

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELSA MÓNICA BONITO BASSO

**O QUE ENSINAR A QUEM JÁ ENSINA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
A ALUNOS ADULTOS**

Caxias do Sul
2011

Elsa Mónica Bonito Basso

**O QUE ENSINAR A QUEM JÁ ENSINA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
A ALUNOS ADULTOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como
requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre
em Educação na linha de pesquisa: Educação,
Linguagem e Tecnologia, sob a orientação da professora
Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

Caxias do Sul
2011



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira? Uma proposta pedagógica para ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos

Elsa Mônica Bonito Basso

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem.

Caxias do Sul, 22 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Luiz Carlos Bombassaro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Biblioteca Central

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

B322q Basso, Elsa Mónica Bonito
O que ensinar a quem já ensina em aula de língua estrangeira? : Uma proposta pedagógica para ensino de línguas estrangeiras a alunos adultos / Elsa Mónica Bonito Basso. 2011.
123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Neires Maria Soldatelli Paviani”

1. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Educação de adultos. I. Título.

CDU : 81'243:37

Índice para catálogo sistemático:

- | | |
|-----------------------------------------|-----------|
| 1. Língua estrangeira – Estudo e ensino | 81'243:37 |
| 2. Linguística | 81'23 |
| 3. Educação de adultos | 374.7 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683

Agradecimento

À Universidade de Caxias do Sul, pela oportunidade de aprofundar meus estudos em Educação, ao coordenador do Programa de Mestrado em Educação, professor Jayme Paviani, à minha orientadora, professora Neires M. Soldatelli Paviani, aos professores e colegas do referido Programa e, de forma especial, aos alunos do Programa de Línguas Estrangeiras da Melhor Idade, pela colaboração, carinho e apoio, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

“Cuando hablamos de educar, no podemos dejar a un lado el pasado de aquéllos que aprenden (sobre todo si ese pasado es tan rico como el de las personas de más edad), pero a su vez, no debemos dejarnos llevar por el ‘cualquier tiempo pasado fue mejor’ ...”
(MONTERO, Inmaculda, 2000)

“... una vez que el relato (story) es contado, cesa de ser relato narrativo y pasa a ser un fragmento de historia (history), un recurso a interpretar.”
(BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001)

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1 EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CULTURA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ALGUNS CONCEITOS	13
1.1 O diálogo entre a língua e a vida	17
1.2 O idoso na história da educação	20
1.2.1 Desafios da educação de adultos na atualidade	27
1.3 Mudanças cognitivas e envelhecimento	31
1.3.1 Memória e envelhecimento	32
1.3.2 Habilidades e estratégias cognitivas na idade adulta	35
1.4 Teorias de aprendizagem e processo de envelhecimento	38
1.5 Afetividade, criatividade e o elemento estético	41
1.5.2 A estética na arte, na vida e na linguagem	45
1.5.3 Estética e aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno adulto	46
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
2.1 Descrição e Análise dialética	53
2.2 Análise textual discursiva dos relatos	65
2.2.1 Antes e agora	68
2.2.2 Fatos sócio-históricos	72
2.2.3 Obtenção de boas notas, prêmios e medalhas	75
2.2.4 Dificuldades econômicas e sacrifícios	76
2.2.5 Dificuldades relacionadas com a língua	77
2.2.6 Dimensão cognitiva: descrição de conteúdos e formas de aprender e ensinar	78
2.2.7 Dificuldades cognitivas relacionadas com o ambiente e insegurança na hora de ensinar	79
2.2.8 Autoridade do professor e do sistema	81
2.2.9 Dimensão afetiva- relações com os colegas e alunos	83
2.2.10 Afetividade ligada ao encantamento por aprender (e ensinar)	84
2.2.11 Valores	86
2.2.12 Gratidão aos pais e professores	88
2.2.13 Experiências negativas	88
2.2.14 Castigos	90
2.2.15 Indiferença ou não querer lembrar	91
2.2.16 Respeito vs. Autoridade	92

3 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS ADULTOS.....	93
3.1 A realidade encontrada.....	93
3.2 Como tornar a aprendizagem mais significativa?.....	93
3.3 Algumas diretrizes para atividades para alunos adultos maduros e idosos.....	94
3.4 Exemplos de atividades baseadas na proposta sugerida.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A – Instrumento de coleta de dados.....	113
ANEXO B – Transcrição de relatos de experiências.....	114

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pesquisar o que ensinar, em aula de língua estrangeira, a alunos adultos, de mais de cinquenta anos de idade que, em virtude de sua experiência de vida, muitas vezes, têm mais a ensinar que a aprender. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul- Mestrado em Educação-, dentro da linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Tecnologia” e vincula-se, também, ao projeto de pesquisa “Aspectos da formação leitora e sua repercussão na relação entre profissional eficiente e leitura (TEAR 5)”, desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul. Os procedimentos metodológicos utilizados incluíram um instrumento de pesquisa que consistiu num questionário, com a inclusão de um relato de experiências, do qual foi feita uma análise textual discursiva (Bardin e Moraes), juntamente com uma análise dialética dos aspectos levantados. Percebe-se que o conteúdo das aulas de língua estrangeira para adultos maiores precisa ser reformulado, a fim de torná-lo significativo. Com base na pesquisa realizada, destacam-se os aspectos: subjetividade e expressão de sentimentos, o que leva a sugerir um “novo” elemento a ser incluído no ensino de língua estrangeira para essa faixa etária: a estética, entendida como uma possibilidade de entender o mundo de outra maneira. O elemento estético, trabalhado por Bense, Ostrower, Hermann, Paviani, vem acompanhado do processo reflexivo no ato de aprender, como forma de atingir a autonomia no desenvolvimento cognitivo do indivíduo histórico (conceito apresentado por Hegel). Relacionando a ética com a estética, a arte e a vida, compõe-se uma proposta que recorre, também, aos usos do texto e da língua na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, como forma de fazer com que o aluno dialogue consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O estudo mostra que o aluno, no momento em que consegue estabelecer esse diálogo, aprende, interagindo e construindo sua subjetividade. Dessa forma, este estudo apresenta sugestões de incluir elementos estéticos nos programas de ensino de língua estrangeira para alunos adultos maiores e de continuar pesquisando se esses elementos são relevantes, também, para outras áreas do ensino e da aprendizagem nessa faixa etária.

Palavras-chave: Ensino, Língua estrangeira, Alunos adultos de mais de 50 anos, Elemento estético.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate what to teach, in foreign language classes, to more than fifty-year-old adult learners, who, due to their life experience, have more to teach than to learn. This study is linked to Post-Graduation Program in Education of Universidad de Caxias do Sul- Master in Education- in research line “Education, Language, and Technology” and , it is also linked to a research project “Aspects of reading training and its repercussions in the relationship between efficient professional and reading (TEAR 5)”, also developed at Universidade de Caxias do Sul. The methodological procedures used included a research instrument which consisted in a questionnaire, containing an experience account. From the latter, a textual discourse analysis was done (Bardin and Moraes) together with a dialectic analysis of the referred aspects. It was noticed that the contents of foreign language classes for older adults needs to be reformulated so as to be more significant. Based on the piece of research done, two aspects: subjectivity and expression of feelings are highlighted, which leads to suggest a “new” element to be included in foreign language teaching for this age: aesthetics, considered as a possibility of seeing life in another way. The aesthetic element, as studied by Bense, Ostrower, Hermann, and Paviani appears together with the process of reflection in the act of learning, as a means of attaining autonomy in the cognitive development of the historic individual (concept introduced by Hegel). Relating ethics and aesthetics, art and life, this proposal is composed, also referring to uses of text and language, in Vygotsky’s and Bakhtin’s approach, as a way of having the student talking to himself/herself, to others, and to the world. This study shows that, when this dialogue takes place, the student learns, and at the same time, builds his/her subjectivity. So, this study suggests including aesthetics elements in foreign language curricula for older adult students, and continuing research about the possibility of these points being also relevant in other areas of teaching and learning at the referred age.

Key words: Teaching, Foreign language, More than 50-year-old adult learners, Aesthetic element.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a seguinte questão: o que ensinar (em aula de língua estrangeira) a alunos adultos que têm um conhecimento prévio ampliado, em virtude de sua experiência de vida, e que, muitas vezes, têm mais a ensinar que a aprender?

Após vários anos de atuação no ensino de língua estrangeira (inglês, espanhol e francês), para diferentes faixas etárias e em diferentes ambientes e situações (sala de aula no ensino médio, aulas particulares, cursos livres, graduação, extensão dentro da universidade), percebo o longo caminho que ainda temos a percorrer para nos adequarmos às necessidades do aluno. As teorias sobre aquisição da linguagem em geral e de língua estrangeira em particular abordam diferentes aspectos: cognitivos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, relacionados à atitude do aprendiz, à motivação, ao meio em que se dá a aprendizagem, ou seja, a fatores externos e culturais. Também se abordam elementos relacionados à forma como o aluno aprende, considerando todos os aspectos antes mencionados e sugerindo “o como ensinar” em diferentes fases do desenvolvimento humano. A questão de “o que ensinar” fica, muitas vezes, limitada a conteúdos específicos, pontuais, referentes a aspectos linguístico-gramaticais, culturais e fonológicos de cada língua estrangeira a ser ensinada.

Trabalhando com alunos adultos, de mais de cinquenta anos de idade, percebi que “o que ensinar” apresentava dificuldades, já que o conhecimento de mundo do aluno é bastante vasto e os materiais didáticos ficam aquém das expectativas, que são específicas e relacionadas com a própria fase de desenvolvimento humano em que o aluno se encontra, e sua expectativa é outra, se comparada com a dos jovens. Tenho observado que valores, como respeito, dedicação, responsabilidade, disciplina, entre outros, estão muito presentes no aluno adulto, revelando a sua preocupação ética. Perante as novas realidades e pluralidade de perspectivas de leitura de mundo, surgem novos modos de tratamento ético, favorecendo a subjetividade e a expressão de sentimentos: o elemento estético. A busca do belo chama muito a atenção nesta faixa etária e pode ser um aliado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Refiro-me ao aspecto estético não somente na linguagem, mas em diferentes gêneros e estilos, por exemplo, na música, poesia, apresentação oral ou escrita, mas também, na própria vida. Essa aproximação da ética à estética aparece já em autores como Schiller (1795) quando afirma que “o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível” (apud HERMANN, 2005, p.14).

Para dar conta de todos esses pontos, a dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, conceitua-se linguagem, educação e cultura, aproximando esses conceitos à realidade do aluno adulto maduro. Apresenta-se a forma em que a língua pode dialogar com a vida e com a arte. Também, relembra-se a posição que o idoso teve na sociedade e na própria educação ao longo dos tempos para chegar à situação atual, quando consideramos aspectos como mudanças cognitivas, memória e as teorias de aprendizagem para a fase adulta. Chega-se a considerar que a estética pode ser significativa para a aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno adulto e que para que isso ocorra, seria necessário repensar o que ensinar. No capítulo 2, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados no estudo e a análise dos dados colhidos. No capítulo 3, sugerem-se diretrizes que poderiam ser utilizadas para elaborar uma proposta pedagógica de ensino de língua estrangeira a alunos adultos e sugestões de atividades possíveis, considerando o elemento estético.

A ressignificação do conteúdo, baseada na estética, para aprendizagem de língua estrangeira, pode representar, para o aluno adulto, uma forma significativa de aprender, favorecendo aspectos relevantes para sua faixa etária, tais como memória, associação de elementos, descoberta da própria subjetividade e autoestima.

Para apresentar as relações da ética com a estética, parte-se do trabalho de Hermann (2005) que apresenta a questão histórica da ética em oposição à estética, em um primeiro momento. Até o século XIX, segundo a autora, a estética fica associada ao culto da aparência. A partir de Kant e Schiller, pensa-se a estética “como um modo de sensibilidade para a vida moral” (p.12). Em suas reflexões sobre o tema, Hermann (2005) recorre a autores como Adorno, Horkheimer, Habermas, Nietzsche, Foucault, Welsch e Rorty para fundamentar essa relação e chega à conclusão que “o sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo” (HERMANN, p.110). Além de apresentar a relação da estética com a educação em geral, explora-se, ainda, o tema com os estudos de Hegel, que trazem o elemento histórico, considerado importante para os sujeitos adultos, já que a sua historicidade, sua trajetória têm uma função relevante, também na aprendizagem. Complementa-se com os estudos de Bense (1997) e de Paviani (1991, 1996).

Na tentativa de aproximar o processo formativo, em geral, ao ensino de língua estrangeira, em particular, ainda com base na estética, procura-se em Vygotsky e Bakhtin

elementos que corroborem a importância da subjetividade, da historicidade, da reflexão e da interação no processo de aprendizagem, ligados ao estudo do texto e da língua. Quanto ao estudo de língua estrangeira, consideram-se estudos específicos de aprendizagem de língua estrangeira por alunos adultos, como o de Giacobbe (1992) e o de Fontana, Gastaldello e Berti (1994, 1998).

Os procedimentos metodológicos de análise textual discursiva dos relatos e análise dialética tentam aproximar elementos referentes à aprendizagem de língua estrangeira na idade adulta, ética, estética e cognição na idade adulta, com base em pesquisa na literatura e em campo. Nesse processo, são consideradas as contribuições dos alunos, referentes às suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, suas experiências vividas na escola e seus interesses. Questões como repressão, disciplina, autoritarismo, medo, baixa autoestima e outras parecem estar muito presentes no aluno adulto e, frequentemente, poderiam interferir ou limitar sua capacidade e disposição para aprender uma língua estrangeira, para o que a participação, expressão e curiosidade são elementos fundamentais. O elemento estético poderia contribuir nesse sentido, incitando o aluno a se expor, refletir, sentir e aprender nesse processo.

Para obter esses dados, foi feita uma pesquisa junto aos alunos de línguas estrangeiras da “melhor idade” da UNTI da Universidade de Caxias do Sul. Participaram da pesquisa, aproximadamente 120 alunos. Para viabilizar a pesquisa foi utilizado um instrumento (questionário, Anexo 1), que pode ser dividido em três partes: a primeira colhe dados objetivos sobre o aluno (idade, escolaridade, situação familiar), na segunda parte, pergunta-se sobre gostos e hábitos e na última parte, pede-se um relato de experiências significativas da época quando eles iam à escola.¹ O tratamento dos dados colhidos será o seguinte: análise dialética da primeira e segunda parte e análise textual discursiva dos relatos, como sugere Moraes (2003).

Os dados colhidos nas primeira e segunda partes são apresentados mediante gráficos. A análise textual discursiva segue os seguintes passos: 1) desmontagem dos relatos até chegar a unidades constituintes, 2) estabelecimento de relações para chegar a uma categorização, 3) captar o novo emergente para formar um metatexto e 4) apresentar um processo auto-organizado. Esse método, segundo Moraes (2003, p. 209), “se afasta do que tradicionalmente tem sido denominado análise de conteúdo (BARDIN, 1977), aproximando-se de algumas

¹ O corpus que constitui esta pesquisa poderá servir como banco de dados para novas pesquisas.

modalidades de análise do discurso”, produzindo novas compreensões em relação aos fenômenos que examina, captando “a realidade em movimento” (MORAES, 2003, p. 206).

Assim, com base no Projeto Pedagógico da UNTI (Universidade da Terceira Idade) (CORTELLETTI; CASARA, 2007) da Universidade de Caxias do Sul e em estudos da área da pedagogia social, como Both (2001), Cortelletti e Casara (2002), Montero (2000), e outros da psicologia e sua interface com a cognição, como Parente (2006) e de estudos na área da sociologia como os de Herédia (2000, 2007) e Bosi (1994), apresentam-se, no capítulo 3, exemplos de atividades em língua estrangeira para adultos, permeadas de elementos estéticos, bem como diretrizes que poderão contribuir na hora de criar material didático ou planejar cursos de língua estrangeira para alunos adultos. Relata-se, também, qual foi a realidade encontrada no caso específico pesquisado.

É importante considerar que a população idosa no mundo é cada vez maior. De um lado, hoje, devido aos avanços tecnológicos ligados à medicina e a melhores condições de vida, há maior expectativa de vida. As pessoas em geral podem chegar à velhice com saúde, entusiasmo e curiosidade, o que lhes permite continuar sua educação ao longo da vida. De outro, ao mesmo tempo, se percebe que o preconceito com relação ao idoso ainda existe, no sentido de menosprezá-lo por não ser mais “produtivo”, já que a maioria é aposentada, ou ainda porque representa, de alguma maneira, um ônus para a sociedade. Nesse sentido, procura-se dar significado ao seu estar no mundo, valorizando-o e reinserindo-o na sociedade.

Nos estudos feitos por Herédia, De Lorenzi e Ferla (2007), esses autores afirmam que as mudanças que ocorreram na população, com base nos censos demográficos dos últimos quarenta anos, são dignas de análise e preocupação principalmente aquelas que dizem respeito à questão do envelhecimento. Segundo esses estudiosos, citando texto das Nações Unidas (2001, p.11) “em 2002, praticamente 400 milhões de pessoas com 60 anos ou mais viviam no mundo em desenvolvimento. Até 2025, este número terá aumentado para aproximadamente 840 milhões, o que representa 70 por cento das pessoas na terceira idade em todo o mundo”. Os autores chamam a atenção para a rapidez com que esse processo de “agrisalhamento” da população está acontecendo e para a urgência em se pensarem condições de vida melhores para essa população “envelhecida”.

O Estatuto do Idoso é aprovado no Brasil só em 1º de outubro de 2003. Na análise deste estatuto vemos que, no capítulo V, o artigo 20 diz: “o idoso tem direito a educação,

cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”, e ainda, no capítulo V, o artigo 21: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, **adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados**”. Estamos, então, perante o desafio de fazer essa adequação. As contribuições deste estudo poderiam refletir-se em currículos, metodologias e material didático direcionados para esse público, elementos estes que poderão ser objetos de futuros estudos e publicações, uma vez que o material específico existente hoje para essa faixa etária, limita-se a alguns polígrafos e adequações feitas por professores, com pouca divulgação.

Os resultados obtidos da análise dos dados levantados parecem indicar que é possível considerar descobertas de novas formas de ver o mundo, de refletir, de se autodesenvolver, através da aprendizagem da língua estrangeira, como sendo uma alternativa a ser contemplada nos cursos para adultos maduros. Ao mesmo tempo, não obstante a maturidade e as experiências de aspectos como a reflexão, a descoberta do novo e, até, o desenvolvimento da autoestima não parecem ser atingidos pelo aluno, sozinho. A figura do professor é um elemento fundamental e imprescindível nesse processo. Mas, para que ele possa apoiar o aluno na sua descoberta, sinalizar os caminhos, conduzir a aprendizagem, o professor precisa desenvolver empatia com o aluno. Refiro-me à capacidade de compreender a realidade do aluno, seus processos, não só os cognitivos e intelectuais, mas os biológicos, psicológicos e sociais. O professor precisa conhecer seu aluno adulto maduro, já que a adequação dos conteúdos por si só não seria suficiente para obter bons resultados. Conteúdo ressignificado, professores reflexivos e atentos à subjetividade de seus alunos e alunos desejosos de aprender podem ser a base sobre a qual se desenvolva o ensino de língua estrangeira a adultos maduros.

1 EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CULTURA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ALGUNS CONCEITOS

O foco deste trabalho é o ensino/aprendizagem de língua estrangeira por alunos adultos, de mais de cinquenta anos de idade. Com a finalidade de situar e esclarecer a abordagem do estudo, foram pinçados alguns conceitos que servirão de base para a construção de fundamentos ou diretrizes que possam ser considerados nas propostas pedagógicas de língua estrangeira para alunos adultos.

Pode-se dizer que a língua passou, ao longo da história, por várias fases de conceituação, desde a língua como código até a visão como “atividade sociocognitiva historicamente situada” (FONTANA; PAVIANI; PRESSANTO, 2009, p. 20).

A língua estrangeira, muitas vezes, ainda permanece nas fases iniciais, no sentido que é ensinada e estudada como “código”. Ensina-se vocabulário, regras gramaticais, expressões idiomáticas e até cultura, todos separados em módulos estanques, que não dialogam entre si. Basta analisar qualquer livro didático de língua estrangeira para perceber que ela (a língua), na maioria deles, é assim considerada e ensinada. Dessa forma, o aluno não tem acesso à visão e à experiência do todo da língua, não consegue “entrar” nela.

A concepção de língua neste estudo é esta, mais abrangente, vivida e construída a partir da experiência estética, que é o elemento “novo” que se sugere acrescentar às propostas pedagógicas de ensino de língua estrangeira.

Entende-se por língua, na perspectiva de Marcuschi, a atividade sociointerativa, histórica e cognitiva e não um sistema de regras ou simples instrumento de informação. “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2001, p.125).

Saussure (1968) já considerava a língua como um produto social da linguagem. Estudos posteriores indicaram diferentes fatores e componentes, que deveriam ser considerados no conceito de língua, e que encontramos quando entramos no âmbito do ensino. As teorias linguísticas e as teorias de aprendizagem se fundem e dão frutos. “As formas de ensinar passam pela língua, e a língua é objeto de ensino e de aprendizagem” (PAVIANI, 2008)

Por linguagem entende-se o arranjo estruturado de sons (ou sua representação escrita) em unidades maiores, isto é, morfemas, palavras, frases. A linguagem é, então, entendida como a língua em uso. Temos que considerar, então, a fala, o pensamento e o processo afetivo, cognitivo. Segundo **Saussure** (1967), o conceito *linguagem*, no sentido amplo, é tudo que possibilita comunicação e, no sentido estrito, ou seja, linguagem verbal (*langage*) é a faculdade que o homem tem de adquirir uma *língua* (*langue*) que se concretiza na *fala* (*parole*). São conceitos que, didaticamente, são tratados separadamente, porém, são conceitos que se pressupõem, porque, num ato de comunicação, se efetivam de forma global. São interdependentes, podendo-se dizer que não há *língua* se não houver a *fala* e *vice-versa*. É nesse sentido que esses termos, usados neste trabalho, às vezes, são tomados por **linguagem** traduzindo esse fenômeno que é possibilitado pela **língua** concretizada na **fala** das pessoas em situações comunicativas.

Na perspectiva de Vygotsky, “a descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída... Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

A interdependência dos aspectos semânticos e gramaticais da linguagem é um aspecto relevante na linguagem que muitas vezes não é devidamente esclarecido no ensino de língua estrangeira, porém, essa relação pode conter outros significados, outras leituras. Refiro-me, aqui, à liberdade de expressão dentro de um contexto, no qual o sentido ou o significado são mais relevantes que a estrutura da frase no ato comunicativo. Vygotsky aponta, nesse sentido: “um enunciado espontâneo, errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu encanto e valor estético” (1998, p.159). A estrutura da fala não é um mero reflexo do pensamento e, segundo Vygotsky “não se podem vestir as palavras com o pensamento como se este fosse uma peça de vestuário” (1998, p.158). O sentido da palavra é fundamental, já que compreende a “soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (PAULHAN apud VYGOTSKY 1998, p.181). Esse sentido, certamente é formado com base em nossa cultura. A palavra cultura tem dois significados básicos: “No primeiro e mais antigo significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto de modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p.261). No âmbito deste estudo, a cultura será

considerada tanto como formação quanto como resultado, abrangendo tudo aquilo que é realizado, pensado e modificado pelo homem, em seu ambiente, em contraposição ao conceito de “natura”, que supõe a natureza intocada pelo homem.

Quando falamos em formação, estamos falando, também, em educação. Este trabalho está inserido na educação de adultos, entendendo por educação um processo de transformação. Enfatiza-se a importância dessa concepção **de linguagem e de educação** para análise de processos e estratégias já efetivados nas abordagens de ensino do passado (na história do aluno adulto) como nos que se efetivarão. A transformação diz respeito à mudança que ocorre no sujeito por meio da educação, que o incita à curiosidade, à descoberta e à ampliação de seu universo. Dewey (2007) e Freire (2002) já nos apresentavam esse elemento, enfatizando a importância dos objetivos para além dos propósitos externos da educação e dos saberes necessários à prática educativa. É na prática que a transformação pode ser vista, é na ação que o sujeito utiliza a sua criatividade “aprendida”, promovendo mudanças.

Segundo Lima, o projeto pedagógico para adultos de idade madura e idosos “deverá priorizar a ação que dá significado às coisas”, que os leve a “ampliar sua visão de mundo e suas possibilidades de inserção” (apud CORTTELLETTI, 2007, p.13). Segundo o mesmo Projeto Pedagógico da Universidade da Terceira Idade (UNTI) da Universidade de Caxias do Sul, são vários os aspectos que diferenciam e caracterizam a educação de adultos idosos: o conhecimento prévio ampliado, experiência de vida, valores adotados como “filosofia” de vida, e ao mesmo tempo, curiosidade, vontade de saber e de estar inserido em um mundo que apresenta desafios e preconceitos. Todos esses elementos são componentes básicos para um projeto pensado para adultos. No corpo do Projeto pedagógico mencionado faz-se referência a estas questões, citando Sá (apud CORTELLETTI, 2007, p.13-14):

Educação e envelhecimento são dois processos vitais e interdependentes. Falar de educação e envelhecimento é falar de vida, de existência e de plenitude. É vislumbrar o ato educativo prenhe de possibilidades e de humanidade, num movimento orgânico de ação e reflexão, de trocas intensas, de “empoderamento”, de inclusão, de transformação incorporada ao dinamismo da vida individual e coletiva. É trazer a sabedoria própria do idoso para o contexto epistemológico de encontro com o conhecimento científico, filosófico e teológico. Esse espaço, além da informação, abarca a cultura, os ritos e os valores, o que vai permitir que os sujeitos envolvidos acabem por estabelecer uma interrelação comunicativa. Num mundo que lida ao mesmo tempo com certezas e incertezas, impondo um processo de adaptações rápidas e constantes, a sabedoria é condição básica para a equiparação entre processos vitais e os processos cognitivos, bem como para o saber viver junto e o saber ser.

É importante destacar, também, o fato de considerar a educação como permanente, ao longo da vida. A questão da permanência, segundo Freire (1979) é inerente à ideia de educação. “O caráter permanente da educação é visto como ação estritamente humana. A educação é permanente na medida em que os seres humanos, como seres históricos e com o mundo, são seres inacabados e conscientes de seu inacabamento” (CORTELLETTI; CASARA, 2007, p.16-17).

