnológicos. De acordo com o estudo feito pelo IBGE (op. cit.), segundo o levantamento dos dados apresentados no Censo Demográfico de 2000, a estimativa para os próximos vinte anos é a de que a população idosa represente 13% da população nacional, podendo exceder a 30 milhões de pessoas pertencentes a esta faixa etária ao fim deste período.

Preocupadas com o rápido crescimento dos idosos em todo o planeta, organizações mundiais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OMS vêm desenvolvendo pesquisas relacionadas ao envelhecimento, principalmente no que tange à saúde física e mental do idoso.

No Brasil, há também inúmeras pesquisas sobre o envelhecimento, assunto este que tem sido tema de diversas pesquisas de Mestrado e Doutorado em todo o país. Contudo, estudos

voltados à educação de idosos, principalmente relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, ainda são escassos.

Dentre as pesquisas já desenvolvidas com idosos, sobre ensino e aprendizagem de língua, merecem destaque o estudo de Pizzolatto (1995), cujo objetivo foi o de pesquisar as características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) com adultos da terceira idade; o trabalho de Conceição (1999), no qual investigou, identificou e classificou as estratégias de aprendizagem usadas por idosos; e a pesquisa de Thomé (1996) que averiguou as expectativas dos alunos da terceira idade, estudantes de um centro de estudo de línguas na cidade de São Paulo, e o seu progresso na aprendizagem da língua francesa após um semestre de curso.

Se, por um lado, ainda há poucas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE cujo público alvo é o idoso, por outro, o número da oferta e procura de cursos para e por essa parcela da população é grande. Atualmente, várias instituições públicas (tais como universidades municipais, estaduais e federais) e privadas (como, por exemplo, as unidades da PUC e a Aliança Francesa) oferecem cursos de LE à terceira idade.

Embora tal oferta represente um avanço no ensino brasileiro, a falta de estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE pelo público da terceira idade permite que o planejamento do curso e sua execução dependam, principalmente, do que Almeida Filho (1993) caracteriza como competência implícita do professor, ou seja, suas intuições, crenças, experiências e seu bom senso.

Esta pesquisa pretende, portanto, oferecer subsídios para a reflexão de outros profissionais que se interessam por questões de ensino e aprendizagem voltadas a esse público específico.

Este trabalho surgiu devido à falta de material que ajudasse a professora-pesquisadora (PP) a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE (francês) e sobre sua prática enquanto docente de um curso de língua estrangeira para terceira idade, oferecido pela

UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade), pertencente a uma instituição pública de ensino superior do interior paulista.

Antes de iniciar o curso, a PP percebeu que nutria baixas expectativas quanto à vontade dos alunos de aprender uma língua estrangeira.

Entretanto, no decorrer das aulas, ela observou uma grande motivação dos alunos para aprender a língua e a cultura francesas, principalmente pelo fato de eles terem vivido sua juventude numa época em que o francês possuía a importância sócio-econômica ocupada, atualmente, pela língua inglesa.

Ao término das aulas, a PP sugeriu aos aprendizes a leitura de um livro de fácil compreensão intitulado *Le Roman de Renard*² (BEAUMONT, 1990). A PP supôs, naquela ocasião, que a maioria da classe não o leria.

No entanto, ela ficou surpresa ao receber o telefonema de uma aluna que, em nome da turma, a informou que haviam terminado a leitura do livro e que tinham executado tarefas individuais, além de se reunirem semanalmente, durante as férias, no mesmo dia e horário em que teriam as aulas de francês, com o intuito de compreenderem melhor a história.

Por essa razão, a PP começou a refletir sobre quais teriam sido as motivações que levaram os aprendizes a estudar num período de férias sem a presença de um professor que lhes cobrasse desempenho. A docente resolveu, então, entrevistar os estudantes com a finalidade de procurar indícios que pudessem auxiliá-la em suas reflexões.

Durante a entrevista, chamaram-lhe a atenção alguns indícios de crenças revelados pelos alunos no que se refere à língua francesa, ao povo francês e a aprender uma língua estrangeira. Uma das crenças identificadas é a de que falar francês é “*très chic*”³, concepção esta que parece não ser mais tão marcante no consciente coletivo da geração atual como antigamente.

² O Romance da Raposa

³ Muito chique

Tal percepção motivou a PP a investigar as crenças acerca da língua francesa e da aprendizagem do francês que um grupo de alunos idosos traz para a sala de aula, a motivação prévia que levou os aprendizes a se inscrever no curso de francês da UNATI, a relação entre crenças e motivação e suas implicações na aprendizagem de LE.

Justificativa

O ritmo acelerado do crescimento da taxa de participação dos idosos na sociedade levanta importantes discussões quanto à capacidade desta em se adaptar a essa realidade. A diminuição do número médio de componentes da família sob a responsabilidade dos idosos e o crescimento da proporção de idosos vivendo sozinhos trazem à tona a necessidade de uma reflexão sobre as condições que devem ser oferecidas a essa parcela da população com tendência de vida cada vez mais saudável, autônoma e integrada.

É possível observar, no dia-a-dia, que a terceira idade tem conseguido um maior espaço no cenário brasileiro. Vários projetos para esse público têm sido desenvolvidos. Dentre eles estão os trabalhos feitos pelo SESC, que envolvem atividades físicas e de lazer, e as universidades abertas à terceira idade, criadas por algumas instituições de ensino superior que oferecem, entre outros cursos, os de língua estrangeira.

No entanto, ainda são poucos os estudos que buscam uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da terceira idade. Mesmo a sociedade brasileira sabendo que o mercado de trabalho terá de sofrer transformações para atender o consumidor idoso, ela não tem dispensado uma atenção especial para esse nicho. Embora seja comum encontrar em qualquer escola de idiomas turmas direcionadas ao público infantil, adolescente e adulto, são raras as turmas direcionadas à clientela idosa.

Como dito anteriormente, é preciso que a sociedade e, por conseguinte, os profissionais da área de educação, passem a refletir sobre as condições que devem ser oferecidas a essa parte da população que, autônoma física e financeiramente, estará à procura de atividades de qualidade que possam desenvolver na idade madura, entre elas, o aprendizado de língua estrangeira.

Além da escassez de estudos que focalizam essa parcela da população, também são poucos os trabalhos em Lingüística Aplicada que têm o francês como língua estrangeira de pesquisa. Embora existam estudos sobre crenças, motivação e sobre suas relações e implicações no processo de ensino e aprendizagem de LE, estudar esses aspectos na aprendizagem de francês de alunos maduros e idosos ainda é um caminho a ser desvendado.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as relações entre crença e motivação de alunos da terceira idade e suas implicações na aprendizagem de LE (francês).

Buscamos também verificar as crenças desses alunos sobre a língua francesa e sobre a aprendizagem de LE; analisar a motivação prévia dos alunos e como ela se sustenta ao longo do processo de aprendizagem.

Perguntas de Pesquisa

Com a finalidade de investigar as crenças e a motivação dos alunos e de analisar suas implicações na aprendizagem de LE, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- **1** – Quais são as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de LE (francês) e sobre a língua francesa?

- 2 - Que tipo de motivação prévia possui esse grupo de alunos e como ela se sustenta ao longo do processo de aprendizagem?
- 3 – Como se dá a relação entre as crenças e a motivação desses aprendizes e quais são suas implicações para a aprendizagem de LE (francês)?

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução. O capítulo 1 apresenta um panorama sobre a terceira idade. No capítulo 2, é discutida a fundamentação teórica na qual essa pesquisa está alicerçada. O capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada na coleta e na análise dos dados. No capítulo 4, os dados coletados são apresentados e analisados. O capítulo 5, que encerra este trabalho, traz as considerações finais acerca desta investigação, as limitações da pesquisa e as sugestões de possíveis encaminhamentos para futuros estudos voltados à terceira idade e ao ensino e aprendizagem de línguas.

A Terceira Idade



*“Sou mulher como outra qualquer.
Venho do século passado e trago comigo todas as idades.”*

Cora Coralina

(Ana Lins do Guimarães Peixoto Bretas, a “poetisa anciã”, publicou seu primeiro livro aos 76 anos. In: Reviva – o PRODIDE em revista, 2004.).

Neste capítulo, traçaremos um panorama sobre a terceira idade, levando em consideração: (1) algumas definições terminológicas que acreditamos serem relevantes para a pesquisa; (2) algumas ações mundiais e nacionais importantes, voltadas ao público idoso; (3) o envelhecimento populacional; (4) os aspectos sociais da população idosa brasileira; (5) a educação para idosos, bem como (6) alguns estudos realizados sobre a terceira idade e a aprendizagem de LE.

Schütz (2001) e Pizzolatto (1995) comentam que diversos fatores influenciam a aprendizagem de uma LE, dentre eles, os neurolingüísticos e cognitivos. Acreditamos que seja de suma relevância a consideração desses fatores ao se investigar o processo de aprendizagem de uma língua. Mas, em virtude deste trabalho ter como foco crenças e motivação (e não questões concernentes à cognição e às estratégias de aprendizagem), vamos tratar, apenas superficialmente, sobre a questão da memória⁴, no item educação para idosos, no capítulo

⁴ Indicamos como sugestões de leitura: Neri e Yassuda (2004) e Neri (2001)

Terceira Idade, e sobre a hipótese do período crítico e a maturidade cognitiva do adulto⁵, no capítulo Fundamentação Teórica.

1.1 Definições terminológicas relacionadas à terceira idade.

Neri e Freire (2000, p.7) comentam que, antigamente, as pessoas eram classificadas como crianças, jovens, adultas ou velhas, “sem meias-medidas nem meias-palavras”. Entretanto, atualmente, há diversas nomenclaturas para designar as pessoas que se encontram na velhice. *Idade madura, maior idade, melhor idade, meia-idade e terceira idade* são alguns exemplos. As autoras (op. cit.) argumentam que uma das razões de haver tantas expressões para definir a mesma realidade, a velhice, pode ser a existência de preconceitos em relação a essa fase da vida. Há uma tendência em rejeitá-la ou exaltá-la, pois muitos a temem. “Além disso, o envelhecimento e a velhice estão vinculados à idéia de incapacidade” (op. cit., p.8).

Neri e Freire (op. cit.) ressaltam que o termo *maduro*, por exemplo, pode apresentar duas conotações, uma positiva e outra negativa: espera-se de uma pessoa mais velha um comportamento maduro, ou seja, prudente, paciente, tolerante. Acredita-se que uma pessoa madura seja experiente, possuidora de um grande conhecimento; contudo, ao se fazer uma comparação social, o indivíduo mais velho, mais *maduro* pode ser desvalorizado por não apresentar características inerentes às pessoas mais jovens, dentre elas, vigor, equilíbrio, agilidade e destreza.

Ao discutir a expressão *maior idade*, Neri e Freire (op. cit.) relatam que ela surgiu da tradução incorreta do termo da língua espanhola *adulto mayor* que significa pessoa de meia-idade, mais velha que os adultos jovens, não fazendo alusão alguma a uma superioridade dessa idade em relação às demais.

⁵ Indicamos como sugestões de leitura: Scütz (2001), Conceição (1999), Johnson & Newport (1995)

Quanto à nomenclatura *melhor idade*, as autoras (op. cit.) comentam que este termo parece carregar um preconceito em relação às outras idades, visto que cada fase da vida possui suas características idiossincráticas, não prevalecendo uma sobre a outra. São fases apenas diferentes.

O termo *terceira idade* surgiu na França, nos anos 60, para fazer referência ao indivíduo que, mais maduro, está próximo de se aposentar. Logo, a vida adulta seria a segunda idade, fase considerada produtiva, e, a infância, a primeira, tida como improdutiva, mas com perspectiva de crescimento, diferente do que ocorre na terceira idade (NERI e FREIRE, 2000; CONCEIÇÃO, 1999; HADDAD, 1986, apud PIZZOLATTO, 1995).

De acordo com Neri e Freire (op. cit.), com o avanço da expectativa de vida para 65 anos, houve uma extensão da velhice. Assim, *terceira idade* passou a designar a faixa etária que intermedeia a vida adulta e a velhice.

Conceição (op. cit., p.14), ao discutir sobre a expressão *terceira idade*, comenta 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.

Concordamos com a autora quanto a essa rotulação indevida proposta pela sociedade. Além disso, idade não qualifica a produtividade de um indivíduo. Como acima citado, a improdutividade pode ser encontrada nas outras faixas etárias.

Porém, nesse estudo, optamos pelo termo *terceira idade* por ser uma expressão comum e muito utilizada no contexto de nossa pesquisa, a Universidade Aberta à *Terceira Idade*.

Quanto ao termo *idoso*, conforme relata Neri (2005), ele se refere ao indivíduo com mais de 60 anos (nos países em desenvolvimento). Ela ressalta que

Gênero, classe social, saúde, educação, fatores de personalidade, história passada e contexto sócio-histórico são importantes elementos que se mesclam com a idade cronológica para determinar diferenças entre os idosos (...) (op. cit., p.114).

Por fim, consideramos *velhice* como sendo a última fase do ciclo vital. Segundo Neri (op. cit.), “à medida que o ciclo vital humano se alonga, a velhice passa a comportar subdivisões que atendem a necessidades organizacionais da ciência e da vida social. Hoje é comum falar em velhice inicial, velhice e velhice avançada”.

1.1.1 A idade da terceira idade

Neri e Freire (2000) comentam que, em cada época, a sociedade estabelece critérios para o agrupamento das faixas etárias e para demarcar o começo da velhice. Isso não é feito de maneira aleatória, mas sim baseado nas mudanças evolutivas compartilhadas pela maior parte dos indivíduos dos diversos grupos etários, ou por determinação biológica ou histórica e social.

Neri (2005) ressalta que a idade pode ser cronológica (ou biológica), psicológica ou social. A *idade cronológica* é a que indica o tempo de vida do indivíduo, é o “(...) indicador do tempo que resta a um indivíduo para viver, num dado momento de sua vida.” (NERI, op. cit., p.109).

Já, a *idade psicológica* é um conceito que apresenta dois sentidos: o primeiro “(...) refere-se à relação que existe entre a idade cronológica e as capacidades, tais como percepção, aprendizagem e memória, as quais prenunciam o potencial de funcionamento futuro do indivíduo.” (NERI, op. cit., p.111); outro sentido está relacionado ao conceito subjetivo de *idade* que “(...) depende de como cada indivíduo avalia a presença ou a ausência de marcadores biológicos, sociais e psicológicos do envelhecimento em comparação com outras pessoas de sua idade” (NERI, op. cit., p.111).

A *idade social* refere-se “(...) à avaliação do grau de adequação de um indivíduo ao desempenho dos papéis e dos comportamentos esperados para as pessoas de sua idade, num dado momento da história de cada sociedade.” (op. cit., p.112). A autora (op. cit.) relata que

(...) as experiências de um envelhecimento e velhice podem variar no tempo histórico de uma sociedade, dependendo de circunstâncias econômicas sociais que determinam que e porque será chamado de velho e como será tratado por uma sociedade.

Embora existam três conceitos distintos de *idade*, eles são interligados, visto que o indivíduo não vive só. Logo, ele está inserido numa sociedade que espera atitudes que qualifica como pertinentes ao adulto idoso, o que pode influenciar sua idade psicológica, lembrando que esta já está ligada à sua idade cronológica.

Mas, afinal de contas, qual é a idade que marca o início da terceira idade? Responder a essa pergunta não é tarefa fácil. Na verdade, demarcar o período que começa essa fase é motivo de discussão entre vários especialistas, dentre eles psicólogos, gerontologistas e educadores (CONCEIÇÃO, 1999).

De acordo com Jordão (1986, apud Conceição, op. cit., p.13),

(...) a maioria dos autores é unânime em afirmar que a terceira idade se inicia, geralmente, no período em que as pessoas passam a depender de outras, seja financeiramente ou para desenvolverem suas tarefas diárias.

Já Preti (1993, apud CONCEIÇÃO, 1999, p.13) afirma que “a consciência da velhice, em muitos casos, é muito pessoal e, além disso, não é um fenômeno total: o indivíduo é velho para certas coisas e não é velho para outras”.

Atualmente, a OMS – Organização Mundial da Saúde – considera que o ser humano alcança a velhice a partir dos 60 anos, para os habitantes de países em desenvolvimento, e a partir dos 65 anos, para os que vivem em países desenvolvidos (IBGE, 2002). A ONU – Organização das Nações Unidas – classifica as pessoas idosas em três categorias: os pré-

idosos, cuja idade varia de 55 a 64 anos, os idosos jovens, entre 65 e 79 anos, e os idosos de idade avançada, aqueles com mais de 80 anos (MARUJO, 2006).

No Brasil, país em desenvolvimento, 60 anos é a idade que demarca o início da velhice, como podemos observar na Política Nacional do Idoso, no Estatuto do Idoso e nas pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Esse marco etário que delimita o fim da vida adulta e o início da velhice é, também, comumente aceito no meio acadêmico de gerontologia, sendo este definido como “(...) campo multi e interdisciplinar que visa à descrição e à explicação das mudanças típicas do processo do envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais” (NERI, 2005, p.95).

Contudo, muitas universidades brasileiras que oferecem cursos para a terceira idade, como é o caso da universidade onde foi desenvolvida essa pesquisa, aceitam alunos com 45 anos de idade. Em virtude disso, consideramos como indivíduos pertencentes à terceira idade adultos com 45 anos ou mais, embora, muitos autores da gerontologia definam os indivíduos, cuja faixa etária compreende dos 45 aos 60 anos, como *adultos maduros* e não *idosos* (CACHIONI, 2005, 2003; NERI e FREIRE, 2000).

1.2 Algumas ações internacionais e nacionais a cerca dos idosos

A população idosa tem sido alvo das preocupações mundiais e brasileiras. Órgãos internacionais como a ONU e a OMS têm desenvolvido ações políticas e pesquisas voltadas ao envelhecimento e às condições sócio-econômicas oferecidas aos idosos.

Em 1982, na cidade de Viena, capital da Áustria, foi realizada a Primeira Assembléia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, na qual foi elaborado o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento que compreendia uma série de ações nacionais e

internacionais que buscavam a melhora na qualidade de vida dos idosos (BARBOSA e QUEIROZ, 2002).

Em 16 de dezembro de 1991, os Princípios das Nações Unidas para as pessoas idosas foram adotados pela Assembléia geral da ONU. Os governos foram encorajados a integrar, se possível, estes princípios aos seus programas nacionais: independência, participação, cuidados, desenvolvimento pessoal e dignidade. Dentre os princípios estabelecidos, os idosos têm direito ao acesso a programas apropriados de ensino e de formação e “(...) acesso às fontes da sociedade nos planos educativo, cultural, espiritual e no que se concerne ao lazer⁶.” (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

1999 foi considerado, pela ONU, o Ano Internacional do Idoso. Baseada no tema “Uma sociedade para todas as idades”, essa organização convidou os países a refletirem, a discutirem e a agirem para que as pessoas de todas as idades, principalmente as idosas, vivam de maneira digna, tendo seus direitos respeitados.

Annan (2006), secretário geral da ONU, comenta que, no período de 08 a 12 de abril de 2002, na cidade de Madri, foi realizada a Segunda Assembléia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, na qual foi revisto o Plano de Ação Internacional, por meio do qual a ONU pediu à comunidade internacional para que ela passasse a abordar a relação entre idosos e desenvolvimento, além de desafiar as idéias convencionais que a sociedade tem a cerca da velhice, que deve ser encarada como uma conquista e não um problema.

De acordo com Obaid (2006), diretora executiva do UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas, em 2007, a comunidade internacional irá revisar o progresso na implantação do Plano Internacional de Ação de Madri. Para Obaid (op. cit.) esse será um ótimo momento para que se renove o compromisso mundial quanto aos desafios relacionados ao

⁶ Avoir accès aux ressources de la société sur les plans éducatif, culturel, spirituel et en matière de loisirs.

envelhecimento e para que se planeje melhor a qualidade de vida de todos os indivíduos de todas as gerações.

No que se refere ao cenário brasileiro, Bulla (2002) comenta que é a partir da década de 70 que se passou a estudar, com mais seriedade, o envelhecimento. No fim dessa década e no início dos anos 80, houve vários seminários regionais e nacionais voltados ao estudo desse fenômeno.

Em 1987, foi criada a Associação Nacional de Gerontologia que, em conjunto com outras organizações de profissionais e estudiosos do envelhecimento, começou a lutar pelos direitos dos idosos.

Bulla (op. cit.) ressalta a importância da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, cujo artigo 230 determina que “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (BRASIL, 2000).

Em 04 de janeiro de 1994, foi promulgada a Lei nº. 8.842 que trata da Política Nacional do Idoso. De acordo com a referida lei (Cap.1, art.1), “(...) a política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.” (BRASIL, 1994).

Segundo a Política Nacional do Idoso (op. cit.), no que tange à educação, o Estado deve adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais voltados aos idosos. Cabe ao Estado: (1) inserir nos currículos mínimos, nos vários níveis do ensino formal, conteúdos relacionados ao envelhecimento com o intuito de eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto; (2) inserir a Geriatria⁷ e a Gerontologia⁸ como disciplinas curriculares nos cursos de formação superior; (3) criar programas educativos,

⁷ Termo empregado pela primeira vez, em 1909, pelo médico Nascher, para denotar *o estudo clínico da velhice* (NERI, 2005).

⁸ Termo empregado pela primeira vez, em 1903, por Metchnicoff, que juntou os vocábulos gregos *gero*, que significa velho em português, e *logia*, estudo. (NERI, 2005).

principalmente nos meios de comunicação, visando informar a população sobre o processo de envelhecimento; (4) promover programas que adotem modalidades de ensino à distância que sejam adequados às condições dos idosos; (5) criar a universidade aberta para a terceira idade, com a função de estimular e apoiar a admissão do idoso na universidade, propiciando a integração intergeracional, além de universalizar o acesso às diferentes formas de saber.

O Brasil, com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 13 de maio de 1996, foi o primeiro país, no continente americano, a colocar em prática as recomendações do Plano de Ação Internacional da ONU. Esse programa brasileiro, criado pelo Ministério da Justiça em parceria com várias organizações da sociedade civil, tem como objetivo identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos, além de eleger prioridades e apresentar propostas administrativas, legislativas e político-culturais que busquem solucionar os problemas que dificultam sua total realização. São considerados público-alvo todos os grupos populacionais passíveis de discriminação, entre eles, o grupo de idosos (PINHEIRO, s.d.).

Em 2000, o governo federal criou, por força constitucional (art. 127/129), a PRODIDE – Promotoria de Justiça de Defesa do Idoso e do Portador de Deficiência – órgão integrante do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios - responsável por cuidar dos direitos coletivos e individuais da pessoa idosa. Esse órgão criou a Cartilha do Idoso cujo objetivo é o de divulgar os direitos da pessoa idosa, ressaltando a responsabilidade do Poder Público, da família e da sociedade no cumprimento das diretrizes da Política Nacional do Idoso (JULIÃO, 2004).

No dia 23 de setembro de 2003, foi votado, em Brasília, O Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Segundo o estatuto (cap. V, art.21), “(...) o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.” Cabe, também, ao Poder Público (Cap. V, art. 25)

apoiar a criação da universidade aberta à terceira idade, além de incentivar a publicação de periódicos e livros de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso.

1.3 Considerações sobre o envelhecimento populacional

A população idosa tem crescido rapidamente ao longo dos últimos anos. Tal fato tem gerado preocupações mundiais sobre a qualidade de vida do idoso, conforme relatamos anteriormente. Conhecer, no momento presente, as condições e características do idoso atual, é fundamental para que ações públicas ou privadas, individuais ou coletivas, possam, de fato, contribuir para uma *velhice bem-sucedida*.⁹

1.3.1 A população idosa no mundo

A população idosa é o grupo populacional que tem crescido de maneira mais rápida no mundo. Se, em 2006, em cada 10 pessoas, uma tem mais de 60 anos, até a metade do século XXI, esta proporção será de uma para cinco, de acordo com a diretora-executiva do Fundo de População das Nações Unidas, Thoraya Ahmed Obaid (2006).

Segundo o IBGE (op. cit.), a expectativa de vida nos países desenvolvidos, em 2050, será de 87,5 anos para os homens e 92,5 para as mulheres. Nos países em desenvolvimento, a expectativa de vida será de 82 anos para os homens e 86 para as mulheres. São vários os fatores responsáveis pelo envelhecimento da população humana. Dentre eles, a redução na taxa de fecundidade, o avanço da medicina e da tecnologia, a baixa taxa de mortalidade infantil e o aumento na esperança de vida em virtude de uma qualidade de vida melhor.

⁹ O conceito de *velhice bem-sucedida* é tratado, nessa dissertação, no item 1.4.2 deste capítulo.

1.3.2 A população idosa no Brasil

Em 2002, o IBGE lançou um estudo intitulado Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. Esse trabalho foi baseado nos dados do Censo Demográfico 2000 e no Censo Demográfico 1991, sendo este usado apenas para comparações intercensitárias. Foram investigadas algumas características básicas dos habitantes tais como idade, sexo, escolaridade e rendimento. Os dados levam em consideração os idosos responsáveis pelos domicílios brasileiros¹⁰.

Apresentamos, a seguir, um breve perfil do idoso no Brasil, baseado no estudo realizado pelo IBGE (op. cit.). Embora saibamos que há diferenças sócio-econômicas nas cinco regiões brasileiras, não trazemos, neste trabalho, características específicas de cada região bem como de cada unidade federativa. No que se refere ao estado paulista, trazemos um quadro sinótico com algumas de suas características, comparando os dados desse estado com as informações dos freqüentadores da UNATI onde foi realizada a pesquisa e dos participantes desta investigação.

1.3.2.1 O crescimento populacional

O IBGE, que também considera 60 anos como a idade que marca o início da velhice, por meio do Censo Demográfico realizado em 2000, constatou que a população idosa brasileira configura quase 15 milhões de pessoas.

Conforme o estudo feito pelo IBGE (op. cit.), as estimativas indicam que, para os próximos 20 anos, a população idosa poderá ultrapassar 30 milhões de pessoas ao final deste período, representando quase 13% da população.

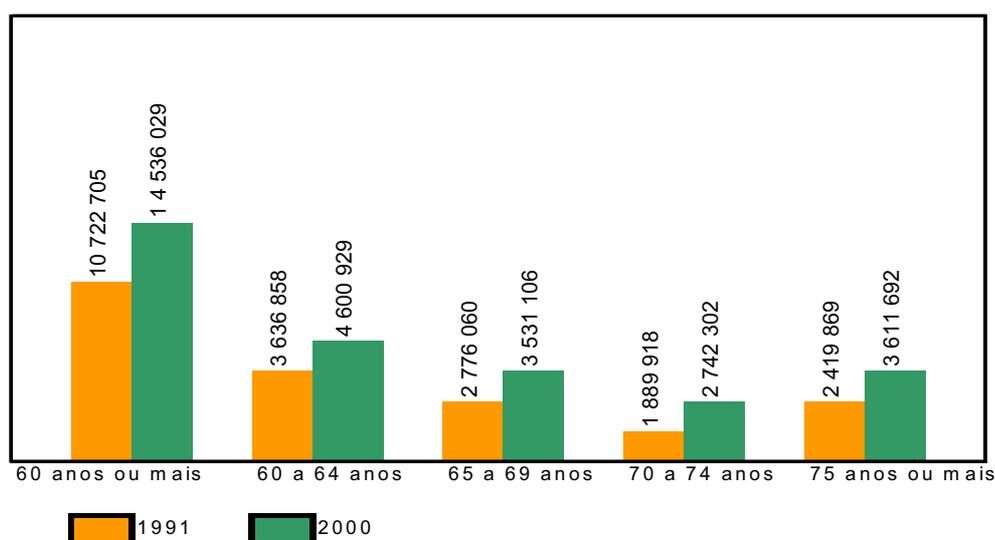
¹⁰ O conceito *responsável pelo domicílio* se refere ao morador que é considerado como referência do domicílio (ou da família). A indicação do responsável é feita pelos outros moradores do domicílio (IBGE, 2002).

O crescimento do número de idosos é um fenômeno mundial. Segundo o IBGE (op. cit.), nos anos 50, havia cerca de 204 milhões de idosos no mundo. Já, em 1988, este contingente alcançou 579 milhões de pessoas, o que representa um crescimento anual de quase oito milhões de idosos. De acordo com Andrews (2000, p.247, apud IBGE, 2002), as projeções revelam que, em 2050, essa faixa da população será de 1 bilhão e 900 milhões de pessoas, ou seja, o equivalente à população infantil de 0 a 14 anos.

De acordo com o IBGE (op. cit.), o crescimento da população idosa mundial tem se acentuado mais nos países em desenvolvimento, embora este contingente seja inferior ao encontrado nos países desenvolvidos. O Brasil, em relação aos outros países da América Latina, ocupa uma posição intermediária com uma população idosa equivalente a 6,8% da população brasileira.

O IBGE (op. cit.) afirma que, em 1991, a população idosa era de 10.722.705 pessoas. Já, em 2000, ela passou a ser de 14.534.029. O gráfico abaixo mostra o crescimento da população idosa, levando-se em consideração os dois últimos censos.

Gráfico 1 – População com 60 anos ou mais de idade dividida por grupos etários¹¹



Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

¹¹ A legenda utilizada nesse trabalho não considera a numeração dos gráficos e tabelas que foram extraídos do estudo “Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil”. IBGE, 2002.

Ao compararmos os dois censos, o de 2000 e o de 1991, podemos observar que o número de idosos aumentou, nesse período, em quase quatro milhões de pessoas. Isso ocorreu em virtude do crescimento vegetativo e do aumento gradual da esperança média de vida.

Além disso, é interessante observarmos como tem sido o crescimento dessa parcela da população. A tabela abaixo mostra o crescimento populacional dividido nas seguintes faixas etárias: de 60 a 64 anos; de 65 a 69 anos; de 70 a 74 anos; e de 75 anos ou mais de idade.

Tabela 1 – Crescimento relativo das pessoas de 60 anos ou mais de idade, divididas por grupos etários.

Grupos de idade	Pessoas residentes de 60 anos ou mais de idade		Crescimento relativo (%)
	1991	2000	
Total	10 722 705	14 536 029	35,6
60 a 64 anos	3 636 858	4 600 929	26,5
65 a 69 anos	2 776 060	3 581 106	29,0
70 a 74 anos	1 889 918	2 742 302	45,1
75 anos ou mais	2 419 869	3 611 692	49,3

Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

Podemos verificar que, durante o período intercensitário, o segmento da população que mais cresceu foi o dos indivíduos com 75 anos ou mais de idade.

1.3.2.2 O fenômeno da feminização

O envelhecimento dos brasileiros tem sido acompanhado pelo fenômeno da feminização da população idosa. Segundo o IBGE (op. cit.), se em 1991 as mulheres correspondiam a 54% dos idosos, em 2000, essa porcentagem subiu para 55,1%, conforme ilustra a tabela a seguir.

Assim, para cada 100 mulheres idosas havia 81,6 homens idosos em 2000 e, em 1991, essa relação era de 100 para 85,2.

Tabela 2 – População de 60 anos ou mais de idade, dividida por sexo, nas cinco regiões brasileiras

Grandes Regiões	População residente de 60 anos ou mais de idade, por sexo				
	Absoluto			Relativo	
	Total	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Brasil	14 536 029	6 533 784	8 002 245	44,9	55,1
Norte	707 071	355 580	351 491	50,3	49,7
Nordeste	4 020 857	1 827 210	2 193 647	45,4	54,6
Sudeste	6 732 888	2 940 991	3 791 897	43,7	56,3
Sul	2 305 348	1 029 514	1 275 834	44,7	55,3
Centro-Oeste	769 865	380 489	389 376	49,4	50,6

Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

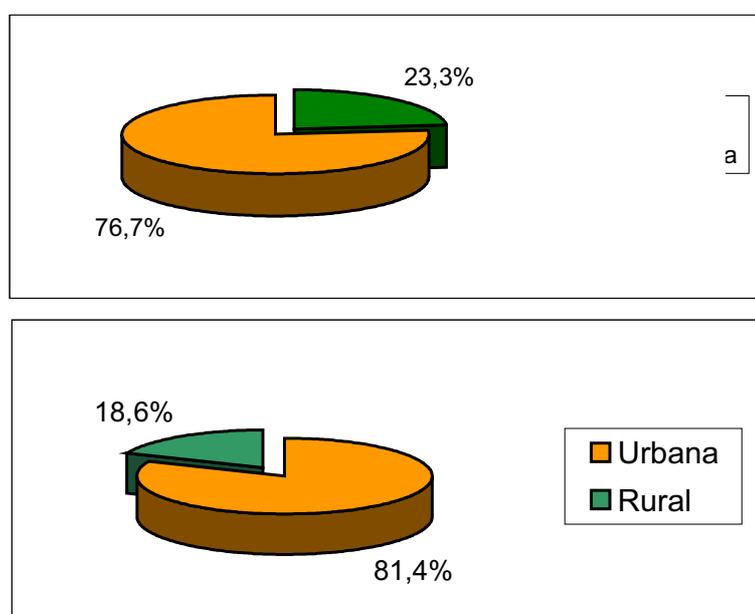
Segundo Neri (2005, p.147), “(...) a velhice é um fenômeno preponderantemente feminino.” Nos países menos desenvolvidos, a expectativa de vida das mulheres é de 50 anos, e nos mais desenvolvidos, 80. Entretanto, as mulheres têm saúde mais precária que os homens, sendo vítimas de osteoporose, diabetes, artrite, entre outras doenças. Além disso, o sexo feminino ainda é discriminado no trabalho e na educação. Por terem menos oportunidades que os homens, as mulheres tendem a ser mais pobres na velhice.

Grande parte das brasileiras idosas é viúva, vive sozinha, é menos instruída e não tem experiência de trabalho no mercado formal. (CAMARANO, 2002, apud IBGE, 2002). Entretanto, há visões mais otimistas quanto à atual condição da mulher idosa. Debert (1999, apud IBGE, op. cit.) defende que, para as idosas de hoje, tanto a viuvez como a velhice podem representar independência ou uma maneira de realização pessoal.

1.3.2.3 A distribuição urbano-rural

Segundo o IBGE (op. cit.), o número de pessoas idosas que vivem em áreas urbanas aumentou consideravelmente em quase todo o mundo. Na América Latina, as mulheres representam a maioria dos idosos que habita nas grandes cidades. Como podemos notar no gráfico abaixo, comparando-se os dois últimos Censos, em 1991, a proporção de idosos residentes nas regiões rurais era de 23,3%, passando para 18,6%, em 2000.

Gráfico 2 – Distribuição da população brasileira com 60 anos ou mais de idade por situação do domicílio (urbano/rural)



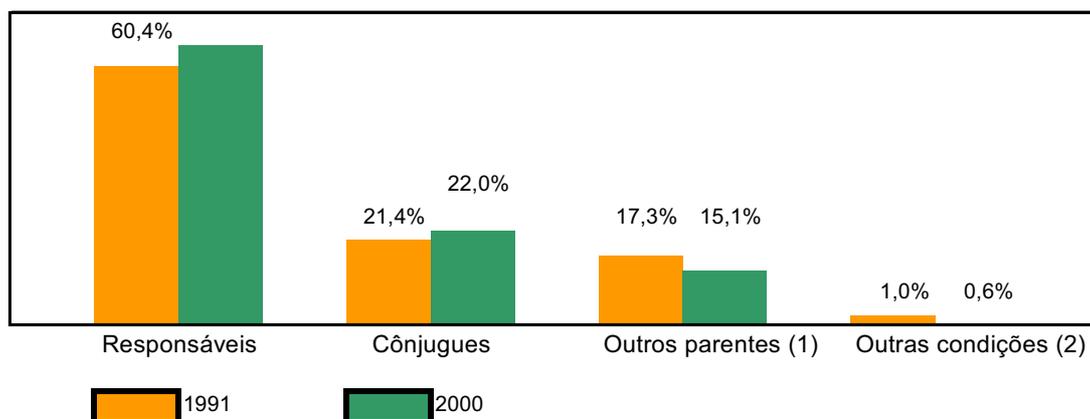
Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

Podemos observar, portanto, que o êxodo rural também ocorre entre os idosos e não apenas entre jovens e adultos.

1.3.2.4 O idoso no domicílio

Fazendo uma comparação entre os dois últimos Censos realizados no país, o IBGE (op. cit.) observou um aumento nos idosos responsáveis pelos domicílios. Se em 1991, eles representavam 60,4% da população idosa, em 2000, eles passaram a representar 62,4%. Além disso, o Censo de 2000 aponta que os cônjuges representavam ainda 22%, que somado aos 60,4%, totalizou 84,4% dessa população. Podemos verificar, então, que a maioria dos idosos tem um papel de destaque na organização da família brasileira, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Proporção de pessoas com 60 anos ou mais de idade por condição familiar



Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

(1) Inclui as pessoas que são relacionadas com o responsável pelo domicílio nas seguintes condições: filho(a), enteado(a), pai, mãe, sogro(a), neto(a), bisneto(a), irmão, irmã.

(2) Inclui as pessoas que são relacionadas com o responsável pelo domicílio nas seguintes condições: agregado(a), pensionista, empregado(a) doméstico(a).

Verificando a distribuição por sexo, em 2000, 37,6% dos responsáveis idosos eram mulheres, enquanto que em 1991, apenas 31,9% eram do sexo feminino.

Dentre os domicílios unipessoais sob a responsabilidade de idosos, em 2000, totalizavam 17,9% do total. É importante ressaltar a elevada proporção dos domicílios unipessoais ocupados pelas idosas que, em 2000, representava cerca de 67% dos domicílios unipessoais

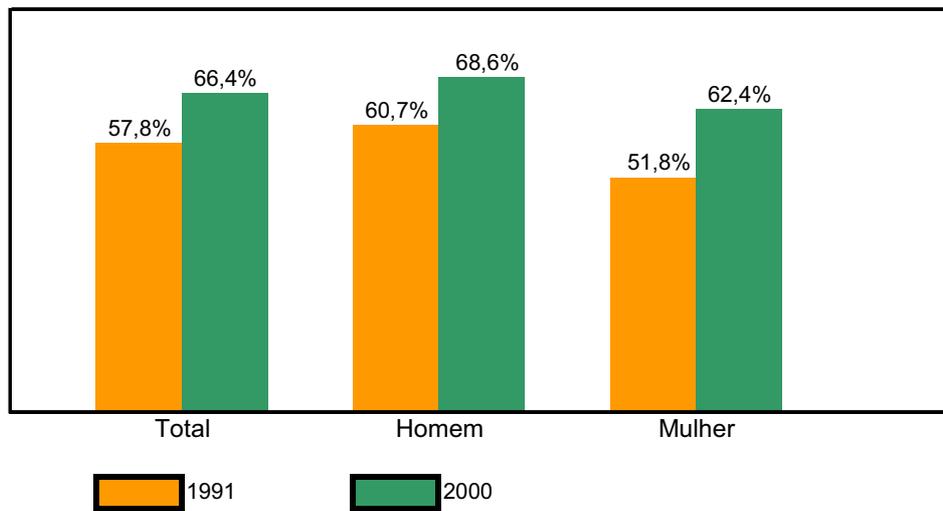
ocupados por idosos no país. Tal característica deve-se ao fato de a viuvez feminina ser mais elevada que a masculina, determinando o crescimento das famílias monoparentais ou das unidades domiciliares unipessoais cuja responsável é a mulher idosa. Além disso, os viúvos ou separados casam-se novamente com maior frequência que as mulheres nas mesmas condições, o que faz com que cresça “(...) a diferenciação dos arranjos familiares ou domiciliares em função do gênero e da idade do responsável.” (BERQUÓ et al. 1990, apud IBGE, 2002).

1.3.2.5 A educação

Para averiguar a condição educacional da população idosa, o IBGE (op. cit.) utilizou como parâmetro o indicador de alfabetização, cuja medição é feita pela quantidade de pessoas que declaram escrever e ler um texto simples.

Considerando-se os dois últimos Censos, se, em 1991, a porcentagem de idosos alfabetizados era de 55,8%, em 2000, ela subiu para 64,8%. Mesmo com um aumento de 16,1%, o último Censo apontou 5,1 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais de idade. No que tange ao sexo, os homens ainda são mais alfabetizados que as mulheres, representando, respectivamente, 67,7% contra 62,6%. Isso decorre da dificuldade de acesso à escola pelas mulheres, no século passado.

Gráfico 4 – Proporção de pessoas alfabetizadas com 60 anos ou mais de idade agrupadas por sexo



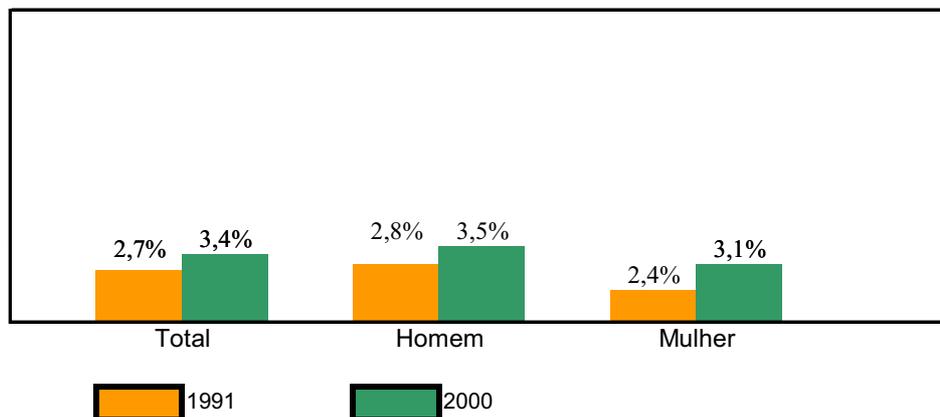
Fonte:

Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

Precisamos considerar ainda a quantidade de anos de estudo dos idosos alfabetizados.

Observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Média dos anos de estudo de pessoas com 60 anos ou mais de idade, responsáveis pelo domicílio, agrupadas por sexo

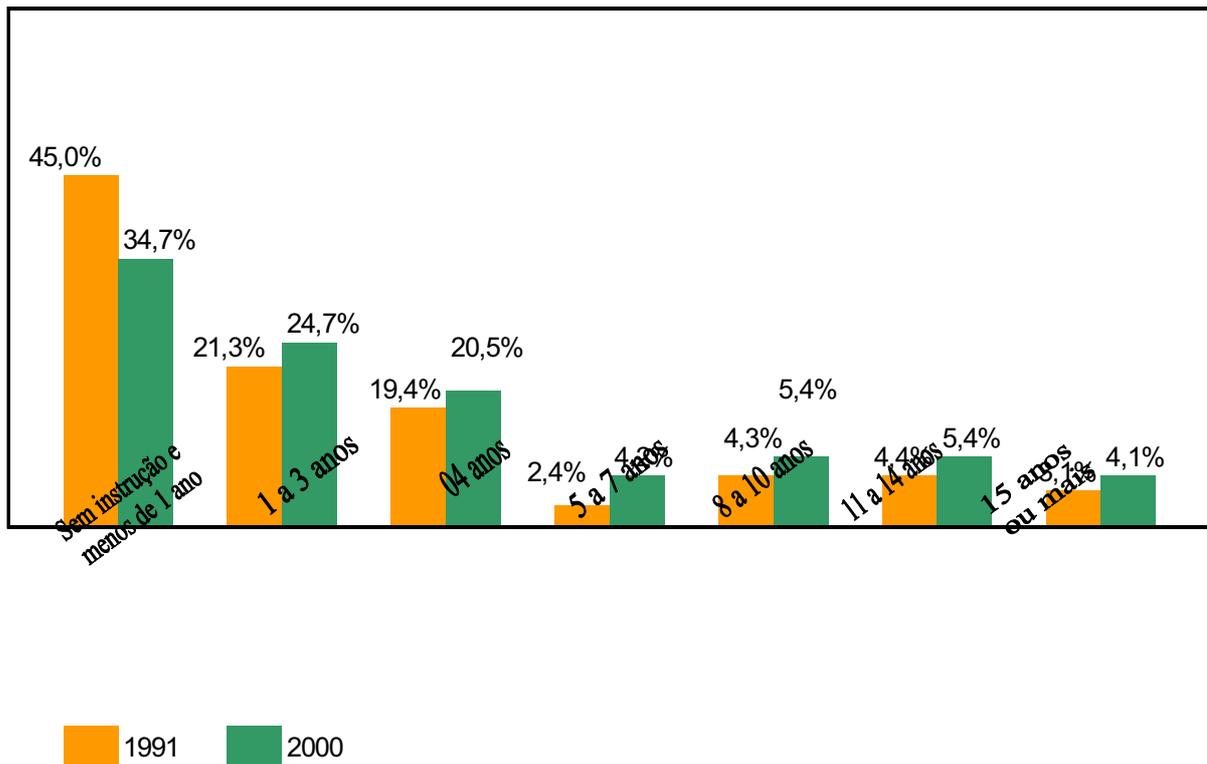


Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

Conforme apresentado no gráfico acima, os homens, em 2000, declaram ter estudado 3,5 anos, enquanto que as mulheres permaneceram apenas 3,1 anos na escola. Em relação ao Censo de 1991, houve um crescimento de 29,2% nos anos de estudo dos homens e 25% nos das mulheres.

Quanto aos idosos com escolaridade mais elevada, podemos averiguar, conforme o gráfico a seguir, que houve um avanço significativo.

Gráfico 6 – Proporção de pessoas com 60 anos mais de idade, agrupadas por classes de anos de estudo.



Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

Se os que tinham cinco a sete anos de estudo representavam, em 1991, 2,4% da população idosa, em 2000, passaram a representar 4,2%. Já os que concluíram ao menos o ensino médio, em 1991, atingiram 7,5% desta faixa populacional, e, em 2000, subiram para 10,5%, provocando um aumento de 40%.

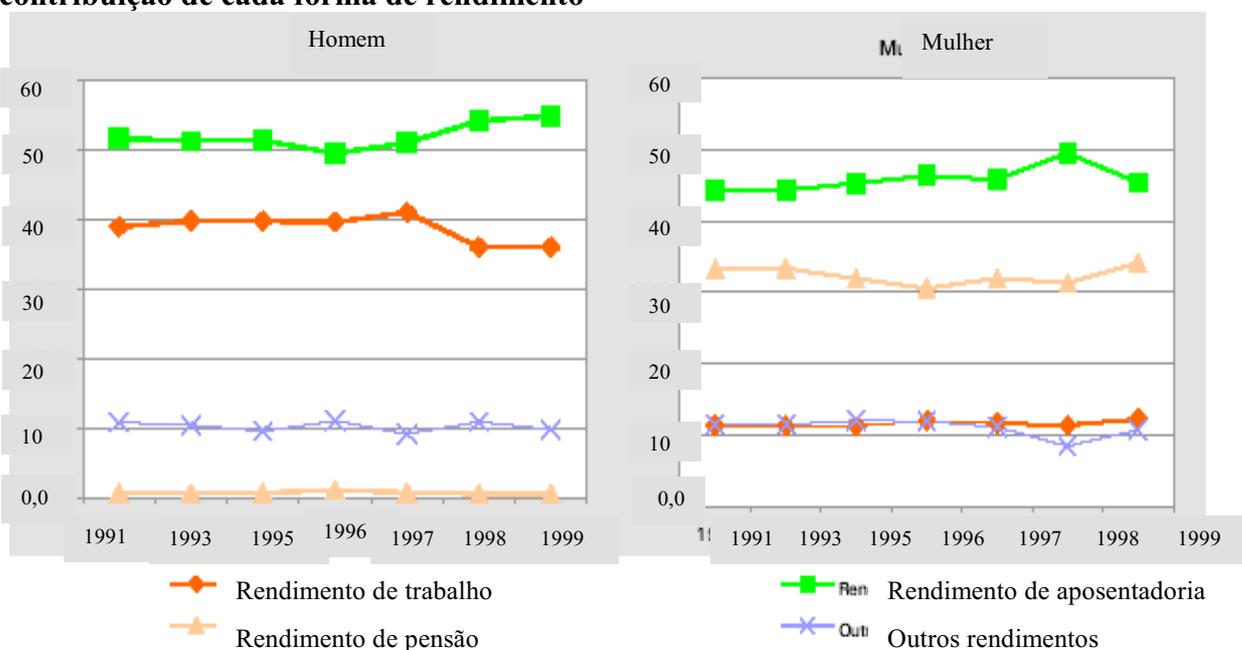
1.3.2.6 O rendimento

Quanto ao rendimento¹² da população idosa, a análise feita pelo IBGE (2002) mostra um quadro positivo de crescimento do rendimento médio nominal no período intercensitário.

O estudo acima citado relata, detalhadamente, as desigualdades financeiras dos idosos que vivem em diferentes unidades federais e em zonas urbanas e rurais. Ao observar os dados como um todo, o IBGE (op. cit.) pôde verificar que houve uma melhora no rendimento dos idosos. Em 1991, 52,1% dos adultos com 60 anos ou mais, responsáveis pelo domicílio, tinham como rendimento um salário mínimo. Em 2000, esta proporção caiu para 44,5%. Todavia, houve um aumento bastante significativo da população idosa que recebeu, em média, mais de cinco salários.

Podemos observar também a composição do rendimento dessa população.

Gráfico 7 – Rendimento das pessoas com 60 anos ou mais de idade de acordo com a contribuição de cada forma de rendimento



Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002.

¹² O termo *rendimento*, usado também pelo IBGE (2002), refere-se à renda financeira.

Quanto à composição da renda do idoso, o IBGE (2002) recorreu aos dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – de 1992 e de 1999. Ela indicou que, no que se refere aos idosos do sexo masculino, em 1999, 54,1% da renda proveio da aposentadoria e 36%, do trabalho. No que tange ao sexo feminino, quase 80% da renda proveio do recebimento de pensão e aposentadoria enquanto que o restante da renda proveio do ganho com o trabalho ou outros rendimentos.

1.4 A educação para idosos

Neri e Cachioni (2004) comentam que tem havido uma crescente demanda por educação por parte dos idosos brasileiros, principalmente por aqueles que não tiveram acesso ao estudo anteriormente. Muitos vêem na educação um instrumento não só de promoção de conhecimento, mas também de ascensão social. A seguir, comentamos sobre os primeiros programas educacionais voltados ao público idoso no Brasil e no mundo.

1.4.1 A educação para idosos no Brasil e no mundo

De acordo com as autoras (op. cit.), as primeiras iniciativas de atendimento a esse público, no Brasil, foram feitas pelo SESC – Serviço Social do Comércio. Na década de 60, essa entidade iniciou atividades voltadas ao lazer e à convivência para idosos e ofereceu cursos de preparação para a aposentadoria. Já na década seguinte, ela passou a organizar as primeiras Escolas Abertas à Terceira Idade. Foi por meio dessa iniciativa pioneira do SESC que muitas entidades similares foram criadas em todo o país.

Quanto à criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI), Cachioni (2005, 2003) fez um estudo sobre o surgimento dessas universidades no mundo e no Brasil. Além disso, a autora desenvolveu uma pesquisa sobre os professores que lecionam para os idosos.

Conforme relata a pesquisadora (2005), Pierre Vellas, professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, França, desenvolveu, em 1973, o primeiro programa de educação permanente de caráter universitário e multidisciplinar voltado ao público idoso – a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Esse programa tinha como objetivos tirar as pessoas idosas do isolamento, modificar sua imagem face à sociedade e propiciar-lhes energia, saúde e interesse pela vida.

Como nos anos 70 e 80 a procura por esses cursos foi muito grande, outros objetivos foram incorporados aos idealizados por Vellas: (1) atualização de conhecimentos e inserção social do idoso; (2) desenvolvimento de pesquisas gerontológicas; (3) formação de cursos universitários com direito a diploma e créditos para os idosos.

Em 1975, outros países aderiram às UNATI, entre eles: Bélgica, Suíça, Polônia, Itália, Espanha, Canadá e Estados Unidos. Nesse mesmo ano, fundou-se a Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade – AIUTA. Na América Latina, o primeiro programa da UNATI foi desenvolvido no início dos anos 80 pelo Instituto de Estudos Superiores de Montevideú, Uruguai.

Cachioni (2005) comenta que o rápido crescimento das UNATI por todo o mundo acabou por gerar dois modelos diferentes de programas: o modelo francês, cuja base está no sistema tradicional universitário, mas que acabou sofrendo alterações devido à heterogeneidade da clientela; e o modelo inglês, desenvolvido em Cambridge, em 1981, baseado na idéia de auto-ajuda.

Com o passar do tempo, houve uma mescla dos dois modelos. Atualmente, a primeira proposta predomina, dentre outros países, na França, na Espanha, em Portugal, na Argentina e

no Brasil. Já a segunda proposta, na Grã-Bretanha, na Austrália, na Nova Zelândia e na República Tcheca. Os Estados Unidos, o Canadá, a Holanda e a China são alguns dos países onde coexistem os dois modelos.

Cachioni (2005) cita vários nomes dados às universidades voltadas para a terceira idade. Dentre eles: Universidade Aberta à Terceira Idade, Universidade sem Fronteiras e Projeto Sênior. Embora haja várias nomenclaturas, a autora ressalta que:

(...) essas instituições apresentam elementos comuns que remontam às idéias de Vellas: preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção de saúde, participação e autonomia, oferta de oportunidades educacionais e culturais que permitam desenvolvimento pessoal e coletivo e inserção social dos idosos. (op. cit., p.209)

O primeiro programa de atendimento ao idoso realizado em uma instituição de ensino superior brasileira surgiu em 1982, na Universidade Federal de Santa Catarina. Lá, foi criado o Núcleo de Estudos de Terceira Idade – NETI.

Foi com a criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em agosto de 1990, que o ensino voltado a esse público se expandiu nas universidades por todo o território brasileiro. Entre os anos 90 e 99, esses programas cresceram de seis para cerca de 140, localizados em 18 estados, conforme relata Cachioni (op. cit.). Atualmente, o Brasil conta com cerca de 200 programas em instituições privadas e públicas.

1.4.2 A educação para a terceira idade

Neri e Cachioni (2004), quando tratam da educação para a terceira idade, comentam que a educação para o público idoso pode ser encarada sob diferentes pontos-de-vista. O primeiro deles, e muito comum, é a de não-educabilidade dos idosos. Tal concepção está baseada “(...)

nos esteriótipos de velhice incapaz, doentia e improdutiva.” (op. cit., p.123). As autoras concluem que “(...) essa tendência de pensamento determina a restrição de oportunidades para a educação, capacitação, treinamento, retreinamento e reciclagem dos idosos.” (NERI e CACHIONI, 2004, p.123).

Outro ponto-de-vista, de acordo com as pesquisadoras (op. cit.), refere-se aos que acreditam que não compensa investir economicamente nessa parcela da população. Já, alguns acham que a educação para os idosos é compensatória quando se trata de alfabetização, informações sobre saúde e o processo de envelhecimento.

Há também aqueles, segundo as autoras (op. cit.) que, por considerarem que o idoso precisa participar de maneira ativa na sociedade em que se encontra, contribuindo para ela com seus conhecimentos e experiências, vêem a educação para esse público como uma tentativa de desenvolver novos papéis para ele, procurando preservar, desta maneira, sua dignidade.

Por fim, as autoras (op. cit.) citam ainda o ponto-de-vista sob a ótica das oportunidades de auto-realização. Segundo essa maneira de ver a questão da educação para os idosos, educá-los permite a “(...) integração das experiências e dos conhecimentos acumulados através do curso de vida (...)”. (NERI e CACHIONI, 2004, p.123).

As autoras (2004, p. 124) concluem que, por mais diferente que seja a idéia sobre educar idosos,

A oferta de oportunidades educacionais a adultos maduros e idosos é amplamente justificada pela natureza potencializadora da educação e pelo seu caráter compensatório. Além disso, a participação em atividades educacionais pode favorecer o envolvimento e o engajamento social, o senso de auto-eficácia e o bem-estar subjetivo dos idosos.

Neri e Cachioni (2004) relatam que o ser humano, na velhice, devido a sua programação genética, aos eventos biológicos, sociais e psicológicos que o indivíduo sofreu durante a sua

vida e aos eventos ocorridos no decorrer da história da sociedade em que ele está inserido, fica sujeito a perdas evolutivas em vários aspectos.

Segundo Pizzolatto (1995, p. 42), no que se refere à memória do idoso,

(...) foi observado que ocorre uma perda no desempenho da memória de curto prazo (MCP) que (...) é utilizada na retenção de material recém-aprendido através da codificação acústica (*acoustic encoding*). Além disso, a ativação do mecanismo de recuperação (*retrieval*) da memória também depende do bom funcionamento da MCP que, por sua vez, está diretamente ligada à capacidade de atenção do sujeito.

Yassuda (2004) comenta que, com o envelhecimento, muitas pessoas idosas, de fato, apresentam um declínio nas suas funções cognitivas, particularmente na memória. Todavia, segundo Junior e Resende (2004, p. 138), estudos sobre a memória demonstram que “(...) em programas de treinamento e reabilitação da memória, o idoso que acredita ter potencial para efetivar mudanças em sua memória é mais predisposto a beneficiar-se do treinamento (...)”.

Santos e Sá (2000) relatam que estudos comprovam que é possível melhorar a memória de um indivíduo, sua capacidade de adquirir conhecimentos e aprimorar suas capacidades quando o idoso possui oportunidades adequadas de aprendizagem.

Neri e Cachioni (2004) argumentam que não é por causa das perdas evolutivas que a velhice deve ser considerada como doença e que, nessa fase, as pessoas ficam impedidas de funcionar. “Viver significa adaptação ou possibilidade de constante auto-regulação, tanto em termos biológicos quanto em termos psicológicos e sociais.” (NERI e CACHIONI, 2004, p.121).

As pesquisadoras (op. cit.) ressaltam que, com o avanço da idade, o que diminui no indivíduo é maneira e a velocidade com que ele pode mudar nos âmbitos comportamentais, físicos e psicossociais.

Ao discorrer sobre o conceito de *velhice bem-sucedida*, termo muito utilizado quando se estuda sobre o idoso, Neri e Cachioni (op. cit., p.121) afirmam que

O elemento essencial do conceito de velhice bem-sucedida não é a preservação de níveis de desempenho parecidos com os de indivíduos mais jovens, mas a idéia de que o requisito fundamental para uma boa velhice é a preservação do potencial para o desenvolvimento do indivíduo. (...) na velhice fica resguardado o potencial de desenvolvimento, dentro dos limites da plasticidade individual permitida pela idade e estabelecida por condições individuais de saúde, estilo de vida e educação. (grifo nosso)

Ou seja, o aluno idoso (e o professor) não deve comparar ou criar expectativas baseadas nos desempenhos tidos por ele durante sua juventude. Há possibilidade de desenvolvimento sim, mas dentro das limitações de cada um. Logo, o educador que leciona para idosos deve conhecer os limites de cada aluno, procurando ajudá-lo a desenvolver seus potenciais segundo suas possibilidades.

1.4.3 “Educação permanente” e “educação continuada”

Segundo Neri e Cachioni (2004, p. 127), a expressão *lifelong education*, traduzida para o português como *educação permanente*, não se restringe a nenhum período particular da vida, pelo contrário, esse conceito deve possibilitar que o indivíduo aprenda, durante toda a sua trajetória, de maneira constante, cumulativa e interativa. Para Giubilei (1993, apud NERI e CACHIONI, 2004, p.128), a educação permanente não contempla limite de idade, surgindo da “(...) necessidade de acompanhar as transformações rápidas por que passa o mundo, nos aspectos econômicos, político e cultural.”.

Segundo Todaro (2005, p. 63),

educação permanente é sinônimo de culturalização ou de sociabilização, significados que correspondem à idéia de que o ser humano é programado pela cultura e se desenvolve em sociedade. Esse termo também é entendido como educação de adultos, como um conjunto de atividades que tem por objetivo capacitar os indivíduos após um período escolar

De acordo com Neri e Cachioni (2004), em todo o mundo, é muito grande a procura pelos adultos e idosos, nas universidades, por cursos de línguas, de formação profissional e reciclagem, em sistema de aprendizagem aberta e formação à distância. Em algumas nações, como por exemplo, na Suécia e no Japão, o índice de participação dessa parcela da população chega a cerca de 50%. Para as autoras (op. cit.), isso mostra uma forte tendência mundial de direcionar a educação para a idéia de educação permanente.

Pierre Vellas utilizou desse conceito para a criação das universidades da terceira idade. Segundo as autoras (op. cit.), embora a maioria dos programas nas universidades da terceira idade no Brasil faça uso do conceito de *educação permanente*, alguns utilizam o termo *educação continuada*. Este é descrito por Giubilei (1993, apud NERI e CACHIONI, 2004, p.128) como equivalente “(...) à educação convencional de adultos e portanto se refere ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo os requisitos da sociedade.”

Todaro (2005) descreve a *educação continuada* como aquela que compreende as atividades de ensino ocorridas após a finalização do processo formal de educação, seja no nível médio ou no superior. Seu objetivo é promover “(...) a atualização e a aquisição de informações por meio de atividades de duração definida e por meio de métodos de ensino apropriados.” (TODARO, 2005, p.66).

Para Pedro Freire (1986, apud, TODARO, 2005), a *educação continuada* está contida na *educação permanente*, visto que esta é considerada um gênero, enquanto que aquela, uma espécie deste gênero.

De acordo com Todaro (op. cit., p. 66),

na área gerontológica, a educação permanente encontra sua expressão mais clara no envolvimento dos idosos com iniciativas educacionais voltadas para a ampliação de informações (por exemplo: leitura e escrita, línguas estrangeiras, informática, saúde), a atualização e o aprimoramento cultural (por exemplo: turismo, artes, filosofia e psicologia), a valorização social (por exemplo: programas de convivência

com as gerações mais jovens em que idosos são convidados a oferecer seus conhecimentos especializados), o convívio com os iguais e os investimentos no desenvolvimento da cidadania. (grifo nosso)

No Brasil, as universidades da terceira idade têm seus programas baseados no conceito de *educação permanente*, conforme relatam Neri e Cachioni (2004).

1.5 Alguns estudos sobre a terceira idade e a aprendizagem de LE.

Muitas são as investigações sobre a terceira idade ligadas à saúde e ao bem-estar da pessoa idosa. Durante esse capítulo, foram citados diversos autores renomados no meio acadêmico gerontológico, tais como Neri (2005), Cachioni (2005, 2003) e Neri e Cachioni (2004). Contudo, poucas são, ainda, as pesquisas relacionadas à aprendizagem na terceira idade. As autoras, acima citadas, (2004, p. 129) comentam que “(...) em sua maioria, as experiências brasileiras de universidades da terceira idade não têm como ponto de partida conhecimentos de base sobre pedagogia para adultos e idosos (...)”.

Embora ainda sejam escassas investigações que tratem desse assunto, a seguir, apresentamos alguns trabalhos de importância relevante sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Pizzolatto (1995) analisou as manifestações dos fatores neurobiológicos, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com o intuito de compreender a construção desse processo. O autor enfatizou a interferência do déficit de memória e de alguns comportamentos típicos da velhice. Pizzolatto (op. cit.) concluiu que a abordagem de ensinar do professor deve conter empatia além dos interesses dos aprendizes e que é possível aprender língua estrangeira na terceira idade.

Castilho, Cruz e Amorim (1997, apud NERI e CACHIONI, 2004) investigaram o estilo de aprendizagem de trinta estudantes que participaram da disciplina “Qualidade de Vida e

Maturidade” pertencente ao programa da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Por meio da análise de textos produzidos em grupo, o estudo concluiu que as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos idosos participantes da pesquisa foram as do estilo reflexivo, com 72% das respostas, em seguida, o pragmático e, por último, o teórico.

Conceição (1999), em seu estudo, investigou, identificou e classificou as estratégias de aprendizagem usadas por idosos. Por meio de um curso básico de língua inglesa, oferecido por um centro de línguas de uma instituição pública de ensino superior de Minas Gerais, a pesquisa revelou que o uso das estratégias desse grupo apresentou características específicas, determinadas, talvez, pela idade dos alunos. Além disso, a autora pôde observar outras estratégias de aprendizagem que não foram vistas em estudos anteriores.

Thomé (1996) investigou as expectativas dos alunos da terceira idade, estudantes de um centro de estudo de línguas na cidade de São Paulo, e o seu progresso na aprendizagem da língua francesa após um semestre de curso.

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

A seguir, comentaremos sobre a fundamentação teórica na qual nossa investigação está alicerçada.

Fundamentação Teórica



Meireles, tocadora de viola caipira, foi considerada um dos cem maiores instrumentistas do mundo. Aos 67 anos, ela se apresentou profissionalmente, pela primeira vez, em um teatro¹³.

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que norteia nossa investigação. Em virtude de esta pesquisa focar o aluno, embora saibamos que o professor tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, todos os assuntos tratados nesse arcabouço teórico estão relacionados à aprendizagem de LE e não ao seu ensino. Sendo assim, primeiramente, faremos algumas considerações sobre a aprendizagem de LE. Em seguida, trataremos da relação entre aprendizagem e idade. Depois, comentaremos sobre crenças e cultura de aprender e, por fim, discutiremos a relação entre afetividade e a aprendizagem, dando maior enfoque à motivação e às relações entre motivação e crenças.

2.1 Aprendizagem de língua estrangeira

Neste item, são apresentados alguns modelos teóricos de aprendizagem de línguas, destacando as concepções de língua, de aprendizagem de língua estrangeira (LE) e do papel

¹³ Foto retirada do site <http://www.pocos-net.com.br/Jimagens/IRPM68231.jpg>, acesso em 01.03.07
Comentário extraído do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Helena_Meireles, acesso em 01.03.07

do aprendiz, além de comentários sobre as concepções que norteiam esta investigação. Em seguida, são apontadas as principais características da abordagem tradicional e comunicativa.

2.1.1 Concepções sobre língua, aprendizagem de língua estrangeira o papel do aprendiz sob diferentes correntes teóricas de aquisição de línguas.

Ao longo do último século, várias correntes teóricas tentaram explicar os fenômenos que envolvem a aquisição e aprendizagem de línguas conforme apontam Mitchell e Myles (1998) em seu panorama histórico das teorias sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE). Posto que esta investigação se volta para a aprendizagem de língua de um grupo específico da população (terceira idade), nos limitamos a discutir as concepções que alguns desses modelos teóricos trazem sobre língua, aprendizagem de LE e o papel do aprendiz nesse processo.

Segundo os autores (op. cit., p.23), nos anos 50 e 60,

(...) a pedagogia da linguagem desenhou uma versão do estruturalismo desenvolvida pelo lingüista britânico Palmer nos anos 20, e subsequentemente por Fries e seus colegas de Michigan nos anos 40¹⁴.

De acordo com Howatt (1984, apud MITCHELL e MYLES, 1998), essa versão do estruturalismo consistia: (1) numa metodologia cuja base estava vinculada à idéia de que antes que fosse encorajado a se comunicar e a produzir suas idéias na LE, ao aluno deveria ser ensinado, ao menos, o básico dessa língua; (2) na crença de que a repetição e a prática geravam hábitos que promoviam a fluência de uma LE; e (3) na certeza de que os sistemas lingüísticos consistiam de formas e estruturas finitas que serviam como modelo para uma produção infinita de frases similares.

¹⁴ (...) language pedagogy drew on a version of structuralism developed by the British linguist Palmer in the 1920s, and subsequently by Fries and his Michigan colleagues in the 1940s.

Nascia então, a partir dessas idéias, o modelo behaviorista de aprendizagem de línguas, que estava diretamente ligado às idéias da Psicologia e da Lingüística que estavam em voga naquela época (MITCHELL e MYLES, op. cit.).

Segundo o behaviorismo, aprender uma língua é equivalente a qualquer forma de aprendizado, ou seja, uma formação de hábitos. A Psicologia da época advogava que a aprendizagem ocorria na forma estímulo-resposta: o indivíduo era exposto a diversos estímulos; quando havia uma resposta a um estímulo, se ela fosse bem sucedida, seria reforçada até que o estímulo se tornasse um hábito.

Logo, a aprendizagem de uma LE também acontecia dessa maneira, estruturada na formação de hábitos. Acreditava-se, então, que da prática, surgia a perfeição. Portanto, exercícios de repetição, substituição e imitação eram muito recomendados. Sendo assim, o papel do aluno era o de mero receptor, cuja função era repetir e imitar para poder aprender *bons hábitos*.

De acordo com Mitchell e Myles (op. cit.), no fim da década de 50, a teoria behaviorista começou a entrar em declínio em virtude da evolução das teorias dos campos da Lingüística e da Psicologia. Se por um lado a Lingüística Estrutural sofreu fortes críticas de Chomsky, precursor da Lingüística Gerativa, a Psicologia aceitou com bons olhos a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, modelo proposto por Piaget, em 1970.

Os anos 70 foi um período de lançamento de muitos modelos teóricos. Segundo Mitchell e Myles (op. cit.), nessa década, a Lingüística Gerativa de Chomsky, também conhecida como “O Modelo da Gramática Universal (GU)”, conquistou um grande espaço.

Resumidamente, a proposta desse lingüista tratava de duas questões essenciais: (1) o que constitui o conhecimento da língua – para Chomsky, todos os seres humanos herdaram geneticamente um conjunto universal de princípios e parâmetros que controlam a forma de todas as línguas humanas, o que faz com que elas sejam similares, porém diferentes; e (2)

como o conhecimento é adquirido – para Chomsky, o conhecimento é herdado e não adquirido.

A GU consiste em um conjunto de princípios e parâmetros. O *princípio da dependência estrutural* pressupõe que a língua seja organizada dependendo da relação estrutural entre os elementos em uma sentença. As palavras são agrupadas em estruturas maiores, chamadas de sintagmas. O *parâmetro do núcleo* pressupõe que todo sintagma possui um núcleo e o que diferencia de uma língua para outra é a posição do núcleo dentro do sintagma. (MITCHELL e MYLES, 1998; SCHACHTER, 1988).

Embora a teoria da GU não tenha sido desenvolvida para explicar as questões de aquisição de LE, quatro hipóteses foram levantadas, relacionando a GU à aquisição de LE: os aprendizes de LE têm acesso total à GU; eles têm acesso à GU por meio da língua materna (LM); eles não têm acesso à GU; eles têm acesso parcial à GU. Há controvérsias quanto a essas hipóteses. Schachter (op. cit), por exemplo, apresenta evidências que mostram que os processos de aquisição de LM e de LE são diferentes. No entanto, tais hipóteses não serão descritas, pois julgamos não serem pertinentes para a pesquisa.

Não obstante, é importante citar a dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky, em que competência é o conhecimento mental puro do falante de uma língua, é sua gramática interiorizada; e desempenho é o uso concreto da linguagem em situações reais de fala. (RAPOSO, 1992)

A Lingüística Gerativa contribuiu e tem contribuído para pesquisas relacionadas à aquisição de línguas, além de ser considerada um instrumento sofisticado para a análise lingüística.

Todavia, Chomsky acabou se atendo mais ao estudo da competência, o que acarretou uma visão de língua idealizada. A teoria chomskiana vê o aprendiz como um falante ideal, não levando em consideração que o aluno é um ser social com características idiossincráticas.

Conforme relatam Mitchell e Myles (op. cit.), surgem, nos anos 70, as abordagens cognitivas de aprendizagem de LE, ganhando mais força nas décadas de 80 e 90. Dentro dessa corrente, destacam-se três abordagens: Saliência perceptual, Conexionismo e Modelos de Processamento de Informação.

Em linhas gerais, essas abordagens advogam que, para se entender o processo de aprendizagem de LE, é necessário entender, primeiramente, como o cérebro humano processa e aprende novas informações. A língua não é vista como separada de outros aspectos da cognição, pois a mente humana está engrenada no processamento de todo tipo de informação e a informação lingüística é apenas um dos diversos tipos. Logo, a aprendizagem de LE é considerada equivalente a outras aprendizagens. O aprendiz é tido como operador de um sistema de processamento complexo que lida com a informação lingüística da mesma maneira que com outro tipo de informação. (MITCHELL e MYLES, 1998).

Os anos 70, segundo Mitchell e Myles (op. cit.) também marcaram os primeiros estudos funcionalistas na aprendizagem de LE. Pesquisadores como Halliday (1975, 1973, apud TUDOR, 2001) e Hymes (1979) desenvolveram importantes pesquisas de caráter funcionalista.

Para Hymes (op. cit.), a língua em seu contexto social é a ferramenta por meio da qual os membros de uma comunidade expressam seus conceitos, valores e suas percepções que têm relevância para eles enquanto participantes dessa comunidade. Tudor (op. cit.) ressalta que, sob a perspectiva funcional, o ensino de línguas precisa estar inserido numa estrutura sociocultural em que contextos reais de ensino são relevantes.

Foi a partir dessa teoria funcional que surgiu a abordagem comunicativa do ensino de línguas. Dentre os pesquisadores que contribuíram para essa nova abordagem destacamos Wilkins (1976) e Widdowson (1978).

Resumidamente, para Tudor (op. cit.), a teoria funcionalista define que a aprendizagem da língua deve estar voltada para um propósito específico, pragmático, cujas metas devem convergir com as necessidades do aluno. Este é encarado como um ser único no que tange aos aspectos pessoais e afetivos, ao passo que a língua é uma forma de expressão social e afetiva. O aprendiz é o ator e a língua sua forma de agir socialmente.

Outra perspectiva teórica que se originou nos anos 70 foi a sociolingüística. Como relatam Mitchell e Myles (1998), quanto à aprendizagem de LE, essa corrente contribuiu para a descrição da língua em uso.

A Etnografia da Comunicação busca estudar os papéis sociais da linguagem na estruturação da identidade dos indivíduos e na cultura de comunidades e sociedades, e os contextos e eventos nos quais os participantes se esforçam com o fim de atingir seus objetivos comunicativos. Seus principais temas são: (1) afeto e emoção no uso de uma LE; (2) identidade social e auto-estima do aprendiz; (3) divergências e transformações nas expectativas culturais; e (4) relações de poder na comunicação de uma LE.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem de LE é vista como um processo colaborativo e construído socialmente por meio da interação, onde aprendiz é um ser social, dotado de características próprias. (MITCHELL e MYLES, 1998).

Por fim, apresentamos o modelo sociocultural, tendo Vygotsky como seu idealizador, cujos estudos tornaram-se conhecidos nos anos 70¹⁵, que trata da aprendizagem de língua como um processo essencialmente social. Segundo essa perspectiva teórica, a interação na língua exerce papel central na aprendizagem.

Em linhas gerais, a teoria sociocultural vê a língua como uma ferramenta para o pensamento, criticando as teorias de comunicação que encaram a língua como instrumento de determinadas mensagens e significados. A comunicação dialógica é vista como sendo o cerne

¹⁵ Vygotsky desenvolveu o modelo sociocultural no anos 30.

para a construção coletiva do conhecimento, sendo, primeiramente, desenvolvida intermentalmente para depois ser apropriada e internalizada pelo indivíduo. A aprendizagem é desenvolvida socialmente sendo, posteriormente, internalizada pelo indivíduo. O aprendiz é considerado um construtor ativo de seu aprendizado, responsável por modelá-lo segundo seus objetivos e ações (MITCHELL e MYLES, op. cit.).

A seguir, apresentamos um quadro que reúne, de maneira sucinta, as concepções dos modelos teóricos comentados sobre língua, aprendizagem de LE e aprendiz de LE.

Quadro 1 –Concepções de língua, de aprendizagem de LE e do papel do aprendiz sob diversas perspectivas teóricas

Perspectiva teórica	Alguns pesquisadores precursores	Concepções sobre língua	Concepções sobre aprendizagem de LE	Concepções sobre o papel do aprendiz
Behaviorista	Skinner	Sistema lingüístico formado por regras.	Aprendizagem baseada na formação de hábitos. Repetição, memorização e imitação.	Receptor.
Gerativista	Chomsky	A língua é herdada, o conhecimento é inato. GU – língua formada por conjuntos universais de princípios e parâmetros.	Há várias hipóteses de acesso ou não à GU na aprendizagem de uma LE.	Falante ideal.
Cognitivista	Anderson, McLaughlin	Língua é igual a qualquer outro aspecto da cognição.	Considerada como equivalente a outros momentos de aprendizagem. O processamento da informação ocorre da memória curta para a de longa duração.	Operador de um sistema complexo.
Funcionalista	Halliday, Hymes	Língua é uma forma de expressão social e afetiva.	Aprendizagem da língua deve estar voltada para um propósito específico, pragmático, cujas metas devem convergir com as necessidades do aluno.	Um ser único no que tange aos aspectos pessoais e afetivos.
Sociointeracionista	Duff, Pierce, Ellis, Tarone	Língua desempenha um papel social na construção da identidade de um indivíduo e, conseqüentemente, de uma sociedade. Foco na língua em uso.	Processo colaborativo e construído, socialmente, por meio da interação.	Ser social, dotado de características próprias.
Socioculturalista	Vygotsky, Lantolf, Donato e Brooks	Ferramenta para o pensamento.	A aprendizagem é desenvolvida socialmente sendo, posteriormente, internalizada pelo indivíduo.	Construtor ativo do seu aprendizado.

Mitchell e Myles (1998) comentam que os anos 80 marcaram o início de um período de maturidade e autonomia nos estudos sobre aprendizagem de LE, onde cada programa de pesquisa adota um estilo próprio de trabalho.

No próximo item, são apontadas algumas características do processo de ensino e aprendizagem de LE sob as perspectivas das abordagens tradicional e comunicativa, pois acreditamos ser relevante para a discussão dos dados. Não é nosso objetivo apresentar a trajetória histórica dessas abordagens, nem tampouco descrever minuciosamente os métodos, como fez Amadeu-Sabino (1994), cujo trabalho é referência para muitas outras pesquisas em *Lingüística Aplicada*.

2.1.2 As abordagens tradicional e comunicativa

Antes de discorrer sobre as duas abordagens, são apresentadas as concepções de abordagem e método adotadas nesta investigação. Dentre as várias definições existentes na literatura, utilizamos o conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1993) e o de método, desenvolvido por Anthony (1963, apud BROWN, 2002), por concordarmos com as definições proposta pelos autores.

De acordo com Almeida Filho (op. cit., p.17) abordagem é um “(...) conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Já, método é definido por Anthony como

(...) plano global para a apresentação sistemática da língua no qual nenhuma parte contradiz a abordagem selecionada e tudo é baseado nela de maneira harmoniosa¹⁶. (Anthony, op. cit., p.9)

¹⁶ “(...) an overall plan for systematic presentation of language based on a selected approach. It followed that techniques were specific classroom activities consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.”

Amadeu-Sabino (op. cit.), ao evocar as idéias de Roberts (1982, apud AMADEU-SABINO, 1994) sobre abordagem tradicional, comenta que esta dá ênfase às regras gramaticais da língua. Além disso, os métodos que constituem essa abordagem estão fundamentados no domínio das estruturas lingüísticas.

Dentre os métodos que se enquadram na abordagem tradicional, o quadro a seguir recolhe, com base no trabalho de Amadeu-Sabino (op. cit.) e de Richards e Rodgers (1986) algumas características dos métodos “Gramática e Tradução” e “Audiolingual”.

Quadro 2 – Métodos “Gramática e Tradução” e “Audiolingual” – algumas características

Algumas características	Gramática e Tradução	Audiolingual
Objetivo da aprendizagem.	Ensinar o aluno a ler na LE. O aluno deve aprender as regras gramaticais e o vocabulário.	Tornar os alunos capazes de se comunicarem na LE automaticamente, sem que tenham que parar para pensar.
Papel do professor e do aprendiz.	O docente é a autoridade, enquanto que o aprendiz, numa atitude passiva, deve fazer o que lhe é pedido a fim de que aprenda o que o professor sabe.	O professor dirige o comportamento da classe, tendo que servir de modelo aos alunos, que devem imitá-lo. Os estudantes devem responder às perguntas do professor com o máximo de rapidez e precisão.
Algumas características do processo de ensino e aprendizagem.	Enfoque na tradução, a gramática é estudada de maneira dedutiva (memorização de aplicação da gramática); memorização de vocabulário.	Estruturas gramaticais e vocabulários apresentados por meio de diálogos. Os alunos devem reproduzir oralmente os diálogos; os exercícios são voltados para a repetição das estruturas trabalhadas.
Habilidades da LE que devem ser enfatizadas.	Ler e escrever. Foco no vocabulário e na gramática.	Foco nas estruturas da LE. Elas, bem como o vocabulário, são contextualizadas nos diálogos. Ordem de apresentação das habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.
Visão de língua	A língua falada é inferior à língua presente na literatura.	A língua é vista como um sistema complexo formado por vários níveis (fonológico, morfológico, sintático). Enfoque no discurso cotidiano, cujo nível de complexidade é gradual.
Papel da língua materna.	Muito usada em sala de aula.	A língua materna interfere na aprendizagem. Preza-se pelo uso da LE.
Avaliação.	Provas escritas com exercícios de tradução.	Avaliam-se aspectos formais da língua, como, por exemplo, completar frases com tempos verbais.
Tratamento dado aos erros dos alunos.	Quando o aprendiz comete um erro o docente deve corrigi-lo.	Os erros devem ser evitados, pois acredita-se que eles formam maus hábitos.

Retomando as informações contidas no quadro acima, podemos observar que embora tenha havido algumas mudanças entre os métodos, como por exemplo, o uso da língua materna em sala de aula, as concepções sobre língua, aprendizagem e aprendiz são semelhantes, fazendo parte de uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de línguas.

Omaggio (1986) ressalta que, na abordagem tradicional, a lição estudada não é contextualizada em relação à vida dos aprendizes. Interações entre os alunos e atividades em pares ou em grupos não são estimuladas.

A língua é considerada como um sistema lingüístico composto por estruturas complexas cuja aprendizagem, feita por meio da transmissão de conhecimento do professor ao aluno, deve ser fundamentada no estudo gramatical. O aprendiz desempenha um papel passivo na aprendizagem, exercendo a função de receptor.

Insatisfeitos com os conceitos e os métodos da abordagem tradicional, lingüistas aplicados começam a enfocar o caráter funcional e comunicativo da língua. Surge, então, no final dos anos 70, a abordagem comunicativa. (AMADEU-SABINO, op. cit.).

A abordagem comunicativa passou por dois momentos antes de chegar ao que é conhecida atualmente como a era do pós-método. A primeira fase do movimento comunicativo, conhecido como nocional-funcional, foi inaugurada com a obra *Notional Syllabuses*, escrita por Wilkins (1976). Nesse trabalho, o autor faz uma discussão entre três abordagens de ensino (a gramatical, a situacional e a nocional) e acrescenta, no planejamento de curso, os itens de significado ao lado dos itens gramaticais.

Essa obra recebeu várias críticas. Para Widdowson (1979), a proposta de Wilkins (op. cit.) não difere da do planejamento estrutural, visto que o foco do planejamento nocional-funcional não considera os componentes do discurso nem o processo de sua criação.

Como relata Bizón (1994), nesse primeiro momento da abordagem comunicativa, os atos de fala eram restritos a listas de funções da mesma maneira como, anteriormente, eram listados os elementos gramaticais. Faltava, ainda, estruturar esses atos de fala no contexto em que eles ocorriam, preocupação principal da segunda fase da abordagem comunicativa. A preocupação passa a ser em como combinar os elementos gramaticais e estruturais para realizarem uma função comunicativa, levando-se em conta o contexto e os papéis sociais dos falantes.

Hymes (1979) propõe o termo competência comunicativa, referindo-se ao conhecimento subjacente e à habilidade que o falante possui para usar uma língua além da habilidade e do conhecimento gramatical. Para ele (op. cit.), saber usar uma língua requer do falante, além do conhecimento lingüístico, um conhecimento sociocultural.

Já Widdowson (1978) postula que a competência comunicativa envolve adquirir a habilidade de formar orações corretas, mas envolve também saber discernir que orações são apropriadas para cada contexto. Embora Widdowson (op. cit.) tenha redefinido o termo em questão, Amadeu-Sabino (1994) pondera que a visão de competência comunicativa proposta por esse pesquisador ainda é uma visão hymesiana, pois a idéia de habilidade continua presente no conceito.

Canale (1983) ampliou a definição de competência comunicativa ao apresentar quatro componentes que a constituem: (1) a competência gramatical, considerada o código da língua, englobando, entre outros, o vocabulário, a ortografia e a morfologia; (2) a competência sociolingüística, que envolve a produção e a adequação de frases em diferentes contextos sociolingüísticos; a competência discursiva, que contempla saber utilizar a coesão e a coerência; e a competência estratégica, que contempla as estratégias comunicativas para promover um discurso eficiente. (AMADEU-SABINO, 1994).

Richards e Rodgers (1986) fazem uma ressalva quanto à dificuldade em descrever a abordagem comunicativa e seus procedimentos de maneira sucinta em virtude da enorme variedade de definições oferecidas.

No entanto, em linhas gerais, seguindo os conceitos de Richards e Rodgers (op. cit), de Amadeu-Sabino (op. cit), de Almeida Filho (1993) e de Widdowson (1979), destacamos algumas características da abordagem comunicativa. No tocante ao objetivo da aprendizagem, é relevante fazer com que o aluno seja competente comunicativamente, sendo capaz de usar uma LE adequada a um dado contexto. Aprendizagem é construir conhecimento, enquanto que ensinar é compartilhá-lo, proporcionando momentos de trocas de conhecimento.

Quanto aos papéis do professor e do aprendiz, este é visto como um comunicador, sendo co-responsável por seu desenvolvimento, enquanto que aquele desempenha um papel de facilitador da aprendizagem.

A língua, na perspectiva comunicativa, tem como função principal a comunicação. É formada por proposições que se combinam, formando o discurso. É uma ferramenta de expressão de poder, de cultura e de construção de identidade, posto que é por meio da língua que o ser humano realiza ações, se comunica com o mundo e se constitui enquanto indivíduo.

Apresentamos, a seguir, um quadro que traz as concepções-chave para essa investigação sob a perspectiva tradicional e a comunicativa.

Quadro 3 – Concepções de língua, de aprendizagem e de ensino de LE, e do papel do aprendiz à luz das abordagens tradicional e comunicativa

Concepções	Abordagem Tradicional	Abordagem comunicativa
Língua	Sistema lingüístico composto por estruturas complexas.	Instrumento que serve para alcançar objetivos comunicativos. É formada por proposições que se combinam, formando o discurso. É uma ferramenta de expressão de poder, de cultura e de construção de identidade.
Aprendizagem de LE	Transmissão de conhecimentos; enfoque na gramática e nas estruturas da língua.	Os estudantes aprendem a língua através do uso para a comunicação. O aprendiz precisa dominar as formas e funções da língua, mas precisa considerar a situação contextual. Importância para a competência comunicativa.
Ensino de LE	Estruturado na transmissão de conhecimentos gramaticais e estruturais.	É baseado na construção do conhecimento, onde o professor, como facilitador, cria situações propícias para a aprendizagem e para sua reflexão.
Papel do aprendiz	Receptor passivo de conhecimento.	É comunicador ativo, sendo co-responsável por seu desenvolvimento.

Levando-se em conta os conceitos descritos no quadro acima e a discussão teórica apresentada, comentamos sobre as concepções adotadas nesta investigação. Definimos língua como instrumento social no qual o indivíduo pode se expressar, interagindo com o outro e com o meio em que está inserido.

Segundo Almeida Filho (1993, p.15), aprender uma LE é

(...) aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.

Concordamos com a definição de Almeida Filho (op. cit.), pois aprender uma língua é conseguir estabelecer significados nessa língua-alvo que são construídos socialmente na interação com o outro. Já o aprendiz, é um ser social, dotado de características idiossincráticas, que constrói, junto com o outro, sua aprendizagem, sendo co-responsável por ela.

Consideramos língua estrangeira, a língua pertencente a outros povos, que, segundo Almeida Filho (op. cit., p.12) “(...) só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.”.

É importante comentarmos que, atualmente, vivemos num período de pós-método, em que não há método infalível, conforme discutem Kumaravadivelu (1994) e Prabhu (1990). Conforme propõem Larsen-Freeman (1986) e Brown (2002), os professores devem investigar os métodos existentes para fazerem suas próprias escolhas, levando em consideração o contexto e os interesses dos alunos.

No entanto, Amadeu-Sabino (1994) relembra que, os métodos tradicionais podem ser encontrados em contextos atuais de ensino e aprendizagem e, mesmo em cursos onde a abordagem de ensino é a comunicativa, é possível encontrarmos professores que trazem para a sala de aula suas crenças e suas experiências anteriores com a LE, carregando, por vezes, concepções da abordagem tradicional. Vieira-Abrahão (2005) comenta que “(...) os professores são altamente influenciados por suas crenças, que, por sua vez, são um reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios”.

Não pretendemos estabelecer nenhum pré-conceito, nem tampouco fazer algum tipo de julgamento. Pelo contrário, cabe ao professor conhecer as abordagens de ensino e escolher a que ele acredita ser a melhor abordagem, o melhor método para o contexto de ensino no qual está inserido.

A próxima seção aborda a relação entre idade e aprendizagem de LE.

2.2 A idade e a aprendizagem de língua estrangeira

No que tange à idade para o aprendizado de LE, duas questões têm preocupado os estudiosos: a hipótese de um período crítico para a aprendizagem de LE e a maturidade cognitiva do adulto.

2.2.1 A hipótese do período crítico

Segundo Schütz (2001), desde a antiguidade, o homem tem procurado entender o universo complexo de suas habilidades cognitivas, entre elas, a capacidade de assimilação e de uso de várias línguas. Algumas ciências, entre elas a psicologia, a lingüística e a neurolingüística buscam explicar, por meio de hipóteses, o funcionamento de tal habilidade.

Uma das indagações relacionadas ao desempenho cognitivo humano e à aquisição de línguas que tem sido alvo de investigação de muitos pesquisadores no que diz respeito à existência ou não de um período crítico para a aprendizagem de línguas.

Conceição (1999) relata que é comum a crença de que as crianças aprendem uma língua estrangeira (LE) com mais facilidade que os adultos. Na literatura, encontramos autores que corroboram com essa idéia enquanto que outros argumentam que há, de fato, diferenças na aprendizagem, no que se refere ao ritmo e às formas de aprender, não caracterizando o aprendizado infantil como sendo superior ao do adulto.

De acordo com Stern (1991, apud CONCEIÇÃO, 1999, p.15),

depois de mais de trinta anos de séria discussão e da realização de pesquisas na área, a questão da relação entre a idade e a aprendizagem de uma segunda língua está longe de ser resolvida.

Schütz (2001) comenta que, no corpo humano, há vários órgãos que se envolvem diretamente na habilidade lingüística: o cérebro, o aparelho articulatório e o auditivo. O cérebro é formado por dois hemisférios, o direito e o esquerdo, cada qual responsável por funções diferentes. O hemisfério direito é o lado artístico, criativo, que comanda as emoções. Já o esquerdo, é responsável pelo lado lógico.

No cérebro infantil, os dois hemisférios se encontram mais interligados do que no do adulto. Schütz (op. cit.) relata que é provável que a atividade de assimilar uma língua ocorra no hemisfério direito, sendo sedimentada no esquerdo. Logo, pela fácil interação entre os dois hemisférios no cérebro infantil, a criança pode apresentar desempenho superior em relação ao adulto. O autor comenta ainda, no que tange aos fatores biológicos, que as crianças apresentam uma provável superioridade na acuidade auditiva e na flexibilidade do aparelho articulatório, o que pode indicar uma melhor assimilação da pronúncia dos infantes que dos mais velhos.

Penfield e Roberts (1959, apud PIZZOLATTO, 1995) elaboraram a hipótese do período crítico. Com base em estudos realizados com crianças e adultos que sofreram lesões no cérebro, os pesquisadores observaram que: (1) independentemente de sua idade, a linguagem é afetada se a lesão ocorre no hemisfério esquerdo do cérebro; (2) a maioria dos indivíduos de até 11 anos de idade recuperam, em cem por cento, suas capacidades cognitivas; (3) quanto mais velha a pessoa for, mais dificuldade terá em readquirir as funções da linguagem que foram danificadas. (PIZZOLATTO, op. cit).

Mas, para Zangwill (1975, apud PIZZOLATTO, 1995), quando uma criança nasce, seus dois hemisférios cerebrais vão se igualando potencialmente e, se ocorre alguma lesão no hemisfério esquerdo, o direito consegue assumir, integralmente, as funções de aquisição de linguagem, isso em virtude da plasticidade do cérebro do ser humano.

A hipótese do período crítico foi retomada por Lennenberg (1967, apud CONCEIÇÃO, 1999; JOHNSON e NEWPORT, 1995; PIZZOLATTO, 1995). Embora o autor também aponte para a dificuldade em se aprender línguas depois da puberdade, Lennenberg (1967, p. 176, apud PIZZOLATTO, 1995, p. 24) comenta que “a maioria dos indivíduos com inteligência média está apta a aprender uma segunda língua depois do início de sua segunda década de vida (...)”.

No entanto, para Stern (1991, apud CONCEIÇÃO, 1999), a aplicação desses estudos na aprendizagem de LE é apenas especulativa, pois eles foram desenvolvidos com pessoas que apresentavam patologias cerebrais.

Krashen (1973, apud PIZZOLATTO, 1995, p. 24) ressalta que

(...) a lateralização das funções no cérebro ocorre por volta de 5 anos de idade e, considerando que crianças com 7 ou 8 anos, por exemplo, conseguem atingir um desempenho na língua-alvo semelhante ao de um falante nativo, a hipótese do período crítico deve ser vista com reservas.

Johnson e Newport (1995) apresentam duas versões para a hipótese do período crítico: a hipótese do exercício e do amadurecimento. A primeira hipótese, voltada apenas para a aprendizagem da língua materna (LM), afirma que o ser humano tem capacidade para adquirir línguas. Se o indivíduo não tiver sido exposto a uma língua na infância, ele não será mais capaz de adquirir nenhum outro idioma, não importando sua idade. Mas, se ele tiver adquirido uma língua na infância, essa capacidade poderá ser usada em qualquer idade. Assim, a aprendizagem de LE deveria ser equivalente para crianças ou adultos, ou até mesmo superior nos adultos, visto que esses já adquiriram a língua materna.

A segunda hipótese afirma que o ser humano, na infância, tem uma capacidade superior ao adulto para adquirir línguas. Contudo, ela desaparece ou declina com o amadurecimento do ser humano.

Para Johnson e Newport (1995), os seres humanos têm uma capacidade especial para adquirirem línguas na infância, o que vai ao encontro da hipótese do amadurecimento. Embora Lenneberg (1967 apud JOHNSON e NEWPORT, 1995) afirme que o período de predisposição à aprendizagem de línguas vai da infância à puberdade e que há perdas das habilidades após essa faixa etária, no estudo apresentado por Johnson e Newport (op. cit.), não foi detectada uma queda súbita no aprendizado, mais sim um declínio gradual depois dos sete anos até a idade adulta.

Além disso, as autoras (op. cit.) ressaltam que dois aspectos devem ser considerados quando se trata da aprendizagem de LE de adultos: o primeiro é que não se pode dizer que não há aprendizagem na idade adulta e, o segundo, é que há grande variabilidade entre as pessoas. Krashen (1982¹⁷, p. 29) conclui que “(...) é possível que adquirentes mais velhos na verdade consigam mais insumo compreendido, isso pode ser um fator chave no seu progresso mais rápido nas primeiras etapas”.

2.2.2 A maturidade cognitiva do adulto

Quanto à maturidade cognitiva do adulto, podemos encontrar vários estudos relacionados a essa questão. Como comenta Pizzolatto (1995), se no que tange aos aspectos biológicos e neurolingüísticos, várias pesquisas indicam que a criança parece apresentar um sucesso maior na aprendizagem de uma LE que o adulto, algumas pesquisas voltadas aos aspectos cognitivos também apontam para a mesma direção.

Snow e Hoefnagel-Höle (1978, apud PIZZOLATTO, 1995) estudaram o desempenho de crianças, adolescentes e adultos – esses com idade entre 20 e 60 anos – ao aprenderem o holandês. As pesquisadoras concluíram que, se por um lado, as crianças se sobressaem na

¹⁷ Texto traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho

aprendizagem do sistema fonológico da língua, por outro lado, os adolescentes e adultos aprendem melhor os aspectos morfológicos e sintáticos da mesma.

Stern (1991, apud CONCEIÇÃO, 1999) afirma ao se basear nos estudos de Snow e Hoefnagel-Höhle (op. cit) que, embora crianças e adultos adquiram de forma diferente os aspectos lingüísticos, não existe idade ideal para a aprendizagem de uma LE.

Ausubel (1964, apud PIZZOLATTO, 1995), ao fazer um estudo comparativo entre os aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem de LE de adultos e crianças, afirma que aqueles apresentam maior maturidade cognitiva, podendo usar estratégias de aprendizagem para adquirirem estruturas ligadas aos sistemas morfológico, sintático e lexical da LE.

Segundo Brown (1985, apud CONCEIÇÃO, 1999), os adultos tendem a negociar e até modificar o insumo¹⁸ recebido, o que seria uma característica positiva, sob o ponto de vista interacional, da aprendizagem de LE na fase adulta.

Entretanto, Rosansky (1975, apud PIZZOLATTO, 1995), argumenta que a maturidade cognitiva do adulto pode acarretar em uma aprendizagem totalmente consciente, como se aprendê-la equivalesse à resolução lógica de um problema. Para Rosansky (op. cit.), enquanto o adulto pode se beneficiar de uma aprendizagem mais dedutiva e formal¹⁹, a criança pode se beneficiar de uma instrução mais indutiva e natural²⁰. Schumann (1975) argumenta que outros aspectos, entre eles a motivação, a interação e o método, podem ser mais relevantes que os aspectos biológicos, neurolingüísticos e cognitivos.

A idéia de Schumann (1975) também é defendida por Krashen (1985). Para este, as diferenças na aprendizagem de LE de adultos e de crianças estão ligadas mais à questão do insumo recebido e do filtro afetivo do que à variável idade.

¹⁸ Pizzolatto (1995, p. 35) define insumo como “(...) conjunto de informações recebidas pelo aprendiz em um dado ambiente lingüístico, seja ele na rua ou na sala de aula.”

¹⁹ Entendemos como aprendizagem formal, a instrução calcada na sistematização da língua por meio de regras gramaticais.

²⁰ Entendemos como aprendizagem natural, a instrução cuja sistematização lingüística não é explícita.

Quanto ao insumo, o pesquisador comenta sobre uma pesquisa desenvolvida por Scarcella e Higa (1982, apud KRASHEN, 1985). Por meio desse estudo, Scarcella e Higa (op. cit.) notaram que as crianças recebem insumos considerados mais simples que aqueles que são recebidos pelos adultos, fazendo com que pareça que os aprendizes de menos idade aprendem com mais velocidade que os mais velhos. Contudo, estes conseguiam regular a qualidade e a quantidade do insumo. Krashen (1982, p. 29) conclui que “(...) é possível que adquirentes mais velhos na verdade consigam mais insumo compreendido, isso pode ser um fator chave no seu progresso mais rápido nas primeiras etapas”.

No que se refere ao filtro afetivo²¹, Krashen (op. cit.) argumenta que parece haver o endurecimento do filtro afetivo na puberdade. Mas, como aponta Figueiredo (1989, apud CONCEIÇÃO, 1999), embora o filtro do adulto tenda a ser mais alto, é bem provável que ele consiga ser mantido em níveis baixos, visto que é possível criar situações favoráveis para mantê-lo nessa configuração.

Pudemos observar que há divergência entre os teóricos quanto à influência da idade na aprendizagem de LE. Acreditamos no que se refere à hipótese do período crítico, que haja, de fato, um declínio gradual da aprendizagem de uma LE, conforme apontam Johnson e Newport (1995). Contudo, não são apenas os fatores biológicos e neurolingüísticos que influenciam a aprendizagem. Também estão em jogo fatores cognitivos, afetivos e sociais. Concordamos com Figueiredo (op. cit.) quando afirma que é possível criar situações em sala de aula que auxiliem a manter o filtro afetivo numa configuração baixa e com Pizzolatto (1995, p.162), quando conclui que “é possível aprender uma língua estrangeira na terceira idade (...)”.

²¹ Discutimos a hipótese do filtro afetivo no item *A afetividade e a aprendizagem de LE*.

2.3 Crenças

Nesta seção, apresentaremos algumas concepções de crença e de crenças sobre aprendizagem, discorreremos sobre as abordagens de investigação de crenças e comentaremos a respeito de alguns estudos sobre crenças de alunos.

2.3.1 Concepções de crença e crença sobre aprendizagem

O papel das crenças no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem recebido grande destaque nas pesquisas acadêmicas mais recentes da área de Linguística Aplicada (LA). Barcelos (2001) salienta que o interesse pelo tópico de crenças surgiu nos anos 80. Conforme comenta a autora (op. cit., p.71),

A edição especial do periódico *System* a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas e um simpósio sobre crenças, realizado na conferência de AILA em Tóquio, 1999, sugerem o crescente interesse por esse tópico em LA.

Segundo Barcelos (2006), desde 1995, um número considerável de teses e dissertações, além de artigos e capítulos de livros está sendo publicado tanto no Brasil quanto no exterior. Tal fenômeno corrobora para confirmar a relevância desse conceito para a LA.

Felizmente, o Brasil tem sido o celeiro de inúmeras investigações sobre crenças. Dentre os diversos estudos, destacamos os trabalhos de Luvizari (2007), Maitino (2007), Pagoto (no prelo), Pitelli (2006), Bassetti (2006), Pereira (2005), Lima (2005), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Barcelos (2004, 2001, 1999 e 1995), Belam (2004), Vieira-Abrahão (2004), Leffa (1991, apud BARCELOS, 2004), alguns dos quais – voltados às crenças dos alunos – serão comentados mais adiante.

Conforme afirma Barcelos (2004), o conceito de crença é encontrado em várias ciências, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a educação, além das definições presentes na LA. Contudo, optamos por nos ater mais aos conceitos apresentados por estudiosos em LA.

Peirce (1877/1978 apud BARCELOS, 2004, p. 129), filósofo americano, define crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.

Concordamos com a definição de Peirce (op. cit.) de que as crenças podem ser resultados de hábitos, de costumes e de tradições. Contudo, não achamos adequado o termo *alojar*, pois parece estar relacionado com algo externo que se infiltra e habita na mente do indivíduo. Acreditamos que as crenças são influenciadas pelo ambiente externo (formado pelas crenças do outro, costumes e tradições da sociedade), mas são resignificadas pelo aprendiz.

De acordo com Pajares (1992), muitos são os significados atribuídos a crenças. Isso se deve ao fato de elas serem investigadas em diversas áreas de conhecimento. Sendo assim, encontrar uma única definição que satisfaça os teóricos é quase impossível, visto que estes divergem em suas opiniões (PITELLI, 2006; BARCELOS, 2004).

Almeida Filho (1993, p. 17) trata das crenças como uma das forças atuantes no modelo de operação global de ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. De fato, se nos atentarmos à definição de crenças formulada por Barcelos (2006), podemos inferir que as concepções²² de um indivíduo influenciam as suas escolhas, ações e reações em meio ao processo interativo social em que ele está inserido, não restringindo tais influências no contexto de ensino em aprendizagem de LE.

A autora (op. cit., p. 18) define crenças como uma

²² Utilizamos o termo concepções como sinônimo de crenças.

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.

Kalaja (1995), seguindo a mesma linha teórica de Barcelos (op. cit.) comenta que muitos pesquisadores têm caracterizado as crenças como sendo estáveis. Ao concordar com a opinião de Holec (1987, apud BARCELOS, 2001), que enfatiza que as crenças podem ser transformadas, Kalaja (op. cit.) afirma que elas são interativas, sociais e variáveis, sendo construídas socialmente.

Barcelos e Kalaja (2003) tratam das crenças como sendo:

- Dinâmicas, pois mudam com o tempo;
- Emergentes, pois são construídas socialmente e situadas contextualmente. Elas mudam e se desenvolvem na medida em que o ser humano interage e modifica suas experiências, sendo ele, ao mesmo tempo, modificado por elas;
- Experienciais, pois tal experiência resulta das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores;
- Mediadas, posto que as crenças possam ser percebidas como instrumentos disponíveis que podemos usar ou não dependendo da situação, das tarefas e das pessoas que interagem conosco.
- Paradoxais, pois, ao passo em que são individuais, as crenças também são sociais. Elas podem servir para julgar, condenar ou avaliar uma idéia. Luvizari (2007) comenta que “a expressão ‘eu acredito’ pode expressar tanto algo sobre o que o indivíduo não tem certeza, quanto um posicionamento que defende firmemente”.
- Não tão facilmente distintas do conhecimento, pois segundo Woods (2003, apud BARCELOS, 2006, p.20) elas “(...) não se separam facilmente de outros aspectos

como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.”. Woods (1996) propõe o termo “BAK²³: Crenças, Pressupostos e Conhecimento” com o intuito de caracterizar uma visão integrada desses processos cognitivos. Trata-se de partes diferentes de um mesmo todo, conforme Luvizari (2007).

- Ligadas à ação de forma complexa e indireta – Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006) define três tipos de relações entre crenças e ação: (1) relação de causa-efeito; (2) relação de interação; e (3) relação hermenêutica. Explicamos mais detalhadamente a seguir.

Para Woods (2003, apud BARCELOS, 2006), é fundamental que levemos em conta a relação entre crenças e ações. Barcelos (op. cit.) comenta que as crenças influenciam e são influenciadas pelas ações.