A conscientização da necessidade de continuar estudando, aprendendo é fundamental no sentido em que aproxima o ser humano de sua historicidade, da construção de sua história de vida, reafirmando e revendo seus valores, aproximando-se da estética, no sentido de experiência: reflexão, admiração e participação, são aqui as palavras chave. Segundo Freire (1996), em sua *Pedagogia do Oprimido*, ensinar exige estética e ética: “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p.33) Como “seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só porque estamos sendo” (FREIRE, 1996, p.33). O caráter formador da experiência educativa supõe o respeito à natureza do ser humano e a disponibilidade à revisão de achados. A dimensão estética da educação está presente em todos os atos humanos, como a ética. Segundo Paviani, “a experiência estética é o contato direto do espectador com a obra, relação que torna a obra realidade viva, dinâmica, processual e que requer a participação do homem” (2005, p.143), mas “a experiência não basta. É necessário completá-la pelo pensamento, pelo sentimento, pela reflexão” (2005, p.144). Na perspectiva deste estudo, é aqui onde entra o professor de língua estrangeira que guiará esse processo de aprendizagem pela experiência estética na língua, na literatura, na cultura, considerando a experiência e conhecimento de mundo.

Finalmente, é necessário fazer algumas considerações quanto à denominação dos sujeitos envolvidos neste estudo: alunos adultos de mais de cinquenta anos de idade. Existe na literatura uma grande variedade de denominações para as pessoas que estão acima dos cinquenta, sessenta, setenta anos: adulto maior, idoso, pertencente à terceira idade, melhor idade, etc. Como os sujeitos deste estudo não pertencem à mesma faixa etária e pode haver diferença de mais de três décadas entre um e outro sujeito, optou-se por referir-se aos mesmos como “adultos maduros”, ou simplesmente, “adultos”. Todavia, ao longo deste estudo, poderão aparecer os termos “velho”, “idoso” e outros com o objetivo de manter e respeitar a denominação dada pelos autores referidos.

1.1 O diálogo entre a língua e a vida

A capacidade do homem de conhecer o mundo e poder agir nele é uma construção social, segundo Vygotsky, que depende das relações que o sujeito estabelece com o meio. Daí a importância de não descuidar esse aspecto: não é possível ensinar língua estrangeira sem tocar na própria vida do aluno, com suas relações, no processo.

As funções mentais superiores (percepção, memória e pensamento) envolvidas no processo de construção se desenvolvem no indivíduo por meio da aquisição de experiência social e cultural. Contudo, esse desenvolvimento não é linear e depende de outros elementos presentes na vida social: internalização e mediação. A internalização consiste em um processo interno de construção, por meio do qual os processos sociais se transformam em processos internos, ou seja, a partir da convivência, da fala, chega-se à reflexão, ao pensamento. Ao mesmo tempo, cria-se a consciência quando o processo de construção está em andamento e entram em contato elementos externos e internos, ficando evidente a transformação do homem em sujeito de conhecimento e a produção em objeto. Cria-se, assim, uma relação sujeito-objeto que é dialética. Como diz Cavalcanti (2005, p.189), o mundo, na perspectiva de Vygotsky, “só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para si, para o sujeito que o internaliza, depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural”.

Há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, já que saberes construídos historicamente se transformam em saberes do indivíduo. Vygotsky aponta para o papel mediador da linguagem nesse processo. Como a atividade cognitiva que este trabalho estuda é a aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto mais importante é essa afirmação: a língua é objeto e, ao mesmo tempo, funciona como linguagem mediadora para a aprendizagem. Isto é, a linguagem não é simples veículo de comunicação, mas um elemento para a construção de sentido. É importante lembrar que, mesmo se para Vygotsky, o desenvolvimento intelectual se dá de fora para dentro, o sujeito não permanece passivo, e sim, interagindo com o meio e o objeto, já que “há uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura” (CASTORINA, 1995, p.30). O papel ativo do sujeito é fundamental no sentido que construindo seus saberes e habilidades é que o aluno aprende.

Cavalcanti diz que, para Vygotsky, a cultura “tem a ver com a existência concreta dos homens em processo social, é produto da vida social e da atividade social” (p.192). Como Cavalcanti (2005), entende-se, neste estudo, a importância do contexto histórico e cultural/social, deixando de lado aspectos de abordagens evolucionistas da cultura, que alguns autores, como Wertsch e Tulviste (2002) atribuem a Vygotsky. No âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, a compreensão de uma cultura, como produto, contribui para a própria aprendizagem, na qual o aluno se constitui como sujeito, quando compara, por exemplo, a cultura do outro e a sua própria. Por outro lado, a relação entre a construção do conhecimento e os fenômenos sócio-históricos são muito significativos para alunos adultos, nos quais o elemento histórico e da própria experiência de vida desempenham um papel “vivo”, e consciente na aprendizagem. As relações sociais que os alunos constroem em sala de aula vêm incrementar as suas trocas; por se tratar de sujeitos de faixa etária similar, e com necessidades e inquietudes similares também, a interação fica favorecida, de alguma maneira.

A não linearidade, na perspectiva de Vygotsky, é um elemento fundamental na aprendizagem de língua estrangeira. Existe uma crença, muito arraigada, como veremos na análise dos dados, entre os alunos adultos, que para aprender é necessária a ordem, disciplina, sequência crescente, e assim por diante. Quando o aluno adulto aceita aprender de forma mais “solta”, construindo saberes a partir de conflitos, interação, conversas, se constrói como sujeito e logo, percebe seu avanço, chegando a se surpreender por não ter “sofrido” para aprender.

O dualismo certo/errado, tão presente na escola tradicional, ainda permanece no aluno adulto e se constitui, também, em um empecilho para a aprendizagem, quando persiste o medo de errar. Vygotsky sugere que o erro é sinônimo de ação. Quando o aluno erra é porque tentou, agiu, avançou no seu processo de aprendizagem, que, lembremos, não é linear. Essa é uma construção que professor e alunos deverão fazer juntos, de forma consciente, revelada.

Ainda relacionando a língua com a vida, Vygotsky analisa os signos linguísticos. Como diz Cardoso (2003), o domínio da linguagem permite que os sujeitos planejem suas ações, reflitam, representem, recortem, signifiquem e ressignifiquem a realidade. O signo linguístico é cultural e histórico, e por tanto, polissêmico. Isso revela, novamente, o caráter libertador da língua para o sujeito adulto: permite-lhe no próprio processo de criação de

conhecimento, ressignificar valores, conceitos e a própria vida. Esse caráter libertador, como veremos no item 1.5, está ligado à estética.

Além dos estudos de Vygotsky, considerando a palavra como “signo social”, encontramos os de Bakhtin, para quem “todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior” (BAKHTIN, 1992, p.58). O autor não considera a palavra isolada, mas como enunciado, com um sentido completo. Para ele, a significação está na interlocução locutor/receptor. Junto ao conceito de polissemia, aparece o de polifonia, já que a palavra não só encarna significados conforme o contexto e o enunciado, mas, ela supõe sempre interação: sempre há mais de uma voz.

A experiência verbal individual é um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua) pois cada enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. (BAKHTIN, 1992, p.316)

Segundo Cardoso (2003), esse conceito de enunciado de Bakhtin envolve a perspectiva do sujeito, seu horizonte conceitual, sua intenção, sua visão de mundo. Em aula de língua estrangeira, as “palavras da língua”, objeto de estudo, tendem a ser priorizadas, fazendo calar a expressão do aluno. Quando esses alunos têm uma longa experiência de vida, necessidade de expor sua visão das coisas e suas lembranças, como é o caso que nos ocupa, é função do professor, como mediador, abrir espaço para que essa expressão aconteça.

Os enunciados e o tipo a que pertencem são denominados por Bakhtin de gêneros do discurso, que são “as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1992, p.285). Essa questão será abordada no item 3.3, onde alguns gêneros serão apontados como elementos significativos a ser incluídos nas propostas pedagógicas de língua estrangeira para alunos adultos.

As práticas de aprendizagem, inclusive as de língua estrangeira, serão, para fins deste estudo, situadas em um contexto de cultura própria e cultura a ser conhecida (sujeito e alteridade), de relações comunicativas baseadas em experiências vividas e compartilhadas por indivíduos adultos, que têm interesses em comum.

Quando o aluno reflete sobre sua cultura, percebe que tem uma historicidade, costumes, uma língua materna, se reconhece como sujeito. Essa reflexão, certamente, influirá na formação de sua subjetividade. Por exemplo, quando em aula de língua estrangeira o aluno

se apresenta, “Eu sou....” “Moro em.....” “Gosto de.....” , ele está expressando o que ele é, tanto como sujeito pertencente a uma cultura determinada, quanto a suas características pessoais. Durante uma aula de língua espanhola, uma aluna manifestou verbalmente que era a primeira vez que tinha que dizer quem ela era, que essa experiência fez com que se sentisse importante, ao mesmo tempo que lhe causou estranheza o fato de ter que se apresentar. Esse é um exemplo vivo de constituição do sujeito. Ao mesmo tempo que se descobre como tal, ao aprender a língua estrangeira, percebe as diferenças entre sua cultura e uma outra (a da língua alvo). Esse processo, que parece simples, não é tão fácil de ser aceito. As diferenças culturais podem representar dificuldades de comunicação e, por tanto, de linguagem, mas, é uma das características da aprendizagem da língua estrangeira se valer desses elementos para refletir sobre a alteridade, abrindo o horizonte do aluno, mostrando que não somos iguais, que cada cultura apresenta outras formas de ver a realidade e de agir sobre ela.

As situações pedagógicas a ser criadas para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira nesse ambiente propiciarão uma formação inclusiva, valorizando as experiências socioculturais vividas, a afetividade e a necessidade de expressão, fomentando a cooperação entre as pessoas em seus contextos. O diálogo, a participação e a reflexão necessários para a aprendizagem de língua estrangeira estarão no caminho para a emancipação dos sujeitos, dando lugar à descoberta de outras culturas, outras formas de pensar e agir.

1.2 O idoso na história da educação

Assim, é digno de seu autor aquele verso de Sólon em que ele afirma que aproveita cada dia de sua velhice para adquirir novos conhecimentos. Sim, nenhum prazer é superior ao do espírito.
(CÍCERO, p.42)

A educação é inerente à sociedade e se origina no mesmo processo que deu origem ao homem. Todas as gerações, desde épocas remotas, já nos povos primitivos, aparecem envolvidas nesse processo. Há milhares de anos, o *Homo sapiens* educa seus “filhotes” (CAMBI, 1999). O processo se dá de forma participativa, intuitiva, no convívio. O papel social que a cultura primitiva atribui à relação educativa é determinante. Entende-se por “primitivos”, os povos místicos e de tradição oral, não com caráter pejorativo.

A educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. No filhote dos animais superiores já existe uma disposição para acolher esta transmissão, fixada biologicamente e marcada pelo jogo-imitação. Todos os filhotes brincam com os adultos e nessa relação se realiza um adestramento, se aprendem técnicas de defesa e de ataque, de

controle do território, de ritualização dos instintos. Isso ocorre- e num nível enormemente mais complexo- também com o homem primitivo, que através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente, etc. (CAMBI, 1999, p. 58)

Na época do Neolítico, dá-se uma verdadeira revolução cultural que também significa uma revolução na educação, fixando a divisão do trabalho entre homens e mulheres, especialistas do sagrado e da defesa e grupos de agricultores. Fixa-se, também, o papel da família na reprodução das infraestruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção de autoridade (CAMBI, 1999, p.59). Embora as atividades ocorram predominantemente por imitação e segundo processos de participação ativa nas atividades, elas vão se especializar para dar surgimento a momentos e locais cada vez mais específicos para a aprendizagem.

Estamos perante um processo que Arruda (2006) chama de “educação difusa”, em que as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida” (ARRUDA, 2006, p.33-39). A formação é integral e, como abrange todo o saber da tribo, é universal, já que todos podem ter acesso ao saber e ao fazer da comunidade.

O ancião é respeitado e ouvido, conta suas histórias. Mas, as memórias vão sendo transformadas segundo os anseios e interesses dos grupos.

Posteriormente, surgem, na China e na Índia, as chamadas sociedades hidráulicas, às margens dos grandes rios, e com elas, a educação muda profundamente. Os modelos de tradição e aprendizagem por imitação tendem a redefinir-se como processo de aprendizagem e de transformação ao mesmo tempo. A educação aparece cada vez mais ligada à linguagem oral e escrita; torna-se não mais fundada em práticas, mas sim em saberes discursivos, exigindo a existência de escolas, como local institucionalizado onde se transmitem os saberes. Será uma escola dúplice: de cultura e de trabalho, liberal e profissional. No Japão, como na China, a educação é dualista e literária, dividida entre a espada (guerra) e o crisântemo (beleza, cultivo da forma). Existe uma forte influência religiosa e pouco contato com o Ocidente.

Os fenícios e os hebreus, povos semíticos assentados entre a Síria e a Palestina, espalham suas colônias por todo o Mediterrâneo. Desenvolvem uma cultura baseada em processos educativos influenciados pelos impérios hidráulicos, que dá origem ao alfabeto do qual deriva o alfabeto grego e os alfabetos europeus. Para o povo hebraico, a história tem um

significado, encerra um ensinamento válido para ávida cotidiana. O passado deve ser contado “enquanto influi sobre o futuro” e encerra o desígnio de Deus “ligado ao progresso” (CAMBI, 1999, p.70).

Os gregos, uma “mescla de etnias e culturas” (CAMBI, 1999, p.75) ultrapassam a religião e falam em processos educativos. Em Platão, o desenvolvimento moral do ser humano se confunde com a própria educação, que se dá de forma a acompanhar o desenvolvimento da criança, estudando as letras, a educação física e a música até os quatorze anos. Na fase da adolescência, deverá completar sua educação participando da vida na cidade. Vemos, então, os adultos guiando os adolescentes na Paidéia (JAEGER, 2001): os “*paidagogos*” e os velhos, considerados como exemplo a seguir pelos jovens na busca do “bem maior”, já que possuem a experiência e se encontram em uma fase mais próxima da “excelência humana”, a *arete*. Reconhece-se que eles possuem a “agudeza de espírito para os estudos e facilidade para aprender” (PLATÃO, A República: 535b). Assim, considerando essas características, “a escolha dos futuros filósofos exige pessoas que tenham a idade de 50 anos, que tenham formação física e militar, intelectual e conhecimento de matemática antes de filosofia. Por isso, eles, além de uma natureza nobre e viril, precisam de dotes naturais adequados à educação” (PAVIANI, 2008, p. 96).

Apesar da importância da experiência e da vivência na formação do jovem, Platão considera que a virtude, à qual ele se refere, tem caráter de ciência, isto é, não é só a crença, como “doxa”, o que vai ser relevante na educação. Ela teria esse caráter de eliminar erros, pois “os jovens não possuem discernimento para distinguir a presença ou ausência de ideais ocultas: as impressões recebidas nessa idade são indelévels” (República II, 378). Assim, “as coisas de valor estético podem iludir os jovens”. (PAVIANI, 2008, p.67). Nas Leis se propõe que o legislador “supervisione e acompanhe as formas de relacionamento dos cidadãos, igualmente as dores, os prazeres, os desejos, as paixões” na educação de crianças, jovens e até adultos e velhos. (PAVIANI, 2008, p.78).

Cícero (103-43 a.C.), em *Saber Envelhecer* (2006, p.17), faz referência às razões pelas quais se acha que a velhice é detestável, e questiona essas afirmações, chegando à mesma conclusão que Platão, no sentido que a experiência de vida fala mais alto: “Sem dúvida alguma, a irreflexão é própria da idade em flor, e a sabedoria, da maturidade” (CÍCERO, 2006, p.20). Mas, Aristóteles, em *Arte retórica e arte poética*, ao referir-se ao caráter dos velhos, “aqueles que ultrapassaram a flor da idade”, os coloca em oposição aos jovens: como

sofreram desenganos, “são irresolutos, desconfiados, não desejam nada de grande ou extraordinário”.

Vemos nestas situações que o velho desempenha um papel importante na formação do jovem, mas ele aparece sempre ensinando, guiando, sendo tomado como exemplo, mas raras vezes, aprendendo. Parece que o conhecimento que ele possui tenha sido adquirido só pela experiência, que sua sabedoria provenha somente da vivência, ele parece já não ter mais capacidade de aprender. Ou ainda está implícito que a fase de aprender já passou e o que lhe cabe agora, depois de velho, é ensinar.

Durante a Idade Média, impregnada de religiosidade e dogmatismo, o velho continua sendo respeitado como o possuidor do saber. Mas, Moore (1978) mostra que a ideia dos idosos serem sempre prestigiados nas sociedades tradicionais não se sustenta. Diz que os que foram bem sucedidos ao longo da vida gozarão, sem dúvida, de prestígio; os demais ficarão expostos e terão que conviver com o desafeto e a falta de respeito. Conclui que, mesmo em sociedades ditas primitivas, não se poderia pensar na experiência do envelhecimento como sendo homogênea. De fato, não eram todos os adolescentes que tinham um adulto para guiá-los, entre os gregos, e certamente, nem todos os velhos seriam considerados adequados à educação. Na Idade Média, os sacerdotes e o alto clero, certamente, teriam mais voz que um idoso do povo.

Todavia, a questão da aprendizagem no adulto foi abordada por diferentes autores no século XIX. Em 1833, o professor alemão Alexander Kapp criou o termo “andragogia”, do grego, *andros* (adulto) para se referir à educação de adultos com características específicas necessárias para a aprendizagem nessa fase da vida. Essas ideias foram defendidas por Rosenstock (1921), Lindeman (1926) e Thorndike (1928), citados por Smith (2002).

Posteriormente, em 1973, Malcolm Knowles, em sua obra *The adult learner: a neglected species* retoma todos os elementos que seriam específicos da aprendizagem de adultos e apresenta uma sistematização dos mesmos. Esse autor leva em consideração o ambiente, a postura do velho perante a educação, seus objetivos e o próprio significado que a educação tem para o aluno adulto, referindo-se, ainda à educação de adultos como andragogia. Esse termo foi deixado de lado com o passar do tempo por considerar-se que a pedagogia, entendida como ciência da educação, refere-se a todas as fases da vida, desde a criança até o adulto. Mas, como Jarvis (1987) comenta, Knowles foi responsável por um

número importante de “primeiras tentativas” que o fazem merecedor de consideração. Foi o primeiro em levantar a bandeira do movimento de educação de adultos nos Estados Unidos; o primeiro em definir educação de adultos informal, e o primeiro em esboçar uma teoria de educação de adultos, ao apresentar a ideia de andragogia. Todavia, conforme o mesmo autor, ele estava mais preocupado com delinear um campo de atividade do que em uma transformação social. Vemos, então, que a educação de adultos surge com a preocupação de determinar “conteúdos” e, hoje, avançamos para além dos conteúdos, questionando formas, modos e objetivos.

São três os aspectos que Knowles desenvolve e apresenta como sendo importantes no processo de ajudar os adultos a aprender: educação informal de adultos, andragogia e auto-orientação. Quanto à educação informal de adultos, ele afirma que os problemas mais graves de nossa sociedade são os vinculados às relações humanas e que a solução para esses problemas só pode ser encontrada na educação. Isto faz com que o papel do “educador” de adultos fique bem definido, afirmando que “todo grupo de adultos é um laboratório de democracia, um lugar onde as pessoas podem ter a experiência de aprender e viver de forma cooperativa. Os objetivos desses grupos determinam os objetivos de nossa sociedade” (1950, p.9-10)².

O conceito de andragogia, apresentado por Knowles, é criticado por autores como Jarvis (1985) por considerá-lo uma tentativa de reunir características específicas dos adultos, permeadas de aspectos psicológicos e crenças quanto à aprendizagem nessa fase da vida, fazendo referência a características românticas e clássicas de currículos.

Knowles faz uma diferenciação entre pedagogia e andragogia, comparando o aluno, a experiência do aluno, a disposição para a aprendizagem e o foco da aprendizagem.

	Pedagogia	Andragogia
O aluno	Dependente. O professor indica o que, quando, como algo é aprendido e avalia a aprendizagem.	Visa à autonomia
A experiência do aluno	Tem pouco valor. Os métodos são didáticos.	Um recurso rico para a aprendizagem. Os métodos de ensino incluem discussão, solução de problemas, etc.
Disposição	Aprendem o que a sociedade	Aprendem o que precisam saber; os

² Tradução da autora.

para a aprendizagem	determina	programas de ensino são elaborados para sua aplicação na vida diária
Foco da aprendizagem	Aquisição de conteúdos. Programa organizado por conteúdos.	As experiências de aprendizagem devem estar baseadas em experiências, já que a aprendizagem é focada na performance.

(Fonte: JARVIS, 1985, p.51)³

Sem desconsiderar a abrangência da pedagogia moderna, as ideias dos autores mencionados, especialmente as de Knowles, que apontavam a necessidade de professores, métodos e uma filosofia especial para o ensino a alunos adultos, podem conter contribuições válidas.

Contemporâneo a Knowles, não poderíamos deixar de considerar as ideias de Dewey (1859-1952), que foram determinantes para a expansão da Escola Nova por quase todo o mundo. “Através dos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada” (GADOTTI, 2002, p.148).

Esses princípios já apareciam no Brasil, permeados nas ideias de Paulo Freire (2002), indo um passo além, incluindo a ideia de educação como liberdade.

Na Modernidade, como época histórica, começam a ficar evidentes os efeitos de base da revolução pedagógica:

o pluralismo dos paradigmas (ou modelos decorrentes da teoria) e o declínio tendencial do modelo metafísico. Os grandes pedagogos da Modernidade, desde Comenius até Locke e Rousseau, estão fortemente conscientes da centralidade do pedagógico, que vêem um pouco como o “lugar” de reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre o passado, presente e futuro, entre teoria e práxis [...] (CAMBI, 1999 p.213).

Esses paradigmas vão se tornando muito teóricos, no sentido que projetam o homem como deveria ser, deixando de lado a sociedade como um todo, na qual ele está inserido. Assim, os paradigmas são substituídos por outros dois: o social e o científico. O novo centro motor da pedagogia, segundo Cambi (1999, p.214), é a “reorganização da sociedade em torno de um modelo produtivo e ideologicamente orgânico” e é dentro desse panorama que se insere a educação de adultos como pedagogia social. Mas, ela está ligada ao trabalho, à função que o adulto vai desempenhar na sociedade, de forma a produzir, no sentido econômico do termo. O próprio Comenius, em seus nove princípios para uma educação realista, faz referência à

³ Tradução da autora.

natureza, dizendo que ela “observa um ritmo adequado”; de igual forma, refere-se ao homem: “assim que envelhece é tarde demais para ensiná-lo, porque o intelecto e a memória já estão falhando [...]”.

Somando todos esses elementos, podemos pensar em uma educação de adultos inserida no contexto social, que considera o ser humano com todas suas características biológicas, psicológicas, psíquicas, intelectuais, motivacionais, familiares, sociais e assim por diante.

Debert (2004) estuda a questão da velhice na sociedade, relacionada a políticas públicas, relações familiares, mecanismos utilizados para criar laços sociais e como o envelhecimento físico ou a idade se tornam elementos de classificação e separação dos seres humanos. Nesse sentido, afirma que a velhice não é uma responsabilidade individual, que ela envolve vários sujeitos e instituições: gerontólogos, pessoas de mais idade e a mídia.

A educação de idosos no Brasil chegou à universidade, inserida em projetos de pedagogia social. Entende-se por pedagogia social, a “ciência que fundamenta e normatiza a ação educativa orientada especificamente para a educação social e para o bem-estar social e integral das pessoas, grupos ou comunidades, em qualquer contexto e ao longo de sua vida e circunstâncias” (ROMANI, 1998, p.154). Assim, surgem as universidades abertas, a maioria nas décadas dos anos 70 e 80.

O Estatuto do Idoso (2003) prevê em seu artigo 21, capítulo V: “O Poder Público criará oportunidades de acesso ao idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. Na prática, poucos são os currículos adaptados e o material didático, na área de língua estrangeira, é o mesmo utilizado para o público adulto em geral. Um dos objetivos deste trabalho é acenar com possíveis ações para adequar currículos nesse sentido.

Parente et al. (2006) realizam estudos sobre o envelhecimento, abordando aspectos biológicos, físicos, sociais, psicológicos relacionados com as funções linguísticas e não linguísticas que são muito úteis no estudo proposto no sentido de esclarecer a forma como o adulto aprende uma língua e as estratégias que ele utiliza nesse processo. Esses estudos servirão de base para este trabalho, já que todos os aspectos da linguagem do idoso estão ali tratados ou sinalizados com indicação de autores mais relevantes nessa área.

Bosi (1994) colhe histórias vividas e contadas por idosos, mostrando as vozes daqueles aos que pretendemos ensinar, mostrando a importância da memória e a necessidade do velho de ser ouvido, que também é fonte importante na hora de compor um *input* para educação de adultos. A partir dos estudos de Bosi, percebe-se que a forma de agir do aluno adulto maduro, de comportar-se em aula, é condizente com a sua “natureza”, sua realidade e sua condição social e cultural, que apesar de ser diferente em pontos geográficos distintos, é igual quanto à vivência e experiência. A forma de relatar, a linguagem utilizada e até os tópicos são similares em determinadas fases da vida.

O desafio da educação de adultos consiste em atribuir ao aluno adulto maduro e idoso um espaço diferenciado, pensado de forma a tornar significativa sua aprendizagem nessa fase da vida. Mas, esse espaço não poderá estar vazio, deve ter um conteúdo atraente, que o eleve como ser humano na busca de seus ideais.

1.2.1 Desafios da educação de adultos na atualidade

Os desafios educacionais sempre existiram e correspondem às épocas sócio-históricas, ou seja, acompanham a evolução da humanidade e sua cultura. Por esse motivo, são complexos e exigem um acompanhamento em tempo real, por parte de professores e governos. Ao trabalhar com alunos adultos maduros e idosos, não podemos deixar de considerar alguns fatos que supõem mudanças, se comparados com a mesma situação alguns anos atrás, e que certamente, influenciam no seu comportamento e em sua vida como um todo. Faz-se referência às mudanças de hábitos na sociedade e conseqüentemente à realidade.

Segundo relatório das Nações Unidas (apud HERÉDIA; FERLA; DE LORENZI, 2007), em 2002, “400 milhões de pessoas com 60 anos ou mais viviam no mundo em desenvolvimento. Até 2025, este número terá aumentado para aproximadamente 840 milhões, o que representa 70% das pessoas na terceira idade em todo o mundo”. Junto com esse “agrisalhamento” da sociedade, os autores analisam questões como a feminilização da velhice e o aumento cada vez mais intenso de idosos velhos, de até 100 anos que implicarão em medidas em nível de governo para atender a essa população.

Pesquisas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que caiu a proporção de mães que têm entre 15 e 24 anos, enquanto aumenta a maternidade dos 30 aos 34 anos. Em 1999, 14,4% das mulheres tiveram filhos nessa faixa de

idade. Em 2009, esse percentual chegou a 16,8%. Esse é um fato que mudou se comparado com a época em que as alunas tiveram filhos. Com a idade de 30 anos, a grande maioria já tinha filhos.

O IBGE divulga, também, que os brasileiros estão se casando cada vez mais tarde e, em 2009, pela primeira vez desde 2002, o país registrou uma interrupção na curva de aumento na taxa de matrimônios oficializados. As conclusões estão na pesquisa Estatísticas do Registro Civil, que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em novembro de 2010. O estudo é feito com base na coleta de informações nos cartórios de registro civil, nas varas cíveis e de família e nos tabelionatos de notas espalhados pelo país. Um dos destaques do trabalho é a quebra na sequência de aumento de casamentos desde o ano 2000. A pesquisa sobre matrimônio é realizada pelo IBGE desde 1974 e vinha demonstrando, até 1999, uma queda no número total dos “arranjos formais”, como são chamadas as uniões oficializadas em cartório. Nos últimos 10 anos – em parte por um maior acesso à Justiça e com a ajuda dos casamentos comunitários e coletivos – essa proporção de formalização vinha se acentuando. Assim, segundo a pesquisa os homens se casam, em média, com 30,3 anos e as mulheres, com 26,7.

Quanto à idade dos cônjuges ao casar, em 2002, as mulheres tinham, em média, 26,7 anos e os homens, 30,3 anos. Em 1991, tanto as mulheres quanto os homens casavam mais cedo (23,7 e 27 anos, respectivamente). Em relação aos estados, as maiores médias de anos na data de casamento eram do Acre, no caso dos homens (34,2 anos) e do Amapá, em se tratando das mulheres (29,3 anos). Já as menores médias de ano ao casar, tanto dos homens (28,7 anos) quanto das mulheres (25,0 anos), foram do Piauí. (BRASIL, Censo Demográfico de 2009)

Esse também é um fato “diferente” com relação à época em que os alunos casaram e que significa que muitos deles moram com seus filhos adultos solteiros.

Ao nos referir a aspectos cognitivos desses alunos, devemos lembrar que eles estão em uma fase do desenvolvimento humano e que estão em processo de construir sua identidade e que ela deve se adaptar à faixa etária do sujeito. Assim, devemos nos perguntar: Qual é a próxima etapa de desenvolvimento? Feuerstein (2002), na sua teoria da modificabilidade cognitiva, afirma que não existem “estágios de desenvolvimento fixos nem normativos na evolução do sujeito” e sim, “desenvolvimento cognitivo diferencial entre os sujeitos”. Podemos trabalhar as diferenças cognitivas do adulto no sentido de compensar, reabilitar, mediar, intervir. Existem mecanismos de compensação e reequilíbrio em situações de aprendizagem continuada. É importante que exista a continuidade na busca de objetivos e condições para resolvê-los.

A responsabilidade das instituições abrange a reformulação de formas e conteúdos que promovam as circunstâncias sociais que levam ao desenvolvimento dos mais velhos. Ao mesmo tempo, deve-se aplicar um programa intensivo de estimulação mediadora com avaliação das melhoras causadas por essa iniciativa. A relação intelecto-afeto deve ser trabalhada em todas as instâncias do processo de ensino-aprendizagem. A qualidade do currículo compreende as relações atuais com a vida e aquelas que ocorrem no decurso da vida, independente da idade. Qualquer conteúdo de qualquer disciplina mediado pela ética responsável pela vida pode produzir conhecimentos e estilos de vida mais interessantes. Um currículo levado a efeito dessa maneira pode comprovar a excelência da mudança. Both ilustra essa afirmação com um exemplo: o estudo do sistema cardiovascular. Podemos estudar a anatomia e fisiologia para fazermos uma prova e tirar boa nota. Ou, estudar esse sistema tentando conhecer os riscos e as formas de tornar a pessoa saudável; dessa forma, é possível que aprendamos mais e melhor.

Assim, os objetivos do currículo apresentam as seguintes características: a) demarcam a seleção do aprendizado; b) devem estar centrados na relevância da preservação e aperfeiçoamento da vida nas suas funções biopsicossociais com vistas a qualificá-la intensiva e extensivamente durante todo o seu ciclo; c) visam ao desenvolvimento de condutas que gerem conhecimentos, atitudes e sentimentos e capacidade de autonomia na aprendizagem; d) levam em conta, sempre, o “mundo da vida” como mediador da aprendizagem escolar.

Para evidenciar a ação comunicativa, serão consideradas as seguintes condutas, que levam em conta o “mundo da vida” como aprendizagem (BOTH, 1999, p.95):

- a) Desenvolvimento de princípios, hábitos e ideias que facilitem a integração de gerações, promovendo a tolerância e a percepção do envelhecimento como um processo satisfatório da vida;
- b) Desenvolvimento de habilidades favoráveis à promoção de atividades diversificadas e ocupações interessantes;
- c) Desenvolvimento da sensibilidade em relação às questões sociais, mormente àquelas relativas às formas de exclusão;
- d) Domínio dos fatores de risco da saúde humana e das alternativas para sua promoção;

- e) Formulação de uma filosofia unificadora de vida, promotora de espírito crítico em relação às principais ameaças à saúde e sustentadora de ações favoráveis à sua promoção;
- f) Compreensão dos comportamentos limitadores da vida e daqueles que probabilizam sua longevidade;
- g) Entendimento da importância de políticas sociais para a construção de oportunidades de inserção em instituições sociais qualificadas;
- h) Aprendizado de narrativas igualitárias para todos;
- i) Artes e ofícios como recursos para todo o ciclo da vida;
- j) Esclarecimento sobre preconceitos na exclusão social;
- k) Sistematização de conceitos teóricos, éticos e ações comprometidas com a qualidade de vida humana;
- l) Desenvolvimento da percepção crítica;
- m) Compreensão da necessidade de exercício permanente das funções biopsicossociais;
- n) Aquisição de linguagens abertas em torno da vocação humana;
- o) Construção de instituições resultantes de jogos sociais;
- p) Promoção do aluno como construtor da história de sua saúde e de sua família;
- q) Metodologia pela qual os alunos participem contribuindo para a qualidade de vida social, biológica, intelectual, afetiva e ambiental.

Todos esses elementos encontram-se contemplados nas bases da educação apresentadas por J. Delors (1996) no relatório sistematizado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, retomadas por Edgar Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), ao qual voltaremos para melhor compreender a dimensão da educação ao longo da vida. Estas bases são: 1) aprender a conhecer, 2) aprender a ser, 3) aprender a fazer e 4) aprender a viver juntos. Na educação de

idosos trabalham-se elementos concretos da realidade: a vida e o mundo onde ele se situa, “possibilitando experiências concretas de análise e participação direta ou indireta na dinâmica social” (CORTELLETTI, 2002).

1.3 Mudanças cognitivas e envelhecimento

Além de Parente (2006), temos García (2000), Moragas (1997), Kastenbaum (1981) e Lehr (1980) como alguns dos autores que abordaram os aspectos que interferem nas funções cognitivas, afetando o desenvolvimento da aprendizagem do idoso.

Foram analisados aspectos como visão, audição e atuação psicomotora. Quanto à visão, constata-se perda de foco e detalhes. A audição interfere no sentido de existir dificuldade para entender uma conversação, por exemplo. Na área psicomotora, revelam-se dificuldades em tarefas que exijam coordenação. Assim, descrevem os autores, existem faculdades mentais que dependem da idade, tais como:

- a) Acúmulo de conhecimentos;
- b) Capacidade prática de julgar;
- c) Capacidade de adaptar-se a situações problema diárias;
- d) Vocabulário;
- e) Capacidade de atenção e concentração;
- f) Capacidade para diferenciar entre o que é essencial e o que não é.

Existem outras faculdades que tendem a diminuir com a idade, como:

- g) Memória;
- h) Capacidade de percepção;
- i) Agilidade mental;
- j) Capacidade de adaptar-se mentalmente;
- k) Pensamento lógico abstrato;

l) Rapidez psicomotora.

A inteligência fica afetada, segundo os autores antes mencionados, quanto à diminuição na fluidez de adaptação, agilidade mental, capacidade de combinação e orientação em novas situações. Mas, melhora, ao mesmo tempo, a faculdade da inteligência cristalizada, que se refere a conhecimentos gerais, ao saber baseado na experiência, riqueza de vocabulário e compreensão da linguagem.

Como diz Cortelletti (2002, p.64), “o indivíduo idoso revela sua capacidade de aprender, pensar, recordar e resolver problemas quando não o apressam, quando lhe é permitido seguir seu ritmo próprio”. Assim, seria recomendável que o professor tivesse em mente todos esses fatores não somente na hora de propor atividades, mas, também, ao selecionar conteúdos, temas e ao estabelecer critérios para avaliação da aprendizagem.

1.3.1 Memória e envelhecimento

A questão da memória é vital na educação do idoso, já que interfere na aprendizagem. Ela pode ter efeitos negativos, quando o aluno não consegue lembrar aquilo que aprendeu (devido a uma diminuição da memória de curto prazo), mas, também, pode ser utilizada a seu favor (utilizando a memória de longo prazo). Bosi (1994), em *Memória e Sociedade*, faz referência a Bergson, que em *Matière et mémoire*, aborda a memória como elemento para a conservação do passado.

Bergson (1939) faz uma distinção entre a percepção, ligada à ideia, e lembrança. Perceber é diferente de lembrar. Segundo Abbagnano (2007) existem três significados principais do termo “perceber”. Ele pode designar qualquer atividade cognitiva, em geral. Pode, também se referir ao ato ou função cognitiva à qual se apresenta um objeto real e ainda, em uma acepção mais técnica, pode designar uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente. Considerado como atividade cognitiva, não se diferencia de pensamento; a segunda definição, refere-se ao conhecimento empírico e na terceira, aparece a interpretação dos estímulos. Descartes empregava esse termo para se referir aos atos cognitivos, passivos em relação ao objeto, em oposição aos atos de vontade, que são ativos. Pode-se dizer, então, que, a percepção é, segundo essas definições, “o ato pelo qual a consciência ‘apreende’ ou ‘situa’ um objeto, e esse ato utiliza certo número de dados elementares de sensações” (ABBAGNANO,2007, p.877). As tendências atuais definem a

percepção em termos de intencionalidade, o que tornaria a percepção algo mais que aquisição de informação, incluindo reações, interesses, atitudes afetivas (que não parece ser a definição à qual Bergson faz referência). Nas ideias de Wittgenstein, Luria e Vigotski, a percepção aparece ligada a “características do mundo que parecem ser-nos dadas de modo não negociável na percepção como reflexo das características necessárias dos nossos atos discursivos...” (ABBAGNANO, 2007, p.880).

Lembrar (em francês, “*se souvenir*”) vem de *sous-venir*, vir à tona, vir de baixo o que estava submerso. A memória, então, está ligada ao “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas e é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BERGSON, 1939). Como diz Parente (2006, p.145), existe uma tendência natural dos idosos em se tornarem “contadores de histórias” e, por esse motivo, a categoria tempo “percorre a construção dos tópicos que se bipartem entre o presente e o passado”. O passado é utilizado para a análise do presente para demonstrar os valores de antigamente. Essa memória é a chamada “memória episódica”, mais preservada em idosos que a “memória de trabalho”, aquela que permite lembrar de fatos que aconteceram há pouco tempo.

Bergson (1939) faz uma diferenciação entre duas memórias: a lembrança pura e a memória hábito. A lembrança pura está ligada a uma imagem que traz à tona um momento único, suscitando a lembrança. Já, a memória hábito está relacionada com mecanismos motores, é adquirida pela repetição e de gestos e palavras e pelo esforço de atenção, faz parte de nosso adestramento cultural. Exemplos de utilização desta memória estão nos atos de comer, dirigir, costurar, escrever e falar uma língua estrangeira.

A memória pura estaria no reino do espírito livre. Opera no sonho e na poesia. A memória transformada em hábito coloca limites redutores na vida psicológica.

Existe uma crença que o velho carrega em si, mais fortemente, tanto a possibilidade de evocar quanto o mecanismo da memória, que já se fez prática motora. Se fosse assim, diz Bergson (1939), o velho típico já não aprenderia mais nada, pois sua vida psicológica já estaria presa a hábitos adquiridos e poderia perder-se na imagem da lembrança. A ideia de Bergson, defendida em *Matière et mémoire*, é que o passado se conserva inteiro e independente no espírito. Seu modo próprio de existência é um modo inconsciente. O convívio do consciente e do inconsciente é ora tenso, ora distenso. A função da memória é conservar o passado, que sobrevive chamado pelo presente em forma de lembrança, ou em si

mesmo, em estado inconsciente. À subjetividade pura chama de espírito e à pura exterioridade, de matéria.

Existem diferentes classificações da memória, para fins de estudo. A teoria que postula tipos de memória independentes com mecanismos próprios é chamada “Sistemas de memória”. A memória de curto prazo é um tipo de memória que opera com uma quantidade determinada de informações durante um curto intervalo de tempo. Também é conhecida por memória imediata ou primária (ou ainda memória de trabalho). A memória de longo prazo, também conhecida por memória secundária, consiste em um sistema que apresenta capacidade ilimitada de armazenamento de informações durante um período de tempo indeterminado (TAUSSIK; WAGNER apud PARENTE, 2006, p.67).

O registro sensorial na memória de curto prazo não varia muito entre uma geração e outra (CORTELLETTI, 2002), mas ocorrem diferenças significativas nos processos ou estratégias de elaboração ou organização de informações adquiridas a longo prazo. O problema está no processo de transferência de que foi armazenado transitoriamente para a memória de longo prazo. Para diminuir esse problema na aprendizagem, Cortelletti (2002) sugere: a) retomadas sistemáticas do que já foi aprendido encadeando-o com o novo conhecimento a ser adquirido; b) acionar a memória remota fazendo recordar o vivido; c) utilizar fatos do dia-a-dia, materiais próximos da sua realidade e que suscitem o interesse por atividades que facilitem a reconstrução dos próprios conhecimentos e a interpretação pessoal do aprendido; d) comparar lembranças, como oportunidade para renovar a compreensão das coisas.

Moragas (1997) afirma que sob estímulos e apoios adequados, os idosos podem manter e inclusive melhorar a memória.

Maurice Halbwachs (1990) prolonga os estudos de Durkheim (1981) sobre representações das ideias no grupo social e estuda os “quadros sociais da memória”, amarrando a memória da pessoa à memória do grupo. A memória do indivíduo, afirma o autor, depende de seu relacionamento com a família, da classe social à que pertence, escola, igreja, profissão, etc. Segundo esse autor, o velho teria a função social de lembrar, e lembrar bem. Essa reconstrução do passado funciona como uma releitura para a qual a linguagem é indispensável. Segundo Bosi, o instrumento decisivamente socializador da memória é a

linguagem. E é nesse ponto que a língua estrangeira pode servir como meio para exercitar a memória, aprendendo.

1.3.2 Habilidades e estratégias cognitivas na idade adulta

A linguagem, segundo Bosi (1994), reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a lembrada e a da vigília atual. As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva.

No velho, diz Bosi, “o vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para ele a alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância” e aqui temos um elemento fundamental para a educação de idosos: o fato de ser ouvido, que os outros ouçam o que ele tem para “contar” ou dizer, desenvolve a auto-estima. No âmbito de ensino de língua estrangeira, sendo a linguagem o objeto de estudo e o meio de expressão, temos um campo infinito para ser explorado.

Ainda sobre a importância da linguagem, F.C. Bartlett (1932), em *Remembering*, desenvolve o conceito de “convencionalização”, extraído de Rivers, segundo o qual, a “matéria-prima” da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes, estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado. O mesmo autor considera que a nitidez da memória não deve ser avaliada isoladamente, mas posta em relação com toda a experiência social do grupo. Faz, ainda, uma distinção entre a memória de recordação (o que se lembra) e o modo da recordação (como se lembra). Sempre fica o que significa, diz, referindo-se à importância do elemento significativo para o fato de lembrar.

Segundo Stern, citado por Bosi (1994, p.68),

a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à categoria de insólito, e no fim, formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo.

Esses autores citados por Bosi (1994) fazem referência à forma como elemento facilitador no ato de lembrar e transmitir. Pergunta-se se não seria esse elemento um facilitador, também, no ato de aprender uma língua estrangeira.

A atenção do outro é um estímulo importante para reter fatos, informações. A “agradável sensação de ser ouvido” da qual fala Bosi, revela a importância, da qual falava Both (1999) da existência de um motivo nas formas de relação do homem com o mundo e de uma mediação. Bosi recolhe depoimentos de idosos que contam suas histórias e analisa os estilos de narração. Cita Benjamim, que distingue dois tipos de narrador: o que vence distâncias no espaço (viaja e volta para contar o que viu) e o que vence distâncias no tempo, trazendo um fardo de conhecimento do qual tira o conselho. Este último tipo de narrador existe de forma latente em cada um dos alunos idosos e adultos maduros e nos incita a fazer com que eles próprios descubram esse narrador. Isto só pode ser feito mediante a linguagem.

A linguagem está ligada à capacidade reflexiva e possibilita entrar no mundo das ideias e dos fatos ao mesmo tempo.

García (2000) comenta a dificuldade do idoso em encontrar palavras adequadas a partir de definições conceituais. Cabe ao professor detectar essas dificuldades, contemplando a singularidade das aprendizagens, estruturando atividades para maximizar o nível de atenção e facilitar os processos de reconhecimento de palavras. Mesmo se os alunos não forem idosos, cabe fazer exercícios que visem a retardar o surgimento dessa dificuldade, destacando que a tarefa é dupla na aula de língua estrangeira, já que o aluno terá que fazer, pelo menos, duas relações: achar o conceito e a palavra que o define em língua estrangeira.

A capacidade para a formação de conceitos e a aptidão para solucionar problemas podem diminuir com a idade, mas isso pode ser minimizado se promovermos uma integração entre aprendizagem e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação.

A literatura da área de produção de linguagem no idoso revela que a maior parte dos estudos feitos (pesquisas e elaboração de teorias) estão relacionados à compreensão do discurso; isto ocorre, segundo Harley (2001) porque a compreensão proporciona maiores condições de controle experimental. Outra característica desses estudos é que a produção supõe toda uma elaboração prévia que envolve o processamento semântico e pragmático que também são considerados na maioria dos estudos. Destacam-se os modelos de manejo do

conhecimento de Van Dijk (2003) e inferências a respeito da produção a partir de um modelo estratégico de produção do discurso de Van Dijk e Kintsch.

Os modelos de produção da linguagem são apresentados por Brandão (2002) citada por Parente (2006) em níveis de processamento: nível do discurso, da frase e da palavra isolada. A produção do discurso consta de duas etapas: o planejamento pragmático e o semântico. A elaboração do discurso exclui a produção de frases e de palavras.

Esse discurso é produzido através de representações mentais, ativando conhecimentos de memória e utilizando estratégias cognitivas aplicadas durante narrativas e outros gêneros de discurso, como a conversação (VAN DIJK, 2003).

A produção do discurso começa com uma fase de planejamento pragmático, na qual o usuário utiliza seus modelos mentais para acessar conhecimentos sobre suas experiências de vida (modelos situacionais) e sobre suas experiências comunicativas (modelos de contextos). Isto é, existe uma relação com a intenção do falante, sua experiência prévia, o ambiente onde ele está situado e seu interlocutor. Esta fase de planejamento pragmático sempre acontece antes da fase de planejamento semântico.

Os modelos de contexto requerem mudanças, monitoramentos e ajustes, que dependem de um mecanismo denominado K-device (VAN DIJK, 2003). Este mecanismo permite ao falante ativar conhecimentos relevantes segundo seu objetivo comunicativo, ou seja, selecionar os elementos que são importantes para determinado ato comunicativo, deixando de lado detalhes ou elementos que não o são naquele momento.

Depois de ativar os conhecimentos, utilizando o K-device, o falante inicia a produção proposicional do discurso, que é a chamada fase do processamento semântico do discurso. A ideia de proposição vem da lógica e se refere a sentenças, sem atribuição de imagem. Assim, através da ativação dos conhecimentos, forma-se um “texto-base”, que é a representação mental do discurso, que possui um tema com subtemas, ideias, etc., que formam a macroestrutura do discurso. Na relação entre as ideias, promove-se a coesão e coerência do discurso.

Nesse sentido, é importante destacar o estudo feito por Preti (1991), onde são analisados aspectos relevantes, como a fluência na linguagem dos idosos, as marcas lexicais utilizadas por idosos, a estruturação do tópico discursivo e a construção das narrativas.

É importante que o professor conheça todos esses mecanismos de produção do discurso, que também são utilizados para a produção em língua estrangeira.

1.4 Teorias de aprendizagem e processo de envelhecimento

[...] priorizar a ação que dá significado às coisas.
(LIMA apud CORTELLETTI, 2007)

Com base nas teorias tradicionais da aprendizagem, Geist (1977) apresenta características de processamento da informação e desempenho das pessoas idosas levando em consideração a influência do meio, fazendo observações sobre aquilo que permanece inalterado desde a adolescência e o que se transforma, ou não se conserva.

Riegel (apud GEIST, 1977) verificou alguns dos conceitos de Guthrie, afirmando que as associações entre palavras que têm relação linguística e lógica entre si se fortalecem ao longo da vida por causa do contínuo acúmulo de informações e pela adaptação da pessoa às estruturas linguísticas gerais. Em consequência, as tarefas nas quais é possível utilizar essas associações parecem ser mais fáceis para as pessoas que, pela sua idade, tiveram mais experiências desse tipo. O desempenho das pessoas de idade nos testes verbais decresce nesta ordem: 1º) testes de sinonímia, 2º) antonímia, 3º) seleção, 4º) classificação, 5º) analogia. Considerando esse aspecto, é interessante que o professor sugira atividades que trabalhem essas questões mais críticas, também na língua estrangeira, como se sugere no item 3.3.

Ainda segundo Geist (1977), outras teorias da percepção sugerem que para muitos idosos é difícil **reestruturar e reordenar o material**. Assim, eles demonstrariam dificuldade em tarefas que exigem rapidez quando se dispõe de pouco tempo para o exame prévio dos elementos. Quanto ao processo de envelhecimento, existem teorias que o associam à **degeneração da aprendizagem**: “A aprendizagem diminui pela perda de plasticidade do sistema nervoso”. Outra característica está relacionada com a **transferência da aprendizagem**: o idoso conta com uma série limitada de possibilidades frente a uma nova situação. Tende a escolher aquelas que conhece e que lhe foram vantajosas em outras oportunidades. Prefere esses métodos a todos os demais.

Uma vez que aprendeu uma tarefa, não se interessa mais pela experiência prévia, ela perde importância. Isto se denomina **inibição retroativa e proativa**.

As **influências ambientais** são de particular importância e foram estudadas desde vários pontos de vista. Beach e Jaynes (1956) realizaram estudos sobre a experiência na conduta dos animais e constataram que os hábitos adquiridos nos primeiros anos de vida subsistem na conduta do adulto. A primeira aprendizagem da percepção influencia a conduta do adulto, enquanto que a primeira experiência estrutura as faculdades de percepção do indivíduo. No transcurso de cada um desses aspectos, há períodos críticos. Geist (1977) cita, também, Hebb, Tenbergen e Himwich, que concluíram que o efeito de restringir o meio nos primeiros anos de vida foi a diminuição da aprendizagem nos anos posteriores.

O teste elaborado por Watson e Glaser, Critical Thinking Appraisal Test, em 1942, que já foi utilizado para seleção de candidatos em organizações e escolas, e que mede habilidades de pensamento lógico e crítico, foi aplicado com o intuito de identificar diferenças na forma de aprender de um jovem e de um idoso. Constataram-se duas características reveladoras no grupo de mais idade: inflexibilidade e baixa objetividade. O idoso tende a se ater mais à experiência prévia. A atitude é mais importante que a análise e o afetivo é mais importante que o lógico. Quanto às funções cognitivas necessárias para a aprendizagem, o vocabulário e informação se mantiveram no grupo de idosos, mas as funções que não se conservaram foram as que envolviam situações não usuais ou novas ou aquelas que exigem engenho ou muito esforço durante muito tempo.

Both (1999) faz uma reflexão sobre estes elementos, postos de forma objetiva e direta, baseado nas ideias de Vygotsky (2005), salientando a importância de existir um motivo nas formas de relação do homem com o mundo. Assim, o velho sem exigência reflexiva estaria se encaminhando para uma regressão no seu desenvolvimento mental. Ele salienta que o potencial de aprendizagem dos velhos pode ter níveis regressivos se houver ausência de objetivos e perdas nas mediações. Aponta, como fatores inibidores do desenvolvimento, a perda da qualidade comunicativa e a fragilização das condições nervosas. As funções básicas da linguagem, que podem ser afetadas, são o intercâmbio social e pensamento generalizante. Nesse sentido, podem ocorrer desordens no pensamento, que são, geralmente, causados por “uma busca aflitiva de fatos que não afloram à memória, por desorganização dos tópicos ou subtópicos que se sobrepõem com facilidade, lembrando, em certos casos, o desarranjo da linguagem infantil”, ou ainda, “pela retirada de mediações sócio-históricas, desde formas sutis de perda de significado, até inaptidão de comunicabilidade”.

Para atender a essas desordens, existem atividades compensatórias da regressão das funções mentais do pensamento e da linguagem.

Vygotsky (2005) define estágios de organização das atividades: no primeiro estágio, a criança estrutura suas ações pelas próprias ações, fazendo referência a Piaget na sua teoria das reações circulares primárias. No segundo estágio, a criança organiza as ações em torno de significados em nível de inteligência sócio-motora. No terceiro estágio, que seria o período pré-escolar, a criança dá sentidos imaginários às suas atividades; trata-se de um sentido que é só seu (por exemplo, transformar uma vassoura em cavalo). No quarto estágio, submete as ações ao grupo. Isto acontece entre os 7 e os 12 anos de idade. No quinto estágio, no período da adolescência, a proposta de regras e significados são outorgados às atividades pela sociedade. No sexto estágio, que corresponde à velhice, o indivíduo fica por conta própria na significação de suas atividades, de igual forma como acontecia no terceiro estágio. Esse aspecto, também, é muito interessante para ser explorado na produção em língua estrangeira. Supõe certa “facilidade” para dar asas à imaginação, fator muito significativo para promover a aprendizagem de língua estrangeira, seja pela criação de diálogos, situações ou até pela própria curiosidade exacerbada.