Richardson (op. cit.) aponta, como comentamos acima, três formas de relação entre crenças e ações. A primeira é a relação de causa e efeito, em que as crenças influenciam as ações. Essa concepção foi muito aceita em estudos iniciais em educação. A segunda é a relação interativa entre crenças e ações, em que uma influencia a outra. Para Barcelos (2003), “(...) crenças têm impactos nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. (...) É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Por fim, a terceira relação é a caracterizada como hermenêutica, onde a relação crenças/ação é estudada dentro do contexto. Há duas possibilidades: ou as crenças e as ações se desencontram (é comum estudos demonstrarem que o dizer e o fazer são discrepantes) ou fatores contextuais influenciam essa relação, dentre eles a motivação ou desmotivação dos alunos e o material didático.

Para Woods (2003, apud BARCELOS, op. cit., p. 28),

²³ BAK – Beliefs, Assumptions and Knowledge.

(...) o que *dizemos* que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças.

Concordamos com o autor, pois pudemos observar em nossa investigação, conforme tratamos no capítulo de Análise dos Dados, discrepâncias entre as crenças verbalizadas e aquelas encontradas nas ações de alguns alunos.

À luz das definições discutidas nessa resenha, definimos crenças, no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE, como concepções dinâmicas, possíveis de mutação, sendo social e contextualmente construídas, que os indivíduos, alunos e professores, têm quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que as crenças influenciam e são influenciadas pelo contexto de ensino e aprendizagem e pelas ações dos actantes envolvidos no processo. Além disso, concordamos com Barcelos (1999) quando comenta que as crenças são absorvidas da sociedade e resignificadas individualmente. (BARCELOS e KALAJA 2003; BARCELOS, 2001, RICHARDSON, 1996, apud BARCELOS, 2006).

Assim como o conceito de crenças é muito discutido, vários teóricos apresentam suas definições de *crenças sobre aprendizagem de línguas*. Esse termo, segundo Barcelos (2004) surgiu, pela primeira vez, em 1985, em um instrumento de coleta de dados, desenvolvido por Horwitz, o BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*²⁴.

Atualmente, há várias definições sobre esse termo, mas, de acordo com Barcelos (2004, p.132),

(...) parece haver um consenso que crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem (...).

²⁴ Inventário de Crenças Sobre a Aprendizagem de Línguas.

As expressões *cultura de aprender* ou *abordagem de aprender línguas*, definidas por Almeida Filho (1993), referem-se às formas de estudar e de se preparar para o uso real da LE que o aprendiz considera como sendo *normais*. Ainda, seguindo Almeida Filho (op. cit., p.13),

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Tratamos, nessa pesquisa, os termos *cultura de aprender*, *abordagem de aprender*, e *crenças sobre aprendizagem*, como sinônimos, conforme sugere Barcelos (2004).

Barcelos (1995, p.35) define *cultura de aprender* como sendo “(...) termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”. Para a autora (1999), esse conhecimento, além de estar de acordo com o nível sócio-econômico e com a idade dos alunos, tem como base leituras prévias, experiências educacionais anteriores e o contato com pessoas influentes. Belam (2004) afirma que a cultura de aprender é influenciada por fatores externos à sala de aula, sendo influenciada pela sociedade, por hábitos e valores familiares. Barcelos (op. cit., p.40) ressalta que

Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um.

Concordamos com Barcelos (1999) quanto ao aspecto coletivo das crenças e sua absorção pela sociedade, assim como a resignificação dessas crenças por parte de cada ser social, tornando-as parte de sua cultura pessoal.

Almeida Filho (1993) se atenta ao fato de que a cultura de aprender do aluno pode divergir da abordagem de ensinar de um professor, de uma escola, como também do livro didático adotado. Essa possível divergência pode acarretar uma resistência em aprender um idioma, ou até mesmo sua desistência. O autor comenta que é relevante que o professor busque conhecer a cultura de aprender de seus alunos, a fim de que possa desenvolver um trabalho consciente, com o intuito que os aprendizes tenham maior êxito em sua aprendizagem.

Para Horwitz (1987, apud BELAM, 2004, p. 10),

Quando as aulas de língua estrangeira deixam de atender às expectativas dos alunos, eles podem perder a confiança na abordagem instrucional e seu progresso pode ser limitado.

Por estarem interessados em conhecer as crenças que alunos trazem para a sala de aula e por acreditarem que elas influenciam a aprendizagem, são vários os pesquisadores, no Brasil e no mundo, que têm realizado pesquisas voltadas às crenças dos aprendizes.

É preciso ressaltar que, no processo de ensino e aprendizagem, os docentes também trazem suas crenças para a sala de aula. Se, por um lado, lingüistas aplicados têm investigado as crenças dos estudantes, por outro lado, há várias pesquisas que trazem à luz as crenças dos professores e as relações entre crenças de professores e alunos, conforme comentado anteriormente.

Lightbown e Spada (2004) sugerem que os aprendizes de uma segunda língua nem sempre estão conscientes de seu estilo de aprender. Contudo, os alunos, principalmente os mais velhos, possuem fortes crenças e opiniões sobre como o seu aprendizado deveria acontecer. Estas crenças, geralmente, são baseadas em experiências anteriores de aprendizado e na suposição, correta ou equivocada, de que alguma forma particular de instrução tenha sido a melhor para o seu aprendizado.

Para as autoras, as crenças sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira influenciam esse processo. Elas influenciarão também as estratégias que os alunos escolherão para aprender. Portanto, segundo as pesquisadoras (op. cit.), o professor deve usar essa informação para ajudar os aprendizes a expandir seu repertório de estratégias de aprendizado e, assim, desenvolver uma flexibilidade em seus caminhos para aprender um novo idioma. (LIGHTBOWN e SPADA, 2004).

Richards e Lockhart (1998) argumentam que os estudantes, assim como os professores, trazem, no momento da aprendizagem, suas crenças pessoais, seus objetivos, suas atitudes e decisões. Tudo isso influi na forma com que eles, os alunos, aprendem. Os autores comentam que “assim como os sistemas de crenças dos professores influenciam em sua maneira de ensinar, os sistemas de crenças dos alunos influenciam no modo como entendem a aprendizagem e na forma como interpretam o significado no contexto da aula”.

Sendo assim, é muito importante estudar as crenças dos alunos no contexto em que eles estão inseridos para que possamos compreender o processo da aprendizagem de uma língua.

De acordo com Piteli (2006), mesmo que cada membro de uma comunidade tenha seu próprio grupo de crenças construídas socialmente a partir de experiências individuais, o ser humano tende a ter crenças em comum, visto que é membro de uma sociedade com a qual ele está em constante interação.

Richards e Lockhart (op. cit.), assim como Barcelos (2004), relatam que as crenças sobre aprendizagem comportam vários tipos de crenças. Richards e Lockhart (op. cit.) ressaltam que os alunos trazem para a sala de aula, dentre outras crenças, seus conceitos sobre uma determinada LE, sobre os falantes nativos desta LE, sobre as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) e sobre o ensino de LE.

Quanto às crenças sobre LE, os autores (op. cit.) comentam que, às vezes, as crenças dos alunos podem estar ligadas a mitos. Contudo, para os pesquisadores, mesmo que sejam mitos,

tais crenças fazem parte de uma realidade psicológica do aluno e podem influenciar na aprendizagem da língua. Os teóricos comentam, por exemplo, que os estudantes que encaram a gramática como sendo o mais difícil na aprendizagem da língua inglesa podem ser favoráveis a um método de ensino focado na gramática.

Outra crença levantada por Richards e Lockhart (1998) se refere aos falantes nativos de uma LE. Para os autores, o que os aprendizes pensam sobre os falantes de um idioma, por mais que se trate de um esteriótipo, pode influenciar no desejo do aluno em se relacionar com falantes nativos. Podemos considerar, então, que essas crenças podem influenciar a motivação dos alunos em aprender um idioma, tanto positivamente, motivando-os, quanto negativamente, desmotivando-os.

No tocante às crenças sobre as quatro habilidades, os autores (op. cit.) argumentam que elas também podem influenciar a aprendizagem de uma LE. Conforme relatado pelos autores (op. cit) como também por Lightbown e Spada (2004), às vezes os alunos não atribuem o mesmo valor que o professor atribui às habilidades, podendo ocasionar uma situação de conflito de crenças.

Quanto ao ensino, Richards e Lockhart (op. cit.) comentam que os alunos trazem também para a classe suas crenças pessoais sobre ensino que são baseadas nas experiências anteriores já vividas. Logo, os aprendizes possuem suas próprias concepções de como um ensino é eficaz ou ineficaz. Para os autores (op. cit.), algumas crenças podem desvalorizar as atividades sugeridas pelo professor. Podemos tomar como exemplo o estudo de Lightbown e Spada (2004), em que a abordagem de ensinar proposta pelo professor não é tida como a melhor para os alunos.

Na próxima seção, tratamos das abordagens de investigação das crenças.

2.3.2 Abordagens de investigação das crenças

Barcelos (2004, 2001) apresenta três abordagens de investigação sobre crenças. A primeira, intitulada abordagem normativa, trata as crenças de maneira descontextualizada. Os estudos pertencentes a essa linha normativa apenas classificam e descrevem os tipos de crenças apresentados pelos alunos. Um instrumento muito usado nesse tipo de abordagem é o questionário *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), desenvolvido por Horwitz (1985).

A segunda abordagem mencionada por Barcelos (op. cit) é a metacognitiva. Os estudos baseados nessa linha investigativa caracterizam as crenças como conhecimento metacognitivo, definido por Wenden (1987, apud BARCELOS, 2001, p.79) como conhecimento

(...) estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem e aprendizagem de línguas, (...) falível, ou seja, nem sempre empiricamente sustentável, e interativo, isto é, que pode influenciar os resultados da aprendizagem.

Concordamos, em parte, com essa definição quanto ao caráter falível e interativo das crenças. Contudo, não acreditamos que se trate de um conhecimento estável e declarável, pois muitas vezes as crenças que são declaradas não são confirmadas nas ações de um indivíduo. Como declara Barcelos (op. cit., p 80) “(...) a abordagem metacognitiva não infere as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais.”. Além disso, Barcelos (op. cit.) ressalta que essa abordagem não considera a reação entre crenças e contextos.

Barcelos (op. cit.) relata que o pressuposto básico nesses estudos é o de que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças.

Embora haja desvantagens, conforme apontamos acima, Barcelos (op. cit.) advoga que, por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados, os aprendizes têm a oportunidade de elaborarem e refletirem sobre suas experiências.

A terceira abordagem mencionada por Barcelos (op. cit.) é a contextual, cujo instrumento principal de coleta é a observação em sala de aula e a análise do contexto onde os participantes atuam. O objetivo de estudos ligados a essa abordagem é a compreensão das crenças dos actantes em contextos específicos.

A seguir, trazemos alguns estudos voltados às crenças de alunos.

2.3.3 Alguns estudos sobre as crenças de alunos

Em 1985, Horwitz (1985) estudou as crenças sobre a aprendizagem de línguas de professores de LE em pré-serviço. A pesquisadora desenvolveu um inventário sobre crenças, o BALLI, conforme comentamos anteriormente. Esse instrumento foi e ainda é usado em várias investigações, como é o caso do trabalho de Lima (2005), Kern (1995, apud BELAM, op. cit.) e Horwitz (1987, apud BELAM, op. cit.). Contudo, o BALLI tem recebido muitas críticas, visto que esse instrumento, além de parecer induzir as crenças dos alunos, ele não leva em consideração o contexto da aprendizagem.

Horwitz (op. cit.) concluiu, ao investigar as crenças de alunos universitários de espanhol, francês e alemão sobre a aprendizagem de LE, que vários aprendizes de nível iniciante tinham crenças que pareciam estar em conflito com aquelas que subjaziam às práticas educacionais que eles queriam encontrar na sala de aula de LE.

Kern (op. cit.) procurou comparar as crenças de aprendizes de uma universidade norte-americana que cursavam o primeiro ano de francês com aquelas de outros alunos de outra universidade dos Estados Unidos e de seus professores. O intuito da comparação foi o de

averiguar o grau de variação entre as crenças de alunos de universidades diferentes, além de verificar possíveis dissonâncias entre as visões dos alunos e dos professores quanto à aprendizagem de LE. Os resultados de sua pesquisa apontam para o fato de que as crenças dos professores são um dos vários fatores que influenciam as crenças dos aprendizes.

Wenden (1986) realizou um estudo com alunos de língua inglesa, residentes nos Estados Unidos, sendo que o inglês era a segunda língua desses aprendizes. Para a autora (op. cit.), as crenças influenciam, de maneira direta, na abordagem de aprender dos alunos, o que é discutível, como Barcelos (op. cit.) ressalta.

No cenário nacional, encontramos diversos trabalhos de pesquisa sobre crenças algumas das quais são comentadas a seguir.

Leffa (1991, apud BARCELOS, 2004) investigou as crenças de alunos que estavam iniciando a quinta série. Seu estudo mostra que eles, mesmo antes de iniciarem seus estudos na língua inglesa, já trazem para a sala de aula crenças sobre aprendizagem de línguas, sobre linguagem. Uma das conclusões a que o autor chega é que não apenas a experiência educacional, mas outros fatores influenciam a aprendizagem de uma LE.

Barcelos (1995) pesquisou sobre a cultura de aprender de estudantes do último ano de um curso de Letras. A autora (op. cit.) observou a presença de três grandes crenças: (1) a aprendizagem é considerada como aquisição de itens gramaticais; (2) o professor é responsável pela aprendizagem do aluno, devendo controlá-la e forçá-la. Essa crença entrou em dissonância com o dizer dos aprendizes que afirmaram que cabe ao aluno ter dedicação e esforço para aprender; (3) somente nos países onde a LE é falada é que é possível uma aprendizagem rápida, eficiente e ideal.

Lima (2005) estudou a relação entre crenças e expectativas de uma professora de língua inglesa da quinta série e de seus alunos e a motivação para aprender a LE. Segundo Lima (op. cit.), essas relações podem ser convergentes ou divergentes. Quando são convergentes, a

tendência é que a motivação para a aprendizagem seja maior, ao passo que quando são divergentes, os alunos e o professor tendem à desmotivação. O trabalho de Lima (op. cit.) foi pioneiro no cenário nacional por relacionar crenças, expectativas e motivação.

Pitelli (2006) pesquisou a relação entre as crenças de alunos sobre leitura em LE (inglês), estudantes da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, e o uso das estratégias de aprendizagem voltadas para essa habilidade. A autora observou que há uma estreita relação entre as crenças sobre a leitura e o uso das estratégias, sendo que estas são influenciadas por aquelas. Pitelli (op. cit.) também concluiu que a instrução explícita sobre as estratégias de aprendizagem, juntamente com o conhecimento metalingüístico, contribuem para o crescimento do auto-controle e da auto-confiança do aprendiz, desenvolvendo sua autonomia como aluno de uma língua estrangeira.

Podemos observar que, embora esses estudos tenham investigado as crenças de alunos, cada trabalho teve um enfoque diferente. Dos trabalhos resenhados nesta seção, os de Barcelos (op. cit.) e de Lima (op. cit.) contribuíram para essa investigação quanto à teoria e aos dados analisados, principalmente, a pesquisa de Lima (op. cit.) por tratar da relação entre crenças, expectativas e motivação.

Contudo, não identificamos até o presente momento, nenhum estudo sobre as crenças de alunos da terceira idade. Além disso, são raros os trabalhos que investigam crenças de alunos que aprendem a língua francesa.

2.4 A afetividade e a aprendizagem de línguas

A afetividade (e o filtro afetivo) compreende uma gama de fatores, dentre eles a motivação, os estados emocionais e os traços de personalidade (PIZZOLATTO, 1995; ALMEIDA FILHO, 1993).

No que tange aos estados emocionais e ao traços de personalidade, não vamos apresentar uma discussão sobre eles em nossa investigação por se tratarem de aspectos que não acreditamos que devam ser comentados superficialmente, dada a sua complexidade²⁵.

Sendo assim, vamos nos ater à discussão sobre motivação, um dos assuntos centrais de nossa pesquisa. Mas antes, acreditamos ser relevante comentar a hipótese do filtro afetivo por concordarmos com Almeida Filho (op. cit.) quando aponta a motivação como um dos elementos que compõem o filtro afetivo.

2.4.1 A hipótese do filtro afetivo

Krashen (1985) propôs uma teoria sobre ensino e aprendizagem, muito conhecida e bastante questionada, intitulada *O Modelo do Monitor*, o qual contempla cinco princípios: a distinção entre aquisição e aprendizagem; a hipótese da ordem natural; a hipótese do insumo; a hipótese do monitor; e a hipótese do filtro afetivo.

Não se pretende estabelecer discussões teóricas a favor ou contra esse modelo teórico por não ser relevante para esta investigação. Busca-se explicar, de forma bem sucinta, os cinco princípios.

Quanto à dicotomia aquisição/aprendizagem, a aquisição é um processo implícito e subconsciente que ocorre por meio de interações de ensino formal e informal. Já a aprendizagem é um processo explícito e consciente que ocorre, predominantemente, em um contexto de ensino formal. O que distingue a aquisição da aprendizagem é a atenção consciente dada às regras e não o contexto de ensino.

²⁵ Pizzolatto (1995), em sua dissertação, estudou os tipos psicológicos e os estados emocionais de alunos da terceira idade.

No tocante à hipótese de ordem natural, o autor afirma que as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível não determinada pela ordem em que são ensinadas.

No que tange à hipótese do insumo, a linguagem é adquirida por meio de insumo compreensível. O aprendiz progride num desenvolvimento contínuo ao receber insumo compreensível ($i + 1$). Esse modelo propõe que adquirimos uma língua apenas quando compreendemos a linguagem que possui estruturas mais complexas que ainda desconhecemos. A compreensão é possível não apenas devido à competência lingüística do aprendiz, mas também graças ao contexto, ao conhecimento de mundo e às informações extralingüística. Para que a aquisição de uma LE aconteça, o aprendiz deve receber o insumo compreensível e internalizá-lo.

A quinta hipótese desenvolvida por Krashen (op. cit.) é a do filtro afetivo, cujo conceito foi proposto por Dulay e Burt (1977, apud KRASHEN, 1987). Krashen (op. cit.) sugere três categorias para a classificação das diversas variáveis que compõem o filtro afetivo. São elas: motivação (geralmente, os aprendizes que se apresentam altamente motivados se sobressaem na aprendizagem de uma língua); auto-confiança (estudantes que são auto-confiantes tendem a obter melhores resultados); e ansiedade (quando baixa, ela parece promover a aprendizagem de uma LE, tanto em nível individual quanto coletivo).

O filtro afetivo determina o quanto um aluno é receptivo ao insumo compreensível. O filtro pode funcionar de duas maneiras: quando sua configuração é alta/forte, mesmo que o estudante entenda a mensagem, ela não alcança a parte cerebral responsável pela aquisição; quando o filtro é baixo/fraco, o aprendiz está mais receptivo para obter e internalizar o insumo.

De acordo com Carioni (1988, p.57),

(...) a hipótese do filtro afetivo implica em que a situação ideal para ensino é aquela que: i) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou a falta de confiança; ii) melhor motiva

o maior número de alunos; iii) desenvolve a auto-confiança e atitudes receptivas à aprendizagem (...)

Ao nos atentarmos à fala de Carioni (op. cit.) e, retomando as observações de Schumann (1975) e de Krashen (1985), variáveis como a motivação e a configuração do filtro afetivo influenciam a aprendizagem de LE. Cabe ao professor, além de buscar conhecer a si mesmo, procurar conhecer seus alunos, tentando compreender sua personalidade, seus estados emocionais, suas crenças, sem qualquer julgamento de valor, com o intuito de propiciar situações de ensino em que aprendizes melhor se encaixem.

2.4.2 Motivação

No que se refere à motivação, comentaremos algumas definições terminológicas. Em seguida, discutiremos as classificações dos tipos de motivação, os conceitos de aluno motivado e desmotivação, trataremos dos fatores que influenciam a motivação, dando ênfase para a relação entre crenças e motivação. Por fim, encerraremos este capítulo, retomando as principais concepções teóricas nas quais esta investigação se fundamenta.

2.4.2.1 Definições terminológicas

A motivação, segundo Martin Covington (1998, apud DÖRNEY, 2001a), é mais fácil descrever que definir. Concordando com essa premissa, Dörney (op. ci.) considera motivação como um termo guarda-chuva o qual abrange uma gama de significados.

Pintrich e Schunk (1996) atribuem a origem etimológica desse termo à palavra latina *movere* cuja idéia está atrelada a ação de mover, induzir. Para os autores (op. cit), “motivação é um processo por meio do qual atividade de meta direcionada é instigada e sustentada²⁶”.

No dicionário Aurélio (1999, p. 1371), o termo motivação é definido como sendo o

conjunto dos fatores psicológicos (consciente ou inconsciente) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo.

De acordo com o verbete acima, a motivação determina a maneira pela qual age um indivíduo. Woolfolk (2000) apresenta uma definição semelhante ao considerar motivação um estado interno que estimula, direciona e sustenta um comportamento.

Gardner e McIntyre (1993, apud JACOB, 2002) conceituam motivação por meio de três componentes: (1) desejo de realizar uma tarefa; (2) esforço empregado na realização dessa tarefa; e (3) satisfação com essa tarefa.

Hunter (1996, apud JACOB, 2002) define esse termo como sendo um desejo ou uma necessidade que impulsiona uma pessoa a fazer algo para satisfazer tal desejo ou necessidade. Dörney (op. cit.) considera a motivação como um conceito abstrato e hipotético que é usado para explicar o pensamento e o comportamento de uma pessoa. Ele a define como sendo um estado inicial, porém dinâmico, que inicia, direciona, amplia, finaliza e avalia processos motores ou cognitivos.

Essa definição coincide com as concepções dos outros autores. Contudo, Dörney (2001b) considera, além da sustentação, a expansão do esforço empenhado na realização de uma atividade, sendo a motivação responsável não só pelo motivo de os indivíduos escolherem algo, mas também pelo tempo em que eles desejarão sustentar ou aumentar a atividade escolhida.

²⁶ Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained.

Para Jacob (2002, p.37) motivação é

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

Concordamos com a definição proposta pela autora ao afirmar que o indivíduo recorre à motivação prévia para avaliar o processo em que está inserido.

Pintrich e Schunk (1996) caracterizam a motivação como processo e não produto. Para os autores (op. cit., p.4), “a motivação é um processo por meio do qual atividades de metas direcionadas são instigadas e sustentadas.”

Williams e Burden (1999, p. 128) definem motivação como “um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado, com o fim de alcançar uma meta ou metas previamente estabelecidas”.

Segundo essa concepção de motivação, as pessoas são estimuladas de alguma forma, por estímulos internos e/ou externos, para atingir uma ou várias metas. Uma vez motivado, o indivíduo tem que manter o esforço necessário para atingir a meta almejada, pois ele é afetado pelo contexto e por várias influências ora externas (extrínsecas), ora internas (intrínsecas).

Podemos observar que os teóricos possuem concepções semelhantes do que seja a motivação, sendo esta considerada como um dos fatores de maior importância no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para Jacob (2002), há um consenso teórico sobre o caráter de reciprocidade na relação entre motivação e aprendizagem/desempenho: enquanto ela estimula e influencia esses resultados, ela é influenciada por eles. Quando um aluno alcança suas metas de aprendizagem, isso faz com que ele acredite que tem capacidades essenciais para aprender. Tal crença motiva

o aprendiz a participar de atividades desafiadoras, sustentando a importância do processo de ensino e aprendizagem.

Dörnyei (2005) comenta a importância da motivação:

Sem motivação suficiente, até mesmo indivíduos com as maiores habilidades não conseguem alcançar metas a longo prazo, nem tampouco um currículo apropriado e um ensino suficientemente bom asseguram por si só o sucesso do estudante²⁷.

Concordamos com Jacob (op. cit.) e com Dörnyei (op. cit.) que atribuem à motivação um papel central na sustentação e expansão do processo de aprendizagem. Se não for encontrada, nos participantes (aluno e professor), motivação suficiente, será difícil garantir o sucesso do ensino como do aprendiz.

Trazendo à luz algumas concepções encontradas na literatura e concordando com as propostas apresentadas pelos teóricos, definimos motivação como um processo dinâmico, que norteia as decisões de uma pessoa quanto à intensidade e à duração do esforço a ser empenhado tanto na realização de uma atividade específica quanto na aprendizagem como um todo. Ela influencia e é influenciada pela aprendizagem, possibilitando que o indivíduo avalie o processo ao tomar como parâmetro se sua motivação prévia foi atendida ou não.

Comentamos, na próxima seção, algumas classificações de motivação.

2.4.2.2 Classificações de motivação

Nesta seção, apresentaremos algumas classificações de motivação, uma vez que há vários teóricos que abordam esse assunto sob diferentes perspectivas. Essas classificações

²⁷No original: “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement”.

estão relacionadas com o tipo de interesse que o aluno possui para empenhar esforço em uma atividade.

Gardner e Lambert (1972) classificam motivação em integrativa e instrumental. A motivação instrumental está relacionada às necessidades profissionais e/ou técnicas do aprendiz. Além disso, ela está ligada ao desejo de obter vantagens econômicas ou reconhecimento social. Um exemplo de motivação instrumental é aprender uma LE com a finalidade de conseguir uma promoção de cargo em uma empresa.

Já a motivação integrativa refere-se ao desejo do aluno de se integrar, de fazer parte da cultura em que a LE é falada, ou também pelo fato de o aprendiz se identificar com os povos falantes dessa LE. Como ressalta Brown (1994, apud PIZZOLATTO, 1995), um indivíduo pode apresentar uma combinação entre esses dois tipos de motivação.

Dulay (1982, apud JACOB, 2002) acrescenta mais uma classificação, a identificação com o grupo social, definida como a vontade de ser proficiente em uma LE para comunicar ou se identificar com um determinado grupo social. Esse tipo de motivação é semelhante à integrativa. Mas, é diferente porque esta está associada aos aprendizes que desejam fazer parte de um grupo social, enquanto que aquela se refere aos alunos que, além de desejarem, são membros do grupo social que fala a LE em questão.

Para outros teóricos, dentre eles van Els et al. (1984, apud PIZZOLATTO, 1995) e Brown (1994, apud PIZZOLATTO, 1995), a motivação instrumental e a integrativa podem ser intrínseca, quando estiverem relacionadas às expectativas do aluno, ou extrínsecas, quando estiverem ligadas a estímulos externos vindos de terceiros, tais como pais e professores.

Williams e Burden (1999) descrevem a motivação extrínseca como sendo aquela cujo motivo para praticar uma atividade é conseguir algo fora dessa atividade como, por exemplo, quando uma pessoa faz um curso de língua estrangeira porque precisa ser aprovada num exame; ao passo que a intrínseca é aquela cuja razão em desempenhar uma tarefa reside na

própria tarefa como, por exemplo, aprender um idioma por se identificar com a língua e a cultura de um determinado povo.

Noels et al (2003) defendem que a motivação intrínseca está associada às necessidades inatas e ao desejo de empenhar esforço em uma atividade pela satisfação e pelo prazer em realizá-la. Já a motivação extrínseca está associada às ações direcionadas a um fim específico, como por exemplo, conseguir um emprego ou até mesmo satisfazer o desejo dos pais. É comum pessoas cursarem uma determinada língua porque seus pais as obrigam (PIZZOLATTO, 1995).

Pintrich e Schunk (1996) definem motivação intrínseca a motivação presente em uma pessoa quando esta acredita que a realização de uma atividade é a própria recompensa. Já a motivação extrínseca é aquela cuja recompensa é externa à atividade.

Os autores (op. cit.) acreditam que as motivações extrínsecas e intrínsecas sofrem influências ambientais e podem mudar em virtude disto. Esses dois tipos de classificações são contextuais, pois relacionam indivíduos, objetivos particulares e atividades, já que uma mesma atividade pode ser extrinsecamente motivadora para uns e intrinsecamente motivadora para outros.

Concordamos com a posição dos autores quanto ao caráter contextual dessas motivações e que elas podem mudar ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LE, mas acreditamos que uma motivação extrínseca pode gerar uma motivação intrínseca e vice-versa. Um indivíduo pode querer aprender uma língua para obter uma promoção salarial e se identificar tanto com ela que a satisfação em aprender essa LE pode se tornar o motivo principal do aprendizado. Assim como uma pessoa que cursa uma LE simplesmente por prazer, pode perceber que é possível ganhar dinheiro usando a LE e se engajar tanto em obter esse fim que sua motivação principal passa a ser extrínseca. Não queremos dizer com isso que

uma motivação exclui a outra. Pelo contrário, acreditamos que um indivíduo pode ter sua motivação configurada tanto intrínseca quanto extrinsecamente.

Dörnyei (2001b) apresenta uma ampliação da classificação dos tipos de motivação. Ele define três subdivisões da motivação intrínseca: (1) para aprender: o indivíduo se engaja em uma atividade por prazer em aprender algo novo; (2) para realização: a pessoa se empenha em uma atividade para satisfazer a si mesma, preferindo desafios e criando algo; (3) para estimulação ou experiência: o indivíduo participa de uma atividade para ter sensações agradáveis.

Quanto à motivação extrínseca, o autor (op. cit.) a divide em quatro tipos: (1) regulação externa: originada totalmente de fontes externas, tais como recompensas ou ameaças; (2) regulação introjetada: refere-se a papéis impostos externamente que a pessoa aceita para não se sentir culpada; (3) regulação identificada: está relacionada com o engajamento de um indivíduo em uma atividade por se identificar com ela, por ver sua utilidade, como, por exemplo, aprender uma LE porque é importante para desenvolver seus *hobbies*; (4) regulação integrada: envolve a escolha de comportamentos que se identificam com os valores de outras pessoas, necessidade e identidade, tal como aprender uma língua com o intuito de integrar na cultura escolhida.

Jacob (2002) comenta que as duas últimas categorias de motivação extrínseca, a regulação identificada e a regulação integrada são similares à motivação instrumental e integrativa de Gardner e Lambert (1972).

Uma outra classificação de motivação é trazida por Viana (1990): (1) motivação relacionada ao aprendizado, relacionando a atitude do aluno face à LE; (2) motivação relacionada aos povos e países da LE, referindo-se às atitudes e opiniões do indivíduo ante à cultura dos países da LE que almeja aprender; (3) motivação para a aula, relacionando as

ações e as reações do aluno face ao insumo apresentado e aos procedimentos adotados pelo professor.

Podemos notar que a segunda classificação de motivação de Viana (op. cit.) é semelhante à motivação de regulação integrada de Dörney (2001b) e à motivação integrativa de Gardner e Lambert (op. cit.). Já a motivação para o aprendizado, como para a aula, pode se relacionar tanto às motivações intrínsecas propostas por Dörney (op. cit.) quanto às motivações extrínsecas (regulação externa e identificada). Um aprendiz pode ter sua motivação para a aprendizagem de uma LE por se identificar com ela ou por ser obrigado a aprendê-la. O mesmo pode ocorrer com relação à motivação para a aula.

Levando em consideração todas as classificações de motivação, e assumindo a postura de Jacob (op. cit.) de que a motivação integrativa e a instrumental se encaixam no modelo proposto por Dörney (op. cit.), parece-nos que a classificação proposta por este autor é a mais adequada para esta investigação.

2.4.2.3 O aluno motivado e a desmotivação

Segundo Jacob (2002), é por meio dos comportamentos observáveis em sala de aula que podemos inferir se um aluno está motivado ou não.

Jacob (op. cit.) define como alunos motivados os aprendizes que demonstram, através do comportamento em classe, seu interesse pelo aprendizado, ou seja, de acordo com as participações nas interações e no empenho das atividades. Todavia, ela (op. cit.) ressalta que não considera o aprendiz não participativo como desmotivado, posto que há outros fatores psicológicos que podem inibir o aluno para interagir durante as aulas.

Para Pintrich e Schunk (1996), alunos motivados são definidos como aqueles que se interessam pelas atividades, se esforçam para serem bem sucedidos e persistem nas tarefas.

Para Dörney (2001), existem várias influências negativas que podem cancelar a existência da motivação. O autor (2001c, apud DÖRNEY, 2005) define desmotivação como “forças específicas externas que reduzem ou diminuem as bases motivacionais de uma intenção comportamental ou de uma ação em andamento”.

Dörney (2005) comenta que isso não quer dizer que todas as forças positivas que influenciaram a motivação tenham sido anuladas; mas trata-se da força resultante que tem sido amortecida por um forte componente negativo, enquanto que alguns outros motivos positivos podem ainda estar operantes. Concordamos com o autor e adotamos essa concepção de desmotivação nesta pesquisa.

O autor (2001) caracteriza aluno desmotivado como aquele que foi um dia motivado, mas que perdeu seu interesse por alguma razão.

Jacob (op. cit) questiona Dörney (2001b) quanto à afirmação de que não há uma pessoa desmotivada previamente para a realização de uma determinada atividade. Para a pesquisadora, a motivação pode surgir ao longo do processo e ser ou não sustentada, assim como pode aparecer no início da aprendizagem e ser minimizada durante o processo.

Concordamos com Dörney (2005), pois acreditamos que o aluno traz para a sala de aula algum grau de motivação, mesmo que seja apenas extrínseca, de regulação externa, como pode ser o caso de um aluno que é obrigado a estudar um idioma. Sendo assim, adotamos a posição de Dörney quanto à desmotivação, considerando alunos desmotivados aqueles que perderem seu interesse por alguma razão. Quanto aos alunos motivados, adotaremos a proposta de Jacob (op. cit.) que os define como aprendizes que demonstram, através do comportamento em classe, seu interesse pelo aprendizado. Contudo, não consideramos, assim como a autora, que o aluno não participativo não está motivado, haja vista a existência de outros fatores psicológicos no processo.

2.4.2.4 Fatores que influenciam a motivação

Dörney (2001) aponta alguns fatores que influenciam a motivação do aluno na escola, dentre eles, os pais, os professores (características pessoais, comportamento motivacional, administração da sala de aula) e sua abordagem de ensinar, o grupo e a dimensão temporal. O autor também considera fatores afetivos, tais como a auto-estima e a auto-confiança, relevantes para a motivação, pois para os alunos conseguirem manter o foco na aprendizagem com determinação, eles precisam acreditar neles mesmos como aprendizes.

Entretanto, uma outra força que interage no processo de ensino e aprendizagem também influencia a motivação. Trata-se das crenças dos alunos e do professor.

Na próxima seção, discutiremos apenas a relação entre crenças e motivação, embora saibamos que existem outros fatores que influenciam a motivação como relatamos acima.

2.4.3 Relação entre crenças e motivação

A relação entre crenças e motivação tem sido discutida na literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas. Vários são os teóricos que discorrem sobre esse assunto. Pajares (1996) considera que as crenças exercem um papel central na motivação de uma pessoa.

Riley (1997, apud BARCELOS, 2001) acredita que as crenças sobre aprendizagem de línguas também podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

Richards e Lockhart (1998, p. 54) comentam que as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de uma LE, suas concepções sobre o que é fácil e difícil em uma língua, assim como os tipos de estratégias de aprendizagem preferidas.

Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005) também relacionam motivação às crenças e afirmam que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Para os pesquisadores (op. cit.), se as atividades não estabelecerem uma ligação com as crenças dos aprendizes e se os esforços convergentes com suas crenças não auxiliarem na obtenção do sucesso, o potencial para a frustração aumenta, o que faz com que a motivação diminua.

Bandura (1986) argumenta que os indivíduos agem baseados nas crenças sobre os resultados futuros, porém não é sempre que suas ações trazem benefícios. Assim, baseado nos resultados anteriores, o aprendiz, ao realizar uma próxima atividade, se apoiará em baixas ou em altas expectativas de alcançar resultados positivos, estando mais ou menos motivado de acordo com suas expectativas.

Lima (2006) comenta sobre a importância da teoria da expectativa-valor teorizada por Bandura (op. cit.). Segundo essa teoria, a motivação é resultado da relação entre a crença de que ações particulares produzem resultados específicos e o valor atribuído a tais resultados. Lima (op. cit., p.149) declara que “(...) quanto maior a expectativa de resultado positivo e maior o valor de incentivo atribuído a este, maior a motivação para realizar a atividade.”

Para Dörnyei (2001a) o valor pode ser classificado em: (1) valor de realização; (2) valor intrínseco – interesse e prazer na realização de uma atividade; (3) valor da utilidade extrínseca – ter consciência de como a atividade se relaciona com os objetivos; (4) valor negativo ou custo – avaliação do tempo e do esforço investidos em uma ação e os custos emocionais envolvidos.

Lima (2006, p.150) define expectativa como um subtipo de crenças “(...) que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira.”

Segundo a autora (2005), que se baseia na teoria da expectativa-valor, a crença age

(...) como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e as atitudes que conduzirão o indivíduo à motivação ou desmotivação. No entanto, a motivação, por sua vez, impulsiona o indivíduo a realizar ações, ou atitudes, positivas, as quais influenciam no sucesso e sustentam a crença e a motivação. Parece-nos que, quando há uma ruptura nesse ciclo de relações mútuas harmônicas, surgem conflitos e esses conflitos podem ocasionar algumas mudanças no sistema de crenças e na motivação do indivíduo.

Concordamos com Lima (op. cit.) tanto na definição de expectativa quanto na relação estabelecida por ela entre as crenças e a motivação. Acreditamos que as crenças que o indivíduo traz sobre LE, sobre aprendizagem de LE, sobre o papel do aluno e do professor influenciam suas expectativas e sua motivação (ou desmotivação). Por conseguinte, a motivação leva o aprendiz a agir. Tais ações influenciam o processo de aprendizagem e sustentam a motivação e as crenças. Havendo uma ruptura nesse ciclo harmônico, conforme relata Lima (op. cit.), podem surgir conflitos que podem provocar transformações nas crenças e na motivação do indivíduo.

Acreditamos que a relação de influência entre crenças e motivação é recíproca, assim como a sustentação de ambas, sendo que uma desarmonia nessa relação pode provocar conflitos e pode transformar tanto as crenças como a motivação.

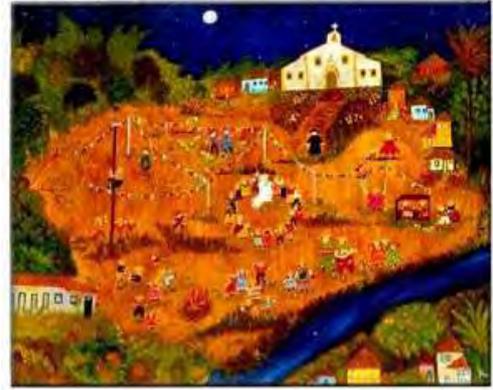
Com o intuito de retomar as concepções que serão adotadas nesta investigação, apresentaremos, a seguir, um quadro sinótico.

Quadro 4 – Concepções adotadas nesta investigação

Assunto	Concepção
Língua	Instrumento social no qual o indivíduo pode se expressar, interagindo com o outro e com o meio em que está inserido.
Língua estrangeira	Língua pertencente a outros povos, que, segundo Almeida Filho (2002, p.12) “(...) só a princípio é de fato estrangeira, mas que se <i>desestrangeiriza</i> ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.”.
Aprender uma língua	Conseguir estabelecer significados nessa língua-alvo que são construídos socialmente na interação com o outro.
Aprendiz	Ser social, dotado de características idiossincráticas, que constrói, junto com o outro, sua aprendizagem, sendo co-responsável por ela.
Crenças	Concepções dinâmicas, possíveis de mutação, sendo social e contextualmente construídas, que os indivíduos, alunos e professores, têm quanto ao processo de ensino e aprendizagem. As crenças, que são absorvidas pela sociedade e resignificadas individualmente, influenciam e são influenciadas pelo contexto de ensino e aprendizagem e pelas ações dos actantes envolvidos no processo.
Motivação	Processo dinâmico, que norteia as decisões de uma pessoa quanto à intensidade e à duração do esforço a ser empenhado tanto na realização de uma atividade específica quanto na aprendizagem como um todo. Ela influencia e é influenciada pela aprendizagem, possibilitando que o indivíduo avalie o processo ao tomar como parâmetro se sua motivação prévia foi atendida ou não.
Desmotivação	“Forças específicas externas que reduzem ou diminuem as bases motivacionais de uma intenção comportamental ou de uma ação em andamento”. (DÖRNEY, 2001c, apud DÖRNEY, 2005).
Aluno motivado	Aprendiz que demonstra, através do comportamento em classe, seu interesse pelo aprendizado. Contudo, não consideramos que o aluno não participativo não está motivado, haja vista a existência de outros fatores psicológicos no processo.
Relação entre crenças e motivação	A relação de influência entre crenças e motivação é recíproca, assim como a sustentação de ambas, sendo que uma desarmonia nessa relação pode provocar conflitos e pode transformar tanto as crenças como a motivação.

Comentadas as definições adotadas nesta pesquisa, trataremos, no próximo capítulo, da metodologia na qual se baseia esta investigação.

Metodologia de Pesquisa



u

”Pequeno retalho do coração”, de Nilce Magalhães da Silva, 77 anos, Ouro Preto (MG). Essa tela foi um dos trabalhos vencedores da 2ª edição do Concurso Talentos da Maturidade, produzido pelo Banco Real²⁸ em 2000.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, trataremos da natureza da pesquisa. Em seguida, descreveremos o cenário da investigação, levando em consideração: o contexto pré-investigativo, o contexto em que ela foi desenvolvida e o perfil dos seus participantes. Por conseguinte, apresentaremos os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos utilizados. Por fim, encerraremos o capítulo, comentando sobre os procedimentos de análise.

3.1 Natureza da pesquisa

De acordo com Lima (2005), uma das maiores dificuldades encontradas quando se busca estudar sobre crenças e motivação é a questão metodológica, pois a natureza desses dois processos é mental. Estes são inferidos pelo investigador por meio do discurso e das ações

produzidos pelos participantes. Conforme argumenta a autora (op. cit), não conseguimos acessar as crenças e a motivação de um indivíduo de maneira direta,

(...) mas apenas por meio da inferência das crenças dos participantes, feita com a observação do contexto no qual estão inseridos e em que exteriorizam suas crenças, dando sentido a elas e encontrando nelas o respaldo para a motivação. (op. cit.,p. 65)

Considerando que (1) crenças e motivação são processos mentais que podem ser inferidos pelo pesquisador; (2) as inferências são frutos da observação contextual do dizer e do fazer dos participantes; e que (3) o foco da investigação está no processo de aprendizagem e não em seu produto final, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, embora utilizemos alguns dados quantitativos. (CONSOLO e VIANA, 1997; PIZZOLATTO, 1995, WATSON-GECEO, 1988).

De acordo com Bogdan & Bikler (1998, apud MARQUES, 2001), a pesquisa qualitativa possui cinco características que a define: (1) é naturalista, ou seja, o contexto é a fonte direta dos dados; (2) é descritiva: os dados são detalhados com minúcia para facilitar a análise; (3) é processual, atendo-se mais ao processo que ao produto; (4) é indutiva: os dados são analisados indutivamente; (5) é significativa, ou seja, preocupa-se com as perspectivas dos participantes e com os significados que eles conferem as suas ações.

De acordo com André (2000), a pesquisa qualitativa abrange uma série de metodologias de pesquisa, dentre elas, a pesquisa-ação, o estudo de caso e a etnografia. Para a autora (op. cit.), a pesquisa etnográfica faz uso de algumas técnicas da etnografia, tais como a observação participante (o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, sendo afetado por ela e vice-versa), a entrevista intensiva e a análise de documentos.

A etnografia é definida por André (op. cit., p.27) como sendo “(...) um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. A pesquisadora (op. cit.) define como principais características da pesquisa etnográfica: (1) a

ênfase no processo e não no produto; (2) a preocupação com os pontos-de-vista de todos os participantes; (3) a constante interação do investigador com o objeto investigado; (4) a descrição e a indução, visto que são usados vários dados descritivos que, posteriormente, são reconstruídos pelo pesquisador; (5) e a busca pela formulação (e não testagem) de teorias, hipóteses e conceitos.

3.2 O cenário da pesquisa

Este item está dividido em três tópicos. Primeiramente, mencionaremos o contexto pré-investigativo²⁹. Em seguida, narraremos o contexto da investigação e; por fim, apresentaremos os participantes da pesquisa.

3.2.1 O contexto pré-investigativo

Acreditamos ser importante retomar o relato do contexto pré-investigativo, com início em março de 2004 e término em julho de 2005, pois foi durante esse período que a professora-pesquisadora (PP), que cursava o último ano de Licenciatura em Letras – francês e português numa universidade pública do interior paulista, teve o seu primeiro contato com a UNATI³⁰, e ministrou, pela primeira vez, aulas de língua e cultura francesa para alunos da terceira idade³¹. Além disso, foi em agosto de 2004, que a PP começou a refletir sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira (LE) de alunos maduros e idosos.

²⁹ Denominamos *contexto pré-investigativo* o período em que a PP ministrou as aulas sem coletar, de fato, os dados. Embora ela tenha escrito um diário e tenha feito uma entrevista semi-estruturada com os alunos, ela possui poucos registros. Além disso, não houve, nessa época, a participação de uma professora-observadora que pudesse contribuir para a pesquisa com suas observações e notas de campo.

³⁰ Neste capítulo, o termo UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade - refere-se apenas à UNATI em que foi realizada a pesquisa.

³¹ Conforme comentado no Capítulo I, item 1.1, desta dissertação, consideramos todos os alunos participantes da pesquisa, mesmo os que não atingiram a idade de 60 anos, como já estando na *terceira idade*, posto que a UNATI aceita alunos a partir de 45 anos.

Em março de 2004, a PP elaborou um curso de língua e cultura francesa de nível básico³², intitulado *Língua e Cultura Francesa I*, no qual participaram, durante todo o semestre, dois homens e cinco mulheres³³.

Ao término das aulas, os alunos demonstraram interesse em prosseguir com o curso no semestre seguinte. Então, a PP lhes sugeriu a leitura, durante as férias de julho, do livro *Le roman de Renard*³⁴ (BEAUMONT, 1990) que narra, por meio de uma linguagem simples e fácil, uma fábula da literatura francesa.

Porém, a PP não acreditava que os aprendizes fossem desenvolver a atividade proposta. Entretanto, ela ficou surpresa ao receber o telefonema de uma aluna que, em nome da turma, lhe informou que, durante todo o mês de julho, os alunos se reuniram, semanalmente, na casa de uma colega de classe, no mesmo dia e horário em que teriam as aulas de francês na UNATI, para lerem o livro juntos.

Surpreendida pelo alto comprometimento e interesse desses estudantes em aprender o francês, a PP, durante o segundo semestre do mesmo ano, deu continuidade ao curso, que foi chamado de *Língua e Cultura Francesa II*³⁵.

No primeiro dia de aula do segundo semestre, uma outra estudante entregou à PP o livro *Le Roman de Renard* (op. cit), inteiramente traduzido para a língua portuguesa pela turma e digitado por uma das alunas. Embora a PP não tivesse, em momento algum, solicitado essa tarefa, os estudantes fizeram-na e demonstraram estar felizes por terem conseguido concluí-la com êxito.

Parecendo estar motivados com a leitura e com o trabalho de tradução, a PP sugeriu aos alunos que eles escrevessem um livro na língua francesa. De comum acordo, o livro foi dividido

³² Consideramos como sendo de nível básico um curso oferecido para pessoas que não conhecem ou tem poucas noções de um idioma.

³³ Dentre os aprendizes, três alunas participaram de todos os módulos ministrados pela PP e continuam estudando com ela atualmente. São elas: Eros, Florence e Juliette (nomes fictícios).

³⁴ O romance da Raposa

³⁵ Dos sete alunos, apenas um homem desistiu e uma aluna, que já tinha noções básicas da língua francesa, entrou na turma.

em duas partes: a primeira, contendo textos individuais cujo gênero e tema poderiam ser escolhidos por cada aprendiz; e a segunda, uma fábula que seria escrita pelos alunos, com o auxílio da PP.

Antes de começarem a produção textual, a PP trabalhou com os estudantes a fábula, enquanto gênero literário, e alguns textos de La Fontaine³⁶, dentre eles *A Cigarra e a Formiga* e *A Raposa e as Uvas*. Apenas a fábula foi elaborada em sala de aula. Os alunos tiveram a idéia de escolher o nome de um animal para cada estudante e para a PP³⁷. Assim, escreveram histórias com esses bichos na qual todos participavam de uma corrida.

No ano seguinte, no primeiro semestre, a PP, ofereceu o curso *Língua e Cultura Francesa III*.³⁸ Devido a problemas pessoais, a PP não pôde ministrar todas as aulas. Ela foi, então, substituída por uma outra professora, indicada pela PP, que, no semestre anterior, também havia lecionado francês para outra turma da UNATI.

Durante esse período pré-investigativo, a PP elaborou um diário no qual relatou algumas aulas, destacando momentos que achou relevante. Ela também fez uma entrevista semi-estruturada com os alunos, gravada em áudio, em agosto de 2004, com o intuito de buscar algumas informações sobre as crenças e motivações dos aprendizes.

3.2.2 O contexto da investigação

Nesta seção, comentaremos acerca da UNATI onde foi realizada a pesquisa; do período de investigação; da sala de aula; bem como do conteúdo e da organização temática das aulas.

³⁶ La Fontaine foi um escritor francês que viveu no século XVII. Ele é considerado o pai da fábula moderna.

³⁷ A escolha dos animais não foi feita em sala de aula, mas durante um encontro dos alunos na casa de uma colega. Em nenhum momento, eles demonstraram terem escolhido os bichos para prejudicarem ou falarem mal de alguém. Pelo contrário. Essa brincadeira de apelidar os colegas com os animais marcou a turma a tal ponto que, atualmente, os alunos ainda chamam os colegas pelo apelido de maneira carinhosa e não pejorativa.

³⁸ Dos estudantes que fizeram o curso anterior, o único homem da turma saiu devido a problemas de saúde, e uma aluna, a mais nova na turma, não se inscreveu. Passaram a participar da turma um outro aluno e mais duas alunas. Dentre os novos aprendizes, o aluno e uma das alunas estudam com a PP atualmente.

3.2.2.1 A UNATI

A UNATI, considerada como curso de extensão de uma instituição pública de ensino superior do interior paulista, é administrada pela pró-reitoria da instituição. É assessorada pelo DATI (diretório acadêmico da terceira idade) onde trabalham voluntários que cuidam, estruturalmente, dos cursos, além de auxiliarem a pró-reitoria na administração.

Além do DATI, compõem a UNATI, professores e monitores (alunos da graduação e/ou pós-graduação da instituição e profissionais da comunidade, todos voluntários) e professores doutores que lecionam na universidade que fazem parte da coordenação.

São oferecidos cursos de língua estrangeira (espanhol, francês, inglês e italiano), língua portuguesa, alfabetização de adultos, artesanatos em geral (bordado, crochê, tricô, confecção de caixas), dança de salão, além de cursos voltados à saúde física e mental do idoso.

A UNATI recebe alunos com idade a partir de 45 anos. O público-alvo é a comunidade. Logo, a universidade é aberta a todos os habitantes da cidade. Para os cursos em que há grande procura, dá-se prioridade aos alunos com mais idade.

No fim de cada ano letivo, é feita uma cerimônia onde os estudantes podem se apresentar individualmente ou com os colegas de sala e podem expor seus trabalhos. Há entrega de certificados, além do oferecimento de um coquetel a todos os participantes.

Para se inscreverem em um curso, os alunos precisam pagar uma taxa simbólica que, à época da coleta de dados, era três reais. Além disso, eles precisam arcar apenas com o material que será utilizado. É dado o direito aos estudantes de escolherem quantos cursos quiserem frequentar.

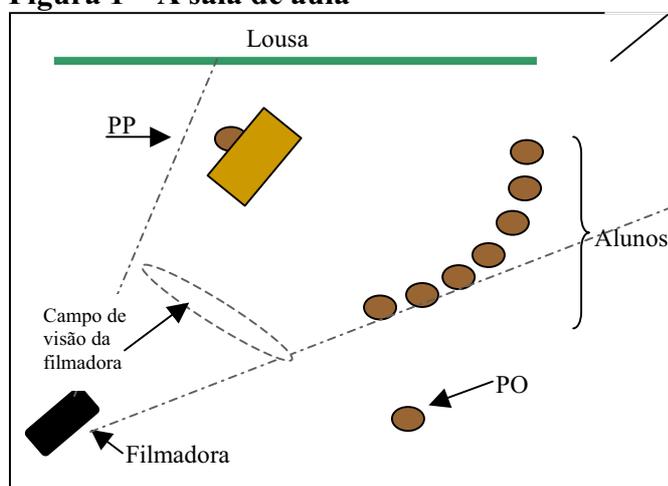
3.2.2.2 O período da investigação

Durante o segundo semestre de 2005, a PP ministrou o curso de francês, intitulado *Língua e Cultura Francesa IV*, cuja duração foi de três meses e duas semanas³⁹, com início em 26 de agosto e término em 02 de dezembro de 2005. As aulas ocorreram, em sua maioria, nas dependências da universidade, às sextas-feiras, das 16 às 18 horas.

3.2.2.3 A sala de aula

Antes de começar cada aula, a PP organizava as carteiras em semicírculo, viradas para a lousa. Sua mesa era colocada diagonalmente em relação à sala e na frente dos alunos, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1 – A sala de aula



³⁹ Todos os outros cursos tiveram a mesma duração. A data de início e fim do curso é estipulada pela UNATI. Mas, é dado o direito ao professor de começar e/ou terminar as aulas depois de as atividades da UNATI terem começado ou, antes de elas acabarem, desde que seja de maneira organizada e avisada ao DATI e aos alunos previamente. Três meses é a duração máxima das aulas no semestre. Os professores podem escolher a duração de cada aula, cuja carga horária pode ser de até no máximo duas horas semanais.

Como podemos observar na figura, a lousa da sala era grande. Mas, para que a filmadora pudesse focalizar todo o ambiente, a PP evitava usar o lado esquerdo do quadro-negro, o qual se encontra fora do campo de visão, como ilustrado acima.

3.2.2.4 O conteúdo e a organização temática das aulas

A PP, no primeiro dia de aula, pediu para que os alunos preenchessem um questionário. Uma das perguntas, em forma de múltipla escolha, se referia aos assuntos que os estudantes gostariam que fossem abordados durante o curso. Havia um espaço para que eles colocassem outros assuntos que gostariam de aprender. Os temas sugeridos no questionário eram: artes em geral (pintura, escultura, cinema), história, literatura, política, saúde, esporte, geografia, moda e alimentação/culinária.

No segundo encontro, a PP comentou com a classe os três temas mais requisitados – moda, alimentação/culinária e artes – e propôs que as aulas fossem agrupadas em três unidades temáticas⁴⁰. A última unidade, a de artes, na qual as alunas haviam pedido para que fosse sobre artesanato, foi mudada pela PP, no final do semestre, pois ela percebeu que o aluno Pierre estava desmotivado com as aulas por acreditar que os assuntos até então estudados eram voltados apenas para o público feminino. Então, a PP sugeriu que eles estudassem literatura francesa, com a leitura do livro *Les Trois Mousquetaires*⁴¹ (DUMAS, 2003). As alunas não se incomodaram com a alteração do conteúdo da última unidade.

Para elaborar as aulas, a PP não adotou nenhum livro didático específico. Ela utilizou algumas fotocópias de trechos de livros didáticos, materiais autênticos, tais como revistas francesas e textos extraídos da internet, e materiais produzidos por ela.

⁴⁰ O aluno Pierre compareceu apenas na terceira aula.

⁴¹ Os Três Mosqueteiros

No início da primeira unidade, a PP sugeriu aos alunos que fizessem um programa televisivo de entretenimento que abordasse os temas trabalhados em sala de aula. Haveria, então, o(a) apresentador(a) do programa e os outros estudantes fariam participações. O programa foi chamado de *Vive la liberté au troisième âge*⁴², nome escolhido pelos aprendizes.

Apresentamos, a seguir, um quadro sinótico em que são descritas as unidades temáticas e algumas das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

⁴² Viva a liberdade na terceira idade.

Quadro 5 – Unidades temáticas e atividades desenvolvidas nas aulas.

Data	Unidade temática	Atividades
26/08/05	Nenhuma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação do Contrato Ético-pedagógico. ▪ Preenchimento do questionário sócio-econômico. ▪ Atividade em grupo: colocar os versos de uma música em ordem.
02/09/05	Moda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo do bingo: atividade sobre as cores. ▪ Exercícios diversos de vocabulário sobre vestuário. ▪ Recapitulação gramatical do presente do indicativo. ▪ Atividade de expressão oral: jogo de adivinhação. Cada aluno se passou por uma pessoa famosa sorteada por meio da escolha de um cartão que continha o nome da celebridade. ▪ Tarefa: desenhar/recortar um homem e uma mulher e descrever o vestuário de cada um.
09/09/05	Moda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da tarefa: cada aluno mostrou à classe seus desenhos/recortes e fez a descrição do vestuário. ▪ Vocabulário sobre a descrição física das pessoas e exercícios envolvendo esse tema. ▪ Jogo da memória, utilizando vocabulário sobre descrição física. ▪ Tarefa: cada aluno deveria se descrever fisicamente e comentar sobre a roupa que usaria no desfile. Redação escrita na terceira pessoa do singular.
16/09/05	Moda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desfile. A PP fez o papel da apresentadora do desfile. Assim, ela leu em voz alta o texto produzido por cada aluna, apresentando a estudante, enquanto esta desfilava. ▪ Elaboração de um texto, em grupo de três alunos, baseado na descrição de uma foto de revistas francesas escolhida por cada equipe.
23/09/05	Moda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática: formação do gênero feminino nos substantivos e adjetivos; formas do plural dos substantivos e adjetivos. ▪ Tarefa: exercícios envolvendo os tópicos gramaticais vistos em sala.
30/09/05	Culinária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção dos exercícios gramaticais sobre os tópicos gramaticais vistos na aula anterior. ▪ Gramática: imperativo afirmativo e negativo. ▪ Exercícios sobre o imperativo. ▪ Correção dos exercícios. ▪ Tarefa: exercícios envolvendo os tópicos gramaticais vistos em sala.
07/10/05	Culinária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção dos exercícios gramaticais sobre os tópicos gramaticais vistos na aula anterior. ▪ Apresentação do vocabulário sobre alimentos e instrumentos culinários. ▪ Leitura de uma receita em língua francesa, em grupo de três alunos. ▪ Explicação da receita pela PP. ▪ Produção textual, em grupo de três alunos, de uma receita.
21/10/05	Culinária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação gramatical dos artigos partitivos. ▪ Atividade de expressão oral: diálogos no restaurante, em grupos de três alunos. Para isso, eles tinham em mãos um cardápio igual para todos. ▪ Produção textual: elaboração de um cardápio
04/11/05	Culinária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatização dos diálogos. ▪ Apresentação dos pratos levados pelos alunos: cada aluno foi na frente da sala, apresentou seu prato e leu a receita. ▪ Degustação dos pratos.
11/11/05	Nenhuma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade em grupo: colocar os versos de uma música em ordem. ▪ Compreensão da letra da canção. ▪ Os alunos cantaram a música.
18/11/05	Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta do livro <i>Les Trois Mousquetaires</i>, na qual cada aluno leu um trecho. ▪ Os alunos fizeram alguns exercícios propostos pelo livro. A correção foi coletiva.
02/12/05	Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatização da peça <i>Les Trois Mousquetaires</i> feita pelos alunos e pela PP, que fez o papel do narrador; ▪ Ensaio das músicas para serem cantadas na festa de encerramento letivo de 2005.

No decorrer das aulas, os aprendizes escolheram o que fariam no programa. Assim, algumas alunas optaram por ensinar um artesanato. Outras escolheram participar do quadro de

culinária. O aluno, a convite da professora, fez um texto sobre a terceira idade para ser lido no programa, como se fosse um comentarista.

No primeiro semestre de 2006, os estudantes desenvolveram os textos que, juntos, formaram o roteiro do programa. Os alunos entregaram o material escrito à PP que os revisou. A turma gravará o programa em 2007.

3.2.3 Os participantes da pesquisa

Este trabalho envolveu nove participantes, sendo eles: seis alunas, um aluno, a professora-observadora e a professora-pesquisadora.

3.2.3.1 O perfil dos alunos

A seguir, apresentamos um quadro sinótico no qual comparamos os dados sócio-econômicos dos estudantes que participaram da pesquisa, dos alunos que fizeram algum curso na UNATI no mesmo ano em que ocorreu esta investigação⁴³ e dos dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000, segundo o IBGE (2002), relacionados ao estado de São Paulo.

⁴³ Esta pesquisa foi feita por alunas do curso de graduação em biologia e pela professora doutora orientadora do projeto na mesma instituição de ensino na qual nossa investigação foi desenvolvida. No intuito de identificar o perfil sócio-epidemiológico demográfico dos idosos que participam da UNATI para planejar um melhor atendimento desse público, foi realizada uma entrevista com a população idosa que havia se inscrito nos cursos durante o período de abril a junho de 2005. Participaram da pesquisa 178 idosos.

Quadro 6 – Perfil sócio-econômico do idoso nas três pesquisas

Informação	Estado de São Paulo	Alunos da UNATI ⁴⁴	Alunos participantes da pesquisa (APP)
Sexo.	56,18%, do sexo feminino e 43,82%, do sexo masculino.	85% dos alunos eram do sexo feminino e 15%, do sexo masculino.	85,72% dos alunos eram do sexo feminino e 14,28%, do sexo masculino
Idade.	2,8%, de 60 a 64 anos; 2,2%, de 65 a 69 anos; 1,7%, de 70 a 74 anos; e 2,1%, de 75 anos ou mais de idade ⁴⁵ .	58,43%, de 45 a 60 anos; 13,48%, de 60 a 64 anos; 16,29%, de 65 a 69 anos; 7,30%, de 70 a 74 anos; e 4,63% com 75 anos ou mais de idade.	57,16%, de 45 a 60 anos; 14,28%, de 60 a 64 anos; 14,28%, de 65 a 69 anos; 14,28%, de 70 a 74 anos; e 0% com 75 anos ou mais de idade.
Nível de instrução.	O estado de SP apresenta uma média de anos de estudo de 4,4, acima da média brasileira, que é de 3,4. Os índices de anos de estudo em SP são os seguintes: 21,9% sem instrução; 24,5%, com 1 a 3 anos; 28%, com 4 anos; 4,1%, com 5 a 7 anos; 7,1%, com 8 a 10 anos; 8,4%, com 11 a 14 anos e 6,0%, com 15 ou mais anos de estudo.	34,83% concluíram o curso superior; 10,11% chegaram a cursar o ensino superior, porém não o concluíram; 17,41% completaram o ensino médio; 11,23% não terminaram o ensino médio; 6,74% concluíram o ensino fundamental; 17,97% não completaram o ensino fundamental; e 1% era analfabeto.	28,58% concluíram o curso superior; 14,28% chegaram a cursar o ensino superior, porém não o concluíram; 28,58% completaram o ensino médio; 14,28% não terminaram o ensino médio; e 14,28% não completaram o ensino fundamental.
Estado civil.	Não encontrado na pesquisa.	61,23% eram casados; 19,10%, viúvos; 13,48%, desquitados, separados ou divorciados; e 6,19%, solteiros.	42,86% eram casados; 42,86%, divorciados; e 14,28%, viúvos.
Número de pessoas residentes no domicílio.	19,4% viviam sozinhos ⁴⁶ .	14,60% viviam sozinhos; 48,87%, com 2 a 5 pessoas; 31,46%, com uma pessoa; 4,49%, com 6 a 10 pessoas; e 0,58%, com mais de 10 pessoas.	14,28% viviam sozinhos e 85,72% viviam com familiares.
Grau de parentesco do idoso com as pessoas que residem com ele ⁴⁷ .	Não encontrado na pesquisa.	43,27% viviam com o cônjuge; 40,34%, com os filhos; 5,88%, com os netos; 3,79%, com os pais; 2,10%, com outros familiares e 1,68% com outra pessoa que não é parente.	37,50% viviam com o cônjuge; 50%, com os filhos; e 12,50%, com outros familiares.

⁴⁴ Nem todos os alunos responderam a todas as perguntas. Logo, não há um único número que indique 100% para todas as questões. As porcentagens foram obtidas por meio da soma de todos os alunos que responderam a cada questão.

⁴⁵ Segundo o Censo de 2000 (IBGE, 2002), o estado de São Paulo possuía 37.032.403 de habitantes, dos quais 3.316.957 tinham 60 anos ou mais de idade, representando 9% da população paulista. As porcentagens apresentadas no quadro, divididas por faixas etárias, somam os 9%.

⁴⁶ A pesquisa trata a moradia sob outra perspectiva: os idosos são separados e classificados por grupo de idade dos filhos e não pela quantidade de pessoas que residem no domicílio.

⁴⁷ Esta questão permitia que a pessoa escolhesse mais de uma opção. Logo, foi feita uma somatória do total de respostas (238), sendo este o número considerado 100%.

Assistência financeira oferecida ao idoso pela família ⁴⁸ .	Não encontrado na pesquisa.	33% dos alunos recebem algum auxílio.	60% dos alunos recebem alguma assistência financeira ⁴⁹ .
Assistência financeira oferecida à família pelo idoso ⁵⁰ .	Não encontrado na pesquisa.	19,50% dos alunos.	60% dos alunos contribuem financeiramente ⁵¹ .
Renda mensal.	5,7% não tinham renda ⁵² ; 15,8% afirmaram ter renda de até 2 SM; 25,7% tinham como renda de 2 a 5 SM; 26,2%, com mais de 5 SM.	20,8% afirmaram não possuir renda ⁵³ ; 10,40% disseram ter renda de até 1,9 salários mínimos (SM); 30,06% tinham como renda de 2,0 a 4,9 SM; 23,70%, de 5,0 a 9,9 SM; 7,51%, de 10,0 a 14,9 SM; 4,62%, de 15,0 a 19,9 SM e 2,91%, de 20 SM.	14,28% afirmaram ter renda ⁵⁴ de 1 a 2 SM; 28,58%, de 3 a 4 SM; e 57,14%, acima de 5SM.

Fonte: Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios no Brasil. IBGE, 2002; Perfil da Clientela da Universidade Aberta à Terceira Idade do Campus de São José do Rio Preto/SP; Questionário 1

Podemos observar, ao compararmos os dados do IBGE, dos alunos da UNATI e dos alunos que fizeram parte desta investigação, que o perfil sócio-econômico dos participantes da pesquisa se assemelha ao perfil dos freqüentadores da UNATI e dos idosos que vivem no estado paulista.

Nas três fontes de dados, há predominância do sexo feminino, comprovando o processo de feminização da população idosa.

Embora o IBGE mostre o nível de instrução pela quantidade de anos estudados e as demais fontes, pelo grau de escolaridade, é possível verificarmos que, como relatado pelo IBGE, o índice do nível de instrução dos idosos paulistas é acima da média. Ao nos

⁴⁸ Esta questão permitia que a pessoa escolhesse mais de uma opção. Logo, foi feita uma somatória do total de respostas (112), sendo este o número considerado 100%.

⁴⁹ Dos sete alunos, apenas cinco responderam à pesquisa.

⁵⁰ Esta questão permitia que a pessoa escolhesse mais de uma opção. Logo, foi feita uma somatória do total de respostas (241), sendo este o número considerado 100%.

⁵¹ Dos sete alunos, apenas cinco responderam à questão.

⁵² O total de idosos responsáveis pelo domicílio no estado de São Paulo era de 1.954.473 em 2000. (IBGE, 2002). O IBGE considera apenas a renda das pessoas com 60 anos ou mais de idade responsáveis pelo domicílio e não a renda familiar.

⁵³ Dos 178 alunos, 173 responderam à pergunta. A pergunta feita para identificar a renda do idoso foi “qual a sua renda mensal?”. As pesquisadoras não comentam se todos os entrevistados consideraram apenas a sua renda ou a renda familiar.

⁵⁴ Na resposta dos alunos participantes da pesquisa, a renda leva em consideração os recebimentos da família e não apenas do idoso.

atentarmos para os dados das duas outras pesquisas, podemos observar que mais da metade dos alunos possui, pelo menos, o ensino médio completo – 62,35% dos alunos da UNATI e 71,44% dos APP. Além disso, a porcentagem dos estudantes da UNATI que concluiu o ensino superior é bastante significativa, 34,83% e 28,58%, respectivamente.

Quanto à composição familiar, podemos observar que a porcentagem das pessoas que vivem só é semelhante nas três pesquisas, sendo 19,4% (IBGE), 14,60% (UNATI) e 14,28% (APP). Nestas duas pesquisas, a maior parte dos idosos vive com os cônjuges e/ou filhos, representando 83,61% dos frequentadores da UNATI e 87,5% dos APP.

No que tange ao estado civil, é possível verificarmos uma maior presença de pessoas divorciadas dentre os APP (42,83%) em relação aos estudantes da UNATI (13,48%). Já, a porcentagem de viúvos das duas pesquisas está mais próxima, sendo 14,28% e 19,10%, respectivamente.

Com relação à assistência familiar, a pesquisa que leva em conta os alunos que frequentaram os diversos cursos da UNATI não descreve de que maneira ocorre o auxílio. Quanto aos APP, nem todos responderam às questões. Dos sete alunos, cinco responderam se recebem algum auxílio financeiro de familiares e/ou terceiros, sendo que três afirmaram receber ajuda financeira. No que se refere a ajudar financeiramente alguém, dos sete aprendizes, cinco responderam à pergunta, sendo que três estudantes afirmaram auxiliarem parentes e/ou terceiros.

Em relação à renda mensal, as porcentagens dos idosos que têm como renda dois ou mais salários mínimos (SM) estão acima da média, sendo 51,90% (IBGE), 68,80% (UNATI) e 85,72% (APP). Quanto aos que possuem renda acima de cinco SM, a porcentagem também é significativa: 26,2% (IBGE), 38,74% (UNATI) e 57,14% (APP).

Contudo, é preciso observar que 5,7% dos idosos responsáveis pelo domicílio no estado paulista não possuem renda. Além disso, 15,8% afirmaram contar com dois SM por mês. Por mais que os índices percentuais sejam menores se comparados aos outros que recebem mais de 2 SM, há, no estado de São Paulo, e em todas as regiões do país, principalmente norte e nordeste

(IBGE, 2002), idosos que ainda não tiveram a oportunidade de conhecer e experimentar os princípios básicos de uma vida de qualidade: moradia, saneamento básico, saúde, educação e uma renda financeira adequada.

Apresentamos, abaixo, um quadro com o perfil sócio-econômico de todos os alunos participantes, baseado nos dados obtidos do Questionário I, em agosto de 2005.

Quadro 7 – Perfil sócio-econômico dos alunos participantes da pesquisa

Nome ⁵⁵ fictício, sexo, idade	Nível de escolaridade	Situação familiar	Situação profissional	Recebe auxílio de outros familiares/ terceiros	Contribui para a renda de familiares	Renda familiar (SM ⁵⁶)	Moradia
Florence, fem ⁵⁷ ., 51 a ⁵⁸ .	Superior em Letras – inglês	Mora com marido e duas filhas	Dona de casa Nunca trabalhou Não é aposentada	<i>Não respondeu</i>	Não	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Catherine, fem., 73 a.	Superior incompleto em biblioteconomia	Mora com o marido	Dona de casa Nunca trabalhou Não é aposentada	<i>Não respondeu</i>	Não	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Marie, fem., 69 a.	Ensino médio completo	É viúva Mora só Não tem filhos	É aposentada como professora (PEB1)	Não	Ajuda alguns sobrinhos raramente	De 3 a 4 SM	Imóvel próprio
Loraine, fem., 51 a.	Ensino médio completo	É divorciada Mora com o filho	Não é aposentada Sempre foi dona de casa	Sim. Recebe pensão alimentícia do ex-marido	Ajuda sua filha e seu genro periodicamente	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Eros, fem., 53 a.	Ensino médio incompleto	É divorciada Mora com o filho	Não é aposentada Faz serviços periódicos com vendas	Recebe auxílio periódico	<i>Não respondeu</i>	De 1 a 2 SM	Imóvel alugado
Juliette, fem., 56 a.	Ensino fundamental incompleto	É divorciada Não tem filhos Mora com a mãe, uma irmã, um irmão e uma sobrinha	Não é aposentada É instrutora de auto-escola e taxista	Recebe auxílio total de familiares	Não	De 3 a 4 SM	Imóvel próprio
Pierre, masc ⁵⁹ ., 60 a.	É pós-graduado como grafotécnico	Mora com a esposa, filha e neta	É aposentado Trabalha como perito judicial	Não recebe auxílio.	Sim. Auxilia familiares parcialmente e periodicamente	Acima de 5 SM	Imóvel próprio

Podemos observar, por meio das informações contidas na tabela que quatro dos alunos possuem renda superior a 5 SM e seis moram em imóvel próprio. Quanto ao nível escolar dos

⁵⁵ Quanto ao nome dos alunos, eles optaram por escolherem um nome fictício de origem francesa.

⁵⁶ O salário mínimo (SM) equivalia a R\$300,00.

⁵⁷ Abreviação da palavra ‘feminino’.

⁵⁸ Abreviação da palavra ‘anos’.

⁵⁹ Abreviação da palavra ‘masculino’.

aprendizes, cinco concluíram o ensino médio. Com relação à composição familiar, seis aprendizes moram com a família, enquanto que apenas um vive sozinho.

No que tange ao contato anterior com a língua francesa, dos sete alunos, apenas um estudante não conhecia o francês antes de cursá-lo na UNATI. Cinco aprendizes estudaram francês na escola quando eram crianças e um aluno, já adulto, conheceu a língua em uma viagem que fez à África do Sul.

3.2.3.2 O perfil da professora-observadora

A professora-observadora tinha, na época, vinte e quatro anos. Ela era aluna, mestranda, do mesmo curso de pós-graduação do qual a professora-pesquisadora fazia parte. É graduada em Letras com habilitação em português e inglês, por uma universidade pública do estado do Paraná. Ela atua como professora de inglês desde 1998 e possui uma escola de ensino de inglês, onde leciona.

3.2.3.3 O perfil da professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora tinha, na época, vinte e sete anos. É graduada em Letras com habilitação em português e francês, por uma universidade pública do interior paulista. Atua como professora de língua e cultura francesa desde 2001, quando começou a ministrar aulas particulares e a lecionar em escolas de idiomas. Atualmente, ela é aluna de pós-graduação na mesma universidade pública onde realizou a graduação.

3.3 Instrumentos de coleta dos dados

Como a PP, além de ser a investigadora da pesquisa, lecionava aos alunos, convidamos uma professora para que observasse as aulas a fim de que pudesse colaborar com a pesquisa por ter uma visão externa do contexto, pelo fato de não fazer parte da interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Para investigar crenças e motivação, por serem processos mentais como já mencionamos no início deste capítulo, é necessário que o pesquisador observe contextualmente o discurso e as ações dos participantes da pesquisa (LIMA, 2005). E, por termos optado pela abordagem de investigação contextual, buscamos utilizar instrumentos que permitissem verificar tanto o dizer quanto o fazer dos alunos.

Com o intuito de obtermos maior confiabilidade e credibilidade na investigação dos dados e, para darmos voz aos participantes da pesquisa, recolhemos um parecer dos alunos em que eles terão total liberdade para comentarem acerca dos dados analisados.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados:

- Auto-relatos (uma sessão gravada em áudio);
- Diário da professora-pesquisadora e notas de campo da professora-observadora;
- Entrevista semi-estruturada com os alunos;
- Gravação em vídeo das aulas;
- *Logs* feitos pelos alunos;
- Questionários.

3.3.1 Auto-relatos

Segundo Telles (2002, p.17), “(...) a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana.”. Conforme Vieira-Abrahão (2006, p.224), os auto-relatos, também conhecidos

como biografias, autobiografias, estórias e narrativas, “são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula”.

Os auto-relatos foram coletados uma vez, em grupo, com a maioria dos alunos presentes. O encontro foi gravado em áudio, no dia 04.10.05, na casa de um dos estudantes. Apenas Pierre não compareceu. Seu auto-relato foi gravado junto com sua entrevista semi-estruturada, em 08.12.05.

Para que os aprendizes pudessem compreender melhor como seria o auto-relato de cada um e para que eles pudessem se sentir mais à vontade, a PP foi a primeira a falar sobre sua vida escolar pregressa. Em seguida, cada participante fez seu auto-relato.

3.3.2 Diários e notas de campo

O diário e as notas de campo das aulas permitem que os registros em vídeo sejam enriquecidos, pois fornecem informações complementares. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 226), as notas de campo são descrições feitas de forma objetiva, que “(...) incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações.” Já, os diários “(...) são uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo”.

Quanto ao diário, ele foi elaborado pela PP. Nele, foram registradas as atividades realizadas em sala de aula por ela e pelos alunos, comentários relevantes e informações importantes levantados dentro e fora da sala de aula.

Em 2006, a professora-pesquisadora acreditou ser pertinente prosseguir com suas anotações, pois percebeu que alguns dados relevantes para a pesquisa continuaram surgindo mesmo após o período da coleta. Ressaltamos que os informantes são os mesmos que faziam

parte do curso de língua francesa no segundo semestre de 2005, período em que os dados foram coletados.

As notas de campo foram feitas pela PO que assistiu à maioria das aulas. Durante o processo de coleta dos dados, a PP não leu os escritos da PO para que sua observação e análise não fossem influenciadas pelas anotações da outra pesquisadora. Ao fim da coleta, a PO entregou todas as notas à PP.

O diário de PP foi elaborado durante todo o curso. Ao fim de cada aula, a PP, ao chegar em casa, o escrevia. Já as notas de campo foram escritas pela PO em sala de aula. No entanto, devido aos compromissos ligados à sua pesquisa de mestrado, a PO não pôde comparecer nas três últimas aulas⁶⁰.

3.3.3 Entrevistas semi-estruturadas

Segue, abaixo, um quadro no qual estão descritas as datas das entrevistas semi-estruturadas.

Quadro 8 – Datas das entrevistas semi-estruturadas

Data	Aluno entrevistado
02/11/05	Marie
03/11/05	Florence
15/11/05	Juliette
08/12/05	Catherine
08/12/05	Pierre
09/12/05	Eros
09/12/05	Lorraine

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas semi-estruturadas contêm uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade que as entrevistas estruturadas. As perguntas são elaboradas previamente pelo pesquisador, contudo não precisam seguir uma

⁶⁰ Ressaltamos que a PO foi muito solícita, se comprometendo, sempre, com esta pesquisa. Optamos por pedir auxílio a essa professora por conhecermos sua postura ética e seu comprometimento quando se dispõe a participar de um estudo.

ordem fixa. Segundo a autora (op. cit., p. 223), esse instrumento de coleta é o que “(...) melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.”.

A entrevista semi-estruturada utilizada nesta pesquisa foi gravada em áudio e contemplou perguntas sobre a vida sócio-econômica dos aprendizes, a motivação para aprender francês e as crenças acerca do ensino e aprendizagem de LE e da língua francesa.

3.3.4 Gravações em vídeo

Segue, a seguir, um quadro no qual estão descritas as datas das gravações em vídeo⁶¹. Ao todo, foram ministradas 12 aulas, com, aproximadamente, 24 horas de duração, sendo que 8 aulas foram gravadas em vídeo, totalizando, aproximadamente, 16 horas de gravação⁶².

Quadro 9 – Aulas gravadas em vídeo

Data	Aulas gravadas
09/09/05	Aula 3
16/09/05	Aula 4
30/09/05	Aula 6
07/10/05	Aula 7
21/10/05	Aula 8
04/11/05	Aula 9
11/11/05	Aula 10
02/12/05	Aula 12

Por meio das gravações, pudemos observar as ações dos alunos em sala de aula. Esse instrumento é importante porque fornece dados sobre o contexto, além de permitir que a PP retorne a eles a qualquer momento, descobrindo novas informações. De acordo com Burns (1994, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.226), as gravações “são imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula”.

⁶¹ Nem todas as aulas puderam ser registradas em virtude da falta do recurso disponível.

⁶² Houve alguns dias em que a duração da aula se estendeu por mais de 2 horas.

3.3.5 Logs

Os *logs* foram aplicados aos alunos para facilitar o trabalho e para diminuir o tempo a ser investido no instrumento (WALLACE, 1998). Os aprendizes responderam a quatro perguntas que foram sempre as mesmas ao longo do curso. Além das questões, havia espaço para que os estudantes pudessem apontar críticas e sugestões sobre a aula, além de fazerem um comentário geral sobre a aula.

3.3.6 Questionários

Foram aplicados dois questionários aos alunos, um no primeiro dia de aula e o outro, no último encontro do semestre. O primeiro, intitulado Questionário 1, foi elaborado com a finalidade de conhecer o perfil sócio-econômico do aluno; conhecer um pouco sobre a formação educacional, as experiências anteriores com a língua francesa e com outros idiomas; além de buscar informações sobre a motivação e as expectativas dos participantes.

O segundo questionário, o Questionário 2, foi elaborado com o intuito de colher dados sobre a motivação dos alunos e sobre suas expectativas em relação ao curso de francês em 2006.

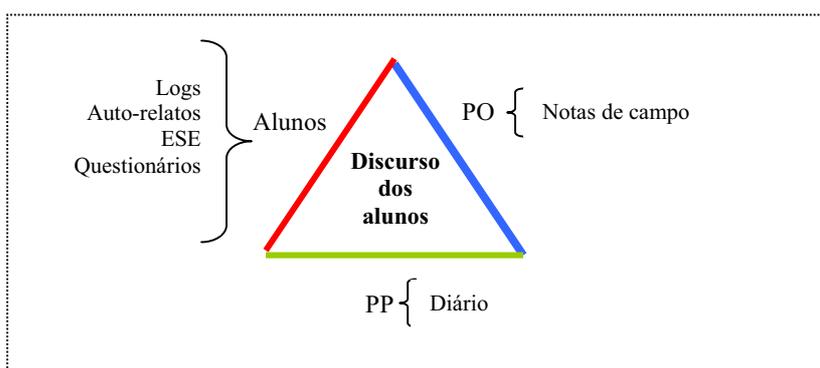
3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise e a discussão dos dados foram feitas baseadas na triangulação das informações coletadas por meio dos instrumentos citados e na categorização das informações.

De acordo com Cavalcanti & Moita Lopes (1991), a utilização de vários instrumentos na triangulação dos dados leva em conta várias subjetividades, possibilitando uma maior confiabilidade na pesquisa.

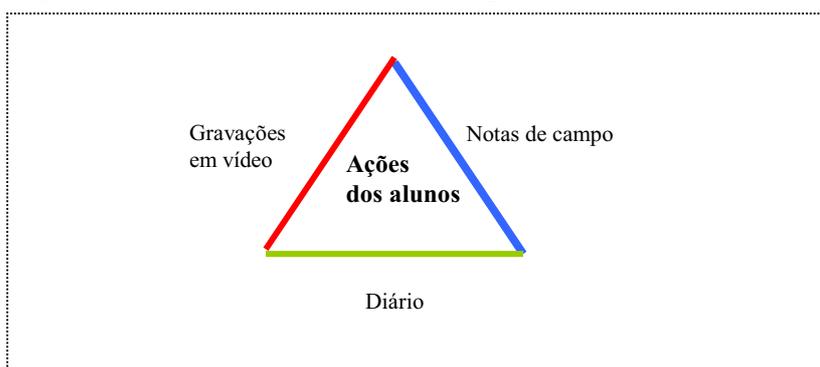
Quanto às crenças, à sustentação da motivação e às relações entre as crenças e motivação, pudemos confrontar os dados utilizando instrumentos distintos e contrapondo as informações sob diferentes perspectivas, quer seja, a dos alunos, a da PP e a da PO. A figura a seguir ilustra a percepção do discurso dos aprendizes sob as três óticas diferentes.

Figura 2 – Discurso dos alunos - triangulação dos dados sob três perspectivas distintas



Na próxima figura, mostramos a triangulação dos dados, levando-se em conta as ações dos alunos.

Figura 3 – Ações dos alunos - triangulação dos dados sob três óticas distintas



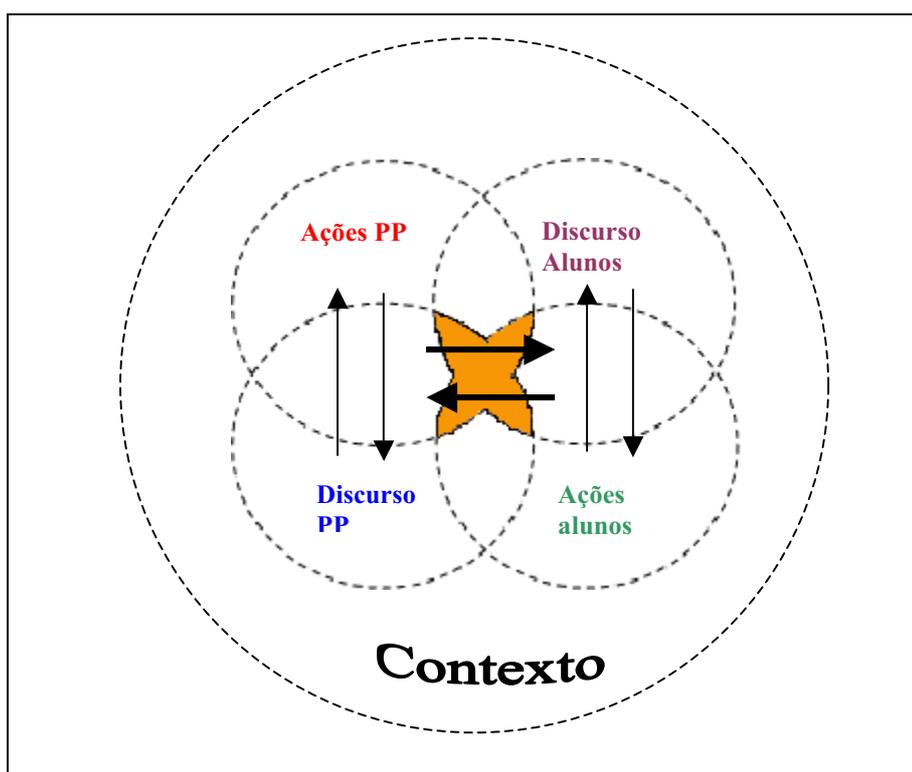
Para investigarmos as ações dos alunos, os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: as gravações em vídeo, o diário da PP e as notas de campo da PO. Através das gravações em vídeo, pudemos observar as ações (e o discurso) dos alunos inseridas no

contexto da sala de aula. O diário da PP e as notas da PO também contribuíram para a análise das ações dos aprendizes.

As figuras 2 e 3 foram desenhadas separadamente apenas por uma questão didática. É importante esclarecer que os discursos e as ações dos alunos estão intrinsecamente relacionados, influenciando e sendo influenciados uns pelos outros, além de influenciarem e serem influenciados pelo discurso e pelas ações da PP.

No desenho a seguir, podemos observar que as ações e os discursos dos alunos e do professor se interagem, influenciam o contexto de ensino e aprendizagem e são influenciados por ele.

Figura 4 – Interação entre o dizer e o fazer de alunos e professor



Segundo Barcelos (2004, p.137), ao comentar sobre o papel do contexto no estudo de crenças, afirma que

Contexto, neste caso, não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente.

Os círculos da figura 4 estão tracejados para esboçarem a possibilidade de haver interação. O trecho pintado de amarelo simboliza o ponto de intersecção de todas as interações aluno/professor, embora possamos observar, na figura acima, outros pontos de intersecção. As setas indicam os caminhos das influências dos discursos, das ações e do contexto.

Entretanto, como o foco desta pesquisa está direcionado à aprendizagem, não analisaremos o discurso e as ações da PP.

Conforme pondera Erickson (1986), o processo de análise começa a acontecer desde o momento da coleta. Assim, para respondermos à primeira pergunta de pesquisa (quais são as crenças dos alunos acerca da língua francesa e da aprendizagem do francês) estabelecemos duas categorias e algumas subcategorias, ilustradas no quadro a seguir, mais recorrentes conforme os dados foram sendo coletados.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias relacionadas às crenças e os instrumentos utilizados

Categorias	Subcategorias	Instrumentos utilizados
Crenças acerca da aprendizagem de LE (francês)	Decorar é importante	Entrevista semi-estruturada, auto-relatos, diário de PP, notas de PO, gravações das aulas.
	Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem	
	A gramática é fundamental para a aprendizagem	
	Errar é feio, é ruim	
	Aprender é adquirir conhecimento	
Crenças a respeito da língua francesa	Falar francês é chique	
	A língua francesa é difícil	
	A língua francesa é efeminada	

No tocante à primeira parte da segunda pergunta de pesquisa (qual é a motivação prévia desses estudantes), estabelecemos outras categorias e subcategorias, conforme ilustrado a seguir.

Quadro 11 – Categorias e subcategorias relacionadas à motivação prévia e os instrumentos utilizados

Categorias	Subcategorias	Instrumentos utilizados
Motivação intrínseca	Motivação para estimulação	Logs, entrevista semi-estruturada, auto-relatos, questionário 1
	Motivação para auto-realização	
Motivação extrínseca	Motivação por regulação integrada	
	Motivação por regulação identificada	
Motivação social		

No que tange à motivação prévia dos aprendizes, não é possível triangular as informações sob a ótica da PP e da PO porque tal motivação é fruto das expectativas prévias do aluno antes de iniciar o curso. Assim, podemos investigar apenas o discurso dos estudantes (e não suas ações ao longo das aulas) e confrontar os dados obtidos, fazendo uso de mais de um instrumento.

Quanto à segunda parte da segunda pergunta de pesquisa (como a motivação dos alunos se sustenta ao longo do processo de aprendizagem) e quanto à terceira pergunta (relações entre crenças e motivação e suas implicações na aprendizagem), pudemos aplicar a mesma metodologia de análise utilizada para verificarmos as crenças dos alunos. Não obstante, os dados foram confrontados sob as três perspectivas sempre que possível.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, bem como o perfil dos participantes da investigação. No próximo capítulo, discutiremos a análise dos dados.

Análise dos Dados



George Savalla Gomes, mais conhecido pelo nome artístico Carequinha, foi um dos maiores palhaços do Brasil. Em 2005, aos 90 anos, Carequinha fez seu último trabalho televisivo na minissérie “Hoje é dia de Maria⁶³”.

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a discussão dos dados coletados. A análise está dividida em três seções: na primeira, discutiremos sobre as crenças dos alunos quanto à aprendizagem de línguas e quanto à língua francesa. Na segunda seção, analisaremos a motivação prévia dos alunos e verificaremos a sua sustentação durante o processo de aprendizagem. Na terceira seção, discutiremos a relação entre crenças e motivação com base nos dados observados.

Conforme comentamos no capítulo de Metodologia da Pesquisa, analisaremos os dados, levando em consideração os instrumentos pelos quais obtivemos o discurso dos alunos e os instrumentos pelos quais foi possível averiguar as ações e o comportamento dos aprendizes. Triangularemos os dados, na medida do possível, sob três perspectivas distintas: a visão dos alunos, da PO e da PP.

⁶³ Texto extraído do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carequinha>, acesso em 01.04.07. Foto retirada do site c-avolio.com, acesso em 01.04.07.

4.1 Crenças dos alunos da terceira idade sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE) e sobre língua francesa

Richards e Lockhart (1998) afirmam que as crenças sobre aprendizagem comportam vários tipos de crenças. Eles (op. cit.) ressaltam que os alunos trazem para a sala de aula, dentre outras crenças, seus conceitos sobre uma determinada LE, sobre os falantes nativos desta LE, sobre as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) e sobre o ensino de LE.

Almeida Filho (1993, p. 17) afirma que as crenças funcionam como uma das forças atuantes no modelo de operação global de ensino de línguas que são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesta pesquisa, buscamos investigar as crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre a língua francesa porque acreditamos que elas se relacionam com a (des)motivação desse grupo de alunos em aprender o francês.

Primeiramente, trataremos das crenças sobre aprendizagem e, em seguida, comentaremos sobre as crenças que os alunos têm sobre a língua francesa.

4.1.1 Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE)

Para Barcelos (1995, p.35), crença sobre aprendizagem, ou *cultura de aprender*, é o “(...) termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”. Esse conhecimento, de acordo com Barcelos (1999), é baseado nas experiências educacionais anteriores e no contato com pessoas influentes.

É importante lembrarmos que os alunos que participaram desta pesquisa cursaram o ensino fundamental e/ou o ensino médio entre os anos cinquenta e sessenta, período em que o

ensino de língua estrangeira sofria forte influência da abordagem tradicional cujo principal método em vigor era o “Gramática Tradução”.

Desse modo, podemos observar, aos lermos alguns trechos dos auto-relatos, que os alunos participantes desta investigação que estudaram LE na escola aprenderam o francês por meio da abordagem tradicional de ensino de línguas.

Excerto 01

1. então ele:: ele ensinava muito bem ele fez pós-graduação em Paris não
2. sei (+) e era MUIto disciplinado (+) exiGIA (+) ensinou a Marseillaise⁶⁴
3. que eu não lembrava direito (+) ensinou aquela poesia que eu te falei só
4. que eu não lem::bro da poesia toda (...) e:: ensinava também (+) dava
5. lição em cada aula ensina::va a gramática daquela lição e cobrava
- 6.então o que eu aprendi de francês foi por isso

(Auto-relato de Pierre –08.12.05)

Excerto 02

1. não NÃO deixava (+) se eu falasse alguma coisa ela batia assim na mesa
2. e eu não sabia e mesmo que eu falava errado ela corrigia mas tinha que
3. falar francês era assim as aulas

(Auto-relato de Marie - 04.10.05)

Excerto 03

1. Marie: então tinha leitu::ra tinha dita::do gramá::tica ver::bo
2. PP: tinha tradução’
3. Marie: tinha traduçãozinha tinha tinha

(Auto-relato de Marie - 04.10.05)

Esses excertos exemplificam como eram as aulas: aprendia-se, principalmente gramática, tradução e vocabulário. A expressão oral era feita através da leitura e o uso da língua materna era vetado a ponto de a professora bater na mesa como forma de repreensão.

Todavia, os alunos comentam que gostavam da maneira com que aprendiam. Não há nenhum registro, nos dados coletados, que indique insatisfação desses alunos com a abordagem de ensino de seus professores.

⁶⁴ Marselhesa, hino da França.

Excerto 04

1. eu gosTAVa as aulas eram assim ela era muito eNÉrgica (...) e e
2. a gente chegava não podia falar bom dia era bonjour⁶⁵ e era tudo
3. em francês tudo tudo tudo

(Auto-relato de Marie - 04.10.05)

Excerto 05

1. Loraine: minha aula eu gostava muito e já esqueci também que eu não
2. sei que era o hino da França você chegava Tinha que cantar o hino da
3. França (+)
4. PP: todo o dia'
5. Loraine: TTodo o dia na hora que tinha aula de francês você tinha que
6. saber cantar o hino da França
7. PP: que mais'
8. Loraine: aí:: depois ela:: ela repetia (trecho incompreensível) naquela
9. época não tinha slides esses negócios então (+) era mais gramá::tica né
10. (+) e:: e:: e a pronúncia também ela fazia falar franCÊS dentro da
11. classe não podia falar português (+) né:: ce tinha que falar só em
12. francês (+) então era desse jeito

(Auto-relato de Loraine - 04.10.05)

Esses dois excertos mostram que as alunas gostavam das aulas mesmo se a educadora era *enérgica*. Se nos atentarmos ao excerto 01, o aluno Pierre enfatiza as qualidades de seu professor, mudando, inclusive, a entonação de sua fala. O professor era *exigente, muito disciplinado e cobrava* dos alunos. Além disso, Pierre atribui às atitudes do professor o êxito de sua aprendizagem.

O professor é uma pessoa influente na sala de aula. Suas idéias, suas crenças, sua abordagem de ensinar influenciam as crenças dos alunos. Richards e Lockhart (1998) ressaltam que os estudantes, assim como os professores, trazem, no momento da aprendizagem, suas crenças pessoais, seus objetivos, suas atitudes e decisões. Tudo isso influi na forma com que os alunos aprendem e com que os professores ensinam.

Ao levantarmos as crenças que os alunos têm sobre aprendizagem de LE, podemos observar que nelas estão refletidas as experiências educacionais anteriores: os indícios de

⁶⁵ Bom dia

crenças analisadas, apresentadas no quadro abaixo, corroboram para uma abordagem tradicional de aprendizagem de LE.

Quadro 12 – Indícios de crenças acerca da aprendizagem de LE (francês)

Indícios de crenças acerca da aprendizagem de LE (francês)	Decorar é importante;
	Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem;
	A gramática é fundamental para a aprendizagem;
	Errar é feio, é ruim;
	Aprender é adquirir conhecimento;

A seguir, trataremos de cada indício separadamente e de maneira detalhada, com o auxílio de excertos e de gráficos.

4.1.1.1 Decorar é importante.

Antes de analisarmos esse indício de crença, é relevante comentarmos as concepções de “decorar” e de “memorizar” adotadas neste trabalho. Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa (s.d, p. 424), decorar é definido como “1. Aprender de cor; reter na memória: *decorar* uma lição. 2. Procurar guardar na memória aquilo que leu.”. Já memorizar é definido pelo mesmo dicionário (op. cit., p. 910) como “1. Trazer à memória, tornar lembrado. 2. Reter na memória, aprender de cor.”

Muito embora o dicionário defina esses termos como sinônimos, atribuímos aos vocábulos definições diferentes. A nosso ver, decorar é uma estratégia de aprendizagem utilizada para memorizar algo. Através da prática de repetição, decora-se algo, memorizando-o, enquanto que a memorização é o resultado de um processo cognitivo de captação de uma informação e de seu processamento e armazenamento na memória.

O primeiro indício de que os alunos acreditam que decorar seja importante para a aprendizagem apareceu durante uma aula, em 2004, em que os alunos pediram à PP para decorarem e declamarem uma fábula. No excerto abaixo, PP comenta sobre essa aula:

Excerto 06

1. Ao fim da aula, pedi para eles fazerem um exercício da nova apostila em
2. casa, além de trazerem para a próxima aula a receita e o prato preparado.
3. Pedi aos alunos para decorarem o diálogo que fizeram hoje para
4. que, na semana que vem, o interpretem para a sala. Eles pareceram
5. entusiasmados com essa atividade. Esta reação dos alunos fez-me
6. lembrar de quando a turma, em 2004, me pediu para decorar a fábula “A
7. Cigarra e a Formiga”. Embora eu não tenha concordado quando me
8. pediram, por achar que isso não contribui para a aprendizagem, os
9. alunos insistiram tanto que acabei concordando. Na aula seguinte,
10. mesmo não conseguindo decorar a fábula inteira, todos os alunos foram
11. à frente da sala, um por vez, declamar o texto. Uma única aluna
12. conseguiu decorar tudo. Mesmo assim, todos os aprendizes
13. demonstraram alegria e contentamento pela atividade.

(Diário de PP – 21.10.05)

Observando essa possível crença, PP buscou investigá-la. Por meio da entrevista semi-estruturada e dos *logs* ela coletou algumas informações. Nos excertos a seguir, Eros e Florence atribuem certa importância em decorar para a aprendizagem de uma língua.

Excerto 07

1. PP: que importância você atribui a atividades de decorar pra aprender a
2. língua’
3. Eros: que importância você atribui’
4. PP: atividades de decorar
5. Eros: (+) ah:: geralmente a que é mais fácil são os diálogos né::
6. PP: mas você acha importante ou não atividades de decorar:: que que
7. você acha’
8. Eros: é bom decorar porque tudo o que você decora você não esquece

(Entrevista semi-estruturada com Eros - 09.12.05)

Excerto 08

1. PP: e o que você acha das atividades de DEcorar(+) pra aprender uma
2. língua estrangeira’
3. Florence: (+) (+) ah:: eu acho que às vezes e até necessário viu
4. PP: por que’

5. Florence: tem horas por exemplo tem coisas por exemplo que você tem
6. que acabar decorando por exemplo um VERbo se você não decorar ele
7. (+) você não apren é:: você é:: decorar pra ver como é que é porque
8. entenDER' como é que você vai entender' entendeu (+) tem umas coisas
9. que você tem que decorar

(Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)

A abordagem tradicional de ensino de línguas incentivava os exercícios de memorização das regras gramaticais e do vocabulário. Conforme relata AMADEU-SABINO (1994), os alunos aprendiam, de maneira dedutiva, sobre a língua-alvo, mas não aprendiam a usá-la. Muitas vezes, o aluno precisava decorar algo mesmo que não tivesse entendido para poder ser aprovado em um exame ou em uma chamada oral, avaliação recorrentemente aplicada naquela época.

No excerto a seguir, Pierre afirma acreditar que o melhor para a aprendizagem é entender ao invés de decorar. Contudo, quando PP lhe indaga sobre decorar poesias e textos, o aluno afirma que decorar é válido, pois “tem que decorar alguma coisa”.

Excerto 09

PP: o que você acha é:: que importância você atribui a atividades de Decorar (+) alguma coisa pra aprender francês'

Pierre: (+) o bom sempre é entender mas se você tem alguma coisa precisa decorar também né'

PP: e atividades como decorar poesias decorar música tex::tos'

Pierre: (+) (+) ah eu acho que tem a sua validade (+) tem que decorar alguma coisa

(Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)

Embora ele demonstre não ter essa crença, quando ele diz “tem que decorar alguma coisa”, parece haver um resquício tanto da concepção tradicional de ensino e aprendizagem de línguas quanto da maneira pela qual Pierre e os alunos dessa geração aprenderam línguas.

No século XX, até por volta dos anos 80, não se exigia do aluno decorar somente estruturas lingüísticas. Era muito comum o professor mandar os estudantes decorarem poemas e textos que deveriam ser declamados em pé perante toda a classe, ou perante toda a escola com a presença de pais e familiares durante algumas festividades. Nessas comemorações havia até premiações e entrega de medalhas de “honra ao mérito”.

Conforme pode ser observado nos excertos 10 e 11, as alunas dão importância a atividades de decorar que estejam associadas a poemas, músicas e textos.

Excerto 10

1. PP: e o que você acha da atividade de decorar’ por exemplo (+) algumas
2. coisas
3. Marie: não (+) é BOM decorar poeSIA Música (+) aquele diálogo que a
4. gente vai fazer teatrinho é gostOSO
5. PP: é gostoso’
6. Marie: é gostoso

(Entrevista semi-estruturada com Marie - 02.11.05)

Excerto 11

1. PP: que importância você atribui a atividades de decorar’
2. Catherine: (+) (+) ah eu acho MUIto importante
3. PP: é::’
4. Catherine: não é decoRAR é guardar né (+) não seria decoRAR assim::
5. je suis tu es il est ⁶⁶ (+) mas guardar (+) je suis tu es il est ((desta vez,
6. Catherine conjuga o verbo pausadamente))
7. PP: atividades como por exemplo decorar uma fábula uma poesia pra
8. apresentar:: que que importância você atribui isso’
9. Catherine: ah bom decorar uma poesia eu acho que seria interessante né’
10. tem que ser:: eu gosto (+) eu eu de noite quando eu tenho eu perco o
11. sono eu falo poesia em francês
12. PP: ah é’’ que poesia que você fala’
13. Catherine: paysage⁶⁷ (+) Gérard de ((fala o sobrenome do poeta de
14. maneira incompreensível. Catherine declama a poesia inteira))

(Entrevista semi-estruturada com Catherine - 08.12.05)

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é a importância que era atribuída às mulheres saber declamar poesias. Recitar, costurar e cozinhar era o que se esperava de uma

⁶⁶ Catherine conjuga o verbo être (ser/estar) no presente do indicativo: eu sou (estou), tu és (estás), ele é (está).

⁶⁷ Paisagem.

moça prendada e bem educada. É interessante observarmos que as duas alunas que demonstram possuir esse gosto pelo recital são as duas aprendizes mais idosas, ambas com idade acima próxima aos 70 anos. Elas viveram com mais intensidade que as outras alunas a cultura “feminina” (ou machista). Inclusive, em seus auto-relatos, as alunas comentam que as aulas que tinham na escola eram voltadas totalmente para a formação da “mulher educada e prendada”.

Quanto à Loraine, esta demonstra ser contrária a essa prática, conforme ilustra o excerto 12. Porém, no excerto 13, ela ressalta a importância da memorização.

Excerto 12

1. PP: que importância você atribui a atividades e exercícios de decorar pra
 2. aprender uma língua estrangeira’
 3. ai (+) de decorar’ olha se for na parte de decorar eu eu não dou muita
 4. importância não porque:: eu acho que decorar você decora e dali a pouco
 5. você esquece (+) pra mim (+) então eu acho assim de você:: prestar
 6. atenção escrevendo (+) quando eu estudo eu gosto de estudar escrevendo
- (Entrevista semi-estruturada com Loraine - 09.12.05)*

Excerto 13

1. Comentário geral sobre a aula.
 2. Gosto muito de costurar, de desenhar e de modas. Sendo assim, gostei
 3. muito da aula, pois nos dá a chance de entendermos o francês sem que
 4. fique a pressão de decorar por insistência e sim decorar raciocinando.
- (Log de Loraine – 02.09.05 – grifo nosso.)*

Podemos observar que Loraine aparenta não gostar de decorar quando esta atividade é comparada à prática que vivenciou durante sua vida escolar pregressa. Quando ela cita “decorar por insistência”, podemos inferir que ela se refere aos exercícios de repetição em que o aprendiz era obrigado a decorar para poder mostrar ao professor que havia aprendido uma regra gramatical, por exemplo.