Both (1999) aponta como limitações dos velhos, a dificuldade de se adaptar à realidade externa e limitações sensoriais, que agravam a formação do pensamento. Quando são retiradas as mediações estimulantes, as elaborações intelectuais e afetivas se tornam precárias. Os descuidos no tratamento das deficiências sensoriais (visão, ouvido) causam um prejuízo psicológico significativo, já que a interação social fica comprometida. O processo de desenvolvimento afetivo é responsável pelo grau de densidade da identidade promovendo a autoestima e o grau de vínculos por onde flui a libido reformulada biológica e imaginariamente.

Por sua vez, Neri e Cacchioni (1999, p.122) afirmam que “envelhecer bem depende do equilíbrio entre as limitações e as possibilidades do indivíduo, o qual permitirá que, como os diferentes graus de eficácia, ele venha a lidar com as perdas ocorridas com o envelhecimento”.

Segundo Cortelletti (2002), as metodologias utilizadas para educação de adultos baseadas em Paulo Freire (1979, 1987, 1996), Jordi Riera Romaní (1998) e Antonio Sánchez García (2000) colocam o idoso como protagonista, tendo uma atitude ativa, participativa e

crítica. As experiências pessoais e os problemas reais são utilizados para a construção do conhecimento. As dinâmicas incentivarão o intercâmbio comunicativo, unindo o teórico e o concreto. A informação sempre será precedida da problematização do objeto em cujo conhecimento é dada a informação. A ênfase está nas interatividades como o diálogo e a memória emotiva.

Cortelletti (2002) afirma, ainda, que a opção metodológica atual, auxiliada pelas novas tecnologias, está assentada sobre os pilares da educação, antes mencionados: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e princípios pedagógicos que contemplam questões ligadas ao desenvolvimento do processo educativo:

- a) Princípio de assegurar a realização de aprendizagens significativas;
- b) Princípio da funcionalidade, da adequação dos conteúdos que propõe trabalhar com conteúdos com sentido político-existencial, envolvendo questões fundamentais da vida dos idosos que os auxiliam a compreender a realidade com vistas à sua transformação e a desenvolver estruturas de reflexão condizentes ao ciclo de vida em que se encontram;
- c) Princípio da atividade e da organização do tempo, colocando o idoso como sujeito da sua própria ação;
- d) Princípio de integrar tecnologias, metodologias e atividades em uma interação com diferentes processos de comunicação;
- e) Princípio de avaliação formativa que supõe um processo de regulação do processo de aprendizagem no decorrer do curso (PERRENOUD, 1999) para realizar o reajuste dos conteúdos. O ritmo do ensino deverá ser considerado em função da participação, nível de compreensão e memorização (CORTELLETTI, 2002, p.67,68).

1.5 Afetividade, criatividade e o elemento estético

Todo conhecimento nosso origina-se em nossas percepções
Leonardo da Vinci

A dimensão afetiva, que constitui uma das categorias analisadas neste trabalho, diz respeito às emoções. A afetividade, ou o mundo das emoções, é importante em todas as fases

da vida, seja ligada à educação ou ao próprio processo de amadurecimento do indivíduo, mas, quando falamos em educação de adultos maduros, ela se torna indispensável e, por vezes, é ainda mais importante do que a própria aprendizagem. O ato de ensinar exige, como diz Freire (1994), “amorosidade, criatividade, competência científica” e isso em qualquer fase da vida.

Para a criança, a vida se confunde com o processo criativo. Segundo Ostrower (1987, p.128), o que muda são as áreas de experiência e de controle sobre sua vida infantil. Com o passar do tempo, passa a simbolizar objetos e situações, iniciando o pensamento abstrato e uma certa atividade conceitual. Os detalhes seguem uma hierarquia emocional, íntima. Na puberdade, as formas expressivas se tornam mais analíticas. Assim, a criatividade se desenvolve no processo de maturação. Como diz Ostrower (1987, p.130), “a criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar”. Mais do que um tempo externo, a maturidade, para a autora, precisa de um tempo interno, que não tem faixa de idade. “Se a maturidade não tem um início marcado, também não precisa necessariamente ter um fim definido. Em condições normais, o crescimento espiritual e de vida interior não está sujeito a limites de expansão. A partir de certa complexidade, o processo de crescimento se restaura por si e, enriquecendo sempre, se amplia pelo tempo de vida.” (OSTROWER, 1987, p.131-132). O processo de criação, para a autora, é de crescimento contínuo e isso vem ao encontro do que se considera neste trabalho como educação ao longo da vida. O potencial criador do qual a autora fala, “como dimensão humana a enriquecer tudo e todos ao seu redor” é o que se considera ideal como meio para aprender uma língua estrangeira. Ainda nesse sentido, é importante o papel da experiência de vida e da reflexão como fatores fundamentais para que esse enriquecimento aconteça.

O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra- criando e sempre formando- estrutura-se sua consciência diante do viver. (OSTROWER, 1987, p.132)

O ato de aprender, como ato criativo, vem, assim, ligado ao ato reflexivo que permite tomar consciência da própria historicidade, papel no mundo e capacidade de fazer relações para melhor interagir com ele. Assim, ele se sentirá mais “aberto ao novo”, mais seguro, porque é consciente de si, contando, como diz a autora com uma “ausência de rigidez defensiva ante o mundo” permitindo que configure tudo o que toca.

O ato de criar é entendido aqui como “dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global”, que permite reformular a realidade toda. Por esse motivo, como diz Ostrower (1987, p.134), “o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação de consciência; tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si”. No âmbito deste estudo, a língua estrangeira permite toda essa abertura ao mundo, incita a uma reformulação da realidade e no enriquecimento ao que se faz alusão, o professor é aquele que recebe a criação e dela se beneficia, quando promove de forma consciente e também reflexiva essa vivência.

A começar pelos processos de crescimento e de maturação espiritual, tudo o que o homem tem de especificamente humano dentro de si, a compreensão, a inteligência, a generosidade, a ternura, o amor, o respeito, a dignidade, a coragem, a confiança, os relacionamentos afetivos de que o homem é capaz, os conhecimentos e os conteúdos espirituais, são valores. Sua criatividade e suas criações são valores. São valores de produtividade humana, valores de consciência. São intraduzíveis. Não têm preço. (OSTROWER, 1987, p. 143)

Tanto a maturidade quanto a autenticidade de uma pessoa são elementos que a identificam, são valores, como também o é o fato de poder refletir no ato de aprender. Junto com a reflexão, ou por meio dela, surgem novas formas de ver o mundo, de entendê-lo e de agir. Estamos face à estética.

1.5.1. O que é estética? Relação entre ética e estética, arte e vida

[...] llevar a la conciencia los supremos intereses del espíritu.
HEGEL, Estética

Para fins deste trabalho, a estética se apresenta como uma possibilidade de entender as coisas de outra maneira, ou seja, de uma forma diferente daquela à qual estamos habituados. A *aisthesis* como sensibilidade, afetividade ligada à percepção, é a responsável pela libertação do pensamento, possibilitando uma ressignificação de conceitos e crenças, ou ainda o descobrimento de novos elementos que levam ao conhecimento.

Não será adotada aqui uma única teoria e sim, uma abordagem ligada à exposição ao novo, descoberta, reflexão e aprendizagem, baseada na historicidade, experiência de vida e afetividade, que corroboram a definição anterior. Sendo assim, são considerados aspectos de diferentes autores, pretendendo dialogar com eles, sem que isso signifique concordar com a ideologia ou todos os pontos das teorias que de cada um deles desenvolve.

Na perspectiva de Kant (1993), por meio da estética se faria uma quebra do habitual para proporcionar um estranhamento que, por sua vez, possibilita trazer à tona a imaginação. Oferece a possibilidade de ver algo que antes não víamos, como diz Adorno. Esse “algo”, que é um momento de liberdade, tem uma ligação com a ética. Conforme Gadamer (1996), se temos o gosto apurado, teremos condições melhores de rejeitar a injustiça. Existe, segundo o autor, uma relação entre cognição, princípios morais e estética. Segundo Hermann (2005), a ética precisa da experiência estética para nos prevenir da insensibilidade com o outro.

Assim, quando o aluno é sensibilizado, ao ler um texto que lembra sua infância, por exemplo, ou ao perceber que seus hábitos não são iguais aos de uma pessoa de outra cultura, ele é tocado em sua afetividade, suas emoções, aparece a estética; quando, a partir dessa experiência, aproxima essas sensações de sua realidade, ocorre a cognição; e, quando age, interagindo com outras pessoas, seja repassando o aprendido ou questionando valores, estamos em presença da ética.

Bense nos lembra da função de uma teoria, em geral, e de uma teoria estética, em particular: “ordenar a experiência e a observação para construir um todo conexo, compreensível e descritível, e logo, com ajuda de outras teorias, que no caso fazem as vezes de janelas, sondas ou lentes, fazer possíveis novas experiências e observações” (1973, p.21). É exatamente essa perspectiva que se pretende atingir neste estudo. A experiência já é parte integrante do aluno adulto e desempenha uma função fundamental na construção do conhecimento, mas, certamente, ela não tem uma “ordem” determinada. Ela está aí, às vezes, parece como que incomodando, querendo se fazer presente “quando não é chamada”. Isso é um fato comum, quando o adulto se encontra diante das novas tecnologias, por exemplo. Sempre há a ideia de estranheza, medo frente ao desconhecido, sensação de que não vai ser fácil lidar com o computador, fruto de sua experiência com formas mais “manuais” de conhecer. Aprender a ordenar a experiência supõe refletir acerca dela e com isso observar. Na construção de um todo conexo, acontece a aprendizagem na forma de elaboração de um novo conceito composto de novos elementos. As teorias que fazem as vezes de “janelas, sondas ou lentes” revelam diferentes formas de interpretação: sendo vistas como formas de ampliar conhecimentos, proporcionar novos horizontes (janelas), como forma de aprofundar experiências (sonda) ou de analisar no detalhe (lentes). Proporcionar essas opções ao aluno consiste em colocar o elemento estético ao seu dispor. Ao “fazer possíveis novas experiências e observações” o aluno aprendeu e está interagindo, dialogando com seu meio.

Segundo Bense (1973), se é que faz sentido falar em “objeto estético”, ele é aquele que se manifesta com um poema, com um quadro, com uma escultura, com uma frase musical, etc. e que tem como característica fundamental ter nascido da atividade de um ser humano. É uma criação que se interrompe e se declara terminada. Para o autor, o mundo físico está realmente presente. O mundo estético não só está realmente presente, ele remete a um novo modo de ser.

1.5.2 A estética na arte, na vida e na linguagem

El arte es pues en todas sus obras... un fenómeno de la vida, de la evolución histórico-social del hombre; se falsearía su esencia más íntima y su grandeza más auténtica si se interpretara el arte- al modo del idealismo filosófico- como algo estrictamente contrapuesto a la vida.
(LUKÁCS, 1967, p.217)

El entero campo de la receptividad estética está pues tejido de intereses humanos.
(LUKÁCS, 1967, p.213-214)

Em sua relação com a arte, segundo Lukács (1967), o homem passa por etapas, pelas quais, ele se orienta para ela ou volta ao seu cotidiano enriquecido pela mesma. Existe um Antes e Depois da vivência estética. “As vivências estéticas efetivas não são simples satisfações lineares das simpatias nascidas no Antes” (LUKÁCS, 1967, p.213)⁴. O Depois revela uma transformação do interesse. Existe uma conexão orgânica entre a suspensão dos interesses na vivência estética e sua reaparição no Depois.

Kant fala de um silenciamento dos interesses da vida cotidiana para dar passagem ou cabida à experiência estética. O desinteresse não é uma característica real do estético. Dá-se uma suspensão do interesse prático momentâneo no comportamento estético, assim como no científico. Essa suspensão é imprescindível no pensamento cotidiano.

Hegel acrescenta a ideia de transcendência, indicando que o desenvolvimento do elemento estético permite ao homem fixar-se na sua individualidade tranquilamente, sem outro objetivo que o gosto.

Vemos que é comum a todos os autores a integração do elemento estético à vida mesma. A ideia de silenciamento supõe reflexão, já que, quando o sujeito deixa de lado os acontecimentos da vida cotidiana, entra em contato consigo mesmo e se encontra, percebe o antes e o depois: cresce. O contato que a língua estrangeira possa fornecer ao aluno para que

⁴ Tradução da autora.

tenha esse momento de encontro e reflexão, através do elemento estético, é sumamente valioso e significativo. Como será colocado no capítulo 3. O contato com uma poesia, com uma canção, com uma palavra em língua estrangeira, pode proporcionar esse momento mágico. É comum os alunos verbalizarem: “como a aula passou rápido, não vimos o tempo passar”. Esse fato não revelaria um “silenciamento”, do qual os autores falam?

1.5.3 Estética e aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno adulto

Lorsque on met en route le processus d'acquisition d'une langue (ou son étude), on doit prévoir que le chemin sera long, plein d'aventures et de découvertes.
(GIACOBBE, 1992, p.243)

Vários são os autores que estudam ou estudaram a aprendizagem de língua estrangeira desde diversos aspectos. Todavia, quando falamos de aprendizagem de língua estrangeira por alunos idosos, o leque se fecha. Existem poucos estudos feitos nessa área e vários dos que existem se limitam a pesquisas muito restritas a alguma habilidade em particular (aquisição de léxico, fonologia, e assim por diante). Por outro lado, não faz muito tempo que o aluno idoso existe.

Para citar um estudo específico sobre o desenvolvimento da linguagem dos adultos, cita-se Giacobbe (1992), que percorre os estudos feitos sobre aquisição de língua estrangeira pelo adulto. Pesquisou a aquisição de língua estrangeira de adultos migrantes na França, porém, em meio natural, não em sala de aula. Todavia, o papel da interação nessa aquisição é considerado importante, já que vem ao encontro da proposta aqui sugerida. São considerados vários aspectos da aquisição de língua estrangeira, que foram colhidos durante um tempo significativo (3 anos de acompanhamento). As conclusões apresentadas nesse estudo são consideradas condizentes com as teorias e aspectos levantados neste estudo, bem como com as características apresentadas pelos alunos pesquisados. Ao longo do estudo fazem-se comparações e aproximações da forma como a criança e o adulto aprendem uma língua. Como foi comentado acima, parece existir no adulto idoso um regresso à terceira fase de desenvolvimento da criança (ligada à imaginação). O autor sugere que algumas dificuldades e processos que são utilizados pela criança, também aparecem no adulto, quando adquire a língua estrangeira.

No primeiro capítulo, mostra-se que tanto o léxico quanto a gramática são construções hipotéticas do aprendiz. O segundo capítulo analisa a construção de formas pronominais,

analisando a função complementar das contradições internas aos sistemas em construção e as contradições entre as construções dos aprendizes e as dos seus interlocutores nativos. No capítulo terceiro se faz um registro do acompanhamento de um aprendiz durante seus três primeiros anos na França para mostrar que a aquisição dos verbos de movimento de uma segunda língua pode exigir um processo de reelaboração de noções que fazem parte do patrimônio cognitivo do adulto. Ao mesmo tempo, são abordadas as três dimensões: cognitiva, afetiva e sócio-histórica que constituem as categorias estudadas neste estudo.

Alguns autores diferenciam os termos aquisição e aprendizagem. Nesse estudo, assim como na proposta deste trabalho, esses termos não são considerados opostos e prefere-se o termo “aquisição” para salientar a atividade do aprendiz (termo mais amplamente usado para se referir ao sujeito que adquire uma nova língua) .

Do ponto de vista cognitivo, a aquisição da língua estrangeira supõe a criação de hipóteses que visam a construir e desenvolver uma interlíngua, ou seja, uma língua intermediária entre a língua materna e a língua alvo. Com o intuito de se comunicar na língua estrangeira, o adulto cria sistemas de apreensão e tratamentos, igual à criança, reconstruindo sua gramática e suas formas de enunciação, sofrendo um processo de gramaticalização e lexicalização que o levam a ser também locutor da língua alvo. Esse processo pode ser analisado, segundo Giacobe, em dois níveis: a) em nível formal da língua, fazendo referência aos aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, colocando o aprendiz em face de uma teoria a construir e uma tarefa a cumprir: comunicar-se na língua estrangeira. b) em nível semântico e representativo, que envolve a construção de novos conceitos.

Klein (1989, p.16) lembra que quando um adulto aprende uma língua, ele já possui elementos essenciais para dominar essa língua que estão ligados ao desenvolvimento cognitivo de sua primeira língua. Esses elementos ficam à disposição para a aprendizagem de uma segunda língua. Mesmo assim, é necessário que ele elabore certos conceitos cognitivos, ou, ainda, o que é mais difícil, que os modifique, para se adequar às diferentes línguas e culturas. Todavia, a base cognitiva já estará presente, desde que adquiriu a língua materna. As reelaborações conceituais que o adulto venha a fazer são resultado da percepção (implícita ou explícita) que o adulto tem da distância entre a língua alvo e a língua materna. Giacobe (1992) cita vários estudos feitos com adultos, dentre eles, dois sobre aquisição de inglês, feitos por Cook (1977), que parecem corroborar as constatações de Clark (1971), em seus estudos com crianças que adquirem a língua materna sobre as dificuldades com os lexemas

“antes” e “depois” (“*before*” e “*after*”). Segundo Cook, as fases de desenvolvimento que Clark estabeleceu no desenvolvimento da criança são muito similares à organização que o adulto definia para aprender esses termos, ainda se ele teria a possibilidade de recorrer à primeira língua e não ter dificuldades conceituais. Gaonac’h (apud GIACOBBE, 1992) chega à conclusão que algumas aquisições cognitivas estão tão ligadas à linguagem que elas sofrem, quando se adquire uma língua estrangeira, uma espécie de “microgênese”. Essa microgênese conceitual se manifestaria no adulto como um problema, sobretudo no referente a tempo e espaço, para os quais o adulto já desenvolveu um “patrimônio conceitual” que terá que adaptar. Nessa perspectiva, diz Giacobbe, a aquisição de uma segunda língua no adulto desempenha uma função essencial no desenvolvimento do sujeito, como Bronckart o afirma para o caso das crianças. Seguindo essa ideia da genética, Bruner (1983), também citado por Giacobbe (1993), salienta o caráter genético da aquisição da linguagem, postulando implicitamente uma doutrina de substituição funcional ou continuidade entre as formas pré-linguísticas e o desenvolvimento da primeira língua. Isso significa que o adulto, como foi colocado anteriormente, tem um papel ativo na aquisição da língua estrangeira, que supõe fazer muitas relações: cognitivas, sócio-históricas e afetivas, chegando a reestruturar conceitos “aprendidos” na sua infância.

Quanto à aquisição da língua estrangeira em um meio natural (não sala de aula), a comunicação entre o aprendiz e o falante nativo exige uma interação, onde ambas as partes deverão se esforçar para que a comunicação aconteça. Estamos, então, face à construção de sentido em situações concretas de interação e na construção da interlíngua, o que não ocorre naturalmente na aula de língua estrangeira.

Outro aspecto apontado por Giacobbe é a “surdez seletiva” que acontece na interação. Essa “surdez” consiste em considerar somente a teoria que “aprendeu” e utilizar aquela forma que construiu, que é suficientemente forte, para que ele não ache necessário reconsiderar suas hipóteses. Pode haver contradições externas, mas a dinâmica interna do sistema funcionar. Isso pode acontecer quando apesar de estar utilizando formas que não são corretas, os interlocutores se entendem. Assim, as hipóteses do aprendiz não são questionadas. Karmiloff-Smith (apud GIACOBBE, 1992) compara essa situação ao uso do gênero na criança. Afirma que a criança constrói espontaneamente um microsistema de regras fonológicas. Esse sistema é tão forte que a criança não presta atenção aos artigos nem sexo das personagens. Por esse motivo, o autor prefere o termo “surdez seletiva” ao de “discordância”, já que permite

destacar a dupla perspectiva da atividade do aprendiz que, por um lado, constrói seu sistema de linguagem e, por outro, produz um discurso em situações concretas de interação.

É importante lembrar que Krashen (1981) faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, segundo o grau de consciência da aprendizagem pelo aprendiz (*Monitor theory*). A aquisição seria inconsciente, enquanto que a aprendizagem seria consciente. Vários são os autores (Mc Laughlin, Gaonac'h, Noyau) que se opõem a essa teoria, questionando o grau de consciência do indivíduo e como medi-lo. Noyau (1980, p.12) acredita que existem diferentes graus ou níveis de consciência e analisa o efeito de estar mais ou menos consciente da aprendizagem.

Klein e Perdue (apud GIACOBBE 1992, p.43) apresentam, também, o processo que se dá no adulto, quando precisa se comunicar em língua estrangeira, mas seu conhecimento é restrito, porém, ele sabe o que tem que comunicar. Surgem, assim, segundo os autores, duas obrigações que representam conflitos: a) organizar a mensagem para que ela seja compreensível para o ouvinte e b) adaptar sua mensagem aos meios linguísticos disponíveis. Se esses meios são reduzidos, existe a possibilidade de desenvolvê-los. O estudo analisa o papel da língua materna nesse processo. Sem entrar nesse estudo, o conflito apresentado é comum e surge, também, em aula de língua estrangeira. Nesse processo de organização e adaptação muitas são as relações a fazer, que contam, certamente, com o elemento estético do qual trata este trabalho. Muita criatividade e descobertas serão necessárias para se comunicar.

Outro aspecto levantado por Giacobbe, na aquisição de língua estrangeira, é a análise contrastiva. Aqui entram em cena as interferências da língua materna ou primeira língua na aquisição da segunda língua e como elas ocorrem. Faz referência a Lado (1957), que afirmava que o uso da língua dependeria de um sistema de hábitos e que aprender uma segunda língua suporia desenvolver novos hábitos. Afirmava, também, que os aspectos gramaticais da primeira língua tendem a ser transferidos para a segunda língua e que as semelhanças entre duas línguas facilitam a aprendizagem e a diferença as tornaria difíceis de aprender. Por esse motivo, comparando as línguas seria uma forma de entendê-las e adquiri-las com mais facilidade. As ideias de Lado foram muito criticadas. No final dos anos 70, outros autores, baseados em teorias mais aprofundadas, questionaram a influência da primeira língua, relacionada com a concepção behaviorista, própria da análise contrastiva. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de Gass e Selinker, que não consideram que a língua materna possa

interferir negativamente na aquisição da segunda língua, e acrescentam uma visão cognitivista, que reconhece o papel ativo e criativo do aprendiz.

São importantes, também, as ideias de Kellerman (apud GIACOBBE, 1992), que partindo da mesma ideia de Lado, ou seja, que o aprendiz procura na língua materna formas para produzir na segunda língua, acrescenta um elemento novo: a transferência “crítica”. Diferentemente de Lado, que afirmava que as transferências de uma língua para a outra eram inconscientes, baseadas em hábitos, Kellerman constata que nem todas as formas são transferíveis. Segundo a hipótese de Kellerman, é o aprendiz, e não a estrutura da língua, que determina essas limitações. A transferência passa, assim, a ser uma noção psicolinguística, que pode variar de um aprendiz para outro. Não é mais o linguista que coloca as línguas em contraste, mas o próprio aprendiz. Prever a possibilidade de uma transferência supõe, então, conhecer essa atividade do sujeito. As teses de Kellerman levam a noção de transferência ao plano da atividade criativa do aprendiz na construção de seu sistema linguístico. O aprendiz, na construção de sua interlíngua, deve trabalhar tanto com os dados aprendidos da língua alvo, como com aqueles que provêm da influência da língua materna. Novamente, quando nos referimos ao espaço para a criatividade do aprendiz, estamos em presença da estética. Quando o adulto maduro ou idoso, em situação de sala de aula, faz todas essas escolhas, está criando sua língua, e isso envolve suas emoções, sua subjetividade.

Outro aspecto interessante, abordado por Giacobbe, diz respeito à construção da representação do tempo e do espaço no adulto. O autor parte da noção de Piaget do aparecimento da função semiótica na criança e questiona se o adulto não empregaria esse mesmo processo quando desenvolve um novo tipo de representação ao aprender uma segunda língua. O que acontece na criança, segundo Piaget, é que quando aparece a função simbólica, a representação procede *ab initio*, como se ignorasse todas as relações métricas, de projeção, de proporção etc. Na criança, então, a gênese da imagem mental supõe a passagem da percepção para a representação intuitiva, segundo Piaget. No adulto, diz Giacobbe, a construção da representação pode ser considerada como uma tradução do ato visual (com imagens) para o ato de linguagem. Mas, deve-se apontar para o fato que o visual já se formou a partir de uma construção complexa em função de diversos sistemas de representação, construídos desde a infância, e que deve, mais uma vez, ser reestruturado para se tornar o significativo do novo sistema de linguagem em construção. Portanto, o adulto é capaz de perceber o movimento em função de estruturas complexas, construídas no fim do período sensorio-motriz, reestruturando as relações e noções já adquiridas que estão implícitas. Essa

reestruturação, segundo os estudos de Giacobbe, parece acontecer da mesma forma como acontecia com as crianças de Piaget.

Giacobbe (1992) chega a algumas conclusões relativas à atividade cognitiva e à interação. Faz referência a Corder (1980, p.40), que considerava a existência de um “programa interno” para aquisição da língua alvo. Discorda dessa afirmação apresentando constatações relevantes: 1) existe uma grande variedade de caminhos individuais na atividade de linguagem dos aprendizes; 2) as diferentes modalidades de construção da interlíngua dependem da capacidade do aprendiz de mobilizar seu conhecimento prévio e as condições de interação nas quais se desenvolvem as interações comunicativas com os nativos; 3) o sistema em construção do aprendiz não evolui necessariamente rumo a uma etapa final de coincidência com o sistema da língua alvo.

É importante destacar que aos processos necessários para aquisição da língua estrangeira, somam-se as características específicas (cognitivas, afetivas, psicológicas) do adulto maduro e idoso que foram abordadas. Assim, este estudo pretende oferecer essa visão ampliada, sem a pretensão de considerar todos os aspectos, nem de esgotar a questão, mas tentando mostrar e fazer com que o aluno perceba que existem mais facetas daquelas que ele consegue “ver” na aprendizagem da língua estrangeira e de o professor de língua estrangeira saber desses aspectos todos no processo de ensino.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da hipótese que o aluno de línguas estrangeiras adulto necessita de uma abordagem específica para sua faixa etária, que leve em conta sua experiência de vida, sua maturidade e seus interesses e que o elemento estético poderia contribuir nesse sentido, até porque ele faz parte de seu processo cognitivo natural, foi elaborado um instrumento de pesquisa, que consiste em um questionário.⁵

Esse instrumento visa a levantar dados para traçar um perfil do aluno de línguas estrangeiras da melhor idade do PLE (Programa de Línguas Estrangeiras) da Universidade de Caxias do Sul, ligado à UNTI (Universidade da Terceira Idade) e a colher dados sobre a visão e experiência que os alunos adultos têm do processo de ensinar e aprender, com o objetivo de apresentar algumas diretrizes que possam ser usadas na formulação de programas e atividades para adultos maduros que aprendem línguas estrangeiras.

Dito questionário consta de quinze questões: as primeiras onze são objetivas e foram elaboradas com o intuito de conhecer quem é o aluno em questão: sua idade, formação, situação familiar, de saúde e de trabalho. Esses elementos revelam algumas facetas do aluno que permitem ao professor abordar questões que lhes sejam relevantes, porque fazem parte do seu dia-a-dia. As questões de números doze a quatorze são abertas e foram elaboradas com o objetivo de identificar gostos e hábitos dos alunos, que também podem servir de ponto de partida ou chegada na proposta de programas e atividades que lhes sejam significativas e que os envolvam. A última questão pede que o aluno faça um relato de sua experiência nos seus tempos de escola e nos primeiros anos de magistério, para os que são professores. Essa é a questão chave do instrumento, que foi elaborada com a finalidade de poder identificar valores, crenças e postura do aluno perante o ato educativo (ensinar e aprender) que serão a base para construir ou propor elementos para o ensino de língua estrangeira que façam parte de suas vidas, constituindo-se em inputs que estejam a serviço de uma evolução no seu processo formativo ao longo da vida.

O Programa de Línguas Estrangeiras conta com, aproximadamente, 170 alunos de línguas estrangeiras com idades entre 50 e 87 anos, que fazem parte das turmas de “melhor idade”, ligadas à Universidade da Terceira Idade (UNTI) da Universidade de Caxias do Sul.

⁵ Ver anexo A.

As turmas estão constituídas por dez alunos, em média. Todos esses alunos foram convidados a responder o questionário, instrumento de pesquisa deste trabalho. Para isso, foi comunicado, em uma reunião ordinária de professores de línguas para a terceira idade do PLE, que seria aplicada dita pesquisa, explicando o objetivo da mesma e solicitando a colaboração dos professores no sentido de disponibilizar algum tempo de suas aulas para que os alunos pudessem responder ao questionário e auxiliando no sentido de entregar e recolher os instrumentos, quando fosse necessário. Esse convite foi feito contando com a colaboração da professora coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul, que também apoiou o trabalho. A receptividade e colaboração dos professores foram muito boas; mostraram-se abertos e apoiaram o trabalho no sentido de auxiliar na coleta dos dados, dar informações, disponibilizar tempo de suas aulas. Todos os professores foram visitados nas suas salas de aula (ainda que não em todas as turmas). Os alunos receberam informações quanto à pesquisa que estava sendo realizada, foram informados que fazia parte de uma dissertação de mestrado, que a temática os envolvia, no sentido que eles eram os principais agentes da mesma e que seriam os primeiros a se beneficiar com ela. Essa informação lhes despertou interesse, disponibilidade e motivação para participar. A participação foi muito significativa, não houve quem não respondesse ao questionário. Surgiram perguntas quanto ao preenchimento do questionário, que foram esclarecidas na hora e, o que foi muito positivo, os alunos interagiram com a mestrandia, fazendo comentários sobre o que iriam relatar. Apresentaram-se questões relacionadas com a educação na época em que eles frequentavam a escola ou começaram a lecionar, suscitando uma reflexão muito produtiva, fazendo referência às teorias da educação, que os encorajou a escrever e a relatar. O interesse foi até verbalizado; alguns alunos pediram que a mestrandia voltasse para compartilhar o resultado da pesquisa.

2.1 Descrição e Análise dialética

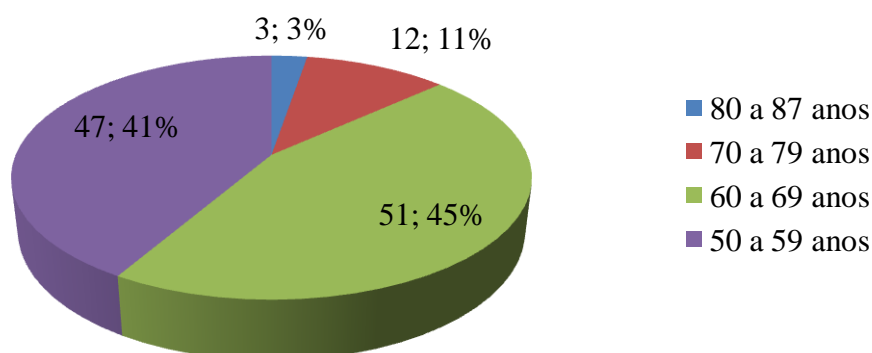
Os gráficos que seguem apresentam uma “fotografia” do aluno da melhor idade do PLE da UCS. Eles correspondem às respostas obtidas nas primeiras questões (1 a 11) do questionário utilizado como instrumento de pesquisa.

As questões 12 e 13 são abertas e estão diretamente relacionadas com a aprendizagem de língua estrangeira. As respostas obtidas, também, são apresentadas em forma de gráficos, bem como a questão 14, também aberta, que visa a obter dados sobre gostos dos alunos, com

o objetivo de direcionar temas e atividades na aprendizagem da língua estrangeira. A questão 15 está constituída pelo relato de experiências. Os dados fornecidos nos relatos são descritos fazendo uma análise textual discursiva, na perspectiva de Moraes (2003). O objetivo desta análise é identificar crenças e valores dos alunos que possam ser utilizadas para elaboração de diretrizes para uma proposta pedagógica no ensino de língua estrangeira que lhes seja significativa e eficiente.

Ao todo, 123 alunos responderam ao questionário. Todavia, alguns deixaram alguns itens em branco; mesmo assim, todos os dados apresentados foram levados em conta. Por conta disso, cada questão tem um número diferente de informantes. Após cada gráfico, serão comentados os dados obtidos. A análise dos relatos aparece no item 2.3.

GRÁFICO 1 – IDADE DOS ALUNOS



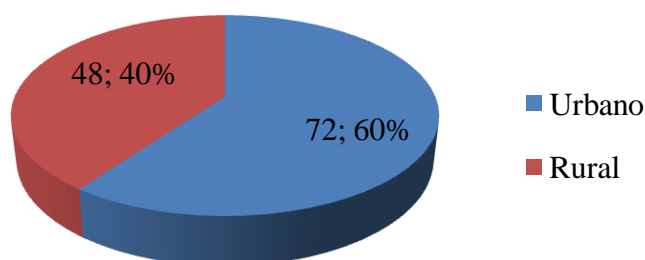
O Gráfico 1 mostra a idade dos alunos que responderam à pesquisa. O item que foi solicitado preencher foi: data de nascimento. Essa forma de colocação permite o cálculo da idade do aluno e, ao mesmo tempo, não pede, diretamente, a idade dos sujeitos. A intenção ao querer saber a idade dos alunos é identificar as diferentes fases de desenvolvimento em que o aluno se encontra; isto permitirá propor estratégias direcionadas às funções cognitivas que possam sofrer mudanças com o avanço da idade. Para esse fim, foi feita uma divisão por faixas. Vemos que os alunos têm entre 50 e 87 anos de idade. Mas, a maior parte deles (45%) está na faixa de entre 60 e 69 anos de idade, seguida da faixa entre 50 a 59 anos. Conclui-se, então, que a idade de 86% dos alunos não ultrapassa os 69 anos. Esse é um dado revelador, que indica que grande parte desses alunos está na meia idade (considerada, pela ONU, entre os 40 e 65 anos) ou apenas entrando no processo de “envelhecimento”, fase de transição entre a

meia idade e a faixa dos idosos (dos 65 aos 74 anos). Segundo Vieira (2004), “envelhecência” “é um termo popular definido como o período de preparação do adulto para a velhice, semelhante à adolescência, que é a preparação para a fase adulta”. Esse dado revela que não é adequado considerar os alunos da “melhor idade” do PLE como pessoas de idade avançada. Poderiam ser chamados de “adultos maduros”.

Por outro lado, Bourdieu (1983) nos lembra que as divisões por idade são uma criação arbitrária, “são elementos privilegiados para dar conta da plasticidade cultural e também das transformações históricas”. Na mesma perspectiva, Meyer Fortes (1984, apud DEBERT, 2004) propõe que as categorias relacionadas com a idade possam ser estabelecidas entre noções como estágios de maturidade, ordem de nascimento, idade geracional e idade cronológica. O autor faz a seguinte consideração: nas sociedades não-ocidentais, as idades cronológicas estão ausentes; considera-se o ciclo de vida individual, incorporando estágios de maturidade na estrutura social. Considera, ainda, que nas sociedades ocidentais, a idade cronológica é estabelecida por um aparato cultural “independente e neutro em relação à estrutura biológica e à incorporação dos estágios de maturidade” (DEBERT, 2004, p.47). Quanto à geração, pesquisas sobre grupos de idades mostram que ela, “mais do que a idade cronológica, é a forma privilegiada de os atores darem conta de suas experiências extrafamiliares” (DEBERT, 2004, p.52) e que se apresentam significativas na produção de uma memória coletiva e na construção de uma tradição.

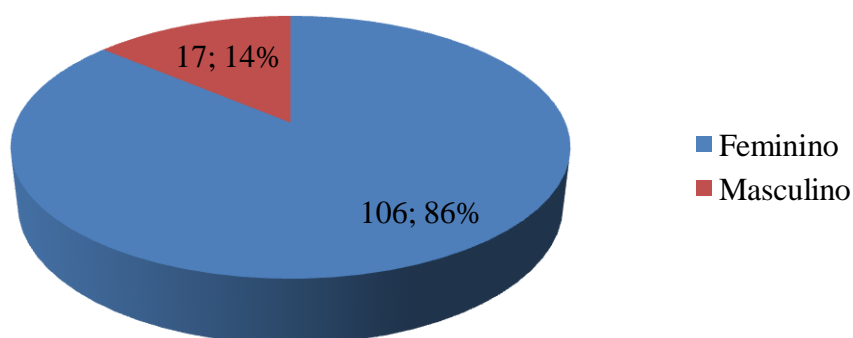
Assim, considera-se importante levar em conta todos esses aspectos: é significativo saber a idade dos alunos, mas, ao mesmo tempo, é importante não se fixar somente na idade cronológica e ter presentes, também, os aspectos culturais e, sobretudo, individuais e sociais que acompanham a idade e que compõem sua historicidade.

GRÁFICO 2 – MEIO ONDE NASCERAM



O Gráfico 2 mostra que a maioria dos alunos nasceu no meio urbano (60% ou 72 alunos), enquanto 40% (48 alunos) nasceu no meio rural. Esse dado é significativo na hora de analisar a visão que os alunos têm da escola e as lembranças dos primeiros anos nela, já que, como eles verbalizaram e relataram por escrito, os alunos do meio rural tinham a escola como vínculo com o mundo. Existia verdadeira admiração pelo professor, que geralmente vinha de fora, trazendo o mundo em um pedaço de papel, em uma história, ou até em uma gravura, àqueles alunos que viviam em uma rotina de afazeres domésticos, sem contato algum com outros meios. Esse sentimento também aparece, ainda que em menor grau, nos alunos do meio urbano. Nesse caso, a admiração era mais pontual, já dirigida aos saberes do professor. Esse sentimento acompanha o adulto; ele continua esperando que o professor o cative, lhe traga “novidades”, lhe faça descobrir coisas novas. É aqui que entra a estética, para lhe permitir fazer essas descobertas.

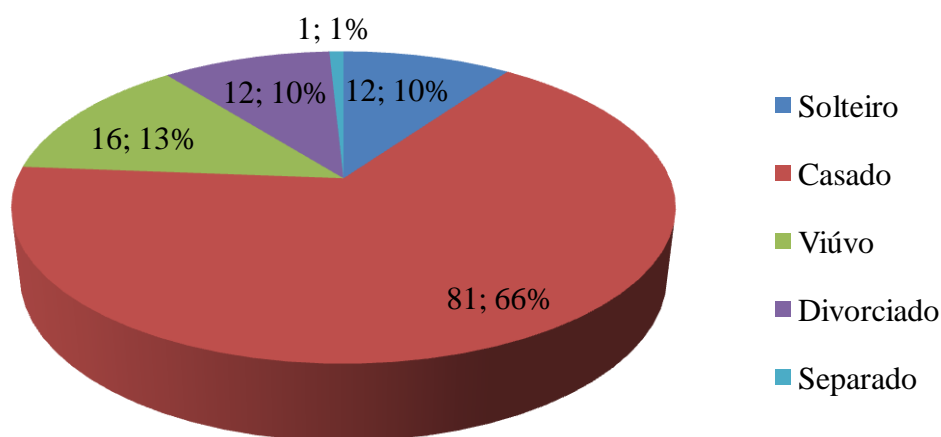
GRÁFICO 3 – GÊNERO DOS ALUNOS



No Gráfico 3, observamos que a maioria dos alunos (86%) é do sexo feminino. No Brasil, a expectativa de vida da mulher “já ultrapassa em 10,8 anos à masculina, chegando aos 75,6 anos. As mulheres com mais de 40 anos correspondem atualmente a 32% do contingente populacional brasileiro, devendo aumentar em 11% até 2010” (LORENZI; BARACAT; PEDRO apud FERLA; LORENZI; HEREDIA, 2007). Em parte, pode-se atribuir essa diferença a esse contexto. Por outro lado, existe por parte da mulher bem informada (como veremos que é o caso dessas alunas, que contam com nível de ensino ginásial ou superior) a busca de um melhor nível de vida, sendo que uma das formas de consegui-lo é através da cultura e, especificamente, da aprendizagem de uma língua estrangeira. Como Caxias do Sul tem uma tradição industrial e grande parte de seus habitantes trabalham em áreas técnicas e produtivas, pode ser que os homens em geral, ao se aposentar, não sintam tanto a língua estrangeira como uma necessidade ou uma opção para seu desenvolvimento e prefiram outros tipos de atividades (esportivas, educação física e outras).

O fato de a maioria dos alunos serem mulheres, também, poderá influenciar nas atividades, abordagem e até na dinâmica das aulas e na interação em sala de aula.

GRÁFICO 4 – ESTADO CIVIL



O Gráfico 4 apresenta o estado civil dos alunos. Constata-se que a maioria dos alunos (66%) é casada. Isso nos revela que os alunos têm uma estrutura familiar: não moram sozinhos e contam com apoio da família, no sentido de ter alguém por perto. Não entramos aqui em questões de relacionamento, que pode ser bom ou não, e sim, na questão de ter com quem trocar ideias e conviver.

GRÁFICO 5 – FILHOS

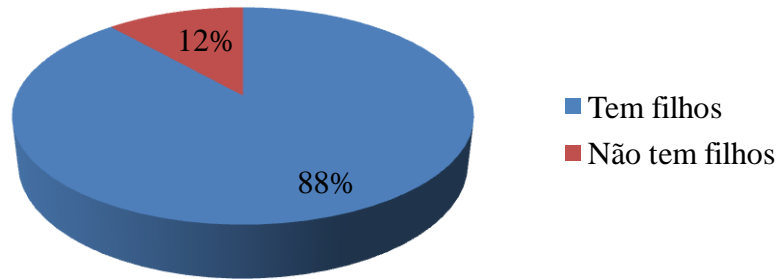
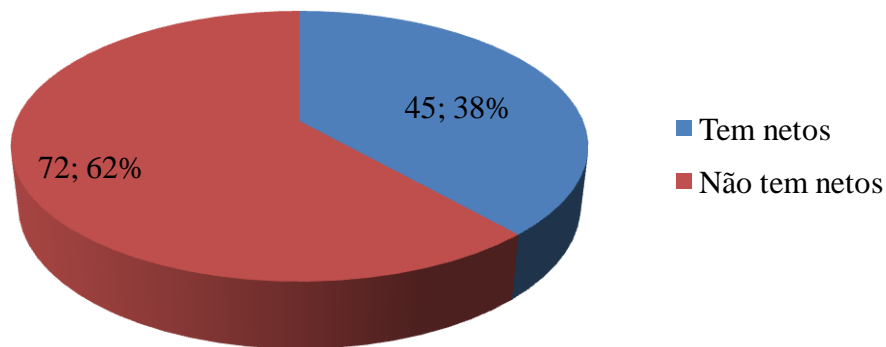


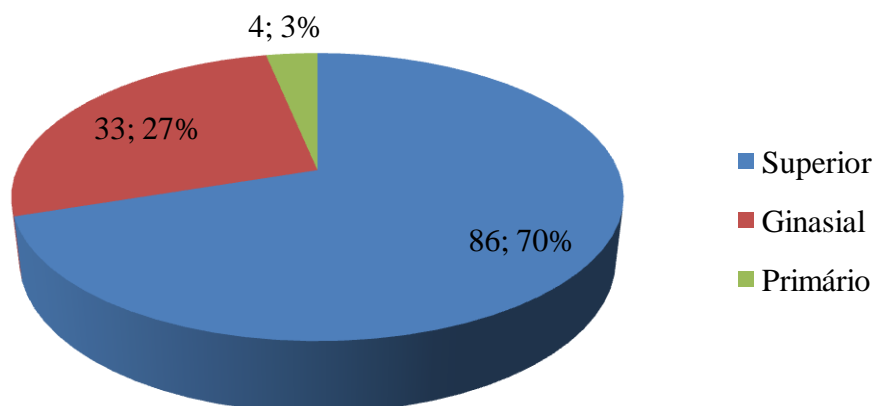
GRÁFICO 6 – NETOS



Os Gráficos 5 e 6 mostram a situação familiar dos alunos: 88% dos alunos têm filhos, mas somente 38% deles têm netos. Isso se explica por dois fatores principais: primeiro, como foi colocado antes, os alunos não estão na fase da velhice para terem muitos netos, e segundo, existe uma tendência dos jovens a terem filhos mais tarde que em gerações anteriores, como foi colocado anteriormente, no item 1.2.1.

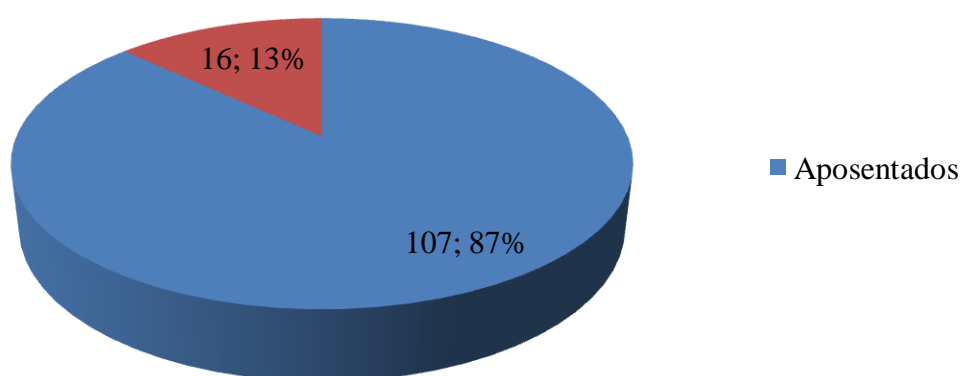
A ausência de netos pode representar para o adulto maduro duas situações: ou sente-se mais “jovem”, porque ainda não é avô, ou não tem contato algum com crianças. Os filhos já são adultos e os professores, como estão aposentados, não têm mais convivência com elas. Os adultos maduros que têm netos apresentam interesses, até cognitivos, quando aprendem a língua estrangeira e isso acaba se transformando em um aspecto positivo. Por outro lado, quando se faz referência à tecnologia, alguns avôs se sentem inferiores a seus netos, que dominam a tecnologia, sobretudo, o computador.

GRÁFICO 7 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS



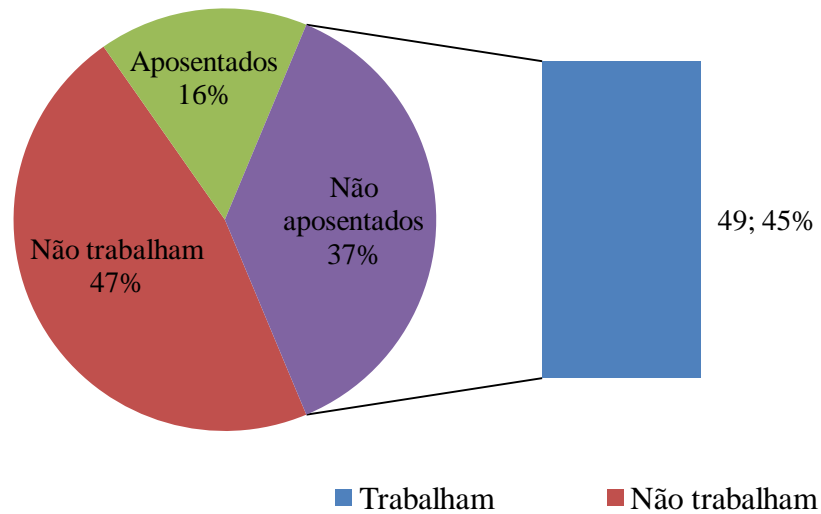
O Gráfico 7 mostra que a maioria é de alunos (70% ou 86 alunos) que são profissionais com nível superior, 27% (33 alunos) cursaram o antigo ginásio, que corresponde a um nível médio e 3% (4 alunos) cursaram somente o ensino fundamental (antigo primário). O fato de a maioria dos alunos terem nível superior de ensino em seus currículos, certamente, eleva o nível de exigência, quanto a expectativas e desejos, ao aprender uma língua estrangeira. Ainda os alunos que não têm nível superior estarão inseridos em um contexto rico, quanto à diversidade e nível cultural que a convivência com os colegas lhes proporciona.

GRÁFICO 8 – ALUNOS APOSENTADOS



O Gráfico 8 apresenta a porcentagem de alunos aposentados e não aposentados. A maioria é de aposentados, ainda que alguns deles trabalhem, como veremos a seguir.

GRÁFICO 9 – ALUNOS EM ATIVIDADE



O Gráfico 9 mostra que 45% dos alunos ainda trabalham, alguns já aposentados. No Gráfico 10, aparecem quais as atividades desempenhadas pelos alunos que trabalham. Percebe-se que a maioria deles o fazem em casa. Em segundo lugar, (18% dos alunos), aparece a atividade de administrador, alguns de seus próprios negócios, assim como os empresários, que, também, administram. As atividades de professor, técnico em enfermagem e profissionais liberais são desempenhadas por alunos que já as praticavam quando eram mais jovens. É recorrente o caso de alunos que mudaram de profissão após a aposentadoria, por exemplo, um artesão, que antes era técnico contábil, ou um administrador que antes desempenhava tarefas de auxiliar de administração ou uma costureira que antes era comerciante. É interessante considerar essa migração, que também, significa experiência em mais de uma área de trabalho. Por outro lado, isso representa uma possibilidade de “ver” o mundo de outra maneira, pelo fato de exercer uma profissão diferente daquela exercida durante a maior parte da vida.

GRÁFICO 10 – ATIVIDADES QUE DESEMPENHAM

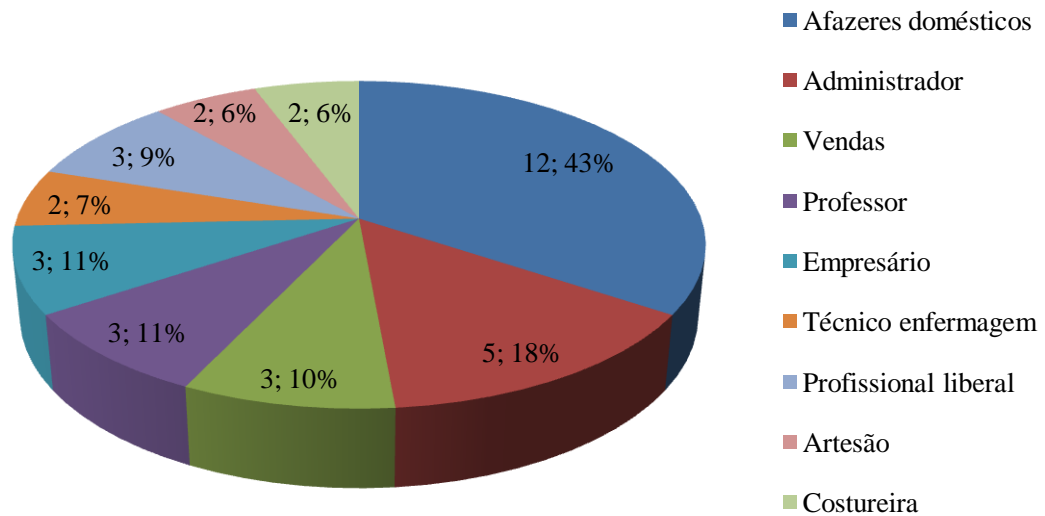
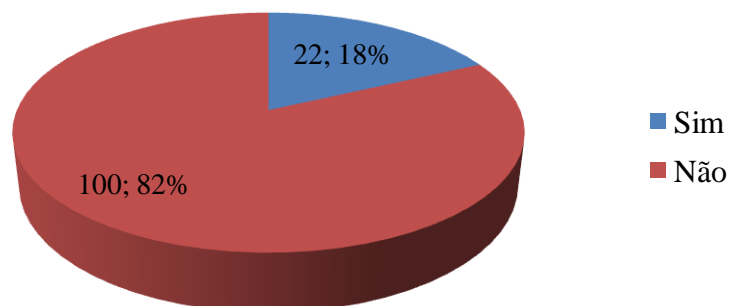
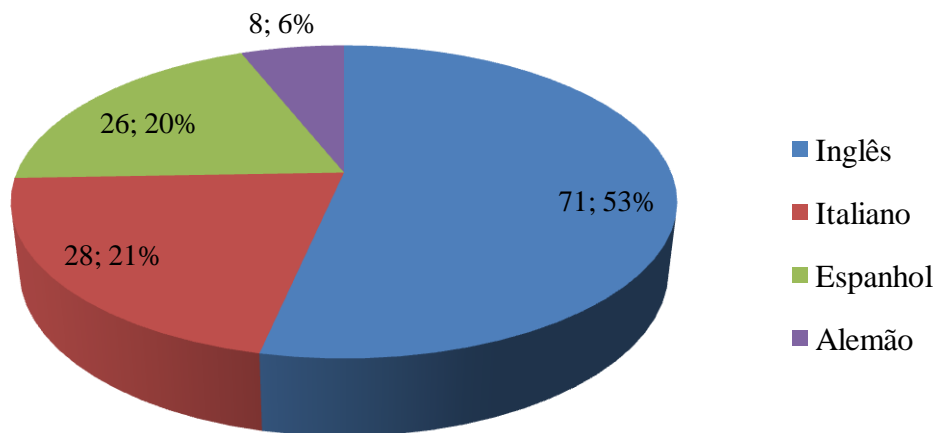


GRÁFICO 11 – ALUNOS PORTADORES DE DOENÇAS



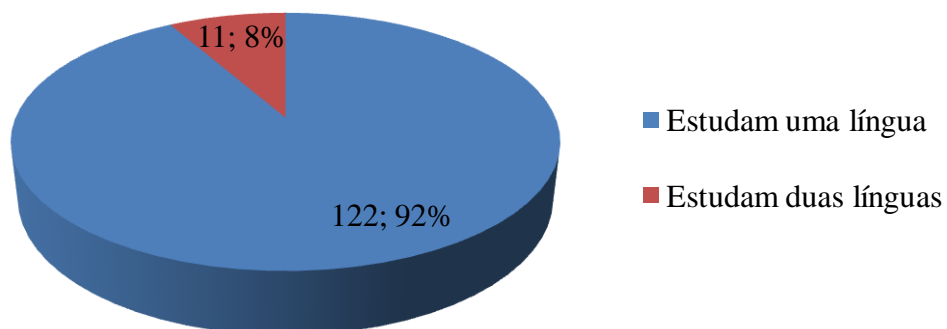
Quanto à saúde dos alunos, percebe-se que a maioria é saudável. Dentre aqueles que são portadores de doenças (vinte e dois alunos), onze sofrem de hipertensão e quatro de cardiopatias, seguidas de doenças como artrite, artrose, alergias, diabetes, doenças da tireoide que são controladas com medicação e não interferem na presença e participação dos alunos nas aulas. De fato, quando os alunos faltam às aulas por motivos de doença, geralmente a ausência está relacionada a pessoas da família (cônjuges ou pais) e não a si próprios.