Quando Loraine argumenta a favor de “decorar raciocinando”, é possível inferirmos que essa expressão está relacionada mais à idéia de memorizar, internalizar algo aprendido do que

a de decorar, muito embora a escolha desse termo possa refletir um resquício de crença ligado à experiência educacional pregressa.

Juliette, que não teve nenhum contato com aprendizagem de LE em sua vida escolar pregressa, não acredita que decorar ajude aprender, como ilustra o excerto a seguir. A aluna não hesita em sua afirmação.

Excerto 14

1. PP: o que você acha das atividades de decorar?
2. Juliette: decorar você só decora e não aprende você esquece se você
3. aprende fica pra sempre

(Entrevista semi-estruturada com Juliette - 15.11.05)

É relevante comentarmos que essa aluna foi a única estudante que não teve nenhum tipo de contato com línguas estrangeiras em sua vida escolar. Podemos inferir que essa aprendiz não teve sua cultura de aprender influenciada pelas experiências educacionais anteriores. Seu primeiro contato com a língua francesa foi com a PP. Logo, Juliette não experimentou uma aprendizagem de LE calcada em métodos tradicionais como seus colegas.

Esse indício de crença não pôde ser confirmado. Parece-nos que os alunos, em sua maioria, gostam de decorar textos, músicas e poemas para poderem declamá-los aos colegas. Podemos inferir que essa atividade, para alguns deles, é lúdica e prazerosa, pois, além de gostarem de declamar e de se apresentar, esses momentos podem proporcionar lembranças positivas da vida escolar pregressa.

4.1.1.2 Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem.

Todos os alunos apresentaram essa crença, como podemos observar no gráfico a seguir. Para todos eles, as atividades de tradução são importantes. Eles também as consideram atividades motivadoras.

Gráfico 8 – Crença sobre aprendizagem: tradução é importante



Conforme comentamos anteriormente, uma das tarefas que os alunos tinham quando estudavam LE na escola era o exercício de tradução. Como relata Amadeu-Sabino (1994), esta também era uma das atividades centrais do Método Gramática e Tradução, tanto é que esse método tem o termo *tradução* no próprio nome.

Brown (1987, apud AMADEU-SABINO, 1994) relata que, não houve reflexões teóricas sobre metodologias de ensino de línguas durante séculos. O latim era ensinado através do Método Clássico que enfocava as regras gramaticais, traduções de textos específicos, exercícios escritos e a memorização do vocabulário e das declinações.

Amadeu-Sabino (op. cit.) comenta que, no século XIX, essa metodologia tornou-se uma forma padrão de ensinar línguas estrangeiras e foi intitulada Gramática e Tradução.

É importante considerarmos que todos os alunos, exceto Juliette e Eros, além de estudarem o francês, também aprenderam o latim, que era língua obrigatória na época. Contudo, embora não tenha estudado, Eros teve contato com a língua latina.

Lightbown e Spada (2004) declaram que todos os alunos, principalmente os mais velhos, possuem fortes crenças e opiniões sobre como o seu aprendizado deve ser. Essas crenças geralmente são baseadas em experiências anteriores de aprendizado e na suposição, correta ou equivocada, de que alguma forma particular de instrução foi a melhor para o aprendizado.

Abaixo, trazemos alguns excertos que comprovam a crença de que atividades de tradução são importantes:

Excerto 15

1. PP: e os exercícios de tradução o que você acha?
 2. Marie: ixi diFícil (+) mas é bom é lógico é muito bom (+) tradução do
 3. francês pro português mas é difícil (+) sabe porque é difícil (+) porque
 4. cada língua tem o jeito próprio de falar não é ao pé da letra
- (Entrevista semi-estruturada com Marie - 02.11.05)*

Excerto 16

1. Comente a aula de hoje e, se quiser, dê críticas e sugestões.
 2. Penso que seria interessante fazer as traduções das receitas.
- (Resposta de Catherine no log - 04.11.05)*

Podemos observar que a aluna Marie atribui uma grande importância aos exercícios de tradução, mesmo que eles sejam difíceis. Catherine chega a pedir à professora para que traduzam as receitas escritas pelos aprendizes na língua francesa.

Pelos excertos abaixo, é possível observarmos que essa atividade, segundo os alunos, colabora para uma aula ser motivadora.

Excerto 17

1. Você achou a aula motivadora?
 2. Sim. Porque a professora nos ensinou uma música “Aline” e a traduzir.
- (Resposta de Pierre no log - 11.11.05 – grifo do aluno.)*

Excerto 18

1. Das atividades desenvolvidas hoje qual(is) você achou motivadora(s)?
2. Por que?
3. Achei a tradução da música Aline.

(Respostas de Juliette no log de 11.11.05)

É possível notarmos que o aluno Pierre gostou tanto da tradução feita pela professora que ele até grifou o termo *traduzir*. Podemos inferir que o aluno fez o grifo com o intuito de fazer com que a PP prestasse atenção no que ele havia gostado. Como veremos na próxima seção, esse aluno ficou desmotivado durante o curso. Mas, nessa aula, ele participou, fez comentários que mostraram que ele parecia estar motivado com a atividade proposta pela professora: ordenar os versos da canção Aline que estavam desordenados em cima da mesa; trabalhar com a compreensão da música e cantá-la.

A PP, em seu diário, observa que os alunos gostam de atividades de tradução. Além disso, ela comenta sobre a necessidade que todos os aprendizes têm de confirmar o conhecimento por meio da tradução.

Excerto 19

1. Quando trabalhamos com uma canção, eu pergunto primeiro o que os
2. alunos compreenderam. Geralmente, eles comentam, em poucas
3. palavras, na LE, sobre o que entenderam da música. Em seguida, leio
4. verso a verso e faço mímicas, desenhos, expressões corporais e faciais.
5. Em último caso, recorro à língua materna. Mas, enquanto fazia as
6. mímicas, eles traduziam em voz alta. Não era bem o que eu queria que
7. acontecesse. Eu queria que eles entendessem o contexto. Mas, percebo
8. que eles têm necessidade de confirmar o conhecimento. Assim, eles
9. ficam traduzindo em voz alta, esperando que eu faça um gesto positivo
10. ou fale alguma coisa. Além de fazerem traduções durante as aulas com
11. o intuito de confirmarem o sentido do vocabulário, percebo que os
12. alunos gostam de traduzir. Uma vez, sugeri a leitura de um livro de
13. francês e as alunas o traduziram inteiro, sem que eu lhes pedisse para
14. fazerem isso.

(Diário da PP, de 07.10.05)

No excerto acima, a PP comenta que ela sugeriu a leitura de um livro aos alunos em 2004. A turma não era a mesma que a que participou dessa investigação. Contudo, Eros,

Florence e Juliette já estudavam com a professora e são algumas das alunas que estudaram no ano anterior ao da pesquisa.

Quando as alunas da turma de 2004 fizeram essa atividade de tradução, elas comentaram com a PP como tinha sido prazerosa essa tarefa.

Excerto 20

1. Embora esse acontecimento não tenha ocorrido na época da coleta dos
2. dados, vou relatar nesse diário porque acho que se trata de um assunto
3. relevante para a pesquisa. No primeiro dia de aula do segundo semestre
4. de 2004, a primeira coisa que as alunas fizeram depois de me
5. cumprimentar e de se cumprimentarem foi comentar comigo o que
6. tinham feito nas férias. Elas estavam eufóricas, muito animadas. A aluna
7. Cécile havia sugerido às colegas de se reunirem em sua casa todas às
8. sextas-feiras, das 16h às 18h, mesmo dia e hora em que elas tinham aula
9. comigo aqui na Unati. Em cada aula, elas liam em voz alta, cada uma um
10. pouco, um trecho do livro. As estudantes Mireille e Cécile⁶⁸, que
11. tinham mais conhecimentos da língua francesa, corrigiam a pronúncia
12. das outras colegas. Então, as alunas faziam a tradução juntas com o
13. auxílio de dicionários e do livro de conjugação verbal. Durante os
14. encontros, elas também conversavam sobre outras coisas e havia até
15. comes e bebes. Elas comentaram que houve dias em que elas ficaram
16. até depois das 18h na casa de Cécile de tão entretidas que estavam com
17. a leitura e a tradução e com as conversas. Então, depois de me
18. explicarem, a aluna Juliette me entregou todo o livro traduzido para a
19. língua portuguesa, digitado por ela. Percebi nas aulas uma grande
20. motivação.

(Diário da PP, de 07.10.05)

Podemos observar que traduzir o livro foi prazeroso para todas as alunas, inclusive para Juliette. Como ela comenta no excerto 12, ela se sentiu motivada com a tradução da música feita pela professora. A seguir, apresentamos mais um excerto extraído dos dados de Juliette.

Excerto 21

1. PP: o que você acha dos exercícios de tradução?
2. Juliette: eu gostei quando a gente traduziu aquele livro lá
3. PP: é (+) por que?
4. Juliette: porque foi em grupo cada um dando sua opinião

⁶⁸ Essas alunas não continuaram em 2005 por problemas particulares. Em 2006, a aluna Cécile retornou à sala de aula, mas não pôde concluir o semestre devido a outros problemas pessoais.

(Entrevista semi-estruturada com Juliette – 15.11.05.)

Ao nos atentarmos aos excertos 18, 20 e 21 podemos notar que Juliette parece gostar de atividades de tradução, que têm demonstrado serem motivadoras na opinião da aluna. Essa aprendiz, conforme comentamos anteriormente, não estudou línguas antes de ingressar na UNATI. Logo, as crenças que ela trouxe para a sala no ano de 2004 provavelmente tinham relações com o que a aluna ouvia dizer sobre estudar línguas. Mas, não havia um acúmulo de experiências anteriores que influenciassem suas crenças.

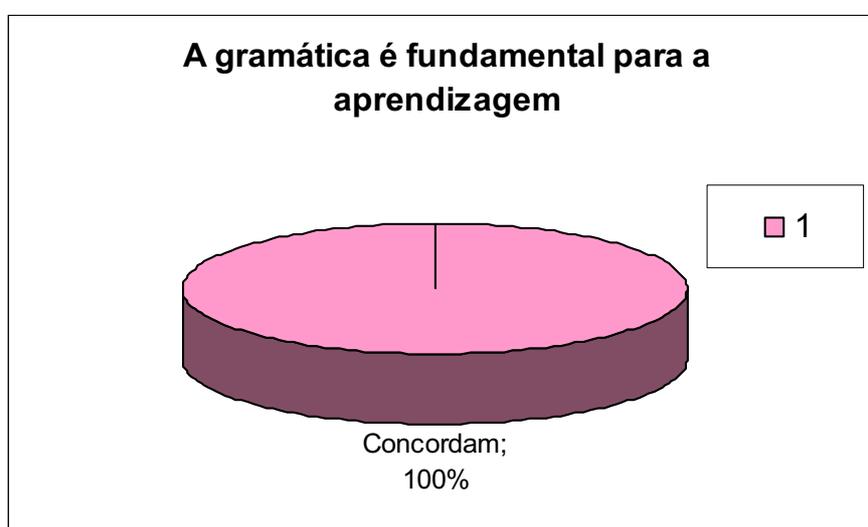
No entanto, as colegas de Juliette possuíam a concepção de que a tradução é algo importante, bom para a aprendizagem. Retomando Barcelos (2003), as crenças geram impactos nas ações e estas, por sua vez, afetam as crenças. Podemos inferir que as crenças das colegas influenciaram as crenças dessa aluna. Além disso, as reuniões na casa da colega parecem ter sido agradáveis e motivadoras. Essa experiência prazerosa, juntamente com as crenças das colegas, pode ter influenciado as concepções de Juliette quanto às atividades de tradução.

É importante ressaltarmos que o trabalho de tradução do livro, desenvolvido pelos alunos, foi colaborativo de acordo com o relato de Juliette “porque foi em grupo cada um dando sua opinião”. Widdowson (1978) defende que tarefas de tradução de livros e de músicas requerem interpretação. Tratam-se de práticas pedagógicas válidas porque envolvem o discurso.

4.1.1.3 A gramática é o *esqueleto* da aprendizagem;

Outra crença que pôde ser observada foi a de que a gramática é importante para a aprendizagem de LE. Por meio dos dados coletados, pudemos observar essa crença em todos os alunos, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 09 – Crença sobre aprendizagem: a gramática é fundamental



Além da importância que os aprendizes atribuem à gramática, explicações e atividades gramaticais são consideradas, por eles, motivadoras.

Excerto 22

1. Comentário geral sobre a aula:
 2. Uma boa dose de gramática, magnifique!⁶⁹
- (Resposta de Eros no log de 23.09.05)*

Excerto 23

1. Pierre: olha se você não tiver gramática né (+) gramática é o
 2. conhecimento da língua
- (Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)*

⁶⁹ Magnífico.

Excerto 24

1. PP: que importância você atribui à gramática
2. Eros: é o esqueleto de uma língua
3. PP: como assim
4. Eros: é o sustentáculo é a pilastra porque se você não tiver a gramática
5. você NÃO aprende NÃO tem como

(Entrevista semi-estruturada com Eros – 09.12.05)

A aluna Eros mostra estar tão motivada que até escreve em francês no *log*. Os alunos associam a gramática ao conhecimento da língua. Sem ela, não há como aprender um outro idioma. Essa crença se revela de maneira intensa, forte, em todos os alunos. Tal intensidade pode ser vista na metáfora feita por Eros, em que a gramática é o *esqueleto*, o *sustentáculo* da língua.

Mitchell e Myles (1998) comentam que, nos anos 50 e 60, a pedagogia da linguagem desenhou uma versão do estruturalismo para o ensino de línguas. Nessa época, as teorias behavioristas estavam em voga. Howatt (1984, apud MITCHELL e MYLES, 1998) relata que essa versão do estruturalismo, dentre outros aspectos, considerava a língua um sistema de regras constituídos por formas e estruturas nativas finitas, sendo modelos para uma produção infinita de frases similares. Logo, era fundamental conhecer as regras dessa língua para que os indivíduos pudessem, posteriormente, produzir nessa língua. A gramática tinha um papel central tanto na aprendizagem da língua materna quanto na de LE.

Se Juliette não teve contato com nenhuma LE na escola, ela estudou a língua portuguesa, cujo enfoque também era estruturalista. No excerto abaixo, podemos observar que a aluna também considera a gramática importante para a aprendizagem. Além disso, é preciso salientarmos que a cultura de aprender de um aluno é composta também pelo contato com outras pessoas e por crenças da sociedade da época. As crenças, conforme declara Barcelos (1999), são absorvidas pela sociedade e resignificadas individualmente.

Excerto 25

1. PP: que importância você atribui à gramática

2. Juliette: é tudo né (+) porque pela gramática que você vai definir uma
3. frase né

(Entrevista semi-estruturada com Juliette – 15.11.05)

Retomando os auto-relatos dos alunos, as aulas de LE eram centradas, principalmente, no ensino da gramática. Podemos observar, mais uma vez, a cultura de aprender dos alunos sendo influenciada pelas experiências educacionais anteriores. Os excertos abaixo mostram que os alunos gostam aprender as estruturas gramaticais da LE.

Excerto 26

1. Final da aula. Revisão de grupos verbais. (PP vai completando no
2. quadro à medida que os alunos vão falando os verbos). Os alunos
3. parecem gostar de falar sobre a estrutura da língua, por exemplo, verbos.

(Nota de campo da PO, de 02.09.05)

Excerto 27

1. Depois da explicação gramatical, passei na lousa cinco frases e pedi para
2. que os alunos as passassem para o imperativo na forma afirmativa e
3. negativa. Foi uma aula focada na gramática. Percebi que os alunos
4. ficaram concentrados, parecendo gostar da exposição gramatical.

(Diário da PP, de 30.09.05)

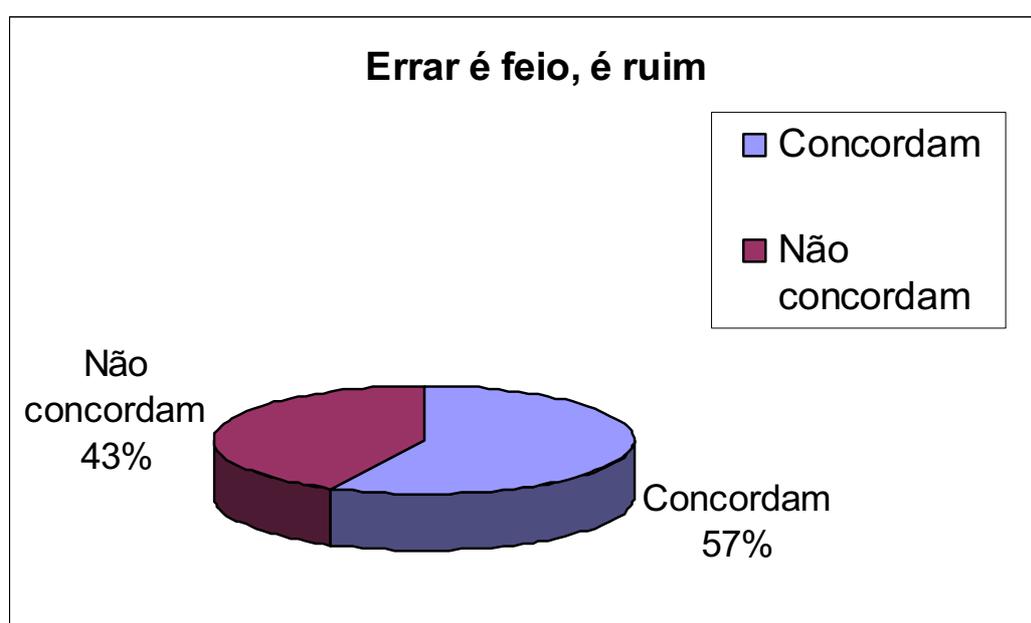
Observamos, ao analisar essas crenças, que os alunos trazem para a sala de aula concepções sobre aprendizagem baseadas na forma com que estudaram. Embora não trazemos nesta investigação as crenças de professores, podemos inferir que as crenças desses aprendizes também foram influenciadas pelas crenças de seus mestres.

Almeida Filho (1993) comenta que as crenças dos professores também são um fator interveniente na cultura de aprender dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Embora não tenhamos nos aprofundado sobre as relações entre crenças de alunos e de professor no capítulo de fundamentação teórica, visto não ser este o foco desta investigação, há vários estudos que analisam essa relação. Dentre eles, Luvizari (2007), Bassetti (2006), Lima (2005) e Pereira (2005).

4.1.1.4 Errar é feio, é ruim;

Ao observarmos os dados coletados, identificamos que alguns alunos acreditam que errar é feio, é ruim. Dos sete aprendizes, quatro apresentam essa crença, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Crença sobre aprendizagem: errar é feio, é ruim.



É importante lembrar que as crenças investigadas nesta pesquisa são de um grupo de alunos maduros e idosos. Como já exposto, as crenças são construídas socialmente e resignificadas individualmente (BELAM, 2004; BARCELOS, 1999). Logo, em sala de aula trazemos nossas crenças individuais e as crenças que estão no consciente coletivo da sociedade.

Sendo assim, principalmente quanto à questão do erro, precisamos considerar não apenas as experiências escolares anteriores, mas também o contexto social e familiar em que o idoso esteve e está inserido. Como veremos nos excertos a seguir, algumas pessoas tratam o erro com naturalidade, ao passo que outras não admitem errar.

Excerto 28

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Loraine: não
3. PP: o que você acha?
4. Loraine: eu acho que errar todo o mundo erra você tem que conseguir
5. consertar o erro e procurar não errar mais

(Entrevista semi-estruturada com Loraine – 09.12.05)

Excerto 29

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Pierre: em termos de aprendizado é bom porque é errando que se
3. aprende

(Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)

Os excertos acima demonstram que os alunos Pierre e Loraine não acreditam que o erro seja ruim ou prejudicial à aprendizagem. A aluna Eros compartilha da mesma opinião.

Excerto 30

1. A Eros, que fazia o papel do garçom, falava as frases em francês e em
2. português. Durante toda a sua fala, misturou as duas línguas. A sala, no
3. geral, começou a achar engraçado e a Marie começou a rir dela. O Pierre
4. falou à Marie “Cê judia dela, hein?”. Ela disse que não, que zombava da
5. Eros, mas que tinha respeito por ela. A Eros mistura muito o português e
6. o francês e, às vezes, ainda fala um pouco de espanhol. Contudo,
7. percebo que ela se arrisca, não tendo medo de errar.

(Diário de PP, de 04.11.05)

Excerto 31

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Eros: nem uma coisa nem outra porque:: o erro é para ser efetuado após
3. uma (corrigenda) e receio é as pessoas inibidas e eu não sou eu sou
4. tímida

(Entrevista semi-estruturada com Eros – 09.12.05)

De acordo com os excertos acima, podemos observar que a aluna Eros se arrisca durante sua produção. Mesmo tendo pouco domínio da língua, ela empresta termos de outros idiomas, e, por meio desta estratégia de comunicação, ela se expressa.

Em contrapartida, identificamos a crença de que errar é ruim, é feio, nas concepções de Catherine, Florence, Juliette e Marie. Santos e Sá (2003, p. 94) comentam que “(...) na velhice, as pessoas tornam-se mais exigentes, preocupando-se em realizar as tarefas com exatidão.”. A seguir, trazemos alguns excertos que revelam a presença dessa crença.

Excerto 32

1. Marie: olha (+) eu que tudo o que a gente olha eu vou falar por mim (+)
2. tudo o que faço agora tem MUITO MAIS responsabilidade ATÉ
3. DEMAIS
4. PP: por que’
5. Marie: porque como a gente tem uma certa idade num quer ERRAR pra
6. não passar vergonha (+) quer ser ótima aluna quer fazer a tarefa TUDO
7. direitinho não quer faltar de jeito NENHUM (+) eu sempre fui assim
8. também na minha vida inteira desde o primário né (+) e agora mais
9. AINDA (+) (+) então eu levo as coisas mais a sério (+) é eu a gente tem
10. mais responsabilidade

(Entrevista semi-estruturada com Marie – 02.11.05)

Foi possível confrontar a crença de Marie com os dados coletados pelos instrumentos utilizados pela PP e pela PO. Embora tenha medo de errar, a aluna Marie é expansiva, é extrovertida e fala o que sente para todos.

Excerto 33

1. Na escolha das apresentações a aluna se recusa a fazê-lo porque sente
2. medo de errar.

(Nota de campo da PO de 21.10.05, referindo-se à Marie)

Excerto 34

1. A Marie, até o presente momento, não havia se candidatado, o que me
2. surpreendeu, pois ela é sempre a mais ativa e animada da turma. Então,
3. perguntei a ela se apresentaria o quadro do artesanato e ela falou, em
4. LM, que não queria participar de nada. Eu estranhei sua atitude. Então
5. ela falou em voz alta e bem enfática “eu tenho medo de errar!”. Eu disse
6. que ela não precisava se preocupar com isso, que iremos ensaiar antes,
7. que faremos cartazes grandes e que eles poderão lê-los.

(Diário da PP, de 21.10.05)

Já as alunas Florence, Catherine e Juliette não fazem comentários sobre elas mesmas na sala de aula. A aluna Catherine aparenta ser bem reservada. E as alunas Florence e Juliette parecem ser tímidas. Assim, não tivemos registros em outros instrumentos de coleta de dados.

Excerto 35

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Florence: ah eu tenho
3. PP: por que?
4. Florence: porque eu sou tímida (+) ah sei lá porque eu acho que quando
5. eu erro eu me exponho:: sei lá (+) eu tenho
6. PP: o que você acha de errar?
7. Florence: eu não sou uma pessoa assim desinibida que sabe que errar
8. que acertar que leva na brincadeira na esportiva não eu fico morrendo de
9. vergonha se eu errar

(Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)

Excerto 36

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Catherine: ah eu não gosto de errar vergonha não (+) eu não QUERO
3. errar
4. PP: por que?
5. Catherine: porque eu quero saber ((risos))

(Entrevista semi-estruturada com Catherine – 08.12.05)

No excerto a seguir, Juliette não admite errar, pois ela acredita que se o professor ensina igual, os alunos devem aprender da mesma maneira. Trata-se de uma visão restrita de aprendizagem que não leva em conta outros fatores no processo, tais como cognitivos, neurobiológicos e afetivos. Isso pode dever-se ao fato de a aluna ter tido pouco contato com o aprendizado escolar. Juliette não chegou a concluir o ensino fundamental e parou de estudar algumas vezes devido a problemas particulares, conforme consta em seu auto-relato.

Excerto 37

1. PP: você tem receio ou vergonha de errar?
2. Juliette: eu tenho
3. PP: por que?
4. Juliette: porque foi ensinado igual pra todo o mundo porque eu não fiz
5. certo

6. PP: o que você acha de errar’
7. Juliette: eu acho ruim porque a gente quer acertar:: mas errar é MUIto
8. ruim

(Entrevista semi-estruturada com Juliette – 15.11.05)

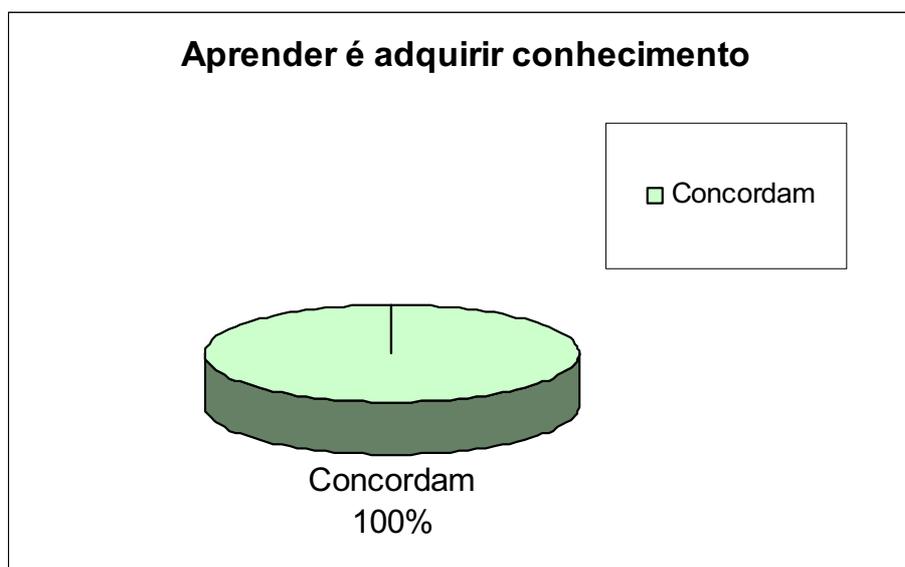
Levando-se em conta que algumas crenças que os alunos trazem para o contexto de sala de aula são crenças da sociedade resignificadas, é importante observamos algumas concepções que a sociedade tem acerca do idoso.

Bosi (1979, apud PRETI, 1991, p.23), comenta que, para a sociedade contemporânea, “(...) os velhos não podem errar. Deles esperamos infinita tolerância, longanimidade (...)”. A sociedade exige e cobra do idoso atitudes que considera ser inerentes a qualquer idoso. Eles são tidos como exemplos, são considerados, muitas vezes, sábios por terem atingido uma idade avançada. Muitas vezes há uma supervalorização dessa classe populacional. (CACHIONI, 2004).

4.1.1.5 Aprender é adquirir conhecimento.

Esta crença foi levantada apenas por meio da entrevista semi-estruturada feita com cada aluno. Fazendo uma análise dos dados, pudemos perceber que todos os alunos, conforme demonstramos no gráfico a seguir, acreditam que a aprendizagem é uma atitude passiva em que os aprendizes absorvem o que é transmitido pelo professor.

Gráfico 11 – Crença sobre aprendizagem: aprender é adquirir conhecimento.



Os excertos a seguir exemplificam a ocorrência dessa crença.

Excerto 38

1. Marie: apre é:: aprendizagem é aprender os conhecimentos que estão
2. sendo transmitidos (+) é aprender né (+)

(Entrevista semi-estruturada com Marie – 02.11.05)

Excerto 39

1. PP: na sua opinião (+) o que á aprender'
2. Pierre: (+) (+) é adquirir conhecimento

(Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)

Excerto 40

1. PP: e aprendizagem'
2. Florence: aprendizagem é um esforço né (+) é você não sabe sobre
3. aquele assunto ter vontade de aprender (+) então você VAI até a pessoa
4. que tem esse conhecimento dessa coisa que você tem vontade de
5. aprender e você se coloca aí como ouvindo aprendendo buscando esse
6. conhecimento

(Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)

Por meio desses três excertos, podemos observar que a aprendizagem, para esse grupo de alunos, é receber o conhecimento que é transmitido pelo professor. Trata-se de uma crença relacionada tanto à abordagem tradicional de ensino de línguas como às concepções

behavioristas de ensino de línguas, modelo teórico de aprendizagem em voga nos anos 50 e 60.

A teoria behaviorista advogava que aprender uma língua era equivalente a qualquer forma de aprendizado, ou seja, uma formação de hábitos, onde o papel do aluno era o de mero receptor, cuja função era repetir e imitar para poder aprender *bons hábitos*. (MITCHELL E MYLES,1998).

Segundo Amadeu-Sabino (1994), os papéis do professor e do aluno eram bem definidos na abordagem tradicional, principalmente no Método Gramática e Tradução. O docente era a autoridade na sala de aula, enquanto que o aprendiz, numa atitude passiva, devia fazer o que lhe era pedido a fim de que aprendesse o que o professor sabia.

Podemos notar mais uma vez a influência das crenças dos alunos na aprendizagem. Richards e Lockhart (1998, p.59) comentam que “(...) os sistemas de crenças dos alunos influenciam no modo em que entendem a aprendizagem e na forma em que interpretam o significado no contexto da aula.”.

Bizón (1994) comenta que o ensino, na primeira metade do século XX, tinha como padrão de linguagem os clássicos da literatura. Sendo assim, utilizava-se o método da gramática-tradução para o ensino de LE. Sob essa perspectiva, aprender compreendia o aprendizado de regras gramaticais, a análise e a tradução de textos.

Retomando Barcelos (1999, 1995), que declara que o conhecimento do aprendiz é formado com base em suas experiências educacionais anteriores, no contato com outras pessoas e nas leituras sobre aprendizagem de línguas, podemos observar uma forte influência dessas experiências nas crenças sobre aprendizagem que os alunos trouxeram para a sala de aula.

Contudo, foi apresentado aos alunos uma nova metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, uma abordagem com tendências comunicativas em que os assuntos foram trabalhados

em unidades temáticas. O foco das aulas era voltado, em grande medida, para o uso da língua onde a PP procurava trazer para a sala contextos reais de ensino de línguas. Houve também explicitações gramaticais. Entretanto, a gramática fazia parte das unidades temáticas, não sendo o foco principal do curso.

Podemos verificar, então, que a PP e os alunos possuem crenças diferentes acerca da aprendizagem de línguas, o que poderia causar um choque conflitivo na sala de aula.

Lightbown e Spada (2004) declaram que, às vezes, os alunos não atribuem o mesmo valor que o professor atribui às habilidades, podendo ocasionar uma situação de conflito de crenças.

Richards e Lockhart (1998) relatam que os alunos trazem também para a sala de aula suas crenças pessoais sobre ensino que são fundamentadas nas experiências anteriores já vividas. Assim, eles possuem suas próprias concepções de como um ensino é eficaz ou ineficaz. Para os autores (op. cit.), algumas crenças podem desvalorizar as atividades sugeridas pelo professor.

Nesta investigação, pudemos notar que por mais que as crenças dos alunos e da professora fossem diferentes, os aprendizes, em sua maioria, aceitaram a metodologia empregada pela docente.

Excerto 41

1. Catherine: cada aula é mais motivadora que a outra ((incompreensível.
2. Alunos falam ao mesmo tempo)) cada aula é difeRENTe a metodologia
3. Eros: [hoje é o último dia
de aula ((pergunta))
4. depois SÓ em dois mil e SEIS ((pergunta))
5. ((Pierre balança a cabeça em sinal de afirmação em resposta à
6. pergunta de Eros))
7. PP: que que vocês acharam ((pergunta aos alunos))
8. Florence: eu acho excelente não tem NAda pra melhorar (+) se
9. continuar assim ano que vem vou ta sabendo mais ((trecho
10. incompreensível. Alunos falam ao mesmo tempo)) teve bastante coisa
11. diverTida e esclarecida é:: bastante coisa ((enquanto Florence fala e
12. Juliette concorda, balançando a cabeça))

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 02.12.2005)

Excerto 42

1. PP: e você marie ((pergunta à Marie))
 2. Marie: olha EU estava moRRENdo de medo de estudar com você
 3. porque suas alunas já tinham escrito um Livro (+) eu estava morrendo de
 4. medo (+) aí:: quando eu comecei eu comecei meio ressabiadinha aí eu vi
 5. que dava pra acompanhar Numa boa (+) então eu achei a aula
 6. maravilhosa eu venho com ela ((Marie aponta para a Catherine que está
 7. sentada ao seu lado)) a gente vem comentando GENte mas essas aulas
 8. são deMAIS uma é completamente diferente da outra como que a gente
 9. vai falar pra ela qual foi a aula mais motivadora ((Marie faz referência
 10. ao log que escreviam)) porque TODAS foram ótimas maravilhosas
- (Trecho da gravação em vídeo da aula de 02.12.2005)*

O aluno Pierre mostrou não concordar tanto com a metodologia da PP, conforme é possível observar nos excertos abaixo.

Excerto 43

1. Este aluno disse que está aqui para aprender francês (parece não apreciar
 2. atividades “diferentes”, não tradicionais
- (Nota de campo de PO – 21.10.2005)*

Excerto 44

1. PP: moi aussi je vais préparer (+) avant de manger je vais présenter
 2. mon plat par exemple (+) un gâteau au chocolate je vais lire la recette⁷⁰
 3. (gesticula como se estivesse lendo algo))
 4. Pierre ((para Catherine, com tom de reprovação)) é uma classe
 5. diferente né::
 6. Catherine: eu acho interessante
 7. ((Pierre coça a testa, parecendo demonstrar descontentamento))
- (Trecho da gravação em vídeo da aula de 30.09.2005)*

As divergências entre as crenças de PP e de Pierre exemplificam situações comuns que podem ocorrer em sala de aula. Cabe ao professor se atentar para elas e procurar um equilíbrio nas atividades, na metodologia. Às vezes, a abordagem de ensinar proposta pelo professor não é tida como a melhor para os alunos como apontam Lightbown e Spada (2004).

Segundo as pesquisadoras (op. cit.), o docente deve entender as crenças dos alunos para ajudá-los a expandir seu repertório de estratégias de aprendizado e, assim, desenvolver uma

⁷⁰ Eu também eu vou preparar (+) antes de comer eu vou apresentar meu prato por exemplo (+) um bolo de chocolate eu vou ler a receita

flexibilidade em seus caminhos para aprender um novo idioma. (LIGHTBOWN e SPADA, 2004). A seguir, tratamos das crenças acerca da língua francesa.

4.1.2 Crenças acerca da língua francesa

Peirce (1877/1978 apud BARCELOS, 2004) apresenta uma definição interessante de crenças. Para ele, elas são “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Embora não concordamos com o termo *alojar* empregado por Peirce (op. cit.), achamos interessante a colocação do filósofo quando ele declara que as crenças são formadas por tradições, costumes, e pensamentos folclóricos e populares.

Levando em conta essa definição de crença, a sociedade e a família em que o aluno está inserido influenciam nas crenças individuais de cada um. Os indícios de crenças que foram encontrados, conforme ilustra o quadro abaixo, acerca da língua francesa nesta investigação refletem bem tal influência.

Quadro 13 – Indícios de crenças acerca da língua francesa

Indícios de crenças acerca da língua francesa	Falar francês é chique;
	A língua francesa é difícil;
	A língua francesa é efeminada;

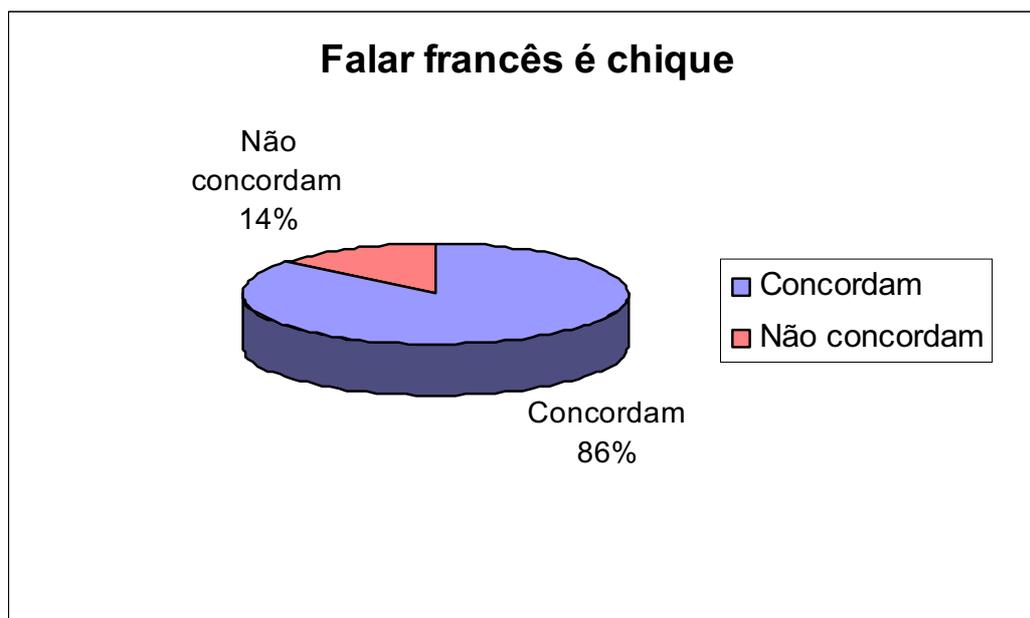
A seguir, comentamos sobre cada crença a respeito do francês detalhadamente.

4.1.2.1 Falar francês é chique

Essa crença foi a primeira crença que a PP identificou nos alunos, inclusive o interesse em pesquisar tal concepção sobre a língua francesa foi um dos fatores que motivou a PP a realizar um estudo que investigasse as crenças de alunos da terceira idade.

Dos sete alunos participantes da pesquisa, apenas Pierre não afirmou que considera a língua francesa chique, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Crença sobre a língua francesa: falar francês é chique



Os excertos abaixo demonstram que as alunas consideram o francês uma língua chique. Por já ter notado esse indício de crença nas aulas, que já haviam declarado acharem o francês uma língua chique, PP perguntou propositadamente às alunas se elas realmente achavam isto.

Excerto 45

1. Quando entrevistei pela primeira vez os alunos, em 2004, o grupo havia
2. me falado que falar francês é *très chic*⁷¹. Resolvi, então, investigar essa
3. crença.

(Diário de PP, de 09.09.05)

Excerto 46

1. PP: você acredita que a língua francesa é chique?
2. Florence: acredito

⁷¹ muito chique.

3. PP: por que'
 4. Florence: porque eu acho o francês uma língua bonita de pronunciar
 5. acho super chique falar francês (+) acho a França chique acho Paris
 6. chique talvez seja a tendência de naquele tempo achar que tudo o que é
 7. Paris é chique né (+) eu acho que a língua francesa é chique sim
- (Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)*

Excerto 47

1. Uma das alunas traz a história do prato que preparou (todos apreciam
2. ouvi-la.). Todos dizem que foi muito chique. E brincam com a expressão
3. 'chic'. Eles parecer achar que a língua francesa é chique.

(Nota de PO – 04.11.05)

Analisando esses excertos, podemos observar que o francês é considerado chique devido à cultura francesa, aos monumentos como os palácios e os castelos franceses.

É importante nos atermos à fala de Florence quando ela comenta: “talvez seja a tendência de naquele tempo achar que tudo o que é Paris é chique”. Os alunos que participaram desta pesquisa viveram em uma época em que o Brasil recebia fortes influências da língua e da cultura francesas. A sociedade brasileira do início do século XX foi influenciada pela Belle Époque em vários âmbitos sociais, entre eles na moda, na arquitetura e nas artes em geral. A sociedade daquela época, principalmente, as classes que detinham um alto poder aquisitivo, falavam francês.

No capítulo intitulado “Como ser chique”, Zeldin (2000) comenta sobre a indústria da moda francesa. Segundo afirma o autor, embora a França possua uma indústria de moda bem sucedida, as francesas não se importam em comprar roupas da moda e nem trajes de estilistas famosos. Pelo contrário, de acordo com Zeldin (op. cit., p. 318)

A França, surpreendentemente, é o país da Europa onde as pessoas gastam a menor proporção de sua renda em roupas. Há vinte anos, as francesas compravam, em média, apenas um vestido por ano e um casaco a cada dois anos. Na última pesquisa, ainda compravam, em média, apenas dois vestidos por ano e um casaco a cada dois anos e meio.

O pesquisador (op. cit.) ressalta ainda que a supremacia da França foi construída devido à preferência das milionárias inglesas e americanas, pois o gosto francês era tido como o gosto dos ricos e da elite internacional.

Não podemos nos esquecer também da forte influência francesa na formação da literatura brasileira “desde o romantismo com seu indianismo à la Chateaubriand até o modernismo de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral” (FIGUEIREDO E GLENADEL, 2006, p.12). Muitos poetas que tiveram contato com o movimento literário e artístico francês participaram da Semana de 22.

Além da influência cultural, no início do século XIX, a França ocupava a posição sócio-econômica que é ocupada, atualmente, pelos Estados Unidos. Antonio Candido (2005, apud Figueiredo e Glenadel, op. cit) comenta que a França exerceu no Brasil o mesmo papel formador que as culturas gregas e romanas exerceram nos países europeus. No âmbito político, o modelo iluminista francês com ideais igualitários, frutos da Revolução de 1789, foi tão importante para o Brasil quanto o modelo da independência norte-americana.

No início do século XX, no Brasil havia muitas escolas internas francesas onde era proibido o uso da língua portuguesa. Catherine, em seu auto-relato, comenta que estudou durante vários anos em um colégio internato francês na cidade de São Paulo. A aluna traça vários comentários sobre a suntuosidade da escola e sobre as moças que lá estudavam. Dentre alguns comentários, ela relata que as colegas tinham talheres de prata, cada uma com seu joguinho de talher individual. Na capital paulista, de fato, havia vários colégios franceses que funcionavam como internatos. A PP chegou a estudar em um deles, mas já numa época em que os alunos não dormiam mais na escola. Aliás, foi nesse liceu que a PP teve seu primeiro contato com a língua francesa, que era ainda uma disciplina obrigatória.

Trazendo à luz a definição de Pierce (1877/1978 apud BARCELOS, 2004), que afirma que as crenças são formadas por tradições, costumes, e pensamentos folclóricos e populares,

podemos observar que os costumes, os hábitos e as crenças da sociedade da qual os alunos fizeram parte, quando crianças e/ou adolescentes, influenciam até hoje a crença das alunas quando elas afirmam que o francês é chique. O excerto abaixo mostra que Pierre não acredita que o francês seja chique. Todavia, ele ressalta que essa crença existia antigamente.

Excerto 48

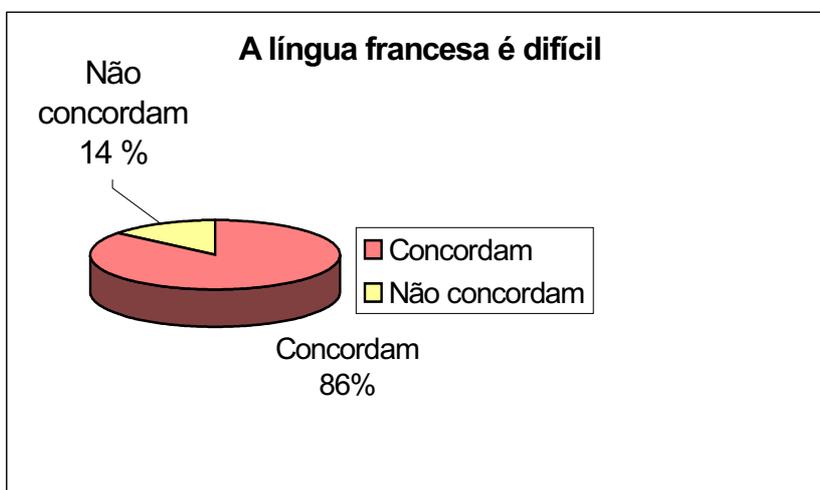
1. PP: você acredita que falar francês é chique
2. Pierre: chique (+) antigamente ((rindo)) eu acho que não
(Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)

Desta maneira, podemos observar que se trata de uma crença trazida pela maioria do grupo estudado cujas bases parecem estar relacionadas com as crenças de uma sociedade do início até, pelo menos, a primeira metade do século passado, ou seja, antes do fim da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos passaram a ser uma potência sócio-econômica.

4.1.2.2 A língua francesa é difícil

Esta crença foi identificada na maioria dos alunos. Como ilustra o quadro a seguir, apenas uma estudante considera o francês uma língua fácil.

Gráfico 13 – Crença sobre a língua francesa: francês é difícil



Podemos exemplificar que vários alunos trazem essa crença por meio do excerto abaixo, extraído da gravação de uma aula.

Excerto 49

1. Pierre – Sabe o que que é (+) a gente demora pra (+) acostumar com o
2. francês viu.
3. PP_ ah oui c'est normal⁷²
4. Pierre – com o (inglês) eu me acostumo rápido agora com o francês
5. ((balança a cabeça sinalizando negação))
6. Juliette – é difícil
7. ((Loraine, Florence e Marie balançam a cabeça, concordando com a fala
8. de Juliette e de Pierre. Elas fazem comentários em voz baixa, mas que
9. não são possíveis de compreender na gravação.))
10. Eros – é por isso que eu sou terrível (+) enquanto eu não aprender eu
11. não vou parar de estudar viu (fala incompreendida) quero saber tudo o
12. que é difícil.

(Gravação da aula em vídeo, em 16.09.05)

Com base no excerto acima, podemos observar que os alunos acreditam que a língua francesa é difícil de ser aprendida. Pierre comenta a dificuldade que tem em se acostumar com a língua francesa. Juliette argumenta que é uma língua difícil e os alunos concordam com sua opinião. Os excertos a seguir também revelam essa crença.

Excerto 50

1. PP: você acredita que falar francês:: é difícil'
2. Marie: eu acho NOSSA
3. PP: por que'
4. Marie: ah não sei é difícil demais
5. PP: é'
6. Marie: porque inglês é a mais comum né (+) todo o mundo aprende
7. inglês espanhol (+) francês não é todo o mundo que aprende (+) é difícil
8. eu acho

(Entrevista semi-estruturada com Marie – 02.11.05)

⁷² Ah sim, é normal

Excerto 51

1. PP: você considera o francês uma língua de dificuldade fácil (+) médio
2. (+) ou difícil'
3. Loraine: eu acho que é uma língua difícil
4. PP: por que'
5. Loraine: porque tem as conjugações de VERbo porque tem a gramÁTica
6. porque tem o aCENto (+) a inglesa eu acho uma língua mais fácil

(Entrevista semi-estruturada com Loraine – 09.12.05)

É interessante observarmos que, nos excertos 50 e 51, as alunas comentam que a língua francesa é difícil ao compará-la com o inglês, que para elas é mais fácil. O mesmo ocorre com Pierre:

Excerto 52

1. PP: você considera o francês uma língua de dificuldade fácil (+) médio
2. (+) ou difícil'
3. Pierre: fácil ela não é não (+) (+) porque tem muito acento né:: é:: parece
4. que a gramática é rica né parece eu não sei direito (+) o inglês o inglês
5. não tem muita gramática eu acho que é pequena a gramática

(Entrevista semi-estruturada com Pierre – 08.12.05)

Esse aluno, ao comparar as duas línguas, analisa a gramática das duas línguas e comenta que a gramática da língua inglesa é pequena, talvez pelo fato de o inglês não possuir acentos, enquanto que o francês possui um complexo sistema verbal e de acentuação de palavras.

Pelos excertos a seguir, podemos observar uma divergência nas crenças de Florence. Enquanto, no excerto 53, essa aluna concorda com as afirmações de Pierre e de Juliette de que o francês é difícil, no excerto 54, a estudante comenta que considera a língua francesa fácil de ser aprendida.

Excerto 53

1. Pierre – Sabe o que que é (+) a gente demora pra (+) acostumar com
2. o francês viu.
3. PP_ ah oui c'est normal⁷³

⁷³ Ah sim, é normal

4. Pierre – com o (fala incompreendida) eu me acostumo rápido agora
5. com o francês ((balança a cabeça sinalizando negação))
6. Juliette – é difícil
7. (Loraine e Florence balançam a cabeça, concordando com a fala de
8. Juliette e de Pierre. Elas fazem comentários, mas que não são
9. possíveis de compreender na gravação).

(Trecho da gravação em vídeo da aula – 16.09.05)

Excerto 54

1. PP: você considera o francês uma língua fácil (+) de dificuldade
2. média ou difícil'
3. Florence: olha eu considero ela fácil
4. PP: por que'
5. Florence: eu considero ela fácil porque eu tô aprendendo ((risos))
6. porque eu pensava que ela era um bicho de sete cabeças e agora que
7. eu tô aprendendo tô vendo que não é tão difícil assim

(Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)

Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006) comenta que é possível que as crenças e as ações se desencontrem, pois é comum estudos demonstrarem que o dizer e o fazer são discrepantes. A fala de Florence parece se desencontrar de sua ação apresentada no excerto 49, quando balança a cabeça, concordando com Pierre e Juliette.

Contudo, podemos inferir duas hipóteses quanto a essa divergência na crença de Florence: (1) ou realmente a aluna apresenta crenças conflitivas sobre o grau de dificuldade da língua francesa como aponta Richardson (op. cit.); ou (2) sua crença foi transformada durante o processo de aprendizagem, visto que o excerto acima foi extraído de uma entrevista semi-estruturada realizada em 03.11.05 e o excerto 49 foi tirado da gravação em vídeo da aula de 16.09.05. Barcelos e Kalaja (2003) comentam que as crenças são dinâmicas, podendo mudar com o tempo, sendo influenciadas pelo contexto de ensino e aprendizagem e pelas crenças dos outros actantes presentes nesse contexto ou fora dele, tais como familiares e a sociedade.

Dos sete aprendizes, apenas a aluna Catherine declara que o francês é uma língua fácil.

Excerto 55

1. PP: você considera o francês uma língua fácil de dificuldade média ou
2. difícil'
3. Catherine: fácil
4. PP: fácil'
5. Catherine: fácil
6. PP: por que'
7. Catherine: então (+) não sei

(Entrevista semi-estruturada com Catherine – 08.12.05)

É relevante ressaltarmos que Catherine, única aluna fluente desse grupo de alunos, estudou durante nove anos, conforme declara em seu auto-relato, num colégio interno francês na cidade de São Paulo, onde ela não podia conversar na língua materna na sala de aula, no refeitório e nem no dormitório. Logo, a aluna ficou imersa num ambiente no qual apenas a língua francesa era permitida. Assim, para ela, que estudou e que conviveu com a língua francesa desde pequena, o francês não lhe apresenta dificuldade.

4.1.2.3 A língua francesa é efeminada.

Observemos o excerto abaixo:

Excerto 56

1. Hoje, aconteceu algo interessante em um dado momento da aula.
2. Corrigido um exercício de compreensão oral sobre a distinção dos
3. fonemas /u/ e /y/, sendo que a pronúncia deste último é a que sustenta a
4. crença popular de que, para se falar francês, tem que “fazer bico” e que
5. os homens que falam francês são efeminados. No fim do exercício, o
6. Pierre falou: “eu acho a língua francesa efeminada e engraçada”. Todas
7. as alunas expressaram, de maneira incisiva, uma opinião contrária a de
8. Pierre, dizendo que é lindo ouvir um homem falando francês. As alunas
9. foram enfáticas quanto a isto. Eu lhes disse que ele tinha o direito de
10. achar o que quisesse. Então, eu perguntei ao Pierre por que ele achava
11. isso. Ele me disse: “por causa da sinfonia”, referindo-se à pronúncia da
12. língua.

(Diário da PP, de 03.02.06)

É relevante observarmos que apenas o aluno do sexo masculino acredita que ela seja efeminada. Podemos inferir que se trata de uma posição machista do aluno face à língua,

posição comumente encontrada entre os homens brasileiros. A maneira com que os lábios arredondados se posicionam para a pronúncia do som /y/, comumente conhecida como *fazer bico* contribui para o esteriótipo de que a língua francesa é efeminada, assim como os homens que a estudam.

Não foram encontrados outros dados que confirmassem essa crença. No entanto, é interessante observarmos o excerto abaixo:

Excerto 57

1. Aluna comenta “os homens não querem estudar francês” risos das
2. alunas.

(Nota de PO – 26/05/05)

Nesse excerto, a aluna afirma que os homens não querem estudar a língua francesa. Essa observação, feita por uma mulher, foi motivo de risos das outras colegas. Isso se deu porque há uma crença, presente na sociedade, de que falar francês não seja uma língua apropriada para homens. Tal concepção parece estar mais presente nas mentes masculinas do que nas femininas. Podemos inferir que as aprendizes riram por não concordarem com esse pensamento machista.