GRÁFICO 12 – LÍNGUAS ESTUDADAS PELOS ALUNOS



Apesar de os alunos não precisarem da língua inglesa por motivos profissionais, ela é a língua mais estudada. Se relacionarmos os fatos, podemos deduzir que, como a maioria estuda a língua para utilizá-la em viagens, o inglês é a língua que mais seria aproveitada. Os alunos que estudam espanhol, geralmente, o fazem porque gostam da língua, sem ter tanto a preocupação da utilidade de aprendê-la. Já os que estudam italiano e alemão, na maioria das vezes, são descendentes de imigrantes dessas línguas. Esses dados surgem dos relatos e dos comentários feitos no item que pede por que estudam a língua estrangeira.

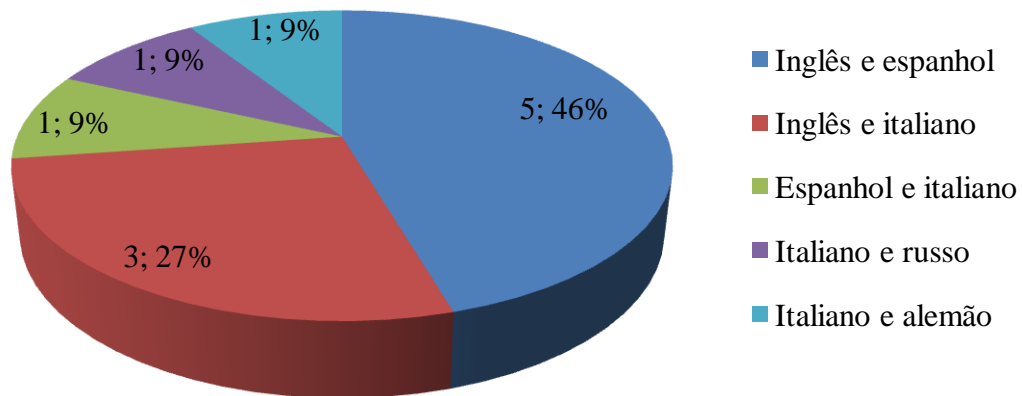
GRÁFICO 13 – ALUNOS QUE ESTUDAM MAIS DE UMA LÍNGUA



O Gráfico 13 mostra que a maioria dos alunos estuda uma só língua estrangeira. Todavia, onze alunos estudam duas línguas estrangeiras (como mostra o gráfico 14), situação

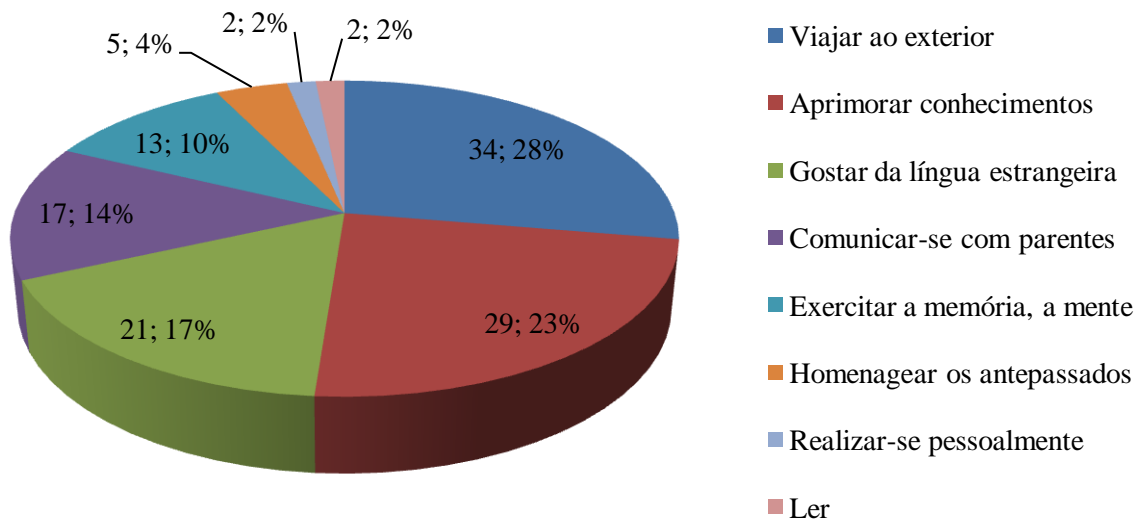
que não é muito diferente à dos alunos adolescentes e adultos. Oito dos onze alunos dos que estudam mais de uma língua, estudam inglês, que é a língua mais estudada, em geral.

GRÁFICO 14 – ALUNOS QUE ESTUDAM DUAS LÍNGUAS



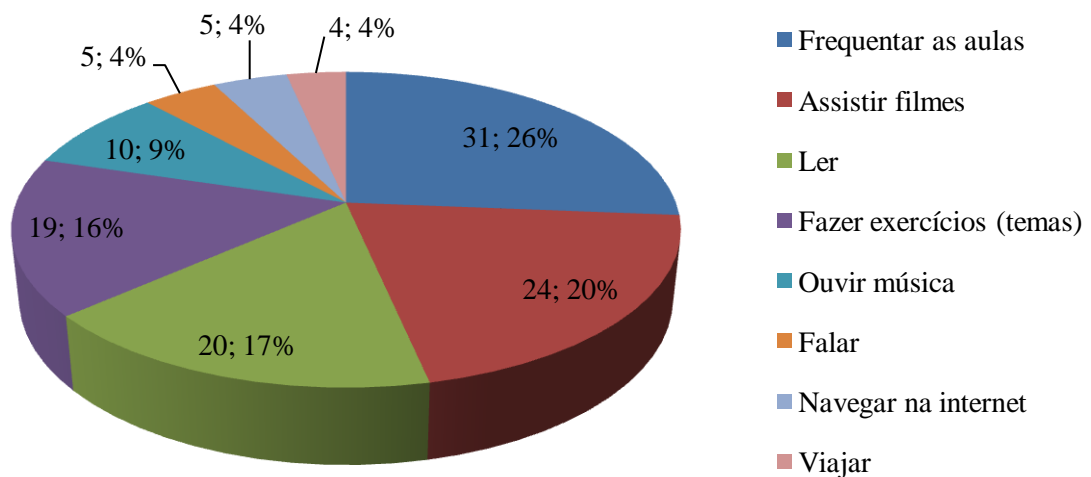
As questões 12 e 13 têm por objetivo levantar dados sobre metodologia de estudo e intenções dos alunos ao procurarem um curso de língua estrangeira. A resposta à pergunta: “Por que você quer aprender uma língua estrangeira?” revela que a maioria dos alunos (34 ou 29%) estuda a língua estrangeira para usá-la em viagens ao exterior. Em segundo lugar (29 alunos ou 24%) aparece “aprimorar conhecimentos”, fazendo referência, também, a “superar novos desafios”. Em terceiro lugar (21 alunos ou 18%), foi citado o “gosto” pela língua estrangeira e logo depois (17 alunos ou 14%) para comunicar-se com parentes que vivem no exterior. 13 alunos (11%) mostram preocupação com a perda da memória e buscam na língua estrangeira uma forma de exercitar a mente. Alguns alunos demonstraram, ainda, certo “saudosismo” na escolha da língua estrangeira, no sentido de render homenagem a seus antepassados que vieram da Europa (sobretudo Itália e Alemanha) e dizem sentirem nostalgia da língua falada pelos pais e avôs.

GRÁFICO 15 – POR QUE ESTUDAM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?



A questão 13 revela a preferência de atividades realizadas pelos alunos para aprenderem a língua estrangeira.

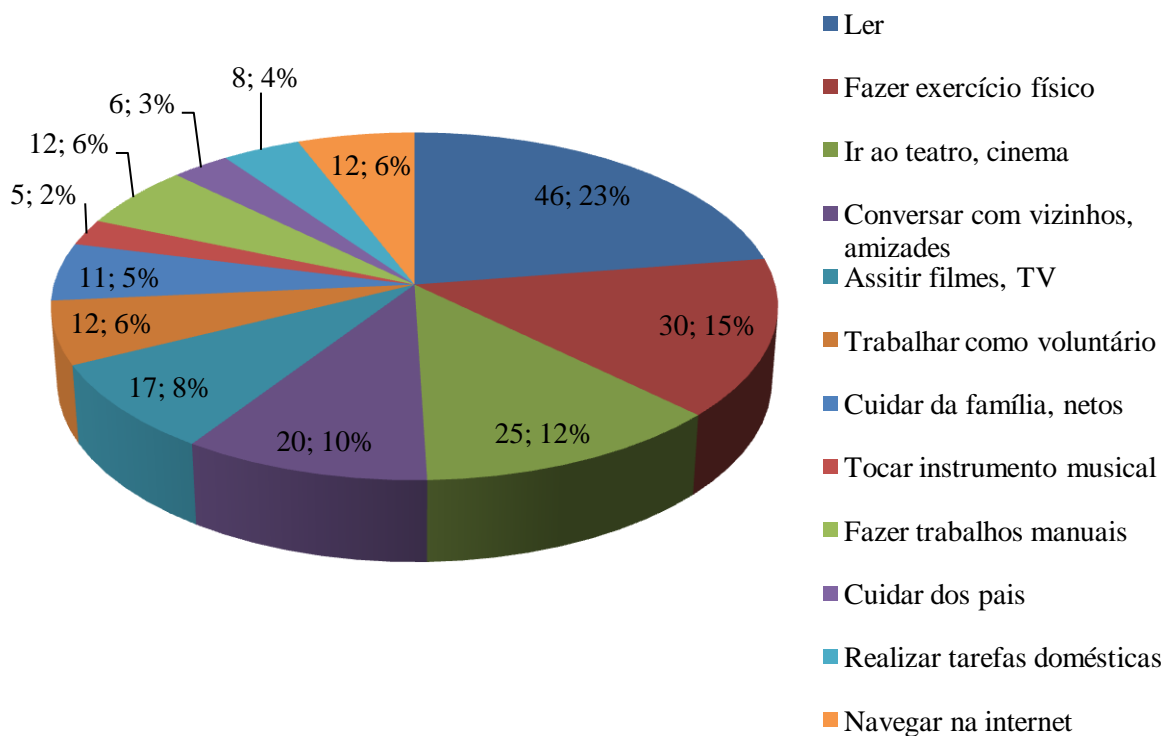
GRÁFICO 16 – O QUE GOSTA DE FAZER PARA APRENDER A LÍNGUA ESTRANGEIRA?



Conforme o Gráfico 16, é curioso que, para a maioria dos alunos (31,29%), frequentar as aulas é o que mais gosta de fazer. Apesar de a maioria afirmar que viajar é o objetivo principal ao estudar a língua estrangeira, só 5% gosta de falar (que seria uma das habilidades mais utilizada em situações de viagem). Só 17% se mostra interessado em fazer exercícios. A questão da convivência, da interação com colegas e professores é o que se destaca, ao querer participar das aulas. A aula se torna uma parte importante de sua vida. Parece que, em certas ocasiões, alguns não quisessem admitir que é mais importante frequentar a aula que dominar a

língua para poder viajar, por exemplo. Assim, o papel do professor adquire um caráter muito significativo no seu desenvolvimento não só cognitivo, mas, também afetivo e social.

GRÁFICO 17 – O QUE FAZ NO TEMPO LIVRE?



É alentador para o professor de língua estrangeira saber que a maioria de seus alunos gosta de ler em seu tempo livre. Isso revela o potencial do trabalho com alunos adultos maduros e idosos, no sentido que existe motivação para a leitura, que pode ser explorada dentro e fora da sala de aula. Esse é um ponto muito positivo para a aprendizagem da língua estrangeira e para o desenvolvimento geral do aluno.

2.2 Análise textual discursiva dos relatos

Para analisar os relatos feitos pelos alunos no item 15, recorre-se à proposta de Moraes (2003), seguindo um ciclo de unitarização, categorização e comunicação da informação presente neles. O processo de unitarização consiste na desmontagem dos textos para chegar a unidades constituintes. Ao estabelecer relações entre essas unidades, chega-se a uma categorização, reunindo os elementos comuns aos relatos. Na fase de comunicação, poderão

surgir elementos novos, é o que Moraes chama de “novo emergente” e que será a base para a proposta deste estudo.

Na tentativa de desmontar os textos, constatou-se a presença de vários elementos comuns nos relatos. Visto que o tema proposto diz respeito a experiências de vida na escola, aparecem referências ao ambiente escolar, às pessoas que faziam parte do cenário, aos conteúdos trabalhados, ao comportamento do professor e dos alunos bem como a acontecimentos relevantes, “dignos de ser contados”, segundo a expressão utilizada por um aluno. Como o objeto deste estudo é propor alternativas para uma aprendizagem significativa de línguas estrangeiras, tentou-se aproximar os princípios da aprendizagem de adultos e idosos aos elementos que apareceram nos relatos para chegar a uma categorização válida, condizente com o objetivo do trabalho. Levaram-se em consideração as seguintes categorias: dimensões **sócio-histórica, afetiva e cognitiva**, aspectos que necessariamente devem ser enfocados na educação de adultos, segundo o Projeto Pedagógico da UNTI (CORTELLETTI; CASARA, 2007, p.65). Por sua vez, foram identificadas subcategorias, colocadas em cada dimensão, mas que certamente poderiam ser colocadas em mais de uma categoria. Tanto as categorias quanto as subcategorias surgiram dos relatos, não foram estabelecidas a priori. A seguir, apresentam-se as subcategorias identificadas dentro de cada dimensão:

Categoria 1: Dimensão sócio-histórica

- Subcategorias:
- a) Antes e agora
 - b) Fatos sócio-históricos
 - c) Obtenção de boas notas, prêmios e medalhas
 - d) Dificuldades econômicas e sacrifícios
 - e) Dificuldades relacionadas com a língua
 - f) Autoridade do professor e do sistema

Categoria 2: Dimensão cognitiva

- Subcategorias:
- a) Descrição de conteúdos e formas de aprender e ensinar
 - b) Dificuldades e insegurança na hora de ensinar

c) O prazer de aprender

Categoria 3: Dimensão afetiva

- Subcategorias:
- a) Relações com os colegas e alunos
 - b) Encantamento pelo fato de aprender ou ensinar
 - c) Valores
 - d) Gratidão aos pais e professores
 - e) Experiências negativas
 - f) Castigos
 - g) Respeito vs. autoridade

Os relatos (ver anexo) foram numerados com a finalidade de poder identificá-los, preservando a identidade dos alunos. Todavia, foi indicada a data de nascimento do aluno com o intuito de estabelecer possíveis relações entre os momentos históricos e experiências similares ou diferentes vividas pelos alunos em determinados períodos. Alguns relatos foram categorizados em mais de uma dimensão, já que eles se enquadram em várias delas. Outros foram divididos, já que parte deles cabe em uma categoria e outra parte em outra. Foi mantida a forma original em que foram escritos, somente foram corrigidos os erros ortográficos (que foram muito poucos); questões lexicais e relacionadas à estrutura da língua portuguesa não foram corrigidas.

A seguir, os relatos serão analisados dentro das categorias e subcategorias às quais pertencem, fazendo relações com questões teóricas relacionadas com características do adulto que relata e da forma como ele aprende, já vislumbrando possíveis ações e propostas de atividades para o ensino de língua estrangeira de forma significativa, incorporando a estética no ato de aprender.

A dimensão sócio-histórica foi facilmente identificada em quase todos os relatos, já que, ao fazer alusão a seu passado, muitos alunos descrevem fatos, citam datas e apresentam

questões culturais, costumes, situações que aconteciam no dia a dia, que são muito ricas e nos revelam o panorama geral da escola e do ato de aprender nas diferentes épocas.

2.2.1 Antes e agora

A subcategoria intitulada “antes e agora” diz respeito ao fato de comparar as situações da época em que os alunos iam à escola com a época atual. Como foi colocado anteriormente, há uma tendência no idoso em fazer essa comparação, já que ele constrói seu presente a partir de suas experiências passadas. Assim, quando relata no passado, mantém o hábito de fazer essa relação. Alunos não idosos, também, utilizam esse recurso nos seus relatos, talvez, pelo fato de terem consciência de que seus relatos seriam utilizados com a finalidade de propor alternativas para sua educação hoje, ao estudarem uma língua estrangeira, mesmo se, em alguns casos, eles parecem fugir ao tema proposto. Nos relatos a seguir aparecem em negrito as expressões que fazem referência ao presente:

*“Comecei a lecionar no ano de 1969 no bairro de Ana Rech. Os alunos eram muito educados e respeitavam muito a professora, **o que já não ocorre mais**. Lembro com muito carinho e saudades dos dias que chegava na escola e era recebida com flores, maçãs e abraços”.* (Relato 4 - 29/12/51)

*“Eu sou da época em que se respeitava os professores, os mestres como diziam. **Sinto falta de alguns valores, por exemplo, hoje, o respeito por pessoas de mais idade e pelos professores quase já são coisas do passado. O velho já não é respeitado, já virou museu, tanto na saúde, como na sociedade, isso que estou me dizendo é referente ao jovem, ele não tem mais paciência para com nós. Gosto das aulas da UCS. Aqui as pessoas de mais idade são respeitadas e amadas como merecem. Obrigada por tudo.**”* (Relato 105 - 20/01/51)

Nesses relatos, os alunos expressam certo saudosismo ou nostalgia, pelos valores terem mudado e os costumes, também. Faz-se referência a valores: educação, respeito e carinho, como elementos perdidos nos dias de hoje. A expressão “flores, maçãs e abraços” é muito carregada de emoções: a flor pode simbolizar a simplicidade, a entrega; a maçã, o alimento e os abraços, o afeto. Todas emoções tão valorizadas e a aluna consegue resumir em três palavras que, por sua vez, nos mostram os elementos materiais que eram oferecidos aos mestres: flores e maçãs. No relato 105, aparece a gratidão por sentir de alguma maneira, esses valores voltando à sala de aula.

*“Sempre estive muito ocupada, gostaria de ter tido mais tempo para me dedicar mais à leitura, mas **quando sobra um tempinho, gosto de ler jornais, revistas e livros**”.* (Relato 2 - 25/02/55)

Essa aluna expressa seu descontentamento com a sobrecarga de trabalho, talvez, ou afazeres que lhe impediram dedicar-se à leitura, que como veremos, é uma das opções preferidas para o tempo livre dos alunos. Assim, aproveita o relato para colocar que agora lê.

*“A época escolar foi muito boa. Os professores vestiam a camiseta e o **ensino era superior ao que vemos hoje**”.* (Relato 13 - 09/03/47)

Ao lembrar seus professores, a aluna não hesita em compará-los aos de hoje, já projetando o professor no ensino como um todo.

*“As experiências mais importantes sempre foram os conhecimentos adquiridos e compartilhados com os demais colegas. As amizades que se solidificaram ao longo dos cursos e os que **permanecem até hoje tornando a vida mais interessante com o passar dos anos**”.* (Relato 17 - 18/08/46)

*“Minhas lembranças são positivas. **Tenho saudades** das colegas que já se foram e, na medida do possível, mantenho contato com as que aqui estão. **Tenho até agora mantido** nossa amizade. Procurei sempre ser boa aluna e responsável, mesmo fazendo algumas travessuras. Sempre respeitei meus professores e alguns tornaram-se também amigos”.* (Relato 46 - 25/05/33)

*“O gosto por literatura, música. Estudei no colégio do Carmo na época da fundação da banda. Formou-se um grupo que **até hoje parecemos pertencer à mesma família**.”* (Relato 54 - 17/10/1942)

*“..... Ali fizemos muitos amigos que **até esse tempo a gente ainda se encontra e comenta** sobre aquela época. Tempos bons, onde existia uma amizade sincera entre as pessoas, eram solícitos e cordiais umas com as outras, Existia o respeito ao ser humano e não existia inveja e soberba como agora há nos meios sociais em que vivemos. Por fim, **tenho muita saudade desse tempo, pois sei que não voltará mais. Enfim saudade, e é bom tê-la com a gente**”.* (Relato 57 - 11/05/58)

*“Fiz muitas amizades em meu período escolar, algumas que **ainda conservo até hoje**. Nos reuníamos para praticar esportes, fora e dentro da escola. Sempre gostei de viajar e aproveitava muito as viagens escolares. Tive bons, ótimos e ruins professores; sempre achei que a capacidade de entendimento do aluno depende muito da relação direta com o professor na sala de aula.”* (Relato 82 - 09/08/58)

A questão das amizades é um tema recorrente nos relatos, junto com a afetividade para com os professores e colegas, mas a contribuição desse relato é que a amizade não só

permanece como algo do passado, ela se incorpora à vida atual e a “torna mais interessante”, no relato 17. Já, no relato 46, talvez pelo fato da aluna ser mais velha, a amizade permanece, mas algumas “se foram”.

“Se tivesse que escolher novamente uma profissão certamente seria a mesma”. (Relato 20 - 22/07/53)

Fazendo referência a suas experiências profissionais, o aluno traz para o presente sua experiência passada e já se coloca na situação de ter que escolher uma profissão.

“Minhas lembranças em relação aos meus estudos primários são muito remotas. Não lembro de quase nada porque estudei dos 8 aos 12 anos e muito jovem tive que trabalhar e trabalhar sem tempo para me divertir. Hoje tenho 65 anos, muita coisa e lembranças já se passaram” (Relato 35 - /1945)

O aluno tem muito presente a idade; o *chronos* em seu relato fala mais alto, talvez, por sentir que trabalhou demais e chegou até a esquecer as lembranças: “já se passaram”.

“Mais tarde, trabalhei como professora de língua estrangeira e faço isso até hoje com muito prazer. Tenho as alunas como um grupo de amigas e sinto-me lisonjeada em ver como elas vêm às aulas com qualquer tempo e ficam motivadas com as atividades propostas” (Relato 34 - 27/07/48)

“Sou professora de inglês. Comecei a lecionar quando tinha 19 anos. No início, havia o receio, acho que natural, de não dominar totalmente a matéria. O tempo e o conhecimento das turmas, as amigas que surgiram, o carinho entre a professora e os alunos ajudaram a superar algum eventual problema e a tornar as aulas cada dia mais interessantes. Foi um período muito bom em minha vida e é gratificante encontrar alunos que hoje são médicos, engenheiros (ao nos encontrarmos) dizerem: Profe, que saudades das suas aulas, ou Profe, o inglês que sei aprendi com a senhora. Me emociono cada vez que isso acontece.” (Relato 43 - 24/6/42)

No relato 34 é o presente que se manifesta e não o passado, antes, “trabalhou” como professora de língua e hoje “tem” amigas (provavelmente de sua idade) e “sente-se” lisonjeada. A força da experiência presente coloca a experiência passada como o início para o que é hoje. No relato 43, aparece novamente a questão do “dever cumprido” e a emoção.

“Tive muitas experiências com os professores e colegas. Os professores sempre nos ajudavam e eram nossos mestres, sempre tive muito incentivo deles. Lastimo não ter continuado”. (Relato 40 - 13/9/52)

O relato era positivo e otimista até a última frase onde, ao retornar ao presente, o aluno revela a sua mágoa, lástima, por não ter continuado os estudos.

“Cursei o curso superior de Fisioterapia em Santa Maria “UFSM”, hoje sou uma pessoa profissionalmente realizada, fazendo do trabalho um “lazer”. (Relato 49 - 11/01/1936)

“Fui professora por vocação, trabalhei anos como alfabetizadora e lecionando história, pois gosto muito de viajar, conhecer povos, tribos, formação dos países, seu desenvolvimento através dos tempos. Por isso, gosto de documentários e programas relacionados à cultura”. (Relato 55 - 31/03/42)

“Tenho boas lembranças, a profe nos tratava com muito amor e carinho, eu andava de pés descalços, pisava no gelo e quando voltava para casa eu cantava para mamãe e ela ria muito e quando eu fazia os temas não via a hora de voltar no outro dia. Fui muito feliz. Não tive oportunidade financeira de continuar os estudos, não guardo mágoa. Sou muito feliz porque sei que tenho no meu interior a sabedoria de Deus.” (Relato 74 - não informa data)

“Meus primeiros anos de estudo foram importantíssimos, pois estudei numa escolinha de interior e muitas vezes ajudava minha professora a ensinar os mais novos. Isso foi me despertando o desejo de ser professora, profissão que exerço até hoje. Com muito prazer, claro, tanto que estou aposentada e continuo a trabalhar. Sou plenamente realizada com a minha profissão.” (Relato 83 - 03/11/51)

“Não tenho boas lembranças do meu tempo de estudante. Os professores eram muito severos. Estudei em escola privada nos meus primeiros anos e depois em escola pública e achei muita diferença entre os professores da escola privada e pública. Acho que estes últimos eram mais flexíveis. Hoje estudo e adoro estudar e estar em aula.” (Relato 109 - Não informa data)

Nos relatos anteriores (49, 55, 74, 83, 109) os alunos falam de sua vida hoje, na tentativa de refletir o efeito do passado no presente, talvez fazendo o percurso de sua vida e o que ficou.

Já, os relatos que seguem mostram aspectos mais gerais, que dizem respeito às condições de deslocamento, transporte, materiais utilizados, metodologia e até os espaços escolares, como aparece no relato 71, onde a aluna descreve a biblioteca com luxo de detalhes. Analisando as situações, chega-se aos governantes, fazendo uma crítica mais abrangente.

“Uma das experiências que vivi foi com relação à distância entre minha casa e a escola, pois tinha que enfrentar muitos obstáculos como a falta de transporte, o frio, a chuva. Com relação a trocar de escola, sai de uma escola municipal de interior e fui para uma escola particular no centro, foi com relação a discriminação pois eu era de uma classe social inferior à dos demais colegas e isso causava um mal-estar. Já no ensino médio (antigo científico), foi com relação aos horários, saía de casa cedo, trabalhava o dia

todo e à noite ia para a escola, só retornava depois das 23h. Nos dias atuais, tudo está mais fácil, inclusive os métodos de estudo.” (Relato 63 - 18/03/54)

“A experiência mais significativa foi no antigo primário em escola municipal. O colégio possuía uma biblioteca aprazível, com cortinas, mesinhas redondas e decoração leve, clara e agradável. E muitos livros interessantes. Atualmente, observo que a maioria dos colégios não priorizam o espaço da biblioteca. Em muitos lugares, o local é aquele quartinho escuro, almojarifado, que estava sobrando. Não há cuidado nem em transformar o espaço em um lugar lúdico e aprazível. Após os três primeiros anos nesse colégio, passei a estudar em colégio particular (freiras) e aí foi a minha desgraça. Nada de biblioteca, de livros, de motivação à leitura. O foco era rezar, o demais era secundário.” (Relato 71 - 04/09/47)

“Lembro que ao invés de excursão como se faz agora, nós fazíamos piquenique em locais próximos onde houvesse árvores para sombrear e grama para as crianças correrem e brincarem.” (Relato 92 - 18/04/51)

“Como estudante gostei muito, fiz amigos e tive bons professores em escola particular. Como professora, o início foi difícil mas com o tempo e experiência foi ficando melhor. Senti-me mais segura (em escola estadual). Infelizmente, nossos governantes não dão a devida importância à educação e isso é muito triste.” (Relato 97 - 06/04/47)

A questão da aprendizagem ao longo da vida também aparece nos relatos a seguir, fato que incentiva ao professor que vê tanta experiência de vida que, às vezes, chega a questionar se esses alunos terão alguma coisa a aprender. Certamente, eles têm a aprender e também a ensinar.

“E a prática veio juntamente com o passar dos anos, mas o aprendizado é constante, sempre havia e há coisas a aprender.” (Relato 102 - 28/04/53)

“Em todo tempo, como estudante, sempre gostei da prática “aprendizagens”. Sou uma eterna aprendiz. Como professora, na medida em que você conduz a aquisição de novas aprendizagens com seus alunos vou também aprendendo, atualizando, convivendo e se mantendo atualizado neste mundo em constante evolução e avanço tecnológico. Sempre serei uma aprendiz, como disse inicialmente, e penso que ainda tenho algo a aprender e com certeza também a ensinar.” (Relato 90 - 22/01/47)

2.2.2 Fatos sócio-históricos

A subcategoria “fatos sócio-históricos” mostra que, através dos relatos, podemos descobrir hábitos, que surgem dos eventos ou situações relatadas: os cavalos amarrados em frente à capela, a metodologia utilizada para a alfabetização, as atividades das professoras (que iam desde curar sarna e consertar classes, até preparar os alimentos), a repressão, o

trabalho em casa junto aos adultos, as dificuldades, as notas vermelhas, os bolinhos fritos, o frio nos pés, as dificuldades dos professores, os piqueniques e até o número de alunos por sala de aula e a forma como as provas chegavam ao professor e aos alunos. Essas “lembranças” foram citadas como “mais significativas”, portanto, certamente, todas elas trazem uma carga emocional que muito representa para a vida do aluno. Aparece aqui claramente a relação entre a história de vida, os eventos em si, e o todo, ou seja, a época histórica, o contexto político, social e econômico. Representam, também, a forma como os indivíduos constroem e dão sentido à sua vida em um momento dado. Nas palavras de Jesús de Miguel (1996:42, apud Bolívar, 2001, p.37) “a história de vida está composta de pequenos eventos, estórias. Porém, o importante não é a coleção dessas narrações, mas a forma em que cada uma delas se relaciona com o todo e as interconexões entre essas estórias. Essa rede de relações entre eventos é o que explica a vida na sua totalidade e lhe dá sentido”⁶. Seguem os relatos, onde esses “trechos” da vida dos alunos são apresentados:

“A primeira experiência no magistério foi quando fui lecionar em São Jorge da Mulada, quando os alunos vinham a cavalo e o amarravam em frente à capela do distrito. Quando vim transferida para Caxias do Sul, as coisas mudaram. Era mais fácil trabalhar pois havia mais recursos, tanto em material escolar e outros”. (Relato 15 - 28/12/37)

“Estudei em uma pequena vila. Na 1ª série não havia um período de adaptação, já iniciava-se aprendendo a escrever. Eu já estava semi-alfabetizada pois todos os meus irmãos já haviam passado por esse período. Naquela época, poucas famílias buscavam educação para seus filhos, fui uma privilegiada. O método utilizado era de silabação $b + a = BA$ e assim por diante. O curso primário de 5 anos e para ingressar no ginásio era necessário passar pelo “exame de admissão”. O início de minha carreira no magistério deu-se em uma escola rural e de pluridocência. Antes de iniciar qualquer atividade escolar precisei consertar classes, providenciar um quadro e curar a sarna e o piolho da maioria dos meus alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries. Era de primeira necessidade preocupar-me com as condições físicas do aluno para obter resultado positivo. A alimentação deles também ficava ao meu encargo. Assim fiz por dois anos. Depois, por motivos particulares fui para uma cidade onde as condições de trabalho eram melhores em todos os sentidos. Era uma clientela classe média”. (Relato 27 - 27/03/49)

“E, em especial, lembro com muito carinho da “merenda escolar” que eu ganhava todos os dias!” (Relato 41 – Não informa data)

“Embora tenha vivido essas experiências há muito tempo, elas estão presentes até hoje. Na minha infância, o que mais me marcou foi a rígida disciplina do colégio de freiras onde estudei. Foi uma educação repressora, na qual as

⁶ Tradução da autora.

freiras usavam a religião para inibir as crianças. Tudo era feio, era pecado. As meninas não podiam usar calças compridas, pintar as unhas ou encrespar os cabelos porque iriam para o inferno. Tínhamos que ir à Missa aos domingos e depois cantar o sermão da missa aos colegas na segunda-feira. Acho que as freiras não tinham nenhum preparo pedagógico ou psicológico para ensinar. Não tínhamos liberdade de escolha, tudo era imposto de cima para baixo”. (Relato 44 - 04/06/52)

“Nós éramos 67 alunos para uma professora, mas ela dava conta direitinho. Em dias de chuva e frio, muitas vezes não íamos à aula porque morávamos a quase 3 km de distância da escola”. (Relato 49 - 11/01/1936)

“Meus estudos foram no final da década de 50 e na sala de aula sempre haviam duas turmas, quando não reuniam as quatro séries. Todos os alunos deviam participar na limpeza da escola. As meninas limpavam a sala de aula e os meninos eram encarregados da limpeza do pátio. Eu era o morador mais próximo da escola, porém quase sempre era o último a chegar, pois tinha que ajudar o pai a cuidar do armazém e só era liberado quando chamavam para o ingresso na sala de aula.” (Relato 62 - 16/09/49)

“Eu passava muito frio por ter pouco calçado para colocar nos pés. No meu tempo, a turma era da 1ª à 4ª série, todos na mesma turma.” (Relato 67 - 18/09/49)

“Da própria escola, mesmo dos professores, dos colegas, de como era bom, as aulas de educação física que brincávamos num pátio muito pequeno, no recreio tínhamos merenda escolar e todos fazíamos fila para comer bolinhos fritos, canjica, etc. Uma coisa muito significativa era a entrega dos boletins, como tínhamos medo das notas vermelhas, pois tínhamos muito respeito pelos professores e pais.” (Relato 73 - 18/12/60)

“Comecei a lecionar aos dezenove anos, no interior, e para uma turma de 5ª e 4ª séries na mesma sala de aula. Não eram muitos e eu dava conta. O interessante é que eu tinha alunas quase da minha idade, pois eram do interior e demoravam para iniciar os estudos. Éramos mais amigos do que professora e alunos. Em 1961 as informações demoravam a chegar e sexo era um tema tabu. Lembro-me de reunir as meninas que entravam na puberdade e demonstravam muitos sentimentos errôneos sobre sexo. Esclarecia as suas dúvidas e elas me abraçavam, agradecidas. Foram muito bons os meus primeiros anos de magistério. Como professora, eu tinha o respeito dos alunos e de seus pais e tudo o que eu ensinava era bem recebido porque eram tempos em que não havia muita coisa mais onde aprender.” (Relato 75 - 19/03/42)

“A escola primária onde estudei era pequena, de poucos recursos. Os professores, no entanto, se desdobravam para superar as carências tanto da escola quanto dos alunos. Lembro que ao invés de excursão como se faz agora, nós fazíamos piquenique em locais próximos onde houvesse árvores para sombrear e grama para as crianças correrem e brincarem.” (Relato 92 - 18/04/51)

Sempre gostei de estudar, fui boa aluna até a universidade. Marcou-me um mês que minha média foi 9.7 e tirei o 17º lugar porque perdi pontos por não ter ido à procissão, missa, etc. Foi num colégio de freiras, na 3ª série ginásial. A 1ª aluna tinha média 5,4.” (Relato 106 - Não informa data)

2.2.3 Obtenção de boas notas, prêmios e medalhas

Um elemento que apareceu em vários relatos é a preocupação com as boas notas, não tirar notas vermelhas, ser o primeiro da classe. Chama a atenção que em alunos adultos e idosos, essa questão esteja tão presente. Estando os relatos inseridos em uma proposta na qual se privilegia a avaliação de processo e não a de resultado, é importante constatar que o resultado também é significativo para o aluno, já que foi um elemento destacado em uma fase de suas vidas e que faz parte de sua evolução cognitiva e até afetiva. Não só as notas são relevantes, mas a obtenção de prêmios e medalhas (ver abaixo). Isso pode ser um indicativo para o professor de adultos: o *feedback* e o elogio são elementos bem valorizados e necessários. Seguem alguns relatos que expressam essa ideia:

*“Eu fiz exame de admissão e **passei com a nota 50** me marcou bastante por ter estudado no municipal”. (Relato 8 - 30/10/52)*

*“Minhas experiências significativas na época escolar eram principalmente jogar vôlei e **ganhar medalhas**”. (Relato 15 - 28/12/37)*

*“Tinha muita facilidade em entender química, física, inglês. Até hoje sinto **saudades das boas notas...**” (Relato 51 - 28/09/48)*

*“Certa vez quando estava na última série do ensino de 1º grau eu fui suspenso do colégio e não contei em casa, nem o colégio avisou meus pais. Então, eu saía para ir à escola e ia jogar futebol. Nesse período perdi diversas provas e os professores não quiseram recuperar ou fazer as provas quando eu voltei. Então tive que estudar muito para não perder o ano, e no final do ano quando fiz “vestibular” para entrar no segundo grau científico ou contabilidade, **tirei o primeiro lugar.**” (Relato 52 - 01/11/47)*

*“Para mim uma das coisas mais significativas na época da escola foi quando eu fiz o ensino médio e eu **era chamada de a “mulher nota dez”** porque eu sempre ia bem nas disciplinas, inclusive tirava nota dez em português, física, etc. Isso me marcou e me incentivava cada vez mais a estudar. Também se isso aconteceu era porque eu tinha professores excelentes, didáticos, etc.” (Relato 52 - 23/07/57)*

*“O que mais marcou e ficou registrado em minha mente nos tempos de colégio foram as **competições internas**, torneios de futebol de salão, voleibol e até mesmo jogos de xadrez com alunos de outras turmas.” (Relato 57 - 11/05/58)*

“Eu gostava de estudar, fazia tudo certinho. Queria ser sempre a primeira da classe.” (Relato 67 - 18/09/49)

“Estudava muito para ser a primeira aluna da classe. Primeiros anos de magistério foram um pouco difíceis, mas muito proveitosos, pois ao ensinar eu aprendi muito.” (Relato 100 - 05/08/46)

“Sempre gostei de estudar, fui boa aluna até a universidade. Marcou-me um mês que minha média foi 9.7 e tirei o 17º lugar porque perdi pontos por não ter ido à procissão, missa, etc. Foi num colégio de freiras, na 3ª série ginásial. A 1ª aluna tinha média 5,4.” (Relato 106 - Não informa data)

“Sempre fui uma aluna muito estudiosa e responsável” (Relato 111 - Não informa data)

2.2.4 Dificuldades econômicas e sacrifícios

As dificuldades de transporte, a falta de roupas e calçados marcaram a vida dos alunos. Esses relatos se inserem, também, na categoria sócio-histórica, mas revelam o lado afetivo das limitações, a forma de lidar com a escassez de meios, alguns de forma otimista, outros guardando mágoa, por não poder “acompanhar” os colegas na forma de se vestir, por exemplo. Essas experiências afloram, seguidamente, em sala de aula e constituem um elemento importante na reflexividade do aluno. Seguem alguns relatos que retratam essas dificuldades, acompanhadas da forma como cada um as enfrentava:

“Comecei estudar com 7 anos, Escola Municipal Salgado Filho, a 3 km de casa, íamos a pé, eu e minhas irmãs” (Relato 8 - 30/10/52)

“Não tenho boas lembranças do período do ginásio e clássico porque minha família era muito pobre e eu possuía poucas roupas, então como tinha aula aos sábados eu ia sempre com o uniforme do Colégio Cristóvão de Mendonça, mesmo sendo liberado o uso do uniforme aos sábados. Mesmo assim, fui boa aluna”. (Relato 31 - 28/03/48)

“Gostava muito de estudar, porém não pude mais estudar, pois meus pais não podiam custear meus estudos, por isso só fiz a primeira série, pois meus pais eram pobres, não tinham recursos financeiros. Morávamos no interior”. (Relato 38 - 10/9/46)

“Uma das experiências que vivi foi com relação à distância entre minha casa e a escola, pois tinha que enfrentar muitos obstáculos como a falta de transporte, o frio, a chuva. Com relação a trocar de escola, sai de uma escola municipal de interior e fui para uma escola particular no centro, foi com relação à discriminação pois eu era de uma classe social inferior à dos

demais colegas e isso causava um mal-estar. Já no ensino médio (antigo científico), foi com relação aos horários, saía de casa cedo, trabalhava o dia todo e à noite ia para a escola, só retornava depois das 23h. Nos dias atuais, tudo está mais fácil, inclusive os métodos de estudo.” (Relato 63 - 18/03/54)

“Eu passava muito frio por ter pouco calçado para colocar nos pés” (Relato 67 - 18/09/49)

“Era puxado pois eu estudava à noite e trabalhava durante o dia e nosso lazer era bem restrito.” (Relato 84 - 18/09/55)

“Sempre gostei de aprender. Para mim, estudar não foi sacrifício e sim prazer. A experiência mais significativa foi o que fiz para estudar. Morava na colônia, distante 18 km de Caxias e durante um ano fiz este trecho diariamente para poder concluir o primário. Para completar o ginásio, trabalhei em casa de família, pois necessitava de um local para ficar. Eu era feliz.” (Relato 91 - 01/10/51)

2.2.5 Dificuldades relacionadas com a língua

Apesar da questão da língua ter tido um significado todo particular na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul (RCI) na época em que os alunos relatores estavam na escola, poucos são os que perceberam as dificuldades linguísticas como um “problema”. Só uma aluna destacou o fato de ela falar com “sotaque” italiano e outra expressou sua surpresa ao encontrar alunos que só falavam alemão. Por um lado, esse fato é positivo, já que demonstra uma abertura do aluno a aprender uma língua estrangeira; em muitas situações relatadas em estudos feitos sobre situações de bilinguismo e a língua dos imigrantes (Frosi, Paviani e outros), os alunos passavam por situações muito constrangedoras e que deixaram marcas negativas, causando até limitações na hora de se expressar. Esse não parece ser o caso da maioria desses alunos. Talvez, por estudarem em suas comunidades, com colegas de sua mesma origem, não tenham considerado as questões linguísticas como tão importantes.

“Na língua portuguesa sempre tive dificuldade em virtude de eu ser dialeto (sic!), os meus pais falavam italiano (dialeto). Mas aprendi sempre fiz exame”. (Relato 8 - 30/10/52)

“Minha experiência como professora primária foi boa, porém fui lecionar numa colônia alemã. Os alunos não me entendiam, nem eu a eles. Tiveram que aprender o português. Eu não aprendi o alemão. Era uma 1ª série do primário. Sucesso.” (Relato 106 - Não informa data)

2.2.6 Dimensão cognitiva: descrição de conteúdos e formas de aprender e ensinar

Do bê-a-bá aos grandes clássicos, passando pelo Antigo Testamento, os alunos descrevem sua trajetória, citando suas experiências cognitivas até a época de começarem a dar aula (os professores). Existe unanimidade ao afirmar que se aprendia, que o estudo era levado a sério, que a dedicação era incondicional. Elementos interessantes para o professor de adultos maduros e idosos levarem em conta, até para resgatar esse “conteúdo”, considerar essa bagagem cognitiva prévia, que pode até estar esquecida, mas que facilmente será recuperada, quando o aluno começa a fazer relações dentro de sua trajetória. Seguem alguns relatos:

“O ensino de língua estrangeira nos tempos de colégio estava divorciado da realidade. Estudei 6 anos de francês, 5 anos de inglês, 4 anos de latim e 1 de espanhol. Nos limitávamos a fazer traduções de clássicos sem haver exercícios de conversação. Traduzíamos Molière, Racine, Chateaubriand, Shakespeare, Milton, inclusive português arcaico dos séculos XI e XII”. (Relato 1 - 11/09/39)

“Ainda lembro do bê a bá, de juntar as letras para formar palavras, e após poder ler frases, os livros. Lembro-me, também, das atividades com desenho, pintura, etc” (Relato 2 - 25/02/55)

“Meus primeiros anos como aluna do ginásio foram ótimos, gostava das professoras (irmãs) e descobri o mundo através do que estudávamos: latim, história geral e do Brasil, geografia, etc.. Estudávamos francês, português, inglês”. (Relato 29 - 15/05/32)

“Adorava estudar e ler e pesquisar. Nossas profes dividiam os grupos de cinco ou seis alunos e pesquisávamos em sala de aula. Também nos reuníamos uma vez por semana na casa de cada colega e a mãe se encarregava de levar o lanche aonde estávamos pesquisando. Era escolhida uma colega para escrever e uma para resumir os textos e os demais acompanhavam prestando atenção e colaborando com as dúvidas. Também adorávamos conversar um pouco sobre tudo da vida: passeios, namorados, moda, bailes, cinema, música... Depois, em sala de aula era escolhida uma aluna de cada grupo para apresentar o trabalho solicitado. Às vezes, íamos pesquisar na Biblioteca Pública, aí era muito reprimido, pois tínhamos que ficar em silêncio, todo o tempo, e falar baixinho. Seguido, as bibliotecárias nos chamavam a atenção pelas vozes altas!!!” (Relato 45 - 08/12/47)

Tínhamos línguas obrigatórias como latim, inglês, espanhol e francês”. (Relato 54 - 17/10/1942)

“Eu gostava muito de uma professora de português pela sua didática de dar aula. Ela tinha viajado muito e sempre nos contava e descrevia os locais que tinha conhecido, falava sobre os costumes e a língua de outros países. Quando explicava alguma regra do português ela sempre associava com algo para a gente memorizar.” (Relato 56 - 23/07/55)

“Uma experiência diferente e produtiva foi a de trabalhar com jornal, recortar frases do jornal, de acordo com a pergunta feita (principalmente classes gramaticais e análise) Recortar, colar e responder.” (Relato 89 - 08/12/51)

“a) O que mais recordo da escola primária: as leituras do Antigo Testamento, que despertaram em mim o interesse por História, curso que viria a frequentar ao chegar na universidade.b) Lecionei para várias faixas etárias. Da alfabetização ao 2º grau. Mas, apesar das dificuldades, minha maior satisfação e realização se deu quando eu trabalhei com alfabetização.” (Relato 93 - 29/07/43)

“1) Estudava seriamente. 2) Foi um tempo maravilhoso. 3) Aprendi diversas técnicas domésticas e artísticas.” (Relato 95 - Não informa data)

2.2.7 Dificuldades cognitivas relacionadas com o ambiente e insegurança na hora de ensinar

A insegurança que os alunos professores sentiam na hora de trabalhar, de dar aulas, em virtude, talvez, da multiplicidade de tarefas, atividades e até aspectos de gestão que tinham que enfrentar, sem ter tido uma formação para isso, estão presentes nos relatos abaixo. Isso demonstra que a experiência de vida dos alunos foi importante, já naquela época, para resolver seus problemas do dia a dia. Foi com os valores que tinham aprendido na família, com a vontade de vencer, ligada às dificuldades para ter chegado a serem professores que eles conseguiram enfrentar as situações de uma escola altamente exigente, em termos de responsabilidade, com os alunos e ainda mais com os professores. Falam em “desafio”, “aprendizado”, “uma loucura”. Mas, os desafios enfrentados, também, se somam à evolução desses alunos que ainda querem aprender uma língua estrangeira ou duas.

Por outro lado, não podemos esquecer que as décadas de 40, 50 e 60 foram de grandes mudanças na área da educação; isso em nível mundial. Segundo Bruner (apud CAMBI, p.608), foi na “metade dos anos 50” que se constitui a psicologia cognitiva, operando assim uma “revolução da qual não estamos ainda em condições de explorar os limites”. Para essa revolução contribuíram não só os estudos de Bruner, mas, também, as pesquisas linguísticas de Noam Chomsky e as conquistas da informática. Na década seguinte, temos os estudos de Gardner, que transformaram a pedagogia, tornando-a menos preocupada com os problemas sociais e mais focada na aprendizagem e no conhecimento científico. Os “grandes intérpretes dessa virada pedagógica”, segundo Cambi (p.609) foram o próprio Bruner, Piaget e Vygotsky, junto com as “novas tecnologias educativas”. No Brasil, a situação também era de mudanças,

de transição, ocorridas no governo republicano instalado em 1889 até o ano de 1971, quando a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu a escolaridade básica obrigatória de oito anos. Foi um tempo de mudanças radicais na sociedade brasileira, segundo Veiga (2006, p.237): a abolição da escravidão (1888), a instituição do regime republicano (1889) e, desde essa época, a ampliação da industrialização, urbanização, desenvolvimento das ciências e das técnicas, diversidade na composição social da sociedade brasileira, além de rápido crescimento. Destacam-se os apelos pela democratização da escola levados a cabo por Paulo Freire, interrompidos em 1964 com a decretação do regime militar.

Desde o final do século XIX já começava a surgir um amplo movimento de reforma, chamado de “escolanovismo”, que forja uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Segundo Saviani (p.8), “eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem”. Essa teoria pedagógica considera que o importante não é só aprender, como o era na escola tradicional, mas aprender a aprender. Daí o sentimento de insegurança dos alunos professores em seu início de carreira, nos anos 60 e 70, que fica evidente nos seguintes relatos:

*“Como aluna de magistério- **Dificuldade de compreensão das teorias pedagógicas**, por não ter relação com a minha construção de conhecimento até o momento. Não havia muita significação para mim. Quando enfrentei o estágio, tive que buscar subsídios para conseguir a aprendizagem com meus alunos. Como profissional- Experimentar as teorias e selecionar novas metodologias para compreender que só se aprende o que tem significado para o aluno. Tive que estudar muito, mas percebia que era o caminho. A prática demonstrava que estudar era o caminho para desempenhar minha profissão”.* (Relato 7 - 09/03/49)

*“Como professora, os primeiros anos foram de muito entusiasmo, vontade de aplicar novas experiências, técnicas, etc. Mas **sempre com muita insegurança** que só mais tarde foi desaparecendo”.* (Relato 12 - 22/01/48)

*“E nos meus primeiros anos de magistério, a **dificuldade em administrar várias classes de alunos numa só sala de aula**”.* (Relato 24 - 10/03/48)

*“Os meus primeiros anos de magistério foram **bastante desafiadores**. Comecei com os 3os. Anos do 2º grau (Científico e Clássico- Escola Normal). Os primeiros anos eram dos professores mais velhos. **Foi uma experiência difícil**, mas que valeu a pena.”* (Relato 81 - 08/12/45)

*“Como estudante gostei muito, fiz amigos e tive bons professores em escola particular. Como professora, **o início foi difícil** mas com o tempo e experiência foi ficando melhor. Senti-me mais segura (em escola estadual). Infelizmente,*

nossos governantes não dão a devida importância à educação e isso é muito triste.” (Relato 97 - 06/04/47)

“Primeiros anos de magistério foram um pouco difíceis, mas muito proveitosos, pois ao ensinar eu aprendi muito.” (Relato 100 - 05/08/46)

*“Os primeiros anos de magistério foram os mais importantes, pois é no dia-a-dia, na elaboração das aulas é que as **dúvidas realmente apareciam e lá deviam ser resolvidas**. E a prática veio juntamente com o passar dos anos, mas o aprendizado é constante, sempre havia e há coisas a aprender.” (Relato 102 - 28/04/53)*

*“Todas as experiências foram boas. Lembro do primeiro dia de estágio, quando cheguei na escola e fui apresentada para as crianças da 2ª série onde iria trabalhar. Eles estavam na fila e assim que a diretora me apresentou a eles, todos correram e pularam no meu pescoço, abraçando-me. **Fiquei sem jeito** e derrubei tudo o que tinha no chão: livros, lapiseiras, cadernos, folhas, etc. Ao entrar na sala com eles, foi outro drama. Eles foram alfabetizados com letra de imprensa e eu havia levado trabalhos com letra cursiva. Resultado: ninguém sabia ler com letra cursiva e correram todos na minha mesa. Foi uma loucura, muito legal.” (Relato 104 - 24/03/50)*

*“Como professora, minha 1ª experiência foi muito interessante, fui apresentada aos alunos pela diretora da escola, tinha 18 anos, isto é bastante jovem. A Sra. Diretora disse para mim após apresentação: os alunos estão à sua disposição para ensaio de marcha (mais ou menos 400 alunos) Quantos professores a senhora quer para auxiliar? Eu, muito valente, respondi: Obrigada, mas eu dou conta dos alunos. **Que horror todas aquelas crianças e eu nunca tinha assumido** “marchas”. Consegui realizar minha tarefa sozinha e isto me serviu para minha vida profissional, isto é, resolver todos os problemas que se apresentaram. Minha vida profissional foi muito gratificante.” (Relato 111 - 30/12/35)*

*“**Dificuldade decorrente da inexperiência**, pois estava recém saindo da faculdade.” (Relato 112 - 25/08/33)*

2.2.8 Autoridade do professor e do sistema

Na mesma época descrita anteriormente, junto à insegurança do professor e do próprio sistema em função das mudanças e reformas constantes, aparecia a rigidez dos professores, que veio a se agravar com a ditadura. Os relatos são de alunos nascidos entre os anos 1944 a 1958, portanto, das décadas de 50 e 60. Junto com essa “seriedade”, acontecia uma perda da espontaneidade, o aluno tinha que “aceitar”. Esse fato aparece, também, nas expressões: “tudo era feio”, “não tínhamos liberdade de escolha”, “sempre obedeci”, “muita repreensão”, “falta de diálogo”, que são fortes e deixaram marcas profundas. A proposta pedagógica da UNTI

vem de encontro a essas práticas, valorizando a autonomia do aluno, o diálogo e sua exposição e interação com os colegas e professores. A questão estética, que é privilegiada neste estudo, estava longe de ser valorizada: não havia lugar para a criatividade. Verificamos isso nos seguintes relatos:

*“Lembro-me também que **as provas vinham prontas** de Porto Alegre e só eram abertas na hora de fazê-las. Em uma prova, havia um texto que falava de um menino que havia comido um cachorro quente. Ao olhar para as crianças na minha frente, vi que todas riam muito, pois eram do interior e não conheciam esta comida. Haviam interpretado literalmente e acharam muita graça”.* (Relato 4 - 29/12/51)

*“Tínhamos que **aceitar tudo o que nos era imposto**, não tínhamos incentivo nas matérias”.* (Relato 21 - 23/02/52)

*“Embora tenha vivido essas experiências há muito tempo, elas estão presentes até hoje. Na minha infância, o que mais me marcou foi a **rígida disciplina** do colégio de freiras onde estudei. Foi uma **educação repressora**, na qual as freiras usavam a religião para inibir as crianças. **Tudo era feio, era pecado**. As meninas não podiam usar calças compridas, pintar as unhas ou encrespar os cabelos porque **iriam para o inferno**. Tínhamos que ir à Missa aos domingos e depois cantar o sermão da missa aos colegas na segunda-feira. Acho que as freiras não tinham nenhum preparo pedagógico ou psicológico para ensinar. **Não tínhamos liberdade de escolha, tudo era imposto de cima para baixo**”.* (Relato 44 - 04/06/52)

*“**Autoridade do professor acima do limite. Falta de diálogo com os professores**. Muitas vezes, professores mal qualificados.”* (Relato 66 - 27/07/58)

*“**Professores muito bravos**, que não ouviam a opinião dos alunos, por qualquer motivo, botavam os alunos de castigo. O segundo grau foi um pouco melhor.”* (Relato 70 - 16/05/48)

*“No meu tempo de estudante, **professor era autoridade** e sempre obedeci. Nos últimos anos de ginásio, no segundo grau, tínhamos mais diálogo. Como professora, procurei entender os alunos usando métodos que eles melhor se adaptassem.”* (Relato 99 - 26/12/45)

*“Estudei em colégio de freiras numa **época de muita repreensão**.”* (Relato 101 - Não informa data)

*“Os mais significativos foram: Boas lembranças dos colegas e **péssimas lembranças pela atuação das freiras professoras muito radicais**. Uma freira em especial que era muito legal e moderna nos foi retirada do nosso meio por esse motivo.”* (Relato 107 - 30/03/44)

*“Escola primária: muito boas, escola excelente. Ginásio: **demasiado restritiva** (particular-freiras), ensino e aprendizagem boa. Científico: bom ensino e aprendizagem. Superior: excelente. Pós-graduação: excelente. Como professora: ótimas experiências, foi um prazer ter sido professora.”* (Relato 110 - 30/01/45)

2.2.9 Dimensão afetiva- relações com os colegas e alunos

Nos relatos a seguir, percebe-se que, principalmente, os alunos que nasceram na década de 50, tinham forte relacionamento com os colegas, que faziam parte de sua evolução cognitiva, não só afetiva.

*“O que me lembro dos tempos de estudante era que todos nossos professores eram irmãos (freiras) do colégio, muito rígidas e exigentes. Tínhamos muitas aulas de religião e assistíamos a muitos filmes. **Nossa turma era muito unida.** Tenho muitas saudades do tempo da escola”.* (Relato 3 - 10/02/51)

*“Enfim, eram **alunos ingênuos, educados e extremamente respeitosos.** Eu lembro com muito **carinho** meus primeiros anos de magistério, mas não com tanto os últimos”.* (Relato 4 - 29/12/51)

*“Guardo **gratas lembranças** do tempo que frequentei o grupo escolar-1º **grau-dos colegas e das professoras** que impunham respeito e eram tidas como pessoas de alto saber”.* (Relato 10 - 08/11/29)

*“**Interatividade com colegas**, incluindo trabalhos em grupo, assim como esportes. Professores com dinamismo e simplicidade ao explicar conhecimentos. **Sociabilidade entre alunos e professores**”.* (Relato 36 - 17/02/53)

*“Como aluna, **foram anos maravilhosos de convívio com amigos**”* (Relato 12 - (22/01/48)

*“Como aluna, sinto saudades da convivência com os colegas, das **brincadeiras, do carinho e dedicação** com que a professora nos acolhia e tratava e do respeito que nós, alunos tínhamos por ela. Havia momentos de dificuldades, que a gente procurava superar, com ajuda da mestra, é claro. Nós éramos 67 alunos para uma professora, mas ela dava conta direitinho. Em dias de chuva e frio, muitas vezes não íamos à aula porque morávamos a quase 3 km de distância da escola. Muitos anos mais tarde, fiz Licenciatura Plena em Biologia e vi que a sala de aula, alunos, etc. não era o que eu queria”.* (Relato 49 - 11/01/1936)

*“Na minha infância, **gostava da companhia de meus colegas e da própria professora**, já que éramos (somos) todos conhecidos, por morarmos próximos uns dos outros.”* (Relato 62 - 16/09/49)

*“Os meus anos de magistério me deram muita satisfação e realização profissional. Ensinando aprendi muito e **fiz grandes amizades não só com professores como com alunos também.**” (Relato 77 - 19/09/50)*

*“**Gosto de lembrar de minhas colegas e professores** com os quais até hoje me relaciono. Fui muito imperativa e falante, por isso, minha mãe sempre era chamada na escola. Um fato marcante, dentre vários, foi um dia em que briguei na classe de aula, por bolinhas de gude e essas escorrem pelo chão fazendo grande barulho e alvoroço junto aos colegas. Outro fato eram as brincadeiras feitas com as professoras na hora de recreio, havia música e dança na minha escola, foi um período inesquecível.” (Relato 79 - 18/06/53)*

*“**A convivência com os colegas**, a espontaneidade própria da adolescência, o aprender vários conteúdos úteis para o dia a dia.” (Relato 80 - 10/10/50)*

*“Eu gosto de educação física. E **gostava das colegas** que até hoje são minhas amigas, saíamos nos bailes com outros colegas de escola também. Era puxado pois eu estudava à noite e trabalhava durante o dia e nosso lazer era bem restrito.” (Relato 84 - 18/09/55)*

*“**Fiz amizades com colegas** que eu não conhecia.” (Relato 96 - 22/12/51)*

*“Primeiros anos de magistério movida por ideal e o ótimo relacionamento com crianças nas primeiras séries do 1º grau e mais tarde, com adolescentes. **Convivência divertida com os colegas de magistério**” (Relato 98 - não informa data)*

2.2.10 Afetividade ligada ao encantamento por aprender (e ensinar)

A descoberta do mundo das letras, das ciências, dos saberes... um sonho. A curiosidade presente nos alunos, quando satisfeita, ainda que só em uma pequena parte era muito festejada, desfrutada e vivida intensamente, tanto que depois de passados 50, 60 anos, ainda é a mais significativa. Esse encantamento não pode morrer; professores e alunos temos que alimentá-lo ao longo da vida. As emoções vivenciadas são expressas com as seguintes palavras: “mexia muito comigo”, “encantamento”, “estimulante”, “prazeroso”, “satisfação”, “descoberta”, todas relacionadas com vida em plenitude. Seguem os relatos:

*“Eu sempre tive um desejo muito grande de ingressar no mundo da escola. **Ficava encantada com a magia e fantasia da pré-escola** e particularmente com os primeiros anos escolares- a alfabetização. Envolver-se com o mundo da escrita, das artes, da cultura **mexia muito comigo**. Lembro muito das professoras das séries iniciais, do seu carisma e afeto com as crianças. Também recordo das professoras de línguas estrangeiras, de filosofia, história, geografia que nos iniciavam no mundo das viagens e das descobertas humanas. Em função deste encantamento, segui a carreira de magistério e por*

algum tempo da minha vida tentei repetir com meus alunos as experiências mais marcantes das mestres que convivi”. (Relato 6 - 03/09/59)

*“A experiência de aprender sempre foi **muito estimulante**. Português, história e geografia foram matérias muito apreciadas. Era um prazer saber falar bem o meu idioma. Conhecer a história antiga, os contornos de nosso planeta, sempre era prazeroso. Era muito bom sentir que estava aprendendo. Quanto ao magistério, a responsabilidade de passar algo que sabia para crianças era gratificante. Principalmente ao ver seu progresso”. (Relato 19 - 15/01/43)*

*“Aprender a ler e escrever foi **muito significativo**, bem como ter conhecido e convivido com professores e colegas. Meu pai foi meu primeiro professor. Todo o curso de magistério foi importante principalmente o estudo das Didáticas. Lembro do estágio do magistério com muito carinho, trabalhei com alunos de 2ª série, foi **envolvente e desafiador**”. (Relato 20 - 22/07/53)*

*“Sempre gostei de ir à escola e fui **sempre curiosa, sempre querendo aprender mais sobre a vida além do conhecimento**”. (Relato 37 - 24/03/1947)*

*“Gostava de estudar, adquirir conhecimentos (aluna). **Satisfação de ver ou perceber o crescimento intelectual**, aprendizado do aluno. Interagir como pessoa com os alunos de forma a se tornar não uma figura de autoridade, mas de respeito”. (Relato 39 - 24/3/53)*

*“Na escola primária **o que mais me fascinou foi a descoberta das letras**, da identificação das figuras e imagens com o que estava escrito. Poder ler foi fundamental. Isso me possibilitou rapidamente avançar nos estudos. Outra coisa, foi sempre anotar ou escrever o que estava sendo dito ou ditado. E, sem pressa, procurando escrever da melhor forma possível. Como professor, um (1) ano somente, a experiência mais significativa foi estimular os alunos a estudarem, mesmo estando cansados ou sem tempo, pois só assim conseguiriam algo.” (Relato 42 - 01/02/51)*

*“Logo que aprendi a ler e compreender os textos, ler qualquer livro, revista, jornal e **interpretar o que eles queriam transmitir**. Ajudar os colegas a compreender mais rápido os conhecimentos.” (Relato 58 - 05/05/50)*

*“Tenho boas lembranças, a profe nos tratava com muito amor e carinho, eu andava de pés descalços, pisava no gelo e quando voltava para casa eu cantava para mamãe e ela ria muito e quando eu fazia os temas **não via a hora de voltar no outro dia**. Fui muito feliz.” (Relato 74 - Não informa data)*

*“No período que lecionei foi **muito gratificante** pois os alunos sem conhecimento algum e quando chega no fim do ano sabem ler. Depois lecionei 2ª série, 3ª, 4ª e na 5ª preparar para entrar no ginásio.” (Relato 87 - 02/04/23)*

*“Os primeiros anos do magistério foram **muito gratificantes** porque é uma eterna aprendizagem conhecer melhor as crianças e verificar o que aprenderam, **o crescimento é uma joia**.” (Relato 88 - 18/05/31)*

“Em todo tempo, como estudante, sempre gostei da prática “aprendizagens”. Sou uma eterna aprendiz. Como professora, na medida em que você conduz a aquisição de novas aprendizagens com teus alunos vou também aprendendo, atualizando, convivendo e se mantendo atualizado neste mundo em constante evolução e avanço tecnológico. Sempre serei uma aprendiz, como disse inicialmente, e penso que ainda tenho algo a aprender e com certeza também a ensinar.” (Relato 90 - 22/01/47)

“Minha mais significativa e emocionante experiência no período em que estudava foi o dia em que descobri que era capaz de ler o letreiro da loja que ficava em frente à minha casa.” (Relato 24 - 10/03/48)

2.2.11 Valores

No contexto das experiências que o sujeito vivenciou, que lhe são tão suas, surgem os valores. Segundo Durkheim (1978), a disciplina escolar, na escola tradicional era “via de acesso aos valores essenciais” e daí sua importância na época referida. Saviani (1983, 2008) concorda com essa postura, que pedagogia tradicional é a portadora de todas as virtudes e a escolanovista, de todos os defeitos, acrescenta.

Na filosofia dos valores contemporânea, o importante dos valores é seu caráter de “não indiferença”. Como diz Silva (1986, p.65) “os valores ganham vigência e sentido dentro de uma situação concreta, vivida e determinada. Devemos partir do homem em suas circunstâncias e amplos contextos de experiências”. Os valores que aparecem aqui são: “respeito, carinho, persistência, elogios, organização, infância boa e saudável”. A autora defende que existe falta de capacidade por parte dos professores para relacionar os conceitos envolvidos nos valores com o cotidiano da ação educativa e questiona: “Como captar e trabalhar as experiências axiológicas de nossos educandos?”, e ainda, “De que modo proceder para que os valores e as valorações, presentes nas teorizações que consideramos em nossa prática concreta, sejam conhecidos, reconhecidos, revitalizados, transformados?” (SILVA, 1986, p.135). Os valores, certamente, estão presentes, trazendo uma carga ética e estética importante. Cabe ao professor saber aproveitá-la, no sentido de incluir esses valores nos conteúdos propostos. Já que eles são parte do aluno e mexem com sua afetividade, a aprendizagem será facilitada. Os valores a ser incluídos nas propostas educativas para adultos maduros e idosos não devem ser fixos ou pré-determinados, e sim, refletidos, fruto do diálogo e da interação com os colegas e com a sociedade como um todo, sem deixar de lado a autorreflexão.

Seguem os relatos que expressam a importância desses valores:

*“Minhas experiências foram dentro da normalidade, com muito ensino, **disciplina e respeito** dos alunos com os professores, alunos que se dedicavam ao estudo e professores muito dedicados com a profissão”.* (Relato 33 - 02/10/48)

*“Trabalhei como professora primária durante um ano e gostava do **carinho** das crianças”.* (Relato 34 - 27/07/48)

*“Amizades que conservo até hoje. O **respeito** com os educadores”.* (Relato 48 - 28/06/55)

*“Exercia minhas atividades escolares com muita **persistência**. Evitava coisas que me perturbassem. Não gostava de faltar às aulas. Aproveitava muito os intervalos”.* (Relato 59 - 10/11/1940)

*“Os professores eram muito **atenciosos** e cobravam com atividades cada estudo realizado em aula. Adquiri muita confiança em mim mesma porque além da cobrança, havia por parte dos professores **elogios** sobre o que apresentávamos e críticas que nos levavam à procura de esclarecimentos e realizações das atividades.”* (Relato 60 - 03/12/51)

*“Amizades que perduram até hoje. **Conhecimento, disciplina, organização** e gostar da cultura foi o que me marcou e me orientou”.* (Relato 78 - 17/02/42)

*“Estudando, participando em atividades esportivas, como olimpíadas, viajando, conhecendo inúmeros professores e colegas de ensino. Especial lembrança dos Irmãos Maristas que complementaram em mim os ensinamentos básicos recebidos em família. **Disciplina, organização, planejamento e ensino** foram os grandes ensinamentos.”* (Relato 94 - 22/11/39)

*“Eu sou da época em que se respeitava os professores, os mestres como diziam. Sinto falta de alguns valores, por exemplo, hoje, o **respeito** por pessoas de mais idade e pelos professores quase já são coisas do passado. O velho já não é respeitado, já virou museu, tanto na saúde, como na sociedade, isso que estou me dizendo é referente ao jovem, ele não tem mais paciência para com nós. Gosto das aulas da UCS. Aqui as pessoas de mais idade são **respeitadas e amadas** como merecem. Obrigada por tudo.”* (Relato 105 - 20/01/51)

*“Foram momentos muito bons. Brincadeiras saudáveis, leituras na biblioteca, trabalhos manuais, educação física. Foi uma infância muito **boa e saudável**.”* (Relato 108 - 26/12/50)

2.2.12 Gratidão aos pais e professores

Diz Paul Ricoeur (2009, p.62): “A inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose”. Nesse sentido, quando o aluno agradece aos professores e aos pais, revela uma atitude reflexiva: analisa ou revê o passado e percebe o quanto o apoio e ajuda dessas pessoas foi importante para ele, o que, certamente, se revela em uma forma diferente de ver o mundo e de agir nele. Seguem os relatos:

*“A ajuda de meus pais foi muito importante nos meus estudos. Porque ele deu 2º grau a todos os filhos ele sendo agricultor, foi o maior legado que nos deixou. **Sou muito grata**”.* (Relato 8 - 30/10/52)

*“Estudando, participando em atividades esportivas, como olimpíadas, viajando, conhecendo inúmeros professores e colegas de ensino. Especial lembrança dos Irmãos Maristas que complementaram em mim os ensinamentos básicos recebidos em família. Disciplina, organização, planejamento e ensino **foram os grandes ensinamentos.**”* (Relato 94 - 22/11/39)

*“Eu sou da época em que se respeitava os professores, os mestres como diziam. Sinto falta de alguns valores, por exemplo, hoje, o respeito por pessoas de mais idade e pelos professores quase já são coisas do passado. O velho já não é respeitado, já virou museu, tanto na saúde, como na sociedade, isso que estou me dizendo é referente ao jovem, ele não tem mais paciência para com nós. Gosto das aulas da UCS. Aqui as pessoas de mais idade são respeitadas e amadas como merecem. **Obrigada por tudo.**”* (Relato 105 - 20/01/51)

2.2.13 Experiências negativas

Muitas vezes, em virtude da própria repressão presente no momento sócio-histórico em que os relatos se situam, as experiências negativas são “normais”, faziam parte do dia a dia de muitos professores e alunos. Em outras, elas decorrem de características psicológicas e subjetivas dos alunos, mas, em ambos os casos, elas marcam e também fazem o aluno crescer em maturidade. A reflexão que essas experiências promovem, também, é um elemento muito enriquecedor para a ação educativa. Para isso, é importante que o professor de adultos maduros e idosos conheça essas circunstâncias e fatos. Seguem os relatos:

“Na época não gostava muito. Só gostava pelos colegas”. (Relato 15 - 26/02/53)

*“**Não tenho boas lembranças do período do ginásio e clássico porque minha família era muito pobre e eu possuía poucas roupas, então como tinha aula aos sábados eu ia sempre com o uniforme do Colégio Cristóvão de Mendonça,***

mesmo sendo liberado o uso do uniforme aos sábados. Mesmo assim, fui boa aluna”. (Relato 31 - 28/03/48)

“Quanto à experiência dos primeiros anos do magistério, pra mim foi **doloroso**, pois era **complexada** devido a uma queimadura bem abaixo da mandíbula, que usava recursos cosméticos para disfarçar. Mas, graças a Deus, meus alunos nunca me pediram sobre o porquê da cicatriz. Então, aos poucos, eu adorava dar aula para os pequenos da 2ª. Série inicial, aluninhos entre 6 e 7 anos. Eles me adoravam queriam sempre me beijar, repartiam a merenda deles comigo, me levavam flores, me ajudavam a apagar o quadro. Uma vez, no dia dos professores, eles pequeninos organizaram uma festinha para mim. Nossa, me emocionei muito”. (Relato 45 - 08/12/47)

“Lembro que eu era muito tímida. Na terceira série quando me colocaram na frente da nova professora e da nova escola para que eu lesse, minha voz não saía da minha garganta, foi uma **experiência muito traumante**. Tenho muita dificuldade na escrita, erros ortográficos primários, lembro que somente a professora de português corrigia os textos escritos, os demais só pontuavam as respostas certas ou erradas. Ainda apresento dificuldades de interpretação de texto, lembro que quando tinha dúvidas, não perguntava para a professora, pois **tinha vergonha** de fazer uma pergunta em voz alta, onde todos iriam escutar.” (Relato 60 - 03/12/51)

“A experiência mais significativa no período do ginásio foi a **mais traumatizante possível**, pois fui **repreendido pelo diretor** da escola publicamente, diante de toda a classe, na frente de todos por não ter feito a lição de casa. **Fui ridicularizado** pela pessoa que deveria advertir, penalizar com a nota devida e não “excrachinar” um adolescente.” (Relato 61 - 10/11/41)

“Gostaria de ter feito contabilidade, mas por motivo que as aulas eram somente à noite, **meus pais não permitiram**.” (Relato 64 - 20/12/47)

“Na minha terceira série, eu estava indo no desfile do dia 7 de setembro com o uniforme guardapó branco com a gravata da escola Aristides Germani, quando eu me dirigia para a escola um caminhão passou em uma poça d’água e me sujou toda, não pude ir para o desfile e **chorei muito e nunca mais tive oportunidade** de desfilar no dia 7 de setembro.” (Relato 65 - 25/02/58)

“Passei muitas dificuldades por sermos uma família grande por parte de pai e mãe, vivendo na zona rural, sem recursos, mas consegui estudar até o 3º primário. Depois, vim para Caxias do Sul e concluí o primeiro. Após, estudei 4 anos à noite no Carmo. Formei-me em contabilista sempre à noite e trabalhava durante meio expediente no dia. O que me magoou muito foi que após formado em contabilista quis fazer o vestibular e por surpresa tive a resposta que **não poderia fazer uma faculdade porque eu não ganhava** para pagar a faculdade.” (Relato 69 - 17/06/40)

“Após os três primeiros anos nesse colégio, passei a estudar em colégio particular (freiras) e **aí foi a minha desgraça**. Nada de biblioteca, de livros, de

motivação à leitura. O foco era rezar, o demais era secundário.” (Relato 71 - 04/09/47)

*“Hoje tenho **péssimas lembranças**, pela **má qualidade** das professoras. No colégio São José.” (Relato 72 - 10/07/26)*

*“**Não tenho boas lembranças** do meu tempo de estudante. Os professores eram muito **severos**. Estudei em escola privada nos meus primeiros anos e depois em escola pública e achei muita diferença entre os professores da escola privada e pública. Acho que estes últimos eram mais flexíveis. Hoje estudo e adoro estudar e estar em aula.” (Relato 109 - Não informa data)*

2.2.14 Castigos

A questão dos castigos, que evidentemente, era uma prática comum na escola dos anos 40 e 50, está presente nos relatos. Essa experiência nem sempre é vista como negativa, em alguns casos é lembrada junto a outros fatos e eventos gratificantes, e outras, visto como uma forma de ajudar na aprendizagem. Todavia, há casos em que representam uma experiência negativa (ver relato 61). Seguem os relatos:

*“O que eu mais lembro é quando fui aprender a tabuada e a prof. quando nós não sabíamos **batia com uma varinha de marmelo**”. (Relato 25 - 04/06/51)*

*“Eu conversava muito. Então, na hora do recreio, **como castigo, tinha que escrever 100 vezes**, Não devo conversar em aula. Por esse motivo é que tenho a letra legível. Tinha dificuldade em saber as horas. Então, cada vez que o relógio despertava tinha que correr à sala da diretora, para confirmar se estava certa. Só assim aprendi muitas coisas que jamais esquecerei”. (Relato 32 - 20/03/41)*

*“Certa vez quando estava na última série do ensino de 1º grau **eu fui suspenso do colégio** e não contei em casa, nem o colégio avisou meus pais. Então, eu saía para ir à escola e ia jogar futebol. Nesse período perdi diversas provas e os professores não quiseram recuperar ou fazer as provas quando eu voltei. Então tive que estudar muito para não perder o ano, e no final do ano quando fiz “vestibular” para entrar no segundo grau científico ou contabilidade, tirei o primeiro lugar.” (Relato 52 - 01/11/47)*

*“A experiência mais significativa no período do ginásio foi a mais traumatizante possível, pois **fui repreendido pelo diretor da escola publicamente**, diante de toda a classe, na frente de todos por não ter feito a lição de casa. Fui ridicularizado pela pessoa que deveria advertir, penalizar com a nota devida e não “excrachinar” (sic) um adolescente.” (Relato 61 - 10/11/41)*

2.2.15 Indiferença ou não querer lembrar

A questão da lembrança, recordar as experiências apresenta uma carga afetiva grande. A maior parte dos alunos teve que escolher alguma coisa para escrever, porque lembrava de inúmeras situações, eventos, práticas; já, outros, tiveram dificuldade em lembrar e alguns não conseguiram lembrar de nada. Todas essas posturas são significativas para este estudo: o aluno que não lembra pode ter alguma má experiência ligada a essa impossibilidade de lembrar. A indiferença pode expressar que não vê valor naquela experiência, já que como foi colocado acima, o valor pode ser sinal de não indiferença. Na perspectiva de Larrosa (2002, p.20), a experiência é o que nos acontece, o que nos toca, não o que acontece no mundo, e fica longe de nós. Pode-se deduzir que a escola passou por esses