Essa concepção encontra-se presente na sociedade atual. Durante sua graduação, PP pôde observar a existência do indício dessa crença nos alunos do curso de Letras. Em sua sala de aula, apenas dois homens estudavam a língua francesa, enquanto os outros seis cursavam o italiano. Por várias vezes, os alunos de francês eram criticados pelos colegas.

De todos os indícios de crenças analisados, apenas a concepção de que decorar é importante para a aprendizagem não foi confirmada. O quadro a seguir ilustra todas as crenças que foram observadas e confirmadas nesta pesquisa.

Quadro 14 – Crenças acerca da aprendizagem do francês e da língua francesa

Crenças acerca da aprendizagem do francês	Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem.
	A gramática é fundamental para aprendizagem.
	Errar é feio, é ruim.
	Aprender é adquirir conhecimento.
Crenças acerca da língua francesa	Falar francês é chique
	A língua francesa é difícil
	A língua francesa é efeminada.

Antes de prosseguirmos com a análise da motivação dos aprendizes, achamos interessante apresentarmos o parecer dos alunos quanto às crenças investigadas. Não é nosso intuito analisar os comentários, mas sim mostrá-los por considerarmos que seja de suma relevância registrarmos a visão do aluno quanto às suas crenças e quanto à análise feita sobre ele.

Quadro 15 – Parecer dos alunos a respeito das crenças⁷⁴

Decorar é importante para a aprendizagem.	Pierre – Acredito que o aprendizado se dá primeiro pela compreensão do que se está estudando e por repetição do que se está estudando, no sentido de que, no caso da língua, quanto mais usamos, falamos, estudamos, vivenciamos, melhor se aprende. Naquele tempo em que estudei francês, era indicado que decorasse além de compreender.
	Marie: acho que decorar é importante, principalmente, <u>verbos</u> , <u>poesias</u> , <u>músicas</u> , mas tudo não! É preciso entender para aprender.
	Florence: Eu afirmo que acredito que em alguns casos é preciso decorar para aprender mais rápido. Concordo com o que a professora registrou.
	Catherine: em 08/12/05 eu disse que era muito importante. No meu entender, porém, o ato de decorar não quer dizer gravar as lições sem entendê-las. É preciso estudar conhecendo o conteúdo e repetir, repetir...
	Eros: Concordo em parte, após o decorrer do tempo e aprendendo mais, posso garantir que memorizar é ainda o mais importante.
	Juliette: sim eu continuo com o que falei, decorar você só decora não aprende, agora decorar uma música ou uma história é muito bom desde que se torne em um aprendizado, fica para sempre.
Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem	Pierre: Sim, naquela época foi importante, hoje a professora não se utiliza muito ou nada deste recurso, mas traduzindo é que, também se aprende a língua. O aprendizado é um conjunto de fatores. Tradução era um dos critérios usados para a aprendizagem.
	Marie: São sim, muito importantes, porém não é fácil, mesmo com o dicionário do lado, devido à singularidade de cada língua, se fosse ao pé da letra, maravilha! Mas não é.
	Florence: Eu acho importante, a professora colocou exatamente o que eu penso a este respeito.
	Catherine: Sim, se não soubermos o que as palavras significam não ficamos motivados. Conhecer as músicas, as poesias, saber ler livros e entender o assunto, falar de moda, citando as peças de roupa, podendo ler receitas culinárias fez com que nossas aulas fossem muito atrativas.
	Eros: Apesar de não haver tido essa chance de aprender anteriormente, mas estou de pleno acordo que essa crença é favorita para melhor desenvolver.
Juliette: confesso que eu adorei ficar pesquisando a transformação das palavras, aprender o seu significado é muito importante.	
A gramática é fundamental para a aprendizagem	A gramática é importante? sim é o principal para definir uma frase, montar uma história e concluir um texto.
Errar é feio; é ruim.	Pierre: errar faz parte do aprendizado, em condições normais, ninguém erra intencionalmente.
	Marie: errar é humano, mas é desagradável. Um errinho aqui, outro ali, tudo bem. Mas, errar muito, mais de 50%, é humilhante, principalmente quando o aluno se esforça ao máximo para acertar. No meu caso, perco até o rebolado. Detesto errar! É feio, é ruim.

⁷⁴ Infelizmente, a aluna Loraine não contribuiu com seu parecer por motivos de saúde.

	<p>Florence: não sei se me expressei bem quando disse que errar é feio e ruim. Por ser uma pessoa tímida, quando erro me sinto envergonhada, mas de uma maneira geral, não acho que errar seja uma coisa feia. Não sei se a professora entendeu desta maneira.</p> <p>Catherine: com a idade, temos mais experiência e responsabilidade. Nossa memória, porém, é menos ativa. Para mim, não é bom errar, mas quando acontece aceito bem a correção e não acho geio e nem rim. É normal.</p> <p>Eros: Estou de acordo que errar é ruim e até desconcertante as vezes, mas à partir do momento que se sabe, aprende ou lembra não deve temer, mas muito corrigir.</p> <p>Juliette - Eu estou de acordo com o que se diz que errar é ruim, é aprendendo que se erra menos e nisso eu estou de acordo e é o modo que aprendi.</p>
Aprender é adquirir conhecimento	<p>Pierre: sim. O que foi declarado sobre minha opinião na época é a mesma hoje.</p> <p>Marie: Sim, aprender é uma mudança de comportamento, é adquirir conhecimento, é absorver aquilo que nos está sendo transmitido.</p> <p>Florence: para mim é óbvio que aprender é adquirir conhecimento e concordo com o que a professora disse a meu respeito sobre esse assunto.</p> <p>Catherine: Concordo plenamente. Nossa professora escolheu, entre outros, um novo método de ensino. Levava sempre para cada aula uma nova atividade com temas variados, baseados em diversas situações do cotidiano.</p> <p>Com isso, aprendemos a conhecer uma nova cultura, uma nova língua, e novas tradições. Assuntos diferentes daqueles que tínhamos visto em outros cursos, com outros professores. Gostei muito e me senti muito motivada.</p> <p>Juliette - Sim, mesmo balançando a cabeça em sinal afirmativo eu continuo de acordo que só adquirir conhecimento quando passei a entender um pouco mais.</p> <p>Eros: É evidente, não há como discutir; pois sempre ouvimos, vemos ou esforçamos mais lendo, certamente teremos um aprendizado melhor.</p>
A língua francesa é difícil	<p>Pierre: Porque eu já estudei francês dois anos, em 1959 e 1960. A língua francesa não é fácil porque como língua latina é muito rica, tem-se que estudar muito, mas eu gosto porque já a estudei um pouco. Concordo com o que eu disse é difícil.</p> <p>Marie: É sim, devido à conjugação dos verbos, à gramática. Agora, o sotaque eu acho maravilhoso, não muito difícil. No meu caso, tenho dificuldade de <u>entender</u> aqueles benditos CDs. Eu até já estava entendendo o que a professora falava, mas, desde que não falasse muito depressa.</p> <p>Florence: no princípio do curso, eu achei difícil. Mas, depois percebi que conseguiria aprender e passei a achar fácil. Concordo com a professora.</p> <p>Catherine: Sempre que nos deparamos com um assunto diferente, com uma novidade em sala de aula nos assustamos. Parece que não vamos aprender nada... Foi assim que me senti, aos sete anos de idade, quando ouvi francês pela primeira vez. Aprendi mais oralmente (com freiras francesas) do que escrevendo. Adorei e daí para frente o francês para mim foi fácil.</p> <p>Eros: É verdade, meu objetivo é aprender sempre, já nesse tempo que absorvi o que se passou em aula vejo que não é mais difícil, é só ter mais vontade e atenção.</p> <p>Juliette - Sim, falar o francês para mim ainda continua sendo difícil pois ainda não consigo me expressar bem.</p>
A língua francesa é chique	<p>Marie: É muito chique. A gente tem que fazer biquinho para falar. Eu adoro os 'rrs' do francês: couvrir⁷⁵, drame, facteur, parfum, etc.</p> <p>Florence: A França é a capital da moda. Paris é chique. Falar francês é chique. Concordo com o que a professora registrou.</p> <p>Catherine: Quando alguém escolhe o francês para estudar o faz sem se preocupar com conceitos e modismos. Estuda porque gosta. Acha a língua bonita. Talvez, porque ela venha de um país tradicional, com muitos anos de civilização, de grandes nomes nas artes em geral, de grandes reis e seus belos palácios, algumas pessoas a considerem chique.</p> <p>Eros: Acho-a chique e romântica, e até complicada às vezes mais tudo da França é belo e chique.</p> <p>Juliette - Eu concordo que a língua francesa é chique, sua entonação é gostosa de se ouvir e porque tem Paris que é chamada de cidade luz, que um dia vou conhecer.</p>
A língua francesa é efeminada	<p>Eros: Não concordo, pois se fala e se canta o francês em todos tons e modas, não acho efeminado.</p> <p>Marie: Discordo. É uma língua bonita, charmosa, sexy.</p> <p>Florence: não acho. E concordo com o que a professora disse a meu respeito.</p> <p>Catherine: Sendo a França um país onde a guerra e a política são exemplos de patriotismo e virilidade vemos que não há lugar para esse tipo de preconceito. Nem mesmo quando falada por outros povos.</p> <p>Juliette - Talvez, as pessoas que pensão desta maneira não tem como ver que a França é linda, chique e intelectual, eu não acredito que esta língua seja efeminada.</p>

⁷⁵ Correr, drama, carteira, perfume.

A seguir, discorreremos sobre a motivação prévia dos aprendizes e a sustentação da mesma no processo de aprendizagem de LE.

4.2 A motivação prévia dos alunos e a sustentação desta ao longo do processo de aprendizagem.

Dörney (2001a) define a motivação como um estado inicial, porém dinâmico, que inicia, direciona, amplia, finaliza e avalia processos motores ou cognitivos. O autor (2001b) declara que ela é responsável não apenas pelo motivo de as pessoas escolherem algo, mas também pelo período em que elas desejam sustentar ou aumentar a atividade escolhida.

Quando analisamos um contexto específico, como, por exemplo, uma sala de aula, é feito um recorte da vida dos participantes desse contexto. Tal recorte tem um início, um meio e um fim.

Desta maneira, podemos considerar a motivação prévia de um indivíduo como sendo um estado inicial que será influenciador das decisões e das ações dos actantes. No entanto, não podemos desconsiderar que essa *motivação inicial*, em se tratando de um grupo de alunos que já experimentou a vida escolar seja o resultado de um conjunto de processos vivenciados anteriormente, formado por (des)motivações, expectativas, atendidas ou frustradas, e crenças.

O instrumento que mais contribuiu para a compreensão da vida pregressa dos alunos foi o auto-relato. Por meio dele, pudemos identificar de que maneira foi o primeiro contato dos aprendizes com a língua francesa e como esse encontro influenciou as crenças e as motivações desses alunos.

Para analisarmos a motivação, embora a literatura traga várias formas de classificação (VIANA, 1990; DULAY, 1982, apud JACOB, 2002; GARDNER e LAMBERT, 1972), consideramos a classificação sugerida por Dörney (2001b), visto que ele apresenta uma

classificação que consideramos ser mais adequada aos objetivos desta pesquisa. Adotamos, também, a posição de Jacob (2002), que argumenta que as duas últimas categorias de motivação extrínseca do modelo de Dörney (op. cit.), a regulação identificada e a regulação integrada, são similares à motivação instrumental e integrativa, respectivamente.

Contudo, apresentamos mais uma classificação de motivação extrínseca pela importância que ela tem nesse contexto investigativo com esse grupo etário específico: a motivação social.

Sendo assim, usamos a seguinte classificação, baseada em Dörney (op. cit) e Jacob (op. cit), conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 16 – Classificação dos tipos de motivação

Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Motivação para aprender: a pessoa se engaja em uma atividade pelo prazer em aprender algo novo ou para retomar o aprendizado.	Motivação por regulação externa: originada totalmente de fontes externas, tais como recompensas ou ameaças.
Motivação para auto-realização: a pessoa se empenha em uma atividade para satisfazer a si mesma, preferindo desafios e criando algo.	Motivação por regulação introjetada: refere-se a papéis impostos externamente que a pessoa aceita para não se sentir culpada.
Motivação para estimulação ou experiência: o indivíduo participa de uma atividade para ter sensações agradáveis.	Motivação por regulação identificada: refere-se ao engajamento de um indivíduo em uma atividade por se identificar com ela, por ver sua utilidade, como, por exemplo, aprender uma LE porque é importante para desenvolver seus <i>hobbies</i> .
	Motivação por regulação integrada: envolve a escolha de comportamentos que se identificam com os valores de outras pessoas, necessidade e identidade, tal como aprender uma língua com o intuito de se integrar na cultura escolhida.

Ao levarmos em conta os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca de Noels et al (2003), de Pintrich & Schunk (1996) e de Williams e Burden (1999), classificamos a motivação social como sendo do tipo extrínseca, visto que a busca pelo convívio com outras pessoas da mesma idade é um motivo externo, cujo objetivo em praticar uma atividade (aprender francês) é obter algo fora dessa atividade.

Pelo fato de a motivação social ser marcante em todos os estudantes que participaram desta pesquisa e, por se tratar de uma característica idiossincrática de alunos idosos, trazemos a análise dessa motivação em uma seção à parte.

Além disso, ao analisarmos as informações contidas nos auto-relatos, elas mostraram que a vida escolar pregressa da maioria dos alunos influenciou sua motivação para aprender francês. Desta maneira, achamos relevante comentar a motivação de cada aprendiz, individualmente, com o intuito de fazermos uma análise mais detalhada da configuração da motivação prévia e de sua sustentação ao longo do processo de aprendizagem dos alunos envolvidos na pesquisa.

4.2.1 A motivação social

Pizzolatto (1995, p.157) concluiu que o objetivo principal dos alunos que participaram de sua pesquisa era, “(...) primordialmente de **caráter social**, ou seja, havia um forte aspecto de busca de **socialização**, de **contato social** (...)”.

Ao nos depararmos com a motivação social também presente em nossa pesquisa e por acreditarmos que sua presença no contexto de aprendizagem de LE com alunos da terceira idade, propomos uma inserção no modelo de Dörnyei (op. cit.) ao classificar os tipos de motivação. Assim, entendemos que a motivação social, classificada como extrínseca, se refere ao desejo do aluno em fazer parte de um grupo de pessoas que tem o mesmo gosto e interesse em comum (a língua estrangeira) com o intuito de não apenas aprender a língua, mas também de manter um vínculo de amizade.

Nesta pesquisa, também observamos que a motivação dos alunos tem um caráter social, embora eles demonstrem querer aprender a língua por outras razões.

A busca pelo convívio com a terceira idade, pela socialização do idoso é promovida pela própria UNATI. O DATI – Diretório Acadêmico da Terceira Idade – sempre promove excursões, passeios, confraternizações e convida todos os alunos a participar de eventos socializadores.

Neri e Cachioni (1999, p. 124) afirmam que

A oferta de oportunidades educacionais a adultos maduros e idosos é amplamente justificada pela natureza potencializadora da educação e pelo seu caráter compensatório. Além disso, a participação em atividades educacionais pode favorecer o envolvimento e o engajamento social, o senso de auto-eficácia e o bem-estar subjetivo dos idosos.

Podemos observar, segundo a declaração das autoras (op. cit.), que a educação para os idosos tem o intuito de promover, além do ensino de uma disciplina, seja ela língua estrangeira ou não, um envolvimento social.

Sendo assim, não caracterizamos como negativo ou ruim o fato de os alunos terem uma motivação social para estudar. Pelo contrário, podemos observar que a educação oferecida pela PP e pela UNATI tem buscado promover essa motivação, esse engajamento social.

Dos sete alunos participantes desta pesquisa, seis declararam, no primeiro encontro, que escolheram fazer um curso na UNATI por um motivo vinculado ao contato com pessoas da mesma faixa etária. No questionário 1, eles responderam à seguinte pergunta: “Qual a razão de você ter escolhido um curso na UNATI e não o de uma escola de idiomas? Assinale a(s) opção(ões) que quiser.”. No quadro a seguir, apresentamos as respostas dos alunos. As respostas que estão destacadas pela cor azul são as que contêm um motivo voltado para a convivência com outras pessoas da mesma idade.

Quadro 17– Razões pelas quais os alunos escolheram estudar na UNATI

Aluno	Respostas						
	Porque é gratuito	Trata-se de uma atividade de extensão da universidade	Porque estudarei com pessoas da minha idade	Porque não conheço uma escola de idiomas que ensine francês	Porque há pessoas que conheço que já estudam na UNATI. Assim, posso encontrá-las	Porque não conheço outra escola de idiomas que ensine línguas para a terceira idade	Outro motivo. Explique
Catherine			X		X		
Eros	X					X	
Florence		X	X		X	X	
Juliette	X		X		X		
Lorraine	X		X			X	
Marie	X	X	X		X		
Pierre	X (E bom)						Curso de qualidade

É possível observarmos que todos os alunos, exceto Pierre, apresentaram algum motivo relacionado à motivação social. Embora o aluno não tenha declarado buscar o convívio com as colegas, foi possível identificarmos que ele gosta de confraternizações e de se socializar com as alunas.

A motivação social se manteve sustentada em todo o processo de aprendizagem investigado. A seguir, traremos quatro excertos que demonstram a presença dessa motivação.

Excerto 58

1. Das atividades desenvolvidas hoje qual você achou mais motivadora?
2. Por quê?
3. A reunião de “comes e bebes” que foi como uma confraternização entre
4. todos, envolvendo a exposição das receitas.

(Resposta de Pierre no log – 04.11.05)

Excerto 59

1. Você pretende continuar estudando a língua francesa?
2. Sim... mesmo porque não quero me separar da mestra/turma e aprender o
3. que puder!

(Resposta de Eros no questionário 2 – 02.12.05)

Excerto 60

1. Juliette: eu também eu gostei BAStante (+) foi MUIto bom aprender::
2. conviver com as pessoas TOdos amigos

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 02.12.2005)

Excerto 61

1. Hoje, último dia de aula deste semestre, no fim da aula, no momento em
2. que estávamos saindo da sala, a Marie comentou novamente que ia parar
3. com o curso de francês por acreditar não estar acompanhando a classe. A
4. Catherine falou para ela “se você não quiser vir pelo francês, venha pela
5. professora, por nós”.

(Nota de campo da PP - 30.06.06)

No excerto 58, Pierre declara que achou a atividade mais motivadora a exposição das receitas preparadas pelos alunos e a degustação dos pratos ao fim da aula, pois, para ele, “foi como uma confraternização entre todos”. No excerto 59, Eros declara que um dos motivos que a leva a continuar a estudar a língua francesa é o desejo de não perder o convívio das alunas e da professora. No excerto 60, Juliette afirma ser bom conviver com os colegas, posto que “todos são amigos”. E, no excerto 61, Catherine, ao incentivar Marie para que continue no curso, pede à colega que permaneça na turma por causa dela, da professora e dos amigos. Esse excerto demonstra, claramente, o caráter social das aulas atribuído pelos alunos da terceira idade, o que confirma as conclusões de Pizzolatto (1995).

4.2.2 Análise da motivação de cada aprendiz

Jacob (2002) comenta que é através dos comportamentos observáveis em sala de aula que podemos inferir se um aluno está motivado ou não. Contudo, consideramos que é possível identificarmos se um indivíduo está motivado ou não por meio de seu discurso.

Pintrich e Schunk (1996) definem alunos motivados como aqueles que se interessam pelas atividades, sentem-se eficazes, se esforçam para serem bem sucedidos e persistem nas tarefas.

Para Dörney (2001a), há diversas influências negativas que podem cancelar a existência da motivação. O autor (2001c, apud DÖRNEY, 2005) define desmotivação como

“forças específicas externas que reduzem ou diminuem as bases motivacionais de uma intenção comportamental ou de uma ação em andamento⁷⁶”.

Dörney (2005) comenta que isso não quer dizer que todas as forças positivas que influenciaram a motivação tenham sido anuladas, mas trata-se da força resultante que tem sido amortecida por um forte componente negativo, enquanto alguns outros motivos positivos podem ainda estar operantes. Concordamos com o autor e adotamos essa concepção de desmotivação nesta pesquisa.

O autor (2001a) caracteriza aluno desmotivado como aquele que foi um dia motivado, mas que perdeu seu interesse por alguma razão. Concordamos com Dörney (2005, 2001b) pois acreditamos que o aluno traz para a sala de aula algum grau de motivação, mesmo que seja extrínseca por regulação externa.

Conforme analisado na seção anterior, todos os alunos têm um grau de motivação social, que é classificada como um tipo de motivação extrínseca. Na análise sobre a motivação de cada aluno, observamos que a motivação prévia é formada por mais de um tipo de motivação.

Na discussão sobre a dicotomia extrínseca/intrínseca no capítulo de Fundamentação Teórica, comentamos que acreditamos que um indivíduo pode ter sua motivação configurada tanto intrínseca quanto extrinsecamente. Assim, ao investigar a motivação de cada aluno, encontramos um tipo de motivação que parece ser mais predominante que outro na composição dessa motivação. No quadro abaixo, classificamos a motivação prévia de cada aluno.

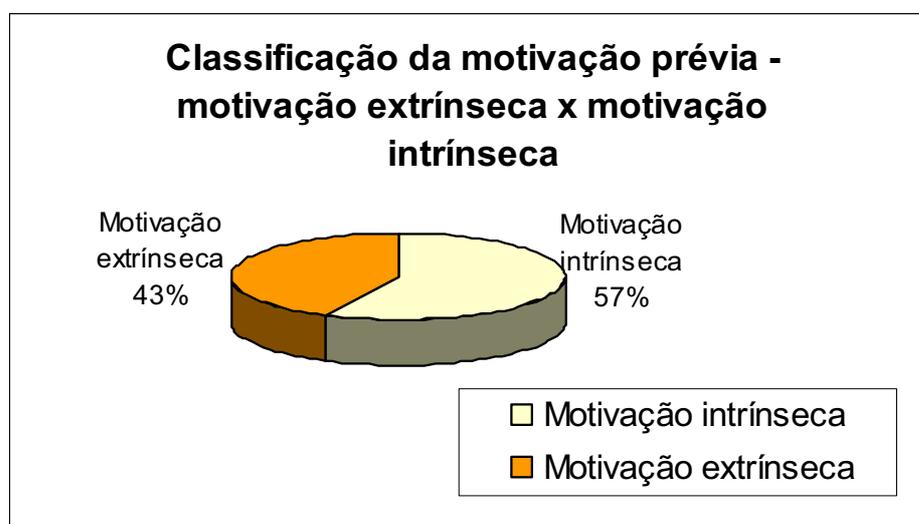
⁷⁶ Specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action”.

Quadro 18 – Classificação da motivação prévia dos alunos

Aluno	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Catherine	Motivação para estimulação	
Eros	Motivação para auto-realização	
Florence	Motivação para auto-realização	
Juliette		Motivação por regulação identificada
Loraine	Motivação para aprender	
Marie		Motivação integrada.
Pierre		Motivação identificada.

Esse quadro ilustra que, dos sete aprendizes, quatro têm sua motivação prévia caracterizada como intrínseca, e três possuem motivação prévia extrínseca. Procuramos classificar as motivações que pareceram ser as predominantes em cada aluno. Conforme relatamos nas análises individuais, a maioria dos alunos apresentou mais de um tipo de motivação. Não estamos considerando, neste momento, a motivação social, posto que ela já foi analisada na seção anterior.

A seguir, apresentamos dois gráficos por meio dos quais podemos visualizar a motivação prévia dos alunos.

Gráfico 14 – Classificação da motivação prévia

O gráfico acima demonstra que 57% dos aprendizes apresentam uma motivação predominantemente intrínseca, enquanto que 43% têm como motivação predominante a extrínseca. Nos próximos gráficos, podemos observar os tipos de motivação separadas, de acordo com o modelo de classificação proposto por Dörney (2001b).

Gráfico 15 – Classificação das motivações intrínsecas

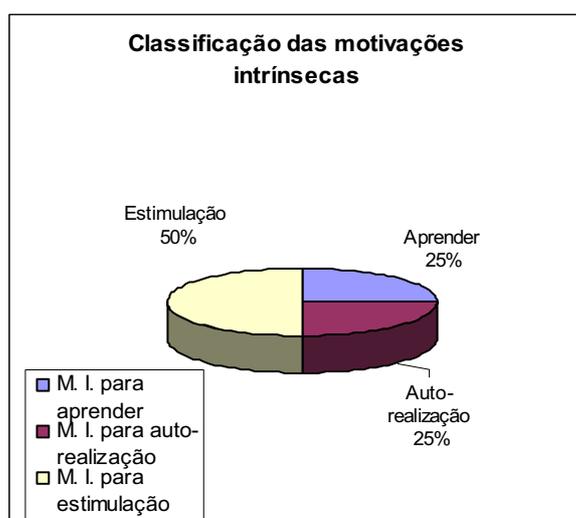
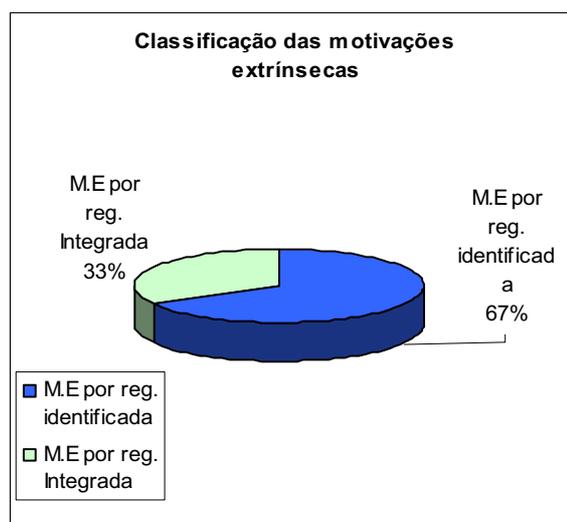


Gráfico 16 – Classificação das motivações extrínsecas



Através desses gráficos, é possível notarmos que dos alunos que têm sua motivação prévia classificada como motivação extrínseca, 33% têm como motivação a regulação integrada e 67%, a regulação identificada.

Quanto aos aprendizes cuja motivação preponderante é a intrínseca, representados por 67% dos alunos, 50% dos aprendizes se motivaram a estudar devido à busca pela auto-realização, caracterizada como o engajamento em uma determinada atividade para atender a uma satisfação pessoal, por lazer ou por preferir se lançarem a novos desafios. 25% se motivaram a fazer o curso para experimentar sensações agradáveis (motivação para estimulação) e 25%, para aprender a língua francesa (JACOB, op. cit; DÖRNEY, op. cit.)

Cabe ressaltar que outros alunos também apresentaram motivação para aprender o idioma. No entanto, ela não mostrou ser predominante sobre os outros tipos de motivação.

A seguir, apresentamos a motivação de cada aluno, bem como sua sustentação (ou não) durante o processo de aprendizagem.

4.2.2.1 A motivação de Catherine

Catherine, em seu auto-relato, comenta que estudou por nove anos em um colégio interno de renome na capital paulista, dirigido por freiras. A aluna comenta que a educação e as regras da escola eram bem rígidas: as estudantes tomavam banho de camisola, havia horário para acordar, para comer e para dormir.

Todos os dias, na sala de aula, a madre superiora pedia para cada aluna se levantar da carteira e dizer, em voz alta, a nota que merecia ter. Cada aluna tinha uma cruz com uma fita colorida, cuja cor indicava a classe em que ela estudava. Durante algumas cerimônias realizadas com a participação de toda a escola, havia entregas de menções honrosas. Mas, caso alguma estudante cometesse alguma falta considerada grave, sua cruz era recolhida pelas madres na frente de todos. Ter uma cruz recolhida era algo vergonhoso, conforme relata Catherine.

Quando essa aluna ingressou no colégio, todos falavam francês, exceto ela. Embora afirme que no início a adaptação tenha sido um pouco difícil, Catherine declara que se acostumou rapidamente. No excerto abaixo, a aluna comenta sobre o uso do francês no colégio em que estudou.

Excerto 62

1. Catherine: aí:: eu acabei aquele ano e fui pro colégio ((nome do
2. colégio)) fiquei lá nove anos (+) voltei a fazer primeiro ano no ((nome
3. do colégio)) e fiquei lá por nove anos (+) os quatro do primário e do
4. admissão e os quatro do ginásio (+) aí eu cheguei no colégio e:: era
5. obrigado a falar francês o tempo INteiro TUDO (+) desde:: entrava na
6. classe dormia no dormitório tudo em francês e eu não sabia NADA de
7. francês né talvez aquelas meninas tinham começado antes eu não sei (+)

8. eu cheguei lá e não sabia

(Auto-relato de Catherine – 04.10.05)

A aluna se identificou com a língua francesa, gostava de estudá-la, e se destacava nas aulas de francês.

Excerto 63

1. Catherine: eu ganhava menção honrosa de francês (+) eu ia bem
2. PP: você gostava'
3. Catherine: gostava MUIto

(Auto-relato de Catherine – 04.10.05)

Por ter estudado essa língua durante nove anos e por ter vivido, nesse período, num ambiente em que o francês era usado para todo o tipo de comunicação, Catherine se tornou fluente nessa língua, se comunicando muito bem até hoje. Por meio de seu auto-relato, podemos observar que seu contato com a língua, apesar da imposição, foi prazeroso, agradável.

Quanto à motivação prévia para cursar francês na UNATI, Catherine apresenta uma motivação intrínseca, em que parece haver predominância da motivação para estimulação sobre a motivação para aprender, de acordo com os excertos a seguir.

Excerto 64

1. Que expectativas você tem em relação às aulas de francês?
2. Que me proporcione uma boa recordação da língua e me atualize com o
3. francês.

(Questionário 1 – Catherine – 26.08.05)

Excerto 65

1. PP: qual a utilidade do francês pra você hoje porque você ta fazendo um
2. curso de francês
3. Catherine: passatempo
4. PP: passatempo
5. Catherine: passatempo (+) é:: gosto::so distração é:: fazer funcionar a
6. cabeça

(Entrevista semi-estruturada com Catherine – 08.12.05)

Analisando os excertos, podemos observar que Catherine deseja se atualizar com o francês, mas não deseja aprendê-lo, mesmo porque já é fluente. Assim sendo, embora ela queira se atualizar, não é isso que aparenta tê-la motivado mais a fazer o curso.

O excerto 65 mostra que a aluna tem interesse em fazer francês para passar o tempo. Podemos inferir que se trata de uma motivação intrínseca para estimulação, posto que ela se empenha em estudar o francês para estimular sua mente e para vivenciar sensações agradáveis, como ter “uma boa recordação da língua”, já que estudar francês, para ela, é “gostoso”, é uma “distração”. (JACOB, 2002; DÖRNEY, 2001b).

A motivação de Catherine manteve-se sustentada durante todo o processo de aprendizagem, como exemplificam os excertos a seguir.

Excerto 66

1. Você achou a aula motivadora?
2. Sim, muito. Porque é um assunto muito interessante a culinária. Nunca
3. tinha visto como se faz uma receita. Adorei!

(Resposta de Catherine no log - 07.10.05)

Excerto 67

1. Pierre ((para Catherine)) é uma classe diferente né’
2. Catherine: eu acho interessante

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 30.09.2005)

Excerto 68

1. PP: eu gostaria agora (+) que cada um falasse qual foi a expectativa do
2. CURso desse semestre que que gosTOU que que não gosTOU
3. Marie ((põe a mão na cabeça))
4. PP: NOSSA
5. que não foi o que que tem que melhorar:: uma coisa bem rápida
6. Catherine: cada aula é mais motivadora que a outra ((incompreensível.
7. Alunos falam ao mesmo tempo)) cada aula é difeRENte a metodologia

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 02.12.2005)

No excerto 67, observamos que Catherine acha a aula interessante, parecendo estar motivada. No excerto 66, a aluna comenta que achou a aula motivadora e que adorou a

atividade da elaboração das receitas. Já o excerto 68 demonstra que a aprendiz considera que uma aula foi mais motivadora que a outra. Logo, é possível inferirmos que sua motivação foi sustentada ao longo do curso. Os excertos abaixo mostram que as expectativas da aluna foram atendidas.

Excerto 69

1. Comentário geral sobre a aula.
2. Toda a aula transcorreu como o esperado. Alegre, interessante e
3. instrutiva.

(Resposta de Catherine no log - 18.11.05)

Excerto 70

1. O que você esperava do curso?
2. O curso superou minhas expectativas porque eu esperava aulas comuns,
3. como em todas as escolas, mas elas foram diferentes de tudo o que eu
4. tinha visto: diversificadas, divertidas e motivadoras.

(Resposta de Catherine no questionário 2 - 02.12.05)

O excerto acima foi retirado do *log* referente à penúltima aula do curso. É importante observarmos que a aprendiz usa a expressão “transcorreu como o esperado”. Logo, suas expectativas parecem ter sido atendidas.

Apresentamos, a seguir, o parecer da aula Catherine sobre sua motivação.

Quando uma pessoa da terceira idade (eu tenho 75 anos) se propõe a voltar aos bancos escolares é porque alguns motivos a levaram a isso. Meus motivos talvez não sejam diferentes daqueles dos meus colegas.

Para mim, o que me moveu primeiramente foi a oportunidade de ‘re-estudar’ a língua já quase esquecida. Foi muito agradável ouvir, falar e escrever o francês depois de tantos anos.

Também quis frequentar a UNATI para poder conhecer pessoas da minha idade com os mesmos interesses. Encontrei um grupo muito simpático e fiquei amiga de todos. Isso me ajudou a atravessar uma fase difícil da minha vida. Todas as aulas foram perfeitas. Obrigada.

Mesmo estando com problemas em casa, não gostava de faltar às aulas. Sabia que estava deixando de passar horas muito agradáveis com a professora e as colegas. Não queria perder nada. Sempre era um assunto novo, uma tarefa gostosa de fazer. Fiz um cartaz de moda, com o modelo, para falar sobre a roupa, levei um prato árabe feito por mim (e a receita em francês), fizemos teatro encenando “Os três mosqueiteiros”, cantamos...

Foi um semestre cheio de novidades!

4.2.2.2 A motivação de Eros

Eros, em seu auto-relato, comenta que estudou em um colégio interno. Contudo, seu pai proibiu que ela tivesse aulas de latim e de francês, conforme podemos verificar no excerto abaixo. A aluna não comenta o porquê dessa proibição.

Excerto 71

1. Eros: e eu não quero que ela aprende NAda a não ser bordado os estudos
2. normais nos estudos eu não quero que ela tenha latim nem francês (...)
3. PP: então você não teve contato com a língua francesa'
4. Eros: e no lugar dessas matérias você põe desenho música e religião e foi
5. o que eu aprendi (+) e aí eu aprendi a fazer de tudo

(Auto-relato de Eros – 04.10.05)

Eros relata, no excerto a seguir, que se sentia constrangida de não saber a língua francesa.

Excerto 72

1. Eros: e quando chegava na matéria de francês eu fui ficando muito
2. nervosa porque todo o mundo falava e eu achava lindo falar (+) francês a
3. missa dos estudantes era às cinco horas da manhã a missa era tudo
4. cantado em francês todo mundo coral:: todo mundo cantava a missa
5. TUDInho em francês
6. PP: mas você não estudou francês'
7. Eros: não eu não pude:: eu estava lá no meio mas eu não sabia francês eu
8. me sentia renegada mas era algo do meu pai ninguém me discriminava
9. (+) e por eu não saber e não poder acompanhar eu fazia gestos como
10. todas as pessoas (+) ((risos das alunas))

(Auto-relato de Eros – 04.10.05)

Embora esse primeiro contato, que não foi em sala de aula, com o idioma não pareça lhe trazer boas sensações, a aluna nunca abandonou a idéia de um dia aprendê-lo. Ao invés de desmotivá-la, parece que a proibição paterna despertou um interesse pelo francês e uma vontade de, um dia, poder aprendê-lo, conforme a aluna declara no excerto abaixo.

Excerto 73

1. Eros: então eu vou fazer espanhol e vi aquela mãe entrando né e vinha
2. aqui na (nome da universidade) perdida de tudo e eu falei será que tem
3. jeito de velho estudar TEM é a uNAti é lá no fundo o cara da portaria
4. falou depois de três anos que eu estava aqui eu to com cinco e ela falou
5. eu preencho pra você assim assim assim e ela me explicou do jeito que
6. era a unati (+) passou-se o tempo e eu não fiz mais nenhuma outra foi
7. quando eu vi o francês AH:: eu vou estudar
8. ((risos de PP e das alunas))
9. Eros: meu pai ainda está vivo mas ele não VAI descobrir

(Auto-relato de Eros – 04.10.05)

Quanto ao interesse em aprender a língua francesa depois de tantos anos após sua vida escolar, Eros comenta que ele ressurgiu devido às novelas brasileiras cujos personagens falavam em francês e por causa das músicas românticas que ela escutava.

Excerto 74

1. Eros: e:: eu fui ver na ((emissora de televisão brasileira)) aquele
2. pedacinho de francês falan::do toda a novela da ((emissora de televisão
3. brasileira)) tem coisas de francês e eu fui me apaixonando (+) e comecei
4. a ouvir as músicas românticas em francês e fiquei muito apaixonada pela
5. língua e falei um DIA eu vou aprender (+) nem que seja depois de eu
6. estar morTI::nha assim de TANto velhinha mas eu VOU aprender
7. francês ((Risos das colegas))
8. PP: que bom ((risos))
9. Eros: e estou aqui na Unati até hoje

(Auto-relato de Eros – 04.10.05)

Quanto à motivação prévia para cursar francês na UNATI, Eros apresenta uma motivação intrínseca, em que parece haver a presença da motivação para aprender, como pudemos observar no excerto 74, e da motivação para auto-realização de acordo com o trecho a seguir.

Excerto 75

1. PP: qual a utilidade do francês pra você hoje por que você tá fazendo um
2. curso de francês atualmente'
3. Eros: eh:: primeiro porque é a língua MAIS difícil e eu gosto de pegar
4. todo desafio (+) eu gosto de desafio e eu gosto de TUDO o que é difícil
5. tudo o que é fácil eu nem ligo mas falou que é uma coisa difícil e
6. principalmente útil e inteligente

(Entrevista semi-estruturada com Eros - 09.12.05)

A motivação para auto-realização refere-se à motivação de uma pessoa que se empenha em uma atividade para satisfazer a si mesma, preferindo desafios e criando algo novo. (JACOB, 2002; DÖRNEY, 2001b).

Podemos observar que Eros gosta de desafios e, por achar que a língua francesa é difícil, ela se sente motivada a aprendê-la. É possível observarmos a influência da crença de Eros em sua motivação. Essa relação será discutida ao fim deste capítulo.

Quanto à sustentação da motivação para aprender de Eros, durante o processo de aprendizagem, por meio dos excertos a seguir, podemos inferir que ela parece ter estado motivada durante todo o curso.

Excerto 76

1. Das atividades desenvolvidas hoje qual (is) você achou mais
2. motivadora(s)? E a(s) menos motivadora(s)? Por quê?
3. As receitas, puxa, genial. Ah! Gosto de todas as aulas... nossa!

(Resposta de Eros no log - 07.10.05)

Excerto 77

1. Eros: AH eu tenho uma coisa pra falar
2. Juliette: então fala
3. Eros: nesses TRÊS anos que eu estou com vocês (e com as turmas
4. organizadas) esse é o meLHOR ano
5. PP: por que'
6. Eros: MAIS amadurecido MAIS diferente MAIS culto e que eu me
7. desenvolvi mais (+) me desenvolvi me sobressaí me desinibi e me
8. realizei (+) agora já encontro o caminho

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 02.12.2005)

Podemos observar que Eros parece ter se sentido motivada ao longo de todo o do curso. Inclusive, ela comenta, no excerto 77, que, em sua opinião, esse curso foi melhor que os três módulos feitos anteriormente.

Apresentamos, a seguir, o parecer da aluna Eros acerca de sua motivação.

Escolhi estudar o francês por uma antiga vontade, e ter encontrado oportunidade que muito ajudou: boa, mestra, curso gratuito, foi só arranjar tempo.

Durante todo curso o único motivo foi enfermidade, pois amei amo e amarei esse curso com essa professora essa turma de amigos nessa trajetória feliz e inesquecível, sobra tudo nas apresentações que em algazarra fizemos da culinária, moda, na literatura dos Três Mosqueteiros e as músicas montadas na mesa! Foi de mais!!!

Só não gostei de estudar o curso com outra professora noutro período porque fiquei sem roteiro.

4.2.2.3 A motivação de Florence

Florence, em seu auto-relato, comenta que, durante o período escolar, mudou muitas vezes de cidade. Assim, ela não chegou a estudar muito tempo na mesma escola, tendo que se adaptar a novas situações constantemente, o que foi, para ela, uma experiência difícil.

Em uma das vezes em que mudou de colégio, a aluna, que iria começar a cursar a sexta série do ensino fundamental, passou a freqüentar uma escola onde a língua francesa era ensinada desde a quinta série. Assim, os colegas de Florence já tinham feito um ano de francês e já haviam estudado a metade do livro-texto. Florence não havia tido nenhum contato com a língua francesa anteriormente. Ela relata que, além de se sentir perdida pelo fato de ter ingressado em um curso já em andamento, sua professora não teve paciência para ensiná-la.

A aluna, conforme relata no excerto abaixo, considera que o seu primeiro contato com o francês foi traumático.

Excerto 78

1. então eu fui pra uma esco::la (+) e nessa escola a turma que tava lá já
2. tinha aprendido francês no ano anterior e eu não sabia nada então eu
3. cheguei lá:: eu não sabia Nada como eu não sabia nada de francês eu
4. ficava só chorando na classe (+) e a professora também não tinha muita
5. paciência de me ensiNAR eu não sabia Nada porque ela sabia que eu não
6. sabia nada e o francês não:: reprovava (+) então eu fiquei ali
7. praticamente à toa eu não fazia aula de francês eu só ouvia os outros
8. falarem e chorando então o meu primeiro contato com a língua francesa
9. foi assim dessa maneira

(Auto relato de Florence – 04.10.05)

Florence procurou a UNATI porque se sentia deprimida por ficar muito sozinha dentro de casa. Ao ver os cursos oferecidos pela UNATI, ela optou pela língua francesa porque queria “fazer as pazes com o francês”.

Contudo, no primeiro dia de aula com a PP, em 2004, a aprendiz relata que a PP lhe pediu para ler um trecho de um texto sobre a França. Florence fez a leitura em voz alta solicitada pela docente, mas, ao término da aula, pensou em nunca mais voltar para o curso. No entanto, a PP foi até ela e a parabenizou pela coragem que teve ao ler o texto. Florence comenta que, a partir de então, sentiu firmeza em PP e acreditou que esta seria uma pessoa que poderia motivá-la e lhe ensinar a aprender o francês.

Excerto 79

1. no primeiro dia de aula (+) a classe tava loTAda (...) e aí uma hora ela
2. ((a PP)) virou pra mim e falou florence lê (+) ce deu acho que um papel
3. né ela deu um texto sobre a França um texto eNORme (trecho
4. incompreensível) aí ela falou florence lê aí um parágrafo de tal a tal (+)
5. aí eu falei não:: será que o que eu faço agora ((risos de PP e das alunas))
6. saio correndo daqui:: CHOrO e:: bom aí né eu falei EU ce falou é aí eu
7. peguei e li TOrtalmente errado e ela não fez nenhum comentÁrio ela
8. deixou eu ler até o fim não falou NAda (...) aí terminou a aula eu falei
9. bom deixa eu vou embora daqui bem rapidinho ((risos de PP e das
10. alunas)) e nunca mais na minha vida eu ponho o pé aqui eu já que eu o
11. francês nós não estamos d'accord ((risos de PP e das alunas)) aí:: na
12. hora que eu tava saindo indo embora ela me chamou florence tal aí eu
13. voltei ela falou assim olha parabéns viu (+) eu falei por que (+) ela
14. falou porque você foi muito coraJOsa por ter lido o texto (+) aí:: e eu
15. falei eu acho que fui mesmo porque eu não sabia NAda ela falou olha é
16. bom você saber que eu vou te chamar outras vezes pra ler porque eu
17. gostei muito da sua coragem (+) aí assim isso daí foi aí que eu senti
18. firMEza sabe eu falei não nossa eu achei uma pessoa que vai (+)
19. ((risos de outras pessoas)) vai ser leGAL que vai me apoiar que vai me
20. motivar e isso aí me motivou que eu tô até aGOra fazendo francês
21. gosto MUIto e pretendo uma dia se deus quiser conversar com um
22. francês assim:: como eu to conversando com vocês

(Auto-relato de Florence – 04.10.05)

Embora tratemos apenas das crenças como possíveis influenciadores na motivação durante o processo de aprendizagem, há outros fatores que a influenciam. Um dos fatores que podem influenciar a motivação, apontado por Dörnyei (2001a), é o professor: suas

características pessoais, seu comportamento motivacional, sua administração da sala de aula e sua abordagem de ensinar. Podemos observar que Florence, ao acreditar que a PP poderia apoiá-la e motivá-la, sentiu firmeza e segurança para dar continuidade ao curso de francês. Logo, notamos a influência da atitude de PP na motivação da estudante.

No que tange à motivação prévia da aluna, podemos inferir, de acordo com os excertos abaixo, trata-se de uma motivação intrínseca para auto-realização, visto que ela busca o desafio de se lançar novamente nos estudos do francês, satisfazendo a si mesma, provando que é capaz de aprender essa língua; no entanto, é possível notarmos que também há indícios de uma motivação intrínseca para aprender, visto que ela demonstra gostar da língua e da cultura francesa. (JACOB, 2002; DÖRNEY, 2001b).

Excerto 80

1. Por que você se interessou em fazer um curso de língua estrangeira?
2. Estava me sentindo deprimida e estava procurando alguma coisa para me
3. distrair. Sempre achei a língua francesa bonita e resolvi aprender.

(Resposta de Florence no questionário1 - 26.08.05)

Excerto 81

1. PP: qual a utilidade do francês pra você hoje por que você ta fazendo um
2. curso de francês?
3. Florence: simplesmente por prazer

(Entrevista semi-estruturada com Florence – 03.11.05)

Quanto à sustentação da motivação, podemos verificar que ela foi mantida ao longo do curso, conforme ilustram os excertos a seguir.

Excerto 82

1. Comente a aula e, se quiser, dê críticas e sugestões.
2. Eu não vejo a hora passar, pois é tão gostoso aprender francês. Não
3. tenho crítica e como sugestão gostaria que as aulas durassem mais tempo

(Resposta de Florence no log – 07.10.2005)

Excerto 83

1. Você se sentiu motivado ao longo do curso? Essa motivação se manteve
2. durante todo o curso ou houve momentos em que você estava mais ou
3. menos motivado? Por favor, explique com detalhes.
4. O curso me dá muito prazer, a minha motivação vem aumentando
5. gradativamente e só tenho vontade de aprender cada vez mais.

(Resposta de Florence no questionário 2 – 02.12.2005)

Excerto 84

1. Você pretende continuar estudando a língua francesa?
2. Pretendo continuar estudando a língua francesa para sempre.

(Resposta de Florence no questionário 2 – 02.12.2005)

Nesses excertos, podemos observar que a aluna demonstrou estar motivada ao longo do curso. Florence também comenta várias vezes que a aula tem pouco tempo de duração e que ela gostaria que esse tempo fosse maior.

Ao compararmos esses excertos com os que demonstravam a motivação prévia de Florence, podemos inferir que sua motivação prévia e suas expectativas foram atendidas e foram aumentadas, inclusive. A aluna declara que deseja aprender francês “para sempre” e que sua motivação “vem aumentando gradativamente”.

Abaixo, segue o parecer de Florence acerca de sua motivação.

Com relação à motivação para estudar francês, está correto com o registro da professora sobre mim. Realmente, busquei um convívio social com pessoas da minha idade e um prazer pessoal.

Com relação à sustentação da motivação, me sinto motivada durante todo o curso porque alcancei meus objetivos de convivência e aprendizado e concordo com o que foi dito a meu respeito.

4.2.2.4 A motivação de Juliette

Juliette, em seu auto-relato, comenta que não teve nenhum tipo de contato com a língua francesa e com nenhuma outra língua estrangeira durante o período escolar. A primeira vez

que a aluna teve esse contato com o francês foi em uma viagem à África do Sul onde foi visitar alguns familiares.

A estudante relata que gostou da experiência de ir para a África do Sul. Ela gostou do país, da cultura sul-africana e da língua francesa.

Excerto 85

1. Juliette: mas ANtes de eu entrar no francês (+) surgiu (+) uma viagem
2. pra mim pra África (+) aí eu fui pra África
3. PP: África'
4. Juliette: África do Sul e eu fui pra áfrica do sul e fiquei numa:: em (nome
5. da cidade) numa comunidade francesa e lá também tinha uma:: uma
6. portuguesa (+) então eu entendia mais o que eles falavam através DA
7. portuguesa (+) entendeu (+) aí eu gostei eu fui no sho::pping eu fui
8. naquelas feiras que vendem aquelas roupas e passei lá tudo aí eu falei
9. assim ah mas que gostoso né falar uma outra língua (+) aí me
10. conviDaram fui lá num:: numa reunião lá num condomínio fechado
11. também que lá é MUItto bonito não é tudo isso que aparece nos filmes
12. não uns pretinhos coitadinhos na beira da fogueira sabe:: é que nem
13. aqui é que nem aqui né então eu falei nossa mas é diferente (+) e aí eu
14. gostei de ver eles faLarem converSArem
15. PP: o teu primeiro contato foi esse'
16. Juliette: foi esse na áfrica do sul né
17. PP: e era gostoso'
18. Juliette: era gostoso eles falarem assim e aí eu peguei e fiquei
19. entusiasmada (+) aí eu também recebi um convite pra ir morar lá e tal
20. né (+) aí foi aonde eu vim aqui e já comecei com a (nome da PP) a
21. fazer o:: o:: francês

(Auto-relato de Juliette – 04.10.05)

Por meio das afirmações de Juliette contidas no relato acima e por meio dos excertos abaixo, podemos inferir que a motivação prévia dessa aluna se caracteriza pela motivação extrínseca de regulação identificada, posto que a estudante buscou estudar o francês porque tem vontade de ir morar e trabalhar na África do Sul.

Excerto 86

1. Por que você se interessou em fazer um curso de língua estrangeira?
2. Tenho vontade de trabalhar fora do Brasil.

(Resposta de Juliette no questionário1 – 26.08.05)

Excerto 87

1. PP: qual que é a utilidade do francês pra você hoje por que você tá
2. fazendo um curso de francês'
3. Juliette: (+) ah pra ter um aprendizado meLHOR de outras línguas e: e:
4. saber me comunicar né:: eh com outras pessoas e:: tenho interesse de ir
5. pra lá um dia
6. PP: pra onde'
7. Juliette: pra África
8. PP: pra África'
9. Juliette: pra África ou pra França

(Entrevista semi-estruturada com Juliette - 15.11.05)

De acordo com Dörnyei (2001b), esse tipo de motivação refere-se ao engajamento de um indivíduo em uma atividade por se identificar com ela, por ver sua utilidade, como, por exemplo, aprender uma LE para conseguir um emprego ou obter uma promoção salarial. Para Juliette, era útil estudar francês, visto que ela tem interesse em ir morar e trabalhar em um país onde a língua francesa é um dos idiomas oficiais.

Quanto à sustentação da motivação de Juliette durante o processo de aprendizagem investigado, podemos inferir que ela se manteve sustentada no decorrer do curso.

Excerto 88

1. Comentário geral sobre as aulas
2. São horas alegres e motivadoras que gosto muito.

(Resposta de Juliette no log – 16.09.05)

Excerto 89

1. Como você avalia sua participação na aula? Comente.
2. Eu estou me esforçando para atingir o meu objetivo. Não está fácil. Mas,
3. acho e quero conseguir.

(Resposta de Juliette no log – 11.10.05)

Excerto 90

1. Você se sentiu motivado ao longo do curso? Essa motivação se manteve
2. durante todo o curso ou houve momentos em que você estava mais ou
3. menos motivado? Por favor, explique com detalhes.
4. Muito motivada. Sim, durante todo o curso. Eu não tive esta
5. desmotivação, pois o curso é sempre uma inovação.

(Resposta de Juliette no questionário 2 – 02.12.2005)

Nos excertos 88 e 90, a aluna comenta gostar muito das aulas, considerando-as alegres e motivadoras. Além disso, ela relata que se sentiu motivada ao longo do curso.

Retomando a definição de Pintrich e Schunk (1996) sobre alunos motivados, eles consideram que esses estudantes se esforçam para serem bem sucedidos. A aprendiz relata que, embora ela esteja achando difícil aprender o francês, ela está se empenhando para atingir seu objetivo. Essa fala de Juliette exemplifica que a aluna tem se esforçado para aprender o idioma, buscando atingir sua meta: aprender a língua francesa para trabalhar no exterior.

Segue, abaixo, o relato de Juliette acerca de sua motivação.

Por um bom tempo eu estive desmotivada por não conseguir acompanhar os colegas, mas a professora nos indicou para ler o livro O Pequeno Príncipe em francês e veio a motivação fui lendo e traduzindo as palavras que não entendia e a apresentação da peça Os três mosqueteiros a história aumentou mais e mais a motivação para aprender, agora eu adoro quando tenho que ir às aulas na sexta feira .

Gosto de estar com os colegas, assistir às aulas e aos filmes em francês, de dar nosso parecer à professora e de outras atividades que participamos. Desde já, eu agradeço a Professora (PP) por ter a paciência que ela tem com todos nós e dizer que eu ainda não falo muito bem o francês mas já estou conseguindo ler e saber o que muitas palavras dizem. E estou muito feliz por participar do Mestrado da professora (PP) pois, para quem não sabia nada e agora é participante de um Mestrado, me sinto muito importante e alegre com tudo o que aconteceu na minha vida. Depois deste curso só tive alegrias. Que Deus abençoe a todas as pessoas que lerem esta análise.

Minha motivação((em estudar o francês)) foi porque fiz uma viagem à África do sul, onde falam inglês e o francês, e eu não entendia nada, só conversava com uma portuguesa. Fiquei no Hotel Road Lodge, localizado próximo à cidade de Pretória. Visitei vários lugares e fiz amigos portugueses e franceses e daí veio a motivação para aprender uma língua.

Quando cheguei ao Brasil e vim morar em Rio Preto, fiquei sabendo da Unati, fiz minha matrícula e foi aí que tudo começou para o meu aprendizado da língua francesa.

Na análise feita por mim sobre o meu comportamento no Curso de Francês e na Pesquisa, eu acredito que consegui ter uma boa permanência. Com os colegas e com a professora, no começo das aulas não foi fácil. Tive que me superar, voltar a uma sala de aula e aprender um novo idioma. Com o auxílio da professora, dos colegas, reuniões de trabalho e pesquisa na biblioteca da ((nome da universidade)), conseguimos nos adaptar ao Francês.

Com relação à sustentação da motivação, ela vem de acordo com os trabalhos dados em sala de aula as lições, às descobertas da história do país, nos deixa motivado. Desfiles de moda, culinária, literatura, a peça “Os três mosqueteiros”: foram estes os motivos de continuar, pois o curso é sempre uma inovação. Este período foi maravilhoso.

4.2.2.5 A motivação de Loraine

Loraine estudou francês em um colégio de freiras no estado do Rio de Janeiro. Em seu auto-relato, a aluna atribui à convivência agradável que teve, desde pequena, com pessoas nascidas em outros países que eram amigas de sua mãe, seu interesse por línguas. No excerto abaixo, Loraine comenta um pouco sobre esse convívio.

Excerto 91

1. e:: eu acho que:: era de freiras também e:: acho que da parte francesa
2. então era obrigatório aprender francês também (+) na época em que eu
3. entrei lá já não era mais obrigatório aprender espanhol quando eu entrei
4. tinha que aprender o francês o latim e o inglês eram as línguas
5. obrigatórias que você tinha que aprender (...) aí:: as aulas de francês
6. eram dadas por uma professora de francês mesmo não era freira era uma
7. professora que ela era FRANCesa mesmo e eu adorava a professora de
8. francês (+) eu não lembro muito eu não consigo lembrar o nome dela e
9. agora e:: por parte da minha mãe também porque eu sempre gostei de
10. línguas porque minha mãe tinha uma amiga que era francesa e eu
11. lembro o nome que era (madame marlet) e a gente ia na casa dela e ela
12. morava assim na montanha assim em friburgo (+) francês geralmente
13. tinha estrangeiro né tem mania de morar lá no alto né e a gente ia na
14. casa dela visitar ela e ela acordava de manhã e ela começava OUI OUI
15. Loraine e começava a fazer uma farra né (+) e a não sei:: aquelas
16. pessoas foram me interessando (+) porque a minha mãe tinha UMA
17. que era inglesa tinha UMA que era francesa tinha outra que era alemã
18. (...) então era tudo assim (+) eu vivia naquele meio e meu interesse por
19. línguas e por essa parte era por isso daí (+) porque minha mãe conhecia
20. apesar de ela não ter estudo

(Auto-relato de Loraine – 04.10.05)

Loraine comenta que seu interesse pelo idioma foi despertado por uma amiga que era sua professora de inglês. Esta a convidou para cursar a língua francesa em uma escola particular de idiomas. Essa foi a última vez que ela estudou francês antes de participar do curso da UNATI.

Excerto 92

1. Loraine: e o francês continuou por causa da minha professora de inglês
2. que se tornou minha amiga porque foi assim ela começou a me dar aula

3. particular de inglês (+) aí depois eu entrei na na:: (nome de uma escola
4. particular de idiomas) foi o primeiro que eu fiz cultura inglesa mas o
5. inglês num num ia de jeito nenhum que nem ce falou (+) aí ela falou oh
6. loraine vamos fazer (nome de uma escola particular que ensina francês)
7. agora e eu falei ta (+) aí:: eu entrei na (nome de uma escola particular
8. que ensina francês) junto com ela

(Auto-relato de Loraine)

Quanto à motivação prévia de Loraine, como pudemos observar no excerto 92, a aluna sempre se interessou por línguas. Nos excertos a seguir, a aprendiz também declara ter se inscrito no curso de francês da UNATI por gostar de aprender idiomas.

Excerto 93

1. Por que você se interessou em fazer um curso de língua estrangeira?
2. Porque sempre gostei de língua estrangeira. Sempre tive interesse em
3. aprender línguas.

(Resposta de Loraine no questionário 1 – 26.08.05)

Excerto 94

1. PP: de onde surgiu seu interesse pela língua francesa’
2. Loraine: pelo interesse da língua por gostAR do francês (+) por ter
3. facilidade de falar francês tenho mais facilidade de falar francês do que
4. inglês

(Entrevista semi-estruturada com Loraine– 09.12.05)

Logo, podemos inferir que a aluna possui uma motivação prévia do tipo intrínseca para aprender, posto que ela gosta de idiomas e se interessa em aprender línguas.

A motivação de Loraine parece ter sido sustentada durante todo o processo de aprendizagem conforme ilustram os excertos a seguir.

Excerto 95

1. Você achou a aula motivadora? Por quê?
2. Sim, achei. Porque para mim as aulas de francês são sempre
3. motivadoras. Só escutar e aprender francês me faz sentir interessada e
4. motivada.

(Resposta de Loraine no log –07.10..05)

Excerto 96

1. Comente a aula e, se quiser, dê críticas e sugestões.
2. Gostei muito da aula, não falo que não gostei porque as aulas de francês
3. são para mim muito prazerosas. Procuro nunca faltar, pois me sinto
4. muito bem fazendo este curso.

(Resposta de Loraine no log – 04.11.05)

Excerto 97

1. Loraine: ((pergunta)) fraise
2. PP: c'est un petit fruit très petit rouge rouge comme ça
3. ((PP vai à lousa e desenha um morango))
4. Loraine: fraise au crème
5. PP: hum:: d'aCCORD
6. Florence ((balança a cabeça em sinal afirmativo)) MUIto bom
7. Loraine: ((continuando a leitura)) des ceRIses
8. ((Juliette mostrou ter dúvida))
9. PP: cerises (+) d'accord (+) les cerises on met sur le gâteau au chocolat
10. ((PP faz mímica como se estivesse colocando várias cerejas no bolo))
11. Loraine: les cerises au chocolat
12. Todas as alunas: hum::

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 07.10.2005)

No excerto 97, podemos verificar a motivação de Loraine por meio de seu comportamento em classe (JACOB, 2002). Ela parece estar tão interessada e engajada no tema da aula que vai lembrando de um prato gostoso para cada fruta que lê. A aluna mostrou-se sempre participativa (PINTRICH e SCHUNK, 1996).

4.2.2.6 A motivação de Marie

Marie, em seu auto-relato, conta sobre suas experiências enquanto aluna de língua estrangeira em sua vida escolar pregressa. A aprendiz comenta, conforme consta no excerto abaixo, que precisou estudar o francês para ser aprovada em um exame para, depois, poder fazer o curso normal. Assim, ela fez aulas particulares de algumas disciplinas, dentre elas o latim e o francês.

Excerto 98

1. aí:: quando eu terminei a quarta série eu não podia fazer o curso normal
2. porque eu não tinha feito inglês francês latim história e geografia geral
3. (+) aí eu fiz um curso chamado adaptação porque adaptação (+) então eu
4. fiz particular (...) e fiz francês com ela particular na casa dela (+) enTÃO
5. foi o primeiro contato que eu tive com o francês eu já tinha dezesseis
6. anos

(Auto-relato de Marie – 04.10.05)

Marie, no excerto abaixo, declara que gostava das aulas particulares de francês Ela demonstra ter gostado muito, por meio da entonação de sua fala, das aulas de francês e da postura enérgica de sua professora. O primeiro contato com a língua francesa foi uma experiência agradável para Marie.

Excerto 99

1. Marie: francês eu gostava (+) as aulas eram assim ela era MUITO
2. enérgica (...) e a gente chegava não podia falar bom dia era bonjour e
3. era tudo em francês tudo tudo tudo e
4. PP: [não podia falar português]
5. Marie: não (+) NÃO deixava (+) se eu falasse alguma coisa ela batia
6. assim na mesa e eu não sabia e mesmo que eu falava errado ela corrigia
7. mas tinha que falar francês era assim as aulas (+) enTÃO nas aulas ela
8. dava:: eu lembro até hoje da primeira lição do livro era assim oh eu
9. decorei um pedacinho era assim oh le matin maman appelle (jorge) (+)
10. dépêche-toi (+) je me lève je (prends) la douche (+) je lave mon visage
11. (+) mon nez (+) ma bouche mon cou enfin (trecho incompreensível)
12. aquele eu decorei era comprida então tinha leitu::ra tinha dita::do
13. gramá::tica ver::bo
14. PP: tinha tradução'
15. Marie: tinha traduçãozinha tinha tinha então foi cinco meses só

(Auto-relato de Marie- 04.10.05)

A experiência positiva que Marie teve com as línguas que estudou parece ter estimulado seu gosto em aprender idiomas, como relatado no excerto a seguir.

Excerto 100

1. Marie: eu sempre fui excelente aluna em português e quando eu estudei
2. o inglês e o francês e o laTIM (+) eu comecei a adoRAR línguas eu vi
3. que eu tinha queda pra línguas

(Auto-relato de Marie- 04.10.05)

Contudo, embora Marie se interessasse pelo idioma, o motivo que a levou a fazer o curso na UNATI foi o desejo de aprender francês para se comunicar com seu médico, que é francês, conforme ela relata no excerto abaixo.

Excerto 101

1. Marie: aí:: (+) eu fui fazer regime com um médico francês doutor (nome
2. do médico) francês da França LINdo loiro do olho aZUL È LINdo (...)
3. aí:: eu fui fazer um regime com ele é:: ele fala português mas arrasTADO
4. com o francês né ai meu Deus eu fiquei louca pra fazer francês só pra
5. falar francês com ele pra conversar com esse homem
6. ((risos de todas)) é:: meNIna do céu aí né é:: (...) aí eu fiquei mais de um
7. ano fazendo regime lá com ele pra poder conversar e me dediCAva no
8. francês me dediCAva é:: aí:: né agora ele não atende mais pela (nome do
9. convênio médico) mas eu quero aprender a converSAR pra ir um dia lá
10. pra conversar com ele aí então eu vim fazer francês pra conversar com
- o 11. doutor (nome do médico) aí então eu comecei a recordar daQUEle
- tempo 12. de francês::
13. PP: lembrou'
14. Marie: fui lembrando (+) aí gostei do francês e continuei e tô
15. continuando e quero continuar e já penso até em conhecer paris (+) eu
16. tô até vendendo um apartamento

(Auto-relato de Marie- 04.10.05)

Tomando como base a história de vida contada por Marie em seu auto-relato, podemos inferir que a motivação prévia da aluna se configura como sendo uma motivação intrínseca para aprender, visto que ela gosta de idiomas e tem vontade de aprendê-los, mas, principalmente, como sendo uma motivação extrínseca por regulação integrada, visto que ela procurou um curso de francês para satisfazer o desejo de conversar com seu médico, um falante nativo, parecendo ter se identificado com ele.

Quanto à sustentação da motivação, parece-nos que ela varia durante o processo de aprendizagem da língua, não se sustentando em alguns momentos. Como podemos notar, através dos excertos a seguir, Marie se considera autocrítica e rígida consigo mesma, o que faz com que ela tenha medo de errar.

Excerto 102

1. Marie: porque eu tô gostando mesmo só que eu tenho um defeito MUIto . grave eu sempre tive desde que eu estudava eu eu não quero errar eu
3. quero fazer tudo certi::nho (+) num quero errar porque no primário eu
4. era sempre a primeira aluna da classe né na primeira na segunda na
5. terceira série na a:: no:: pré normal também depois não porque eu era
6. ruim de matemática era ruim né enTÃO né aí eu onde já se viu terceira
7. idade ERRAR isso é uma pouca verGOnha então eu sou é:: muito
8. rigoROsa comigo MESma

(Auto-relato de Marie – 04.10.05)

No excerto 98, ela declara gostar do curso, mas, relata que seu maior defeito é não querer errar. Podemos, inclusive, observar que a aluna traz uma crença que é sustentada pela sociedade: a de que o idoso não pode cometer erros.

Excerto 103

1. Na escolha das apresentações, uma aluna se recusa a fazê-lo porque
2. sente medo de errar.

(Nota de campo da PO – 21.10.05)

Excerto 104

1. ((A atividade proposta é colocar os versos da música Aline em ordem.
2. Os alunos estão em pé, sendo que Pierre, Marie e Juliette formam um
3. grupo enquanto que Loraine e Eros forma uma dupla. A equipe que
4. terminar a música primeiro ganhará um prêmio. A atividade começa.
5. Marie olha para Pierre e Juliette que tentam colocar os versos da música
6. em ordem. Ela coloca as mãos na cintura e balança a cabeça de um lado
7. para outro expressando um pensamento negativo. A tarefa termina.))
8. PP: ((para Loraine e Eros)) maintenant qu'est-ce qu'on va faire' (+) vous
9. deux (+) venez ici (+) maintenant on va corriger les deux ((comenta
10. sobre a correção do exercício dos dois grupos))
11. Marie: VIXE eu não sei ((Marie fala com tom decepcionada e cruza os
12. braços))
13. ((Durante a correção do exercício feito por Pierre, Marie e Juliette,
14. Pierre comenta))
15. Pierre: essa música é linda né:: dá até vontade de dançar
16. ((Durante a correção todos os alunos acompanhavam a música e
17. começaram a cantar sem que a PP lhes pedisse))

(Trecho da gravação em vídeo da aula – 11.11.2005)

Ao verificarmos os excertos acima, podemos observar que a aluna se desmotiva quando erra ou quando não sabe fazer alguma atividade, como foi no caso do exercício da ordenação dos versos de uma música proposto pela PP. A Marie relata, em seus *logs*, quando se sentiu motivada ou não nas aulas. Abaixo, trazemos dois excertos que exemplificam a desmotivação de Marie. Os excertos se referem ao *log* respondido pela aluna no mesmo dia da aula, cujo trecho corresponde ao excerto104.

Excerto 105

1. Das atividades desenvolvidas hoje, qual você achou mais motivadora?
2. Por quê?
3. Vou falar da atividade que achei menos motivadora: foi aquela que a
4. professora entregou as frases da música recortadas e nós vamos ouvindo
5. e colocando em ordem. É a terceira vez que faço esse tipo de atividade e
6. não acerto quase nada, apenas 20%. Não gosto dessa atividade

(Resposta de Marie no log – 11.11.2005)

Nos excertos a seguir, Marie relata que a aula foi motivadora porque ela acertou os exercícios.

Excerto 106

1. Das atividades desenvolvidas hoje, qual você achou mais motivadora?
2. Por quê?
3. Gostei mais da correção da tarefa porque acertei quase tudo.

(Resposta de Marie no log – 30.09.2005)

Excerto 107

1. Das atividades desenvolvidas hoje, qual você achou mais motivadora?
2. Por quê?
3. As duas atividades de hoje foram ótimas. Gostei imensamente. Adorei a
4. correção da tarefa. Acertei tudo.

(Resposta de Marie no log – 07.10.2005)

É possível notarmos que a aprendiz gosta das atividades e se sente motivada dependendo do grau de dificuldade que possui a tarefa: se em sua realização cometer erros, cai a sua motivação para a realização da mesma.

A desmotivação ocorre por meio da influência de forças externas que diminuem as bases motivacionais de um comportamento ou de uma ação. Contudo, como declara Dörney (2005), o fato de um indivíduo estar desmotivado não quer dizer que todas as forças positivas influenciadoras da motivação tenham desaparecido. Trata-se de um momento em que o componente negativo predomina sobre os positivos. (DÖRNEY, 2005).

Assim, podemos observar que, mesmo que Marie se sinta desmotivada quando erra (componente negativo cujo fundamento está na crença da aluna de que errar é ruim), há vários momentos, ao longo do curso, em que ela demonstra estar motivada.

Excerto 108

1. ((Final da peça. Todos os alunos estão em pé. Todos aplaudem))
2. PP: ((alegre)) d'aCCORD OUI⁷⁷
3. ((Todos continuam aplaudindo. Pierre se senta.))
4. Marie: genial genial maravilhoso
5. PP: l'année prochaine on peut faire dans le théâtre⁷⁸
6. Todos os alunos: ah::
7. Catherine: mais OUI mais OUI⁷⁹
8. PP: très bon (+) l'année prochaine on peut faire des répétitions et on peut
9. faire un spectacle⁸⁰
10. Marie: OH LA LA OUI⁸¹
11. ((Alunas estão eufóricas. Mostram à professora as roupas que fizeram))
12. PP: MERveilleux MERveilleux⁸²
13. ((Alunos continuam agitados. Florence e Marie ainda permanecem em pé))

(Trecho da gravação em vídeo da aula – 02.12.2005)

Excerto 109

1. A Marie me perguntou, em LM, se ela podia responder. Na verdade,
2. durante este exercício, ela quis dar a resposta de todas as questões. Mas,
3. eu tive que dar uma segurada nela para poder ouvir as respostas das
4. outras alunas. Houve uma questão que a Marie pediu para ler, ela disse
5. “ai, deixa eu ler, está tão bonitinho!”. É interessante ressaltar que ela
6. disse que fez uma resposta afirmativa e outra negativa para ela poder
7. treinar mais. Ela sempre faz atividades a mais. Além disso, ela mantém

⁷⁷ De acordo sim

⁷⁸ No ano que vem podemos fazer no teatro

⁷⁹ Mas sim mas sim

⁸⁰ Muito bom (+) no ano que vem a gente pode ensaiar e a gente pode fazer um espetáculo

⁸¹ U lá lá sim

⁸² Maravilhoso maravilhoso

8. quatro cadernos de francês: um para vocabulário, um para verbos, um
9. para fazer anotações na sala de aula e um que ela passa a limpo.

(Diário da PP– 07.10.05)

Marie, ao longo de todo o curso, sempre realizou mais tarefa do que a PP pedia. A aluna também levava seus cadernos para mostrar à docente o que havia feito, como é possível observar pelos comentários de PP no excerto 109.

Ainda no que se refere à motivação de Marie, foi possível notarmos que houve uma variação da configuração dessa motivação. Nos excertos abaixo, as expectativas de Marie não são mais de conversar com seu médico (ela não comentou mais sobre esse desejo nem em seus *logs* nem na entrevista semi-estruturada), mas sim de viajar para a França.

Excerto 110

1. PP: e quais são suas expectativas’
2. Marie: no ano que vem eu quero ir pra França
3. PP: França’
4. Marie: se Deus quiser e Ele quer

(Entrevista semi-estruturada com Marie – 02.11.05)

Excerto 111

1. Hoje a Marie me contou, toda entusiasmada, que vendeu um imóvel e
2. que, com parte do dinheiro, irá viajar pra a França.

(Nota de campo da PP – 26.05.06)

Pintrich & Schunk (1996) afirmam que as motivações extrínsecas e intrínsecas sofrem influências ambientais e podem mudar em virtude disto. Concordamos com a posição dos autores quanto ao caráter contextual dessas motivações e que elas podem mudar ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LE, como aconteceu com a motivação de Marie.

A seguir, apresentamos os comentários de Marie acerca de sua motivação.

Concordo com tudo o que eu disse anteriormente. Meu primeiro contato com a língua estrangeira foi aos 16 anos e foi com o francês. Eu gostei logo à primeira vista. Estudei com a professora ((nome da professora)) nos anos 50. Eu adorava ouvi-la falar francês. Foram apenas 5 meses de aula.

Eu me sentia muito motivada a fazer o curso de francês por gostar da língua. Gostei muito das unidades de moda, a começar pelo desfile que fizemos em classe. A professora passou uma tarefa para recortar de revista personagens e fazer descrição da roupa, sapatos, jóias, etc e eu fiz mais de 20. Já não fazia só descrição, já começava a fazer uma história para cada personagem. Amei essa unidade! Também gostei da culinária e da literatura. Na peça “Os três mosqueteiros”, escolhi ser o Dartagnan, mas fiquei decepcionada porque ele não tinha quase nenhuma fala e minha intenção era arrasar! Mesmo assim, gostei da experiência. Fiquei na expectativa de uma nova peça. Queria ser uma personagem interessante e com muitas falas. Ah! Se tivesse tido uma segunda peça eu queria me acabar de tanto estudar minhas falas e dar um show de interpretação, falando um francês limpo, lindo, charmoso, sexy! Eu adoro INTERPRETAR, pena que nunca tive oportunidade. Gostei muito do curso todo de agosto a dezembro de 2005. Fazia tudo com muita satisfação; as aulas eram diferentes, divertidas, motivadoras. Amava fazer as tarefas de casa. Ia contente para a UNATI sempre comentando sobre a tarefa ou alguma coisa sobre a aula. Ia e voltava contente. Bons tempos aqueles, que saudade! Minha motivação durante todo o curso foi muito boa; eu falava a todo mundo como eram as aulas: “completamente diferentes”, nunca vi coisa igual. Comecei a ficar desmotivada depois desse período, quando compramos o livro e tinha que fazer a tarefa ouvindo o CD. Eu precisava ouvir umas 20 vezes para fazer a tarefa, honestamente. Comecei a achar tudo difícil porque eu não entendia o CD. Ficava nervosa, até chorava. Comecei a me achar impotente. Foi nesse período que pensei em desistir do curso. Depois, fiz uma cirurgia e faltei três aulas seguidas. Piorou! Em abril de 2007, quando começaram as aulas, até que eu estava animada, mas após assistir um filme durante duas aulas, a professora divide a classe em equipes, dando deveres a cada equipe. Eu comecei a transpirar escandalosamente e ficar com a boca seca. E o ponto culminante foi quando a professora disse para pesquisa na internet e fazer o trabalho no computador. Aí foi o fim. Foi a despedida do curso que eu tanto amei.

4.2.2.7 A motivação de Pierre

Pierre comentou pouco, em seu auto-relato, sobre sua vida escola pregressa e sobre suas primeiras experiências com a língua francesa. Como ele faltou no dia da sessão de história de vida, Pierre fez um comentário geral antes de a PP entrevistá-lo.

Pelo que o aluno relata, ele parece ter apreciado suas experiências anteriores com o francês.

Excerto 112

1. aí eu entrei na quinta série que era ginásio (+) era separado (+) num
2. outro prédio fiz em nova aliança de 59 a 62 (+) eu fui a terceira turma do
3. colégio (...) nessa época que eu acho que eu aprendi MUItto sobre cultura
4. (+) que aquele tempo tinha eu aprendi francês foi ali 1960 61 (...) então
5. ele:: ele ensinava muito bem ele fez pós-graduação em paris não sei (+)
6. e era MUItto disciplinado (+) exiGIA (+) ensinou a marseillese que eu
7. não lembrava direito (+) ensinou aquela poesia que eu te falei só que eu
8. não lem::bro da poesia toda (...) e:: ensinava também (+) dava lição em
9. cada aula ensina::va a gramática daquela lição e cobrava então o que eu
10. aprendi de francês foi por isso

(Auto relato de Pierre – 08.12.05)

No que tange à motivação de Pierre para ingressar em um curso na UNATI, ela não apresenta indícios de motivação social, conforme comentado anteriormente. A partir dos excertos a seguir, podemos inferir que a motivação prévia do aluno é a extrínseca por identificação, posto que ele pretende viajar para o exterior, vendo na aprendizagem da língua algo útil.

Excerto 113

1. Qual a utilidade do francês pra você hoje por que você está fazendo um
2. curso de francês
3. Pierre: (+) olha eu pretendia mesmo em viajar nem que for pra guiana
4. francesa
5. PP: francesa'
6. PP: mas você não pretende mais ou pretende'
7. Pierre: pretendo pretendo:: aquela tua idéia da viagem me é interessante
8. PP: é idéia MESmo

(Entrevista semi-estruturada com Pierre - 08.12.05)

Excerto 114

1. Quais são as suas expectativas (+) sobre o curso sobre a língua o que
2. você espera?
3. Pierre: eu espero entrar em contato com outras pessoas que falam
4. francês: outros países

(Entrevista semi-estruturada com Pierre - 08.12.05)

A motivação de Pierre não se manteve sustentada ao longo do processo de aprendizagem. Pelo contrário, o aluno se sentiu tão desmotivado que quase desistiu do curso. Dörnyei (2001a) caracteriza o aluno desmotivado como sendo aquele que foi um dia motivado, mas que perdeu seu interesse por alguma razão. Pierre se desmotivou por crer que os temas das aulas eram voltados apenas para o público feminino. O estudante se negou a fazer algumas atividades, como, por exemplo, a do desfile de modas, por acreditar que desfilas é algo exclusivamente feminino.

O trecho a seguir, extraído da gravação de uma aula, exemplifica bem a desmotivação de Pierre pelo comportamento do aprendiz.

Excerto 115

1. PP: vous allez préparer un plat (+) il peut être un gâteau (+) il peut être
2. un plat:: je ne sais pas:: quelque chose:: une sala::de je ne sais pas (+)
3. vous allez penser à partir d'aujourd'hui jusqu'à le vingt-et-un octobre
4. (+) vous avez beaucoup de temps pour penser:: vous allez préparer la
5. recette chez vous et le vingt-et-un octobre nous allons manger
6. BEAUcoup dans la classe⁸³
7. Loraine: leGAL ((conversa com Catherine que também sorri))
8. ((As alunas Florence, Eros, Marie estão sentadas do lado direito do
9. semi-círculo. Elas comentam entre si sobre o prato que farão,
10. entusiasmadas. Há uma carteira vazia. Na outra carteira Pierre está
11. sentado. Há mais uma carteira sozinha entre ele e Catherine e Loraine,
12. que estão na outra ponta do semi-círculo. Todas estão entusiasmada,
13. exceto Pierre. Ele apóia a mão esquerda no rosto parecendo expressar
14. insatisfação))
15. PP: ((a Pierre)) tu peux demander l'aide de ta femme⁸⁴
16. ((Pierre não responde. Levanta o rosto e balanceia a cabeça em sinal

⁸³ vocês vão preparar um prato (+) pode ser um bolo (+) pode ser um prato:: eu não sei:: qualquer coisa:: uma sala::da eu não sei (+) vocês vão pensar a partir de hoje até o dia vinte e um de outubro (+) vocês têm muito tempo para pensar:: vocês vão preparar a receita na casa de vocês e no dia vinte e um de outubro nós vamos comer MUITO na classe

⁸⁴ você pode pedir ajuda a sua esposa.

17. afirmativo. Porém, parece desmotivado. Ele olha de um lado para o outro e 18. vê todas as suas colegas entusiasmadas))
 19. PP: vous allez faire une chose faci::le je ne sais pas (+) je vais faire une
 20. mousse par exemple⁸⁵ ((as alunas começam a conversar entre si
 21. novamente))
 22. Pierre: é pra fazer'
 23. PP: OUI (+) et on va manger dans la CLAsse⁸⁶
 24. Loraine: C'est SUPER⁸⁷
 25. Pierre: ((pergunta à PP)) é pra escrever em francês também'
 26. PP: oui (+) ATTENTION (+) quelle est l'activité avant de manger' (+)
 27. qu'est-ce qu'on va faire'⁸⁸ ((PP se levanta. Alunas sorriem. Pierre apóia
 28. novamente o rosto na mão))
 29. PP: moi aussi je vais préparer (+) avant de manger je vais présenter
 30. mon plat par exemple (+) un gâteau au chocolat (+) et je vais lire la
 31. recette⁸⁹ (gesticula como se estivesse lendo algo))
 32. Pierre ((fala com Catherine – entonação de insatisfação)) é uma classe
 33. diferente né::
 34. Catherine: eu acho interessante ((Pierre coça a testa))
- (Trecho da gravação em vídeo da aula - 30/09/2005)*

O aluno demonstra, claramente, estar insatisfeito com a aula. Ele apóia, mais de uma vez, seu rosto em sua mão, com o cotovelo em cima da carteira.

Além disso, ele confirma com a PP se, de fato, é para fazer a atividade e comenta, com entonação de insatisfação, com a colega, que acha o curso diferente. Pierre parece buscar em Catherine uma resposta que seja convergente com suas idéias. Contudo, ela acha a aula interessante. Pierre, então, coça a testa, demonstrando estar insatisfeito e desmotivado, ainda mais porque todas as alunas estão entusiasmadas.

É interessante observar a disposição dos alunos nesse momento. Ao lado direito de Pierre, estão sentadas Catherine e Loraine. Ao seu lado esquerdo, Marie, Eros e Florence. Pierre, que está sentado entre os dois grupos de alunas, está sozinho, pois, há uma carteira vazia nos dois lados.

⁸⁵ vocês irão fazer uma coisa fá::cil eu não sei (+) eu vou fazer um mousse por exemplo

⁸⁶ e nós vamos comer na CLAsse

⁸⁷ é SUPER legal

⁸⁸ sim ATENÇÃO (+) qual é a atividade antes de comer' (+) o que que a gente vai fazer'

⁸⁹ eu também vou preparar (+) antes de comer eu vou apresentar meu prato por exemplo (+) um bolo de chocolate (+) e eu vou ler a receita

É possível observarmos que a disposição dos alunos nesse contexto parece metaforizar a situação de desmotivação vivida por Pierre: ele está sozinho, é o único homem da sala, está *ilhado* numa turma em que todas as mulheres se sentem muito motivadas.

Quando a PP foi entrevistar a aluna Marie, esta comentou que o Pierre não estava querendo mais continuar o curso, pois estava se sentindo deslocado pelo fato de ele acreditar que as aulas tinham conteúdos voltados mais para as mulheres. Inclusive depois que Marie comentou com a PP, Pierre chegou, coincidentemente, na casa dessa aluna. Então, a PP conversou com ele e ouviu, do aluno, que ele estava realmente desmotivado.

Assim, para procurar motivar o aluno, a docente resolveu mudar o tema da última unidade: ao invés de artesanato, ela sugeriu aos alunos trabalharem com literatura francesa, assunto que Pierre, e todas as alunas, gostavam.

O estudante declara, no excerto a seguir, que se sentiu desmotivado. Contudo, ele afirma ter gostado das atividades relacionadas à literatura.

Excerto 116

1. Como que é para você ser o único homem da sala'
2. Pierre: é:: eu eu o que eu acho estranho é que as atividades estavam
3. caminhando mais pras muLHEres né:: eu falei será que ela não vai
4. lembrar dos homens' ((risos dos dois))
5. PP: (risos)
6. Pierre: (+) eu achei pode ser que seja preconceito meu (+) que estava
7. assim aquele negócio você queria que eu fosse desfilar:: bom não é bem
8. minha praia (risos) desfilar
9. PP (risos) é::
10. Pierre: aquele negócio de roupa:: tudo bem eu não estou criti cando
11. PP: fica à
12. vonta::de
13. Pierre: não é pra mim ((risos dos dois))
14. PP: fale agora ou cale-se para sempre ((risos dos dois))
15. Pierre: eu QUase desisti das aulas eu falei nossa
16. PP: por causa disso'
17. Pierre: é:: porque eu falei eu acho que eu não estou me enquadrando é
18. MUIta mulher é muita coisa de menina e eu estou meio FORA disso
19. PP: e a atividade dos três mosqueteiros
20. Pierre: eu achei ótima
21. PP: foi legal né'
22. Pierre: foi

(Entrevista semi-estruturada com Pierre - 08.12.05)

De fato, parece que o aluno se sentiu novamente motivado nas últimas aulas cujo assunto abordado foi a literatura francesa com a leitura do livro *Os Três Mosqueteiros* (DUMAS, s.d) e com a encenação de um teatro sobre essa história. No excerto abaixo, a PP comenta que todos os alunos estavam muito motivados com a representação.

Excerto 117

1. Hoje a aula foi um barato. Todos os alunos se empenharam muito para
2. encenar a peça. A Juliette chegou até a mandar fazer uma roupa de
3. mosqueteiro para o seu personagem. Todos os alunos pintaram o rosto
4. com lápis preto, desenhando um falso bigode e barba. Todas vieram
5. trajadas, exceto a Eros e o Pierre. Mas, eles também entraram na
6. brincadeira e usaram chapéus de jornal. Estavam todos muito motivados.

(Diário da PP, de 02.12.05)

Podemos inferir então, que o aluno não teve sua motivação sustentada ao longo do curso. Ele se sentiu tão desmotivado que esteve prestes a parar de estudar francês com a turma e com a PP. Mas, ao ver que a próxima unidade temática abordava um assunto que lhe interessava, Pierre resolveu permanecer na turma e demonstrou estar mais motivado, participando das atividades por vontade própria.

É interessante ressaltar que Pierre não abandonou o curso e continua sendo aluno da PP atualmente.

Segue, abaixo, o parecer de Pierre sobre sua motivação.

Pierre: Os trabalhos foram, grande parte dele foi dirigido ao público feminino. Nesta época, não me senti muito motivado, mas procurei aprender. Gostei muito da interação que foi realizada com “Os três mosqueteiros”, motivei-me muito. Não concordo que me desmotivei totalmente. Nesta época, porque pensei que não haveria aula por causa da greve da Unesp, não freqüentei algumas aulas por este motivo.

4.3 Relações entre crenças e motivação observadas nesse contexto investigativo

Conforme discutido no capítulo de Fundamentação Teórica, vários estudiosos discutem a relação entre as crenças e a motivação no processo de aprendizagem de línguas. Dentre eles, destacamos Pajares (1996) que considera que as crenças exercem um papel central na motivação de uma pessoa.

Os dados analisados demonstram haver, de fato, uma relação estreita entre motivação e crenças. A crença de que as aulas de francês eram voltadas ao público feminino desmotivou Pierre, fazendo com que ele quase desistisse do curso. No entanto, quando o aluno se identificou com o tema sobre literatura, ele voltou a motivar-se. O excerto 117 exemplifica bem a crença de Pierre:

Excerto 118

1. Como que é para você ser o único homem da sala'
2. Pierre: é:: eu eu o que eu acho estranho é que as atividades estavam
3. caminhando mais pras muLHEres né:: eu falei será que ela não vai
4. lembrar dos Homens' ((risos dos dois))

(Entrevista semi-estruturada com Pierre - 08.12.05)

Outro excerto interessante é a resposta de Pierre retirada do questionário 2, preenchido no último dia de aula.

Excerto 119

1. Você se sentiu motivado ao longo do curso? Essa motivação se manteve
2. durante todo o curso ou houve momentos em que você estava mais ou
3. menos motivado? Por favor, explique com detalhes.
4. No começo, bem motivado. No meio, quando faltei, porque me enganei
5. sobre as aulas, porque tenho trabalho e ajudo a família, fiquei um pouco
6. desmotivado, ao voltar, senti-me deslocado. Mas, continuei, participei e
7. segui em frente. Então, no fim, fui bem, senti-me integrado ao grupo e às
8. aulas.

(Resposta de Pierre no questionário 2 - 02.12.05)

Richards & Lockhart (1998) e Riley (1997, apud BARCELOS, 2001) comentam que as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de uma LE. Ao investigarmos as crenças sobre a aprendizagem de LE, observamos que, para alguns alunos, errar é considerado algo ruim, feio. A aluna Marie deixa transparecer seu medo de errar. Para ela, errar é vergonhoso, pois as pessoas da terceira idade não pode cometer erros.

A cobrança de Marie pela perfeição e a crença de que é vergonhoso para uma pessoa idosa cometer erros influenciaram a aluna ao longo do curso. Conforme comentamos na análise da sustentação da motivação da aprendiz, se, na realização de uma atividade, ela comete erros, sua motivação para a realização desta tarefa tende a cair.

Richards & Lockhart (1998) também advogam que as concepções que os aprendizes têm sobre a língua podem influenciar sua motivação. A aluna Eros é uma das que acredita que o francês é um idioma difícil de aprender. Contudo, ela não se sente desmotivada em aprender a língua. Pelo contrário, por acreditar que o francês seja difícil, ela considera a aprendizagem um desafio e isso a motiva.

Lima (2005) declara que a crença age

(...) como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e as atitudes que conduzirão o indivíduo à motivação ou desmotivação. No entanto, a motivação, por sua vez, impulsiona o indivíduo a realizar ações, ou atitudes positivas, as quais influenciam no sucesso e sustentam a crença e a motivação. Parece-nos que, quando há uma ruptura nesse ciclo de relações mútuas harmônicas, surgem conflitos e esses conflitos podem ocasionar algumas mudanças no sistema de crenças e na motivação do indivíduo.

Concordamos com a autora e, por meio das relações entre crenças e motivação observadas acima, acreditamos que as crenças que o indivíduo traz sobre LE e sobre aprendizagem de LE influenciam suas expectativas e sua motivação (ou desmotivação). Por conseguinte, a motivação leva o aprendiz a agir. Tais ações influenciam o processo de

aprendizagem e sustentam a motivação e as crenças. Havendo uma ruptura nesse ciclo harmônico podem surgir conflitos capazes de provocar transformações nas crenças e na motivação do indivíduo.

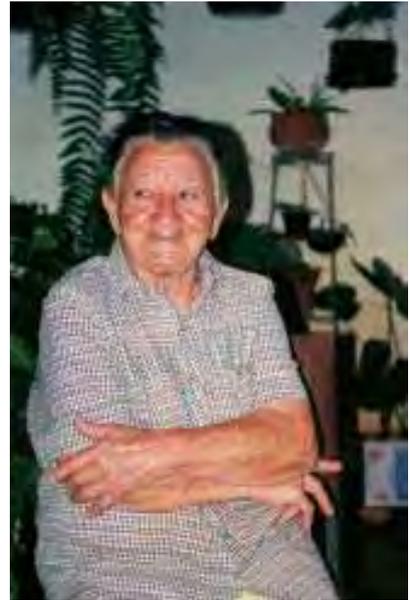
Assim como pudemos observar influências das crenças na motivação de alguns alunos, constatamos que a motivação também é capaz de influenciar as crenças de uma pessoa. A aluna Juliette não estudou línguas durante sua vida escolar pregressa. Por não ter tido contato direto com a abordagem tradicional de ensinar línguas, ela não trouxe para a sala de aula algumas crenças que os outros alunos que aprenderam o francês por meio de métodos tradicionais apresentaram. Por isso, conforme pudemos observar, Juliette considerou a tradução de uma música a atividade mais motivadora da aula.

Podemos inferir, então, que as reuniões na casa da colega foram momentos agradáveis e motivantes. Fica evidente também a existência da motivação social como uma característica presente em todos os alunos participantes dessa investigação.

Assim, é possível inferirmos duas hipóteses, sendo que uma não exclui a outra: (1) as crenças das outras alunas sobre os benefícios da tradução para a aprendizagem de LE influenciaram a crença de Juliette que passou a se sentir motivada com esse tipo de atividade; (2) as reuniões na casa da colega foram tão motivadoras que influenciaram as crenças de Juliette.

Portanto, parece-nos que as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender, assim como sua motivação e experiências motivadoras vividas podem influenciar sua cultura de aprender.

Considerações Finais e Encaminhamentos



.....
.....
.....
.....”.

Esse espaço é reservado às Marias, às Rosas, aos Josés, aos Joãos... ao idoso brasileiro que, a cada dia, escreve uma página de sua vida, fazendo a sua história e contribuindo para a História de uma nação.

5.1 Considerações Finais

“Idoso” não é mais sinônimo de *passado*, mas sim de *futuro*. Se, no início do século XX, atingir a idade de sessenta anos com saúde era uma conquista de poucos, no século XXI, é a idade de oitenta anos que demarca o começo do último ciclo vital humano, a quarta idade.

É cada vez mais comum encontrarmos idosos saudáveis e com boas condições sócio-econômicas à procura de atividades de lazer, tais como viagens e excursões, e de instrução, como, por exemplo, cursos de informática e de língua estrangeira. Trata-se de um público que vem se tornando cada vez mais exigente e que parece saber o que realmente deseja para sua vida. Desta maneira, a sociedade precisa estar atenta a esse nicho que tende a aumentar de tamanho rapidamente.

Para que a sociedade se adeque a essa parcela da população, é primordial que ela conheça e estude as idiossincrasias desse grupo. Especialistas brasileiros, dentre eles geriatras, psicólogos e gerontólogos, têm desenvolvido pesquisas sobre a saúde física, mental e emocional do idoso, além de estudarem maneiras que propiciem melhores condições para uma velhice bem-sucedida. No entanto, ainda são escassas as investigações que enfocam a educação do e para o idoso, principalmente no que cerne à língua estrangeira.

Nesta investigação, apresentamos os trabalhos de Conceição (1999), Castilho, Cruz e Amorim (1997, apud NERI e CACHIONI, 2004), Thomé (1996) e Pizzolatto (1995), pesquisas pioneiras que estudaram o idoso e o ensino e aprendizagem de línguas.

Observando essa lacuna nas pesquisas em LA e motivada pelo interesse em investigar as crenças que seus alunos têm acerca da aprendizagem de LE e da língua francesa, e a motivação desses estudantes em aprender francês, a PP desenvolveu esta pesquisa.

No que se refere às crenças desses aprendizes, foi possível perceber que as crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de LE convergem com as concepções dos métodos tradicionais de ensino de línguas vivenciados pela maioria desses estudantes. A abordagem de ensinar proposta pela PP era diferente da que eles *esperavam*, pois suas aulas tenderam mais para a abordagem comunicativa. As crenças das alunas parecem não ter entrado em conflito com as de PP. Já Pierre, pareceu ter demonstrado não ter gostado da abordagem de ensinar de PP.

No tocante à motivação, foi possível observar que todos os alunos resolveram ingressar no curso por um interesse particular vinculado a uma satisfação pessoal ou a um desejo de conquistar um objetivo específico. Entretanto, notou-se um outro tipo de motivação não encontrado ainda nas classificações de motivação na literatura de ensino de línguas: a motivação social. 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 que nutrem um mesmo gosto, a língua e a cultura francesa.

Embora essa motivação não esteja diretamente relacionada com a aprendizagem da língua, constatamos que seja importante considerá-la. A motivação social não engloba apenas a busca pelo convívio com o outro cujos interesses se assemelham. Ela também engloba um desejo intrínseco de (re)experimentar sensações prazerosas que trazem, ao momento presente, lembranças de um passado feliz, a vida escolar.

É muito recorrente surgirem comentários a respeito da vida pessoal e escolar pregressas durante as aulas. A nosso ver, um professor que leciona para um grupo de idosos não deve se sentir frustrado se seus alunos, durante as aulas, tecem esses tipos de comentários. Ao contrário, o docente pode usar essa motivação a favor da aprendizagem da LE. Por que não trabalhar atividades em grupo com temas que suscitem a curiosidade, a lembrança dos alunos, com temas que *eles* trazem para a sala de aula, muitas vezes, em LM?

Acreditamos que levar em consideração as motivações dos estudantes não seja importante apenas para cursos voltados à terceira idade, mas também para a todos os públicos. Se os interesses dos alunos estão voltados, também, para um convívio social, por que não trabalhar essa motivação para propiciar a aprendizagem de uma LE?

Entendemos que a motivação social de que tratamos não está presente exclusivamente entre os idosos. Pelo contrário, acreditamos que essa motivação pode ser encontrada em grupos de diferentes faixas etárias. Cabe ao professor prestar atenção aos desejos dos alunos e promover, ao estimular essas motivações, um ambiente mais adequado para a aprendizagem de LE.

5.2 Limitações desta pesquisa

Em virtude de este ser o primeiro trabalho de pesquisa de campo de PP, em alguns momentos, a pesquisadora não questionou seus alunos, durante a entrevista semi-estruturada, da melhor maneira possível. A forma com que PP formulou algumas perguntas pode ter induzido algumas respostas.

Além disso, pela falta de disponibilidade, a PO não pôde comparecer a todas as aulas. Ela também não redigiu um diário, fazendo suas observações em notas de campo somente. Sendo assim, não foi possível explorar mais substancialmente a visão da PO. Infelizmente, alguns dados puderam ser confrontados apenas sob as perspectivas de PP e dos alunos.

Uma outra limitação da pesquisa se refere à dificuldade em obter os dados por meio de instrumentos escritos pelos alunos. Parece-nos que os idosos preferem falar que escrever. Sendo assim, os *logs* não contribuíram muito para a pesquisa, pois os aprendizes escreviam pouco, o que difere muito da entrevista semi-estruturada. Esta durou mais de duas horas com cada aluno e eles pareceram estar bem à vontade, mesmo com a presença do gravador. Essa descontração ocorreu também durante a seção de auto-relatos e durante as aulas gravadas em vídeo. Os alunos esqueciam que estavam sendo gravados e agiram com naturalidade.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Trabalhar com idosos é uma tarefa muito prazerosa. Há muito ainda a ser desvendado quando o assunto é ensino e aprendizagem da terceira idade. Sugerimos, então, alguns possíveis temas para futuras pesquisas.

Investigar as crenças dos idosos acerca das estratégias de aprendizagem e verificar se elas influenciam na maneira de aprender do aluno parece ser um assunto relevante. Outra

sugestão é estudar as crenças que os alunos têm sobre suas limitações físico-cognitivas e averiguar até que ponto elas são responsáveis por ocasionar (ou alimentar) tais limitações.

Além das sugestões anteriores, investigar a relação entre memória e aprendizagem, com o intuito de pesquisar soluções que ajudem o idoso nesse processo também parece ser um caminho promissor para futuras pesquisas.

Um outro assunto ainda sem estudos é o material didático. Quais seriam os mais adequados a este público-alvo? O que o docente precisa considerar ao elaborar materiais voltados à terceira idade? Que temas abordar? De que forma abordá-los?

Outras sugestões de pesquisa são: estudar a contribuição das pesquisas colaborativas em grupo e dos trabalhos em equipe para a aprendizagem de LE de idosos também parece ser interessante, visto que o idoso preza pelo convívio social; promover ações sociais juntamente com os alunos idosos com o intuito de levar, além de amparo social e afetivo, a cultura da LE a outros idosos e investigar esse trabalho e seus resultados tanto no que se refere à aprendizagem da LE como também à vida do idoso como um todo, visando auxiliá-lo a ter uma velhice bem-sucedida.

Embora Cachioni (2004) tenha realizado uma pesquisa que tratasse dos professores que ensinam para idosos e das UNATIs, ainda não há trabalhos que levem em consideração: a relação entre abordagem de ensinar do docente e a abordagem de aprender dos idosos; a formação do professor que quer dar aula para idosos (o que ele precisa considerar ao preparar as aulas, como ele deve ser preparado); e as crenças de um professor acerca do ensino para e da aprendizagem de línguas dos idosos.

Uma outra sugestão de pesquisa é investigar se a motivação social vinculada ao desejo de conviver com pessoas com um interesse em comum, a LE, está presente em outros contextos com alunos de outras faixas etárias e como ela caracteriza, qual sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, investigar como o aluno idoso se portaria face à interação com outros idosos de outros países ao usar a internet (*e-mails, chats*) como recurso para a comunicação em uma determinada língua estrangeira parece ser uma pesquisa promissora.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ANNAN, K. *Mensagem do secretário geral da ONU por ocasião do Dia Internacional das Pessoas Idosas*. Disponível em <<http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/ONU_PessoasIdosas.htm>>.

Aristóteles. In: LAÉRCIO, D. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. V, Vida de Aristóteles, 11.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 1986.

BARBOSA, E. QUEIROZ, A. *Criação de Comissão Externa*. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/21134.htm>>. Acesso em 17 fev. 2007.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO (org.) *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-177.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92.

_____. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. V. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.15-42.

BASSETTI, M. Z. *O ensino da gramática da língua inglesa no contexto de ensino fundamental: implementação de uma proposta de trabalho com atividades voltadas para a comunicação*. São José do Rio Preto, 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

BEAUMONT, P. de. *Le Roman de Renard*. 1 ed. Paris: Hachette, 1990.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. São José do Rio Preto, 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

BIBLIA. Português. *Salmo 90*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Geográfica, 1998.

BIZÓN, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. *Lei nº8.842, de 4 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a política nacional, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, jan. 1994.

_____. *Art. 230 da Constituição Federal*. 5 ed. São Paulo, 2000.

_____. *Lei 10.741/03. Estatuto do Idoso*. (2003). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BULLA, L. C. A gerontologia social na universidade: o desafio da produção de conhecimentos e da qualificação profissional. *Ver. Virtual Textos & Contextos*, n 1, nov. 2002.

CACHIONI, M. *Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

_____. Universidade da Terceira Idade. In: NERI, A. L (org.). *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J; SCHIMIDT, R. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H; VANDRESEN, P (orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 17, 1991, p.133-144.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)*. Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia.

CONSOLO, D. A.; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*, v. 1, Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.

DÖRNEY, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a.

_____. *Teaching and Researching motivation*. Longman, 2001b.

_____. *The Psychology of the Language Learner – Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DUMAS, A. *Les Trois Mousquetaires*, Milão: Techno Media Reference, 2003.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: *Handbook of Research on Teaching*. 3rd. ed. Wittrock, M.C (ed.), 1986.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 1371.

FIGUEIREDO, E.; GLENADEL, P. (orgs.) O estatuto do francês no mundo de hoje: a diferença “por vir”. In: *O francês e a diferença*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FRANCO, F. C. et al. *Perfil da clientela da Universidade Aberta à Terceira Idade do Campus de São José do Rio Preto/SP*. In: Colóquio de incentivo à pesquisa, XXXVII, São José do Rio Preto, SP, 2005 (cd-rom).

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

HYMES, D. H. *The Communicative Approach to Language Teaching*. BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HORWITZ, E. K. Using students beliefs about language learning and teaching in foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

IBGE. *Estudos e pesquisas: informação demográfica e sócio-econômica. Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002, n. 9. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfilidosos2000.pdf>>. Acesso em: nov. 2004.

JACOB, L. K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE*. São José do Rio Preto, 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language, In: BROWN, H. D.; GONZO, S. *Readings on second language acquisition*. NI. Prentice Hall Regents, 1995.

JULIÃO, S. de O. Uma nova lei: O Estatuto do Idoso. PRODIDE, ago. 2004. *Reviva! A Prodide em Revista*. Disponível em: <www.mpdft.gov.br>. Acesso em 01.08.2005.

JUNIOR, R. L.; RESENDE, M. C.; Auto-eficácia e envelhecimento. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (orgs.) *Velhice bem-sucedida*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KALAJA, P. Students Beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204, 1995.

_____.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU. B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1, Spring 1994, pp. 27-48.

_____. *Beyond Methods: Macrostrategies for language Learning*. New Hasen: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. Factors affecting second language learning. In: *How languages are learned*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 49-70.

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*. São José do Rio Preto, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

_____. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. V. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.147-162.

LUVIZARI, L. H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. São José do Rio Preto, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MAITINO, L. M. *Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada*. São José do Rio Preto, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MARCUSCHI, L. *A análise da Conversação*. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1999.

MARQUES, E.A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de Licenciatura*. São José do Rio Preto, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

MARUJO, J. P. Disponível em < <http://www.cidae.net/gerontologia/pt>>. Acesso em 08 mai. 2006.

MITCHELL, R. MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.

NACOES UNIDAS. Principes des Nations Unies destines à permettre aux personnes âgées de mieux vivre les années gagnées Disponível em:
<<http://www.un.org/esa/socdev/iyop/friyoppo.htm>>. Acesso em: 23 mar.2006.

_____. *Segunda Assembléia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento – Resolução do Parlamento Europeu sobre a Segunda Assembléia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento (Madri, 08 a 12 de abril de 2002)*. Disponível em <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2002-0184+0+DOC+PDF+V0//PT>>. Acesso em: 04 fev. 2007.

NERI, A. L. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

_____. CACHIONI, M. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: _____; YASSUDA, M. S. (orgs.) *Velhice bem-sucedida – aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. L.; FREIRE, S. A. Qual é a idade da velhice? In: _____. *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NOELS, K. A. *et al.* Why are you Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination theory. *Language Learning* 53, 01, 2003, p. 33-63.

OBAID, T. A. *Idosos são 10% da população mundial*. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/view_news.php?id=4726>. Acesso em 04 fev. 2007.

OMAGGIO, A. C. Methodology in Transition. In: *Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instructions*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

PAGOTO, M. O. *O Ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: uma pesquisa colaborativa*. São José do Rio Preto, no prelo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, n. 3, p.307-332.

_____. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, pp.543-578, 1996.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto da sala de aula*. São José do Rio Preto, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

PINHEIRO, P. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamarati/web/port/Polsoc/dirhum/prognac/>>. Acesso em 12 fev. 2007.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PITELLI, M. de L. *A leitura estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. São José do Rio Preto, 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n.2, p. 161-177, 1990.

PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

RAPOSO, E. P. A língua como sistema de representação mental (Cap 1). *Teoria da gramática*. A faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992, p. 25-63.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge Press, 1998.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, A. T. dos; SÁ, M. A. A. dos S. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. In: *ELT Journal Volume 50/01*. Oxford University Press, 1996.

SCHACHTER, J. Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar. In: *Applied Linguistics*, v. 9, n. 3. Oxford University Press, 1988.

SCHÜTZ, R. *A idade e a aprendizagem de línguas. English made in Brazil* Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 09 mar. 2001.

SCHUMANN, J. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, v. 25, n. 2, 1975, p. 209-235.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: Eduel, 2002.

THOMÉ, A. C. *Le français pour le Troisième Age: quelques remarques sur les expectatives des étudiants et leur progrès dans la langue*. Apresentação no IX Congresso Mundial da FIPF, Tóquio, 25 a 31 de agosto de 1996.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. In: *ELT Journal Volume 50/01*. Oxford University Press, 1996.

TODARO, M. A. Educação continuada e educação permanente. In: NERI, A. L. (org.) *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VIANA, N. *Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, Arte-Língua, 2004.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.) *A Interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. V. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.219-231.

WALLACE, M. J. Observation Techniques: Recording and Analysing Classroom Skills. In: *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essencial. *TESOL Quarterly* v. 28, n. 4, 1988, p. 673-703.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. In: *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP, 1976.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Espana: Cambridge University Press, 1999.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, Decision Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. 7ª ed. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

ZELDIN, T. *Os Franceses*. Trad. F. Rangel. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

Referências Fotográficas

Foto de Cora Coralina. In: <<www.releituras.com/coracoralina_minga.asp>>. Acesso em 15 jun. 2007.

Foto de Helena Meirelles. In: <<<http://www.pocos-net.com.br/Jimagens/IRPM68231.jpg>>>. Acesso em 01 mar. 07.

Foto da Tela “Pequeno retalho do coração”, de Nilce Magalhães da Silva. In: <<http://www.bancoreal.com.br/index_internas.htm?sUrl=http://www.bancoreal.com.br/campanha/talentos/tpl_historico.shtm>>. Acesso em 15 mai. 2007.

Foto de Carequinha. In: <<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Carequinha>, acesso em 01 abr. 7. Foto retirada do site c-avolio.com>>. Acesso em 01.04.07.

Foto da senhora sentada com os braços cruzados. In: arquivo pessoal.

Anexos

Trecho de gravação em vídeo da aula do dia 07.10.2005

((Diversos ruídos. Alunas conversam em língua materna. Falas incompreensíveis, pois falam todas ao mesmo tempo. Estão presentes na sala Florence, Marie, Catherine, Loraine, Juliette e Eros. No dia 02.10.05, foi aniversário de Juliette e da PP. Esta aluna dá um cd de presente à professora. A aluna Eros também presenteia a PP com uma sacola cheia de presentinhos. PP agradece os presentes, em LM, e os guarda. Ela pega seu material e o coloca em cima da mesa.))

PP: aujourd'hui (+) il fait chaud n'est-ce pas' ((PP se abana com a mão))

Marie: ((aluna também se abana e olha para PP como se seu gesto respondesse à pergunta de PP)) eu não sei falar algumas coisas (+) aí eu fiz a lápis

PP: pas de problème ((PP se dirige à lousa e escreve "aujourd'hui il fait chaud". Ruídos na sala. Alunas conversam entre si em LM.))

PP: ((olha para as alunas e se abana novamente.)) aujourd'hui il fait chaud n'est-ce pas'

Eros: il fait chaud

((PP vai até Juliette que lhe entrega um papel.))

Marie: ((copia a frase na lousa e a lê, pausadamente, em voz alta) il (+) fait (+) chaud (+)

PP: oui (+) aujourd'hui il fait chaud (+) TRÈS TRÈS chaud ((ri))

Marie: très

((Florence, Catherine e Loraine balançam a cabeça em sinal de concordância.))

Marie: e vai ficar mais calor ainda

((PP começa a escrever na lousa a música "parabéns a você" na língua francesa))

Marie: esse é o hino'

PP: oui

Eros: quarante-cinq ans

((PP escreve a canção. Enquanto copia, Marie tenta cantá-la. As outras alunas apenas copiam em silêncio))

Marie: olha (+) tem uma mãe de um ex-aluno que quer participar da aula de francês (+) que ela fez cinco anos de francês (+) e que ela fez bastante e que ela não quer esperar mais (+) ela quer entrar já (+) eu não sei (+) pergunta lá (+) e ela falou que que ce ta aprendendo de francês' eu falei desfi::le mo::da e eu e ela me falou que vinha eu disse que tem que perguntar PP ((acaba de escrever a canção no quadro-negro)) tem que ligar na unati

Florence ((a PP)) eu conversei com a Cécile sexta-feira (+) ela falou que tem vontade de fazer francês mas ela não sabe se pode ou não

PP: pode

Juliette: ela fez matrícula não fez'

Florence: fez (+) só assim pra assistir (+) ela falou eu tenho uma vontade de ir quando eu tô aqui::

((PP se dirige à lousa)) não (+) pode vir sim

Catherine: quel est le titre'

PP: Titre' e:: (+) joyeux anniversaire ((PP escreve o título da música. Marie começa a cantar a letra sozinha))

Marie: o que que é em soufflant'

PP: en soufflant' ((PP faz mímica representando alguém que assopra um bolo))

Marie: ah:: (+) assoprando'

Loraine: e bougies'

PP: bougies' ((faz mímica mostrando uma vela)) d'accord' avec le feu
 ((Loraine e Juliette balançam a cabeça, demonstrando compreensão da palavra))Marie:
 assoprando a velinha'
 ((PP assopra novamente))
 PP: et voilà réunis
 ((Marie tenta traduzir a canção em voz alta)) e feliz aniversário é a festa de hoje
 PP: c'est la fête AUjourd'hui (+) é a festa hoje d'accord' (+) tout le monde' (+) répétez s'il
 vous plaît ((com a mão, PP aponta para a canção))
 PP: en soufflant
 Alunas en soufflant
 PP: répétez après moi d'accord'
 ((Marie olha para Eros))
 PP: après moi (+) en
 Eros, Juliette e Loraine: en
 Marie: shh::
 PP: en soufflant
 Marie ((fala para Eros)) primeiro é a professora
 PP: en
 Todas as alunas, em coro: en
 PP: soufflant
 Todas as alunas, em coro: soufflant
 PP: les bougies
 Todas as alunas, em coro: les bougies
 PP: et voilà
 Todas as alunas, em coro: et voilà
 PP: réunis
 Todas as alunas, em coro: réunis
 PP: très bien (+) joyeux anniversaire
 Todas as alunas, em coro: joyeux anniversaire
 PP: c'est la fête
 Todas as alunas, em coro: c'est la fête
 PP: aujourd'hui
 Todas as alunas, em coro: aujourd'hui
 PP: attention (+) ((começa a ler mais rápido)) en soufflant
 Todas as alunas, em coro: en soufflant
 PP: les bougies
 Todas as alunas, em coro: les bougies
 PP: et voilà réunis
 Todas as alunas, em coro: et voilà réunis
 PP: joyeux anniversaire
 Todas as alunas, em coro: joyeux anniversaire
 PP: c'est la fête aujourd'hui
 Todas as alunas, em coro: c'est la fête aujourd'hui
 PP: OUI très biEN
 PP: attention (+) s'il vous plaît (+) dites i
 Todas as alunas, em coro: i
 PP: u
 Todas as alunas, em coro: u

PP: attention (+) l'exercice de prononciation c'est comme ça (+) vous allez dire i après u ((PP gesticula muito. Ela põe a mão na boca várias vezes)) et (+) avec la bouche de la lettre u vous allez dire y (+) attention

PP: i

Todas as alunas, em coro: i

PP: u

Todas as alunas, em coro: u

PP: y

Todas as alunas, em coro: y

((PP balança a cabeça, confirmando a pronúncia das alunas))

Marie: fala o i com a boca do u

Juliette: i (+) u (+)

PP: u (+) segura parle i avec la bouche du u

PP: i

Juliette: i

PP: u

Juliette: u

PP: y

Juliette: y

PP: très bien (+) y

PP: c'est l'exercice (+) c'est très bon ça hein' (+) pour savoir la prononciation (+) et qu'est-ce vous allez faire la les consonnes de l'alphabet b c d f comme (+) bi bu by (+) ci cu

PP e alunas: cy

PP: di du

PP e alunas: dy

PP: fi fu

PP e alunas: fy (+) essayez de faire avec moi

PP e alunas: bi bu by

PP e alunas: ci cu cy

PP e alunas: di du dy

PP e alunas: fi fu fy

PP: d'accord' ne mouvez pas la bouche i u y ne mouvez pas d'accord'

((todas as alunas balançam a cabeça, demonstrando ter compreendido o exercício))

PP: essayez de faire l'exercice parce qu'il est très bom d'accord' (+) ne faites pas réunis ni réinis (+) faites réunis

Juliette: réunis

PP: très bien (+) on peut chanter' d'accord' on va chanter par tout le monde d'accord' un deux trios

((PP, Loraine e Eros batem pCatherines))

Todas as alunas e PP: en soufflant les bougies (+) et voilà réunis (+) joyeux anniversaire (+) c'est la fête aujourd'hui

PP: rapide ((cantam mais rápido))

Todas as alunas e PP: en soufflant les bougies (+) et voilà réunis (+) joyeux anniversaire (+) c'est la fête aujourd'hui

PP: très bien ((todas riem, demonstrando alegria)) vous avez fait les exercices'

Todas as alunas: oui

((Marie se levanta para pegar sua apostila))

PP: d'accord (+) on va relire

Marie: pode fazer duas respostas' da mesma pergunta' só pra treinar'

PP: oui ((PP se senta. Catherine ri de Marie))

PP: tout le monde ((aponta para a página da apostila))

PP ((à Juliette)) tu as la feuille

PP: d'accord' (+) qui peut lire' ((aponta para o trecho da apostila)) qui peut lire'

Marie: é pra ler tudo'

PP: oui (+) ici et ici

Marie: eh:: ((começa a ler)) on peut acheter des legumes

PP: un moment un moment ((fala para Eros)) on est à la page soixante-quatre (+) d'accord'

((PP se dirige à Marie))

PP: s'il vous plaît

Marie: on peut acheter des legumes et des fruits fraîches

Trecho do auto-relato de Florence em 04.10.05.

Florence: então eu fui pra uma esco::la (+) e nessa escola a turma que tava lá já tinha aprendido francês no ano anterior e eu não sabia nada então eu cheguei lá:: eu não sabia Nada como eu não sabia nada de francês eu ficava só chorando na classe (+) e a professora também não tinha muita paciência de me ensiNAR eu não sabia Nada porque ela sabia que eu não sabia nada e o francês não:: reprovava (+) então eu fiquei ali praticamente à toa eu não fazia aula de francês eu só ouvia os outros falarem e chorando então o meu primeiro contato com a língua francesa foi assim dessa maneira (+) aí depois de minhas filhas já forMAdas eu comecei a me sentir depriMIda eu comecei a ficar assim:: achando que eu tava ficando esquecida às vezes eu ia escrever alguma coisa eu não consegui::a aí eu falei assim não eu tenho que fazer alguma coisa eu tenho que fazer algum curso aprender alguma coisa (+) e pensei assim em fazer as pa::zes com o francês porque eu tinha briga::do com ele naquele tempo

PP: foi uma experiência traumática'

Florence: foi uma experiência traumática naquela época então eu resolvi voltar:: quem sabe agora eu aprendo o francês porque eu já admiRAva (+) achava bonito (+) a pronúncia france::sas os livros as coisas que eu lia sobre a fran::ça (+) eu acho um país boni::to (+) é MUIto muita reCEItas muita coisa sobre VInho que a gente lê sobre a França e me deixava assim muito é:: interessada na França (+) e:: os filmes as músicas francesas muito bonitos e eu fiquei sabendo lá do curso da unati aí fui lá conheci a ((nome da PP)) e aí:: ((ruídos)) aí no primeiro dia de aula (+) a classe tava loTAda tinha VÁrias pessoas que depois sumiram e tinha bastante gente lá tava até o diretor da faculdade sei lá ((risos)) até o diretor da escola tava lá no primeiro dia de aula (+) (...) e aí uma hora ela virou pra mim e falou florence lê ce deu acho que um papel né ela deu um texto sobre a França um texto eNORme ((ruídos)) aí ela falou florence lê aí um parágrafo de tal a tal (+) aí eu falei não:: será que o que eu faço agora ((risos de todas)) saio correndo daqui:: CHOrO e:: bom aí né eu falei EU ce falou é aí eu peguei e li TOtalmente errado e ela não fez nenhum comentÁrio ela deixou eu ler até o fim não falou NAda (+) aí depois ela pediu para outras pessoas lerem aí terminou aí terminou a aula eu falei bom deixa eu vou embora daqui bem rapidinho ((risos de todas)) e nunca mais na minha vida eu ponho o pé aqui eu já que eu o francês nós não estamos d'accord ((risos)) aí:: na hora que eu tava saindo indo embora ela me chamou florence tal aí eu voltei ela falou assim olha parabéns viu eu falei por que ela falou porque você foi muito coraJOsa por ter lido o texto (+) aí:: e eu falei eu acho que fui mesmo porque eu não sabia NAda ela falou olha é bom você saber que eu vou te chamar outras vezes pra ler porque eu gostei muito da sua coragem (+) aí assim isso daí foi aí que eu senti firMEza sabe eu falei não nossa eu achei uma pessoa que vai (+) ((risos de outras pessoas)) vai ser leGAL que vai me apoiar que vai me motivar e isso aí me motivou que eu tô até aGOra fazendo francês gosto MUIto e pretendo uma dia se deus quiser conversar com um francês assim:: como eu to conversando com vocês

Roteiro da entrevista semi-estruturada

Sobre sua vida particular

1. Com quem você mora?
2. Você é aposentada? Aposentou-se em qual profissão?
3. Você tem alguma ocupação profissional atualmente? É remunerada?
4. Qual é a sua profissão?
5. Qual a sua jornada de trabalho?
6. Mais pessoas em sua casa trabalham?
7. Sua renda provém de onde?
8. Você recebe auxílios financeiros de terceiros? De que? Como?
9. Você auxilia financeiramente alguém? Quem? Como?
10. Conte-me sobre suas atividades semanais?
11. O que faz no fim de semana?
12. Quais são seus hobbies? O que gosta de fazer nos horários livres?

Sobre a terceira idade

1. Para você, o que é velhice?
2. De acordo com o Estatuto do Idoso, a terceira idade começa a partir dos 60 anos. Qual a sua idade?
3. Você se sente velho? Por que?
4. O que é velhice, na sua opinião?
5. O que você acha do termo “terceira idade”?
6. Você sugeriria outros termos? Quais?
7. Você tem receio de falar da sua idade? Por que?
8. Como a sociedade brasileira trata a terceira idade?

Sobre a UNATI

1. Como foi mesmo que você conheceu os cursos da UNATI?
2. Há quanto tempo você participa da UNATI?
3. Que cursos você já fez?
4. Atualmente, que cursos você faz na UNATI?
5. Por que fazer cursos na UNATI?
6. Você faz cursos em outro lugar?

Sobre ensino/aprendizagem de LE.

9. Na sua opinião, o que é ensino?
10. O que é aprendizagem?
11. O que é língua estrangeira?
12. Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
13. Como você acha que uma língua estrangeira deve ser aprendida?

14. O que influencia na aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade?
15. Qual é o papel do aluno na sala de aula de língua estrangeira?
16. Qual é o papel do professor na sala de aula?
17. Como você acha que deve ser o comportamento do professor em sala de aula que ensina para alunos da terceira idade?
18. Você acredita que aprender uma língua estrangeira é mais fácil para crianças do que para adultos? Por que?
19. Você acredita que algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras. Por que?
20. Você acha que algumas pessoas aprendem francês mais facilmente que outras? Por que?
21. Você considera o francês uma língua fácil, de dificuldade média ou difícil? Por que?
22. O que é mais difícil para você na aprendizagem de francês?
23. E o que é mais fácil?
24. Você acredita que é mais difícil aprender língua na terceira idade do que em outra fase da vida? Por que? O que dificulta a aprendizagem?
25. Você acredita que os brasileiros aprendem línguas estrangeiras com facilidade? Por que?
26. Você acredita que as mulheres aprendem melhor do que os homens?
27. Você acredita que pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes?
28. Você acredita que o português é a língua mais difícil de se aprender? Por que?
29. Você acha que qualquer pessoa consegue aprender a falar francês?
30. Você acredita que é mais fácil falar do que entender francês?
31. Você acredita que é mais fácil escrever e ler do que falar e compreender francês?
32. Você acha que é importante falar francês com pronúncia excelente?
33. Você acha que é importante saber primeiro falar/escrever francês excelentemente para depois se comunicar?
34. Você acredita que não se deve falar nada em francês até se aprender a falar corretamente?
35. Você acredita que é possível tentar adivinhar o sentido de uma palavra estrangeira que você não conhece?
36. O que é mais importante aprender numa língua estrangeira?
37. Você acha importante atividades de decorar para aprender uma língua estrangeira?
38. Você acha importante exercícios de repetição para aprender uma língua estrangeira?
39. E os exercícios de tradução?
40. Para que um curso de língua estrangeira seja eficiente, o que ele deve ter?
41. Na sua opinião, qual a importância da gramática?
42. Você acha importante praticar e repetir os diálogos em coro?
43. Você acredita que é importante saber a cultura dos países franceses para aprender francês?
44. Você acredita que é melhor aprender francês nos países onde a língua é falada?

45. Você gostaria de praticar o seu francês com estrangeiros/franceses?
46. Você acha que é mais fácil para alguém que já sabe uma língua estrangeira aprender outra?
47. Você tem facilidade para aprender francês e outras línguas estrangeiras?
48. Como você se sente ao falar francês com os colegas em sala de aula?
49. E com a professora?
50. Você prefere participar da aula quando fala com os colegas ou com a professora?
51. Você prefere fazer atividades sozinha ou em grupo? Por que?
52. Você acha que se o professor não corrigir os erros no início da aprendizagem, será difícil para os alunos falarem corretamente no futuro?
53. Você tem medo ou vergonha de errar?

Sobre a língua francesa

1. De onde surgiu seu interesse pela língua francesa?
2. Qual a utilidade do francês para você? Por que você está fazendo um curso de francês?
3. Quais são suas expectativas?
4. Você acredita que falar francês é chique? Por que?
5. Que qualidades você atribui a uma pessoa que saiba falar francês?
6. Você gostaria de ser uma francesa ou uma nativa de um país que fala a língua francesa?
7. Você acredita que a língua francesa mudou nos últimos 50 anos? Por que?
8. Você gostaria de ter amigos estrangeiros?

Sobre as aulas

1. O que você considera uma aula motivadora?
2. E uma aula desmotivadora?
3. O que você tem achado das aulas de francês?
4. Como você tem avaliado sua participação?
5. E a participação dos colegas?
6. Como você avalia a participação da professora?
7. O que você gostaria que fosse modificado nas aulas?
8. O que você achou da proposta de a classe fazer um programa de televisão?
9. Você achou isso desafiador? Você gosta de desafios?

Trecho do Diário de PP – 18.11.05

São José do Rio Preto, 18 de novembro de 2005.

Antes de começarmos a leitura do livro, a Catherine veio até mim me mostrar um livro que ela tem dos contos de Charles Perrault. Na semana retrasada, eu havia comentado que leríamos “Les trois mousquetaires” e, se desse tempo, “Le Petit Chaperon Rouge”, de Perrault. Eu vi o livro com atenção e pedi para xerocá-lo. A classe ficou curiosa e perguntou do que se tratava o livro e eu lhes mostrei.

A única atividade de hoje foi a leitura do romance “Les trois mousquetaires”. Eu distribuí aos alunos uma cópia do livrinho para cada um. Esse livro, por ser destinado ao público infantil, apresenta alguns exercícios simples como cruzadinhas, construção de frases simples, bastante gravuras, exercícios de buscar o caminho mais curto, etc. A princípio, pensei que não fossem gostar. Pelo contrário, eles se envolveram na história. A cada página do livro há um trecho da estória e exercícios e assim sucessivamente.

Pedi, em LE, quem poderia ler em voz alta o primeiro trecho. Não me recordo quem pediu para ler primeiro. O que me recordo é que a Marie, a Monique e a Loraine foram as primeiras. Aliás, quando a atividade é leitura, elas sempre são as primeiras, as mais entusiasmadas. Então, o aluno lia o trecho. Eu corrigia alguns erros de pronúncia. Então, eu lia o texto e interpretava a história. Verificávamos o vocabulário. Eu procurava interpretar a palavra ou desenhar. Quando percebia que os alunos não sabiam, eu traduzia o vocábulo. Quando a Juliette foi em casa no dia da entrevista, eu lhe disse para comprar um dicionário bom, Larousse ou Michaelis. Hoje, ela já estava com o dicionário em mãos. Fiquei muito contente, pois não passaram quinze dias, ela comprou o dicionário.

No momento de entender as palavras, logo no começo da atividade da leitura, a Juliette abriu seu dicionário e começou a procurar os vocábulos. Eu, então, pedi para todos os alunos olharem para a Juliette, em LE, e a cumprimentei, apertando sua mão, dizendo “très bien, elle a um dictionnaire! Félicitation, Juliette!”. Disse à sala: “Juliette avait un dictionnaire vieux. Mais, je lui ai demandé d’acheter un nouveau e bon dictionnaire. Il n’est pas chère. Achetez un bon dictionnaire. C’est très important pour vous!”. Então, o Pierre se interessou e perguntou à Juliette aonde ela tinha comprado e quanto ela havia pago no livro.

A cada momento, pedia alguém para ler o trecho. Em seguida, eu interpretava toda a cena, mudando as vozes dos personagens, atuando mesmo. Percebia o olhar preso dos alunos, entrando mesmo na cena. Depois, eles faziam os exercícios, que eram curtos e a gente os corrigia na lousa. Como percebi que não daria para lermos o livrinho todo em sala, quando estávamos na metade da leitura, achei melhor pedir aos alunos para que fizessem as atividades em casa, a fim de terminarmos a história hoje. Eles concordaram. Acharam melhor assim. Então, deverão me entregar os exercícios no dia 02 de dezembro para a correção. Percebi risos durante as encenações. Eles pareceram curtir bastante a aula. E, ao fim da história, todos riram, pois entenderam o texto. Fiquei contente com isso, pois toda a leitura foi feita em LE. Alguns alunos, como a Marie, a Maria Inês e o Pierre, ansiavam pela tradução das palavras. Por vezes, eles traduziam um vocábulo, uma frase e me olhavam, buscando por uma confirmação. Eu, às vezes confirmava, às vezes não.

Vale ressaltar que procurei dar mais atenção à Juliette e à Eros, que são as alunas que têm mais dificuldade. Percebo que o Pierre quer atenção. Parece-me que ele, às vezes, quer

atenção da professora. Então, ele não se esforça para entender algo ou, se se esforça, parece que finge não entender para que eu vá até ele. Posso estar enganada, mas tenho percebido isso. Ele é carente.

Nos momentos em que a Juliette leu, ela cometeu diversos erros de pronúncia. Não corrigi tudo, apenas os mais “fortes”. Fiz isso para ela não se sentir mal se eu corrigisse toda a sua fala. É para ajudá-la e para ajudar a Eros, que resolvi fazer o curso de verão. A Eros tem um problema sério. Ela mistura muito o português com o francês. Também não sei se ela tem problema de dicção. Sua fala é estranha. Preciso descobrir isto. No momento que as pessoas liam algo errado, percebi apenas a Marie corrigindo uma coisa ou outra. O pessoal tem ficado menos ansioso em corrigir os outros. Eles têm deixado essa função para mim. Quando a Mireille estava no curso conosco, ela corrigia a todos e percebi que isso começou a ser uma prática da sala em geral. Mas, com seu afastamento das aulas de francês, parece que essa atitude perdeu a força que tinha antes. Eu me sinto melhor e creio que alguns alunos também.

Ao fim da leitura, fui à lousa e pedi para que eles me dissessem os nomes das personagens. Cada um foi falando ao mesmo tempo, todos entusiasmados. Fiz uma lista com o nome de todos os personagens que tinham fala na história. Então, pedi a cada um para escolher um personagem. Eles ficaram um pouco surpresos, curiosos em querer saber porque eu havia pedido para escolherem. Ficaram alguns segundos em silêncio. Eu disse “allez-y. Vite! Tout le monde va participer! Vite!” Então, aos poucos os alunos foram escolhendo os personagens. A Marie disse “Ah! Eu queria ser o D’Artagnant!” numa voz chorosa. Eu disse “D’accord!” e coloquei o nome dela na frente do personagem.

Após feitas as escolhas, disse aos alunos que gostaria que eles lessem o livro e que eles, no dia 02, viessem caracterizados, com figurino e maquiagem, pois interpretaríamos o livro inteiro (ele não é grande). Eles gostaram da idéia. A Marie, como sempre, ficou eufórica. Eu sugeri que eles confeccionassem os acessórios com jornal (a espada e o chapéu, por exemplo) e disse para não se esquecerem de fazerem o bigode com um lápis de olho preto (neste momento, desenhei um bigode imaginário em mim mesma com os dedos, começando o desenho com os dedos indicadores embaixo do nariz e os levando para fora, um dedo para o lado esquerdo e outro para o direito, sendo que, ao fim, fiz um círculo com a mão para arredondar o bigode como o de Salvatore Dali).

O número de personagens foi o mesmo que o número de alunos. E eu serei a narradora. Não faremos ensaio. A Marie perguntou se eles precisavam decorar as falas. Eu disse que não, mas quem quisesse decorar poderia fazê-lo.

Antes de terminarmos a aula, eu distribuí um papel com a música “Aline” aos alunos que não haviam vindo na aula passada. Então, coloquei a canção e pedi para que todos cantassem.

Como percebi alguns erros de pronúncia, ao fim da canção, pedi para que todos repetissem verso após verso. Então, eu lia a frase e eles repetiam e coro para treinarmos a pronúncia. Depois, coloquei a música mais uma vez e eles cantaram bem melhor. Era 15h40.

Trecho das Notas de campo de PO – dia 30.09.2005

- 5 alunos presentes
 - atividade: correção de exercícios (PP pergunta o porquê de uma construção, As apontam prontamente a regra gramatical em língua materna)
 - As vão ditando a resposta para PP que passa na lousa
 - PP escreve uma palavra incorretamente na lousa e pergunta: ‘Assim?’
 - As dizem que não e apontam a resposta correta
 - PP elenca algumas palavras (2 ou 3) e faz repetição com As. Então passa um exercício na lousa para As (não é o exercício da tarefa) façam. As continuam interagindo com PP na correção (3 de 5 alunos, falando as resposta em voz alta)
 - Quando PP explica uma expressão em língua-alvo As interagem em língua materna.
- Início da unidade II – Culinária
- 1 aluna chega atrasada e saúda a todos alegremente. Todos respondem em língua-alvo
- Então esta se senta e começa a conversar com a aluna do lado. PP parece incomodada e, após alguns segundos, chama a atenção das duas alunas, estralando os dedos e pedindo por favor.
- Alunas param e prestam atenção.
- Todos compenetrados. Explicação sobre verbos utilizados em receitas e conjugação dos primeiro, segundo e terceiro grupos.
- Explicação sobre atividade prática com alimentos e receitas. Alunos tornam-se ruidosos e PP pede atenção algumas vezes.

Questionário I

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.

Muito obrigada.

Data: ____ / ____ / ____

Nome: _____

1. Dados pessoais:

Idade: _____ anos

Sexo:

masculino feminino

Estado civil:

casado(a);

solteiro (a);

divorciado (a);

viúvo (a);

outro: _____;

2. Qual o seu nível de escolaridade?

1º ciclo ensino fundamental incompleto (Primário);

1º ciclo ensino fundamental completo (Primário);

2º ciclo ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª séries);

2º ciclo ensino fundamental completo (5ª a 8ª séries);

Ensino Médio incompleto (colegial);

Ensino Médio completo (colegial);

Ensino Superior incompleto. Qual curso? _____;

Ensino Superior completo. Qual curso? _____;

Pós-graduação. Especifique: _____;

10. Morando sozinho ou com mais pessoas, você auxilia financeiramente outras pessoas da família que não moram com você? Comente.

- a) Totalmente; Pouco;
 Parcialmente Nada;
- b) Mensalmente; Esporadicamente;
 Periodicamente; Raramente;
 Nunca;

11. Qual é sua renda familiar aproximadamente? (salário mínimo, em agosto de 2005 = R\$300,00)

- Menos de 1 salário mínimo;
 De 1 a 2 salários mínimos;
 De 3 a 4 salários mínimos;
 De 4 a 5 salários mínimos;
 Acima de 5 salários mínimos;

12. Você mora em:

- imóvel próprio
 imóvel alugado
 imóvel emprestado
 com familiares
 outro: _____

13. Por que você se interessou em fazer um curso de língua estrangeira?

14. Como você ficou sabendo da Unati?

15. Você já fez ou faz algum(s) outro(s) curso(s) da Unati? Qual? Por quanto tempo?

16. Qual a razão de você ter escolhido um curso na Unati e não o de uma escola de idiomas? Assinale a(s) opção(ões) que quiser:

- porque é gratuito;
- porque se trata de uma atividade de extensão da Unesp;
- porque estudarei com pessoas da minha idade;
- porque não conheço uma escola de idiomas que ensine francês;
- porque há pessoas que já conheço que estudam na Unati. Assim, posso encontrá-las;
- porque não conheço outra escola de idiomas que ensine línguas para a terceira idade.
- Outro motivo. Explique: _____

17. Você já fez curso de francês antes?

- Sim Não

Se sim, onde e por quanto tempo?

18. Você já fez outro(s) curso(s) de idiomas antes?

- Sim Não

Se sim, qual, onde e por quanto tempo?

19. Quanto tempo você pretende estudar francês fora da sala de aula?

- Só o tempo necessário para fazer a lição de casa;
- Pelo menos uma vez por semana;
- Mais de uma vez por semana;
- Pelo menos uma hora por dia.
- Outra maneira: _____

20. Você prefere estudar sozinho ou em grupo? Por que? _____

21. Que expectativas você tem com relação às aulas de francês?

Como você gostaria que elas fossem?

22. O que você espera aprender nas aulas de francês?

23. Numere o que você acha que vai ser mais importante nas aulas de francês de 01 a 08 (do mais ao menos):

- Conhecimentos de gramática;
- Escrever;
- Falar;
- Ler textos;
- Exercícios de compreensão auditiva;
- Ouvir músicas;
- Assistir a vídeos;
- Atividades lúdicas (brincadeiras e jogos);
- Outros: _____

24. Justifique a seqüência que escolheu para enumerar as atividades:

25. Você gosta de atividades artísticas? Se sim, o que sabe fazer? (cantar, dançar, tocar, pintar, artesanatos, bordados, etc.) Comente.

26. Assinale qual(is) assunto(s) você gostaria de aprender nas aulas:

- Artes em geral (pintura, escultura, cinema)
- História
- Literatura
- Política
- Saúde
- Esporte
- Geografia
- Moda
- Alimentação/culinária

Outros: _____

Questionário 2

Prezado(a) aluno(a)

Este questionário é parte integrante de minha pesquisa de Mestrado. Por gentileza, antes de preenchê-lo, leia as instruções. Sua contribuição é muito importante. Grata, PP.

1. *Leia as perguntas com atenção e as responda com sinceridade.*
2. *Não mostre esse questionário a ninguém.*
3. *Não peça auxílio de terceiro para responder às perguntas em hipótese alguma.*

Nome: _____

Data do preenchimento do questionário: _____

- 1) O que você achou do curso de Língua e Cultura Francesa IV, oferecido no segundo semestre de 2005?
- 2) O que você esperava do curso?
- 3) O curso atendeu às suas expectativas? **Por que?**
- 4) As aulas foram motivadoras? **Por que?**
- 5) Que aula(s) você mais gostou? **Por que?**
- 6) Que aula(s) você menos gostou? **Por que?**
- 7) Como você avalia sua participação ao longo do curso. **Explique.**
- 8) Como você avalia a professora ao longo do curso. **Explique.**
- 9) Você pretende continuar estudando a língua francesa?
- 10) O que você espera, para o próximo semestre, das aulas de francês?
- 11) O que você gostaria que fosse acrescentado ao curso?
- 12) O que você gostaria que fosse mudado no curso?
- 13) Faça uma avaliação geral do curso, **com detalhes.**
- 14) Faça uma análise crítica da professora, ressaltando aspectos positivos e negativos.
- 15) Você percebeu alguma mudança naquilo em que você acredita sobre como se deve ensinar e aprender uma língua estrangeira depois de ter feito esse curso? **Explique.**
- 16) Você percebeu alguma mudança naquilo em que você acredita sobre a terceira idade depois de ter feito esse curso? **Explique.**
- 17) Você percebeu alguma mudança naquilo em que você acredita sobre outros aspectos relacionados à sua vida depois de ter feito esse curso? **Explique.**
- 18) Você se sentiu motivado ao longo do curso? Essa motivação se manteve durante todo o curso ou houve momentos em que você estava mais ou menos motivado. Por favor, **explique com detalhes.**
- 19) Você estava motivado no início do curso? Por que você quis estudar língua e cultura francesa?
- 20) Você se sente motivado a continuar o curso? **Por que? O que te motiva?**
- 21) Você acredita que o professor possa influenciar na motivação dos alunos? **Por que?**
- 22) Você gostou de participar de uma pesquisa de Mestrado? **Por que?**

Log

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. O que você achou da aula de hoje?

2. Qual(is) atividade(s) você achou mais motivadora(s)? Por quê?

3. Qual(is) atividade(s) você achou menos motivadora(s)? Por quê?

4. Você se sentiu motivado(a) na aula? Por quê?

5. Críticas e sugestões:

6. Comentário geral sobre a aula.

Parecer de Eros – 23.06.07

A) Decorar é importante para aprendizagem.

Concordo em parte, após o decorrer do tempo e aprendendo mais, posso garantir que memorizar é ainda o mais importante.

B) Exercícios de tradução são importantes para o aprendizagem.

Apesar de não haver tido essa chance de aprender anteriormente, mas estou de pleno acordo que essa crença é favorita para melhor desenvolver .

C) Errar é feio.

Estou de acordo que errar é ruim e até desconcertante as vezes, mas à partir do momento que se sabe, aprende ou lembra não deve temer, mas muito corrigir.

D) Aprender é adquirir conhecimento.

É evidente, não há como discutir; pois sempre ouvimos, vemos ou esforçamos mais lendo, certamente teremos um aprendizado melhor.

E) Falar Francês é difícil.

É verdade, meu objetivo é aprender sempre, já nesse tempo que absorvi o que se passou em aula vejo que não é mais difícil, é só ter mais vontade e atenção.

F) A língua Francesa é chique.

Acho-a chique e romântica, e até complicada às vezes mais tudo da França é belo e chique.

G) O francês é uma língua efeminada.

Não concordo, pois se fala e se canta o francês em todos tons e modas, não acho efeminado.

MOTIVAÇÃO

A) Motivação Previa

Escolhi estudar o francês por uma antiga vontade, e ter encontrado oportunidade que muito ajudou: boa, mestra, curso gratuito, foi só arranjar tempo.

B) Durante todo curso o único motivo foi enfermidade, pois amei amo e amarei esse curso com

essa professora essa turma de amigos nessa trajetória feliz e inesquecível, sobra tudo nas apresentações que em algazarra fizemos da culinária, moda, na literatura dos Três Mosqueteiros e as músicas montadas na mesa! Foi de mais!!!

Só não gostei de estudar o curso com outra professora noutro período porque fiquei sem roteiro.

Parecer de Juliette

Análise de dados - Correção

1 - Crenças

Errar é feio, sim é muito ruim;

A - Eu estou de acordo com o que se diz que errar é ruim, é aprendendo que se erra menos e nisso eu estou de acordo e é o modo que aprendi.

B - Aprender é adquirir conhecimento?

Sim, mesmo balançando a cabeça em sinal afirmativo eu continuo de acordo que só adquiri conhecimento quando passei a entender um pouco mais.

C - Falar Francês é difícil.

Sim, falar o francês para mim ainda continua sendo difícil pois ainda não consigo me expressar bem.

D - A língua francesa é chique.

Eu concordo que a língua francesa é chique, sua entonação é gostosa de se ouvir e porque tem Paris que é chamada de cidade luz, que um dia vou conhecer.

F - O francês é uma língua efeminada.

Talvez, as pessoas que pensão desta maneira não tem como ver que a França é linda, chique e intelectual, eu não acredito que esta língua seja efeminada.

2 - Motivação

A - Minha motivação foi por que fiz uma viagem a África do sul, onde falam inglês e o francês e eu não entendia nada, só conversava com uma portuguesa, fiquei no Hotel Road Lodge localizado próximo a cidade de Pretória .

Visitei vários lugares e fiz amigos, portugueses e franceses e daí veio à motivação para aprender uma língua.

Quando cheguei ao Brasil e vim morar em Rio Preto fiquei sabendo da Unati, fiz minha matrícula e foi ai que tudo começou para o meu aprendizado da língua francesa.

B - Com relação à sustentação da motivação.

A motivação vem de acordo com os trabalhos dados em sala de aula as lições, às descobertas da história do país, nos deixa motivado. Desfiles de moda, culinária, literatura, a peça os três Mosqueteiros foram estes os motivos de continuar, pois o curso é sempre uma inovação. Este período foi maravilhoso.

Na análise feita por mim sobre o meu comportamento no Curso de Francês e Pesquisa, eu acredito que consegui ter uma boa permanência.

Com os colegas e a professora, no começo das aulas não foi fácil.

Tive que me superar, voltar ha uma sala de aula e aprender um novo idioma.

Com o auxílio da professora, dos colegas, reuniões de trabalho e pesquisa na biblioteca da Unesp conseguimos nos adaptar ao Francês.

Pela pesquisa da professora ((nome de PP)), fomos analisados em três seções:

Primeiro - a crença dos alunos da terceira idade, acreditando em si mesmo, enfrentando novos desafios.

Sobre esta crença eu não tenho muito a dizer é a primeira vez que eu participo de um curso de língua estrangeira.

Dentro dessa crença, decorar é importante? sim eu continuo com o que falei, decorar você só decora não aprende, agora decorar uma música ou uma história é muito bom desde que se torne em um aprendizado, fica para sempre.

Segunda - crença da tradução, nessa confesso que eu adorei ficar pesquisando a transformação das palavras, aprender o seu significado é muito importante.

A gramática é importante? sim é o principal para definir uma frase, montar uma história e concluir um texto.

Terceira - crença da motivação, por um bom tempo eu estive desmotivada por não conseguir acompanhar os colegas, mas a professora nos indicou para ler o livro Pequeno Príncipe em francês (Le Petit Prince) e veio a motivação fui lendo e traduzindo as palavras que não entendia e a apresentação da peça os Três Mosqueteiros (Les trois Mousquetaires), a história aumentou mais e mais a motivação para aprender, agora eu adoro quando tenho que ir às aulas na sexta-feira .

Gosto de estar com os colegas, assistir as aulas e os filmes em francês, de dar nosso parecer à professora e de outras atividades que participamos, desde já eu agradeço a Professora ((nome da PP)) por ter a paciência que ela tem com todos nós e dizer que eu ainda não falo muito bem o francês mas já estou conseguindo ler e saber o que muitas palavras dizem e estou muito feliz por participar do Mestrado da professora ((nome da PP)) pois, para quem não sabia nada e agora é participante de um Mestrado me sinto muito importante e alegre com tudo o que aconteceu na minha vida, depois deste curso só tive alegrias, que Deus abençoe a todas as pessoas que lerem esta análise.

São José do Rio Preto, 22 de junho de 2007

A-Decorar é importante para aprender.

Em 8/12/05 eu disse que era muito importante. No meu entender, porém, o ato de decorar não quer dizer gravar as lições sem entendê-las. É preciso estudar conhecendo o conteúdo e repetir, repetir...

B-Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem?

Sim, se não soubermos o que as palavras significam não ficamos motivados. Conhecer as músicas, as poesias, saber ler livros e entender o assunto, falar de moda citando as peças de roupa, podendo ler receitas culinárias fez com que nessas aulas fossem muito atrativas.

C-Erro é feio. É ruim.

Com a idade temos mais experiência e responsabilidade.

Nossa memória, porém, é menos ativa.

Para mim não é tão errar mas, quando acontece aceito tem a correção e não acho feio e nem ruim. É normal.

2

D- Aprender é adquirir conhecimento

Concordo plenamente. Nossa professora escolheu, entre outros, um novo método de ensino. Levava sempre para cada aula uma nova atividade com temas variados, baseados em diversas situações do cotidiano.

Com isso aprendemos a conhecer uma nova cultura, uma nova língua e novas tradições. Assuntos diferentes daqueles que tínhamos visto em outros cursos, com outros professores. Gostei muito e me senti muito motivada.

E- Falar francês é difícil

Sempre que nos deparamos com um assunto diferente, com uma novidade em sala de aula nos assustamos.

Parece que não vamos aprender nada...

Foi assim que me senti, aos 7 anos de idade, quando ouvi francês pela primeira vez. Aprendi mais oralmente (com freiras francesas) do que escrevendo.

Adorei e daí para frente o francês para mim foi fácil.

F- A língua francesa é chique

Quando alguém escolhe o francês para estudar o faz sem se preocupar com conceitos ou modismos.

Estuda porque gosta, acha a língua bonita.

Talvez porque ela venha de um país tradicional, com muitos anos de civilização, de grandes nomes nas artes em geral, de grandes reis e seus felos palácios, algumas pessoas a considerem "chic".

Q - O francês é uma língua efeminada.

Sendo a França um país onde a guerra e a política são exemplos de patriotismo e virilidade vemos que não há lugar para esse tipo de preconceito. Nem mesmo quando falada por outros povos.

4

Motivações

A - motivação prévia

Quando uma pessoa da terceira idade (eu tenho 75 anos) se propõe a voltar aos bancos escolares é porque alguns motivos a levaram a isso.

Meus motivos talvez não sejam diferentes daqueles dos meus colegas.

Para mim, o que me moveu primeiramente foi a oportunidade de reestudar a língua já quase esquecida.

Foi muito agradável ouvir, falar e escrever o francês depois de tantos anos.

Também quis frequentar a Unati para poder conhecer pessoas da minha idade com os mesmos interesses. Encontrei um grupo muito simpático e fiquei amiga de todos. Isso me ajudou a atravessar uma fase difícil da minha vida.

Todas as aulas foram perfeitas!

Obrigada Ange'lica.

5

Sustentação da motivação

Mesmo estando com problemas em casa não gostava de faltar às aulas.

Sabia que estava deixando de passar horas muito agradáveis com a professora e as colegas.

Não queria perder nada.

Sempre era um assunto novo, uma tarefa gostosa de fazer.

Fiz um cartaz de moda, com o modelo, para falar sobre a roupa, levei um prato de arte feito por mim (e a receita em francês) fizemos teatro encenando os "Três Mosqueteiros", cantamos...

Foi um semestre cheio de novidades!

Parecer de Marie

1

E0000000

21/06/07

Comentário sobre a Cínclise dos Dados1. Crenças

a) Decorar é importante para a aprendizagem.

Acho que decorar é importante, principalmente verbos, poesias, músicas, mas, tudo não! É preciso entender para aprender.

b) Exercícios de tradução são importantes para a aprendizagem

São sim, muito importantes, porém não é fácil, mesmo com o dicionário do lado, devido a singularidade de cada língua, se fosse ao pé da letra, maravilha! Mas não é.

c) Errar é feio, é ruim.

Errar é humano, mas é desagradável. Um errinho aqui, outro ali, tudo bem. Mas errar muito, mais de 50%, é humilhante, principalmente quando o aluno se esforça ao máximo para acertar. No meu caso, peço até o rebolado. Detesto errar! É feio, é ruim.

d) Aprender é adquirir conhecimento

Sim, aprender é uma mudança de comportamento, é adquirir conhecimento, é absorver aquilo que nos está sendo transmitido.

e) Falar francês é difícil

É sim, devido a conjugação dos verbos, a gramática. Agora, o sotaque eu acho

2

STUDY

DATA / /

maravilhoso, não muito difícil. No meu caso, tenho dificuldade de entender aqueles beneditos CDs. Eu até já estava entendendo o que a professora falava, mas, desde que não falasse muito depressa.

f) A língua francesa é chique.

É muito chique. A gente tem que fazer biquinho para falar. Eu adoro os "vies" do francês: courir, drama, facteur, parfums, etc.

g) O francês é uma língua efeminada

Discordo. É uma língua bonita, charmosa, sexy.

2. Motivação

a) Concordo com tudo o que eu disse anteriormente. Meu primeiro contato com língua estrangeira foi aos 16 anos e foi francês. Eu gostei logo a primeira vista. Estudei com a Professora Sílvia Purita nos anos 50. Eu adorava ouvi-la falar francês. Foram apenas 5 meses de aula.

b) Me sentia muito motivada a fazer o curso de francês por gostar da língua. Gostei muito das unidades de moda, culinária e literatura. Gostei mais de moda, a começar pelo desfile que fizemos em classe. A professora passou uma tarefa para recortar de revistas personagens e fazer a descrição da roupa, sapatos, jóias, etc e eu fiz mais de 20. Já não fazia só descrições.

3

ELENOR

DATA / /

já começava a fazer uma história para cada personagem. Amei essa unidade!

Também gostei da culinária e da literatura. Na peça "Os três mosqueteiros" escolhi ser o D'Artagnan, mas fiquei decepcionada porque ele não tinha quase nenhuma fala, e minha intenção era arrasar! Mesmo assim gostei da experiência. Fiquei na expectativa de uma nova peça. Queria ser um personagem interessante e com muitas falas. Ah! Se tivesse tido uma segunda peça eu queria me acabar de tanto estudar minhas falas e dar um show de interpretação falando um francês limpo, lindo, charmoso, sexy! Eu adoro INTERPRETAR, pena que nunca tive oportunidade.

Gostei muito do curso todo de agosto a dezembro de 2005. Fazia tudo com muita satisfação; as aulas eram diferentes, divertidas, motivadoras. Amava fazer as tarefas de casa. Ia contente para a Unati sempre comentando sobre a tarefa ou alguma coisa sobre a aula. Ia e voltava contente. Bons tempos aqueles, que saudade!

Minha motivação durante todo o curso foi muito boa; eu falava a todo mundo como eram as aulas: "completamente diferentes", nunca vi coisa igual.

Comecei a ficar desmotivada depois desse período, quando compramos o livro e tinha que fazer a tarefa ouvindo o C.D. Eu precisava

4

S T Q O S S O

DATA / /

ouvir umas 20 vezes para fazer a tarefa honestamente. Comecei a achar tudo difícil porque eu não entendia o C.D. Ficava nervosa até chorava. Comecei a me achar impotente.

Foi nesse período que pensei em desistir do curso. Depois fiz uma cirurgia e faltou 3 aulas seguidas. Piorou!

Em abril de 2007, quando começaram as aulas, até que eu estava animada, mas após assistir um filme durante 2 aulas, a professora divide a classe em equipes dando deveres a cada equipe. Eu comecei a transpirar escandalosamente e ficar com a boca seca. E o ponto culminante foi quando a professora diz para pesquisar na internet e fazer o trabalho no computador.

Aí foi o fim. Foi a despedida do curso que eu tanto amei.

A professora Cingélica está de parabéns pelo seu trabalho. Sensacional! Magnífico!

Fico feliz por ter colaborado direta ou indiretamente na confecção desse trabalho. Ela teve uma idéia muito feliz trabalhando com a 3ª idade. Eu gostaria de ter colaborado muito mais, mas parece que minhas "idéias" estão "encurtando"...

Parabéns, professora! Seja muito feliz na defesa da sua tese! Que Deus a ilumine. Beijos,

21/06/07

Parecer de Florence**Parecer referente aos dados coletados entre 08/05 e 12/05****1 – Crenças**

- a) “Decorar é importante para a aprendizagem” – eu afirmei que acredito que em alguns casos é preciso decorar para aprender mais rápido. Concordo com o que a professora registrou.
- b) “Exercícios de tradução são importantes para aprendizagem” – eu acho importante, a professora colocou exatamente o que eu penso a este respeito.
- c) “Errar é feio; é ruim” – não sei se me expressei bem quando disse que errar é feio e ruim. Por ser uma pessoa tímida, quando erro me sinto envergonhada, mas de uma maneira geral, não acho que errar seja uma coisa feia. Não sei se a professora entendeu desta maneira
- d) “Aprender é adquirir conhecimento” – Para mim é obvio que aprender é adquirir conhecimento e concordo com o que a professora disse a meu respeito sobre este assunto.
- e) “Falar francês é difícil” – No principio do curso, eu achei difícil. Mas depois percebi que conseguiria aprender e passei a achar fácil. Concordo com a professora.
- f) “A língua francesa é chique” - A França é a capital da moda. Paris é chique. Falar francês é chique. Concordo com o que a professora registrou.
- g) “O francês é uma língua efeminada” - Não acho. E concordo com o que a professora disse a meu respeito

2 – Motivação

- a) Com relação à motivação para estudar francês, está correto o registro da professora sobre mim. Realmente busquei um convívio social com pessoas da minha idade e um prazer pessoal.
- b) Com relação à sustentação da motivação, me sento motivada durante todo o curso porque alcancei meus objetivos de convivência e aprendizado e concordo com o que foi dito a meu respeito.

22 de junho de 2007

Florence

Parecer de Pierre

Colocar sua opinião, concordando ou não do que foi relatado sobre você.

1. Crença:

a) Decorar é importante para a aprendizagem. Leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

R. Acredito que o aprendizado se dá primeiro pela compreensão do que se está estudando e por repetição do que se está estudando, no sentido de que, no caso da língua, quanto mais usamos, falamos, estudamos, vivenciamos, melhor se aprende. Naquele tempo em que estudei francês era indicado que decorasse além de compreender.

b) Exercícios de tradução são importantes para a aprendizagem. Leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

R. Sim, naquela época foi importante, hoje a professora não se utiliza muito ou nada deste recurso, mas, traduzindo é que, também, se aprende a língua. O aprendizado é um conjunto de fatores. Tradução era um dos critérios usados para a aprendizagem.

c) Errar é feio, é ruim, leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

R. Errar faz parte do aprendizado, em condições normais, ninguém erra intencionalmente.

d) Aprender é adquirir conhecimento. Leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

R. Sim, e o que foi declarado sobre a minha opinião na época é a mesma hoje.

2. Motivação:

a) Com relação à motivação prévia (é referente a aquilo que fez você escolher a língua francesa, o porquê de estudar francês). Leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

Porque eu já estudei francês dois anos, 1.959 e 1.960. A língua francesa não é fácil porque como língua latina é muito rica, tem-se que estudar muito, mas, eu gosto porque já a estudei um pouco. Concordo com o que eu disse é difícil.

b) Com relação à sustentação da motivação, como foi sua motivação durante todo o curso?

Você se sentiu desmotivado? Se sim, em que momento do curso e por quê? Escreva com detalhes.

Se se sentiu motivado todo curso, explique também. Leia o que foi escrito sobre você e dê um parecer, se concorda ou não com o que foi dito e por que.

Lembre-se que estamos falando sobre a época em que estudamos as seguintes unidades: moda, culinária e literatura (os 3 mosqueteiros), ou seja, agosto à dezembro de 2.005.

R. Os trabalhos foram, grande parte dele (foi) dirigido ao público feminino, nesta época não me senti muito motivado, mas, procurei aprender. Gostei muito da interação que foi realizada com "Os três mosqueteiros", motivei-me muito.

Não concordo que me desmotivei totalmente, nesta época, porque pensei que não haveria aula por causa da greve da Unesp, e não freqüentei algumas aulas por este motivo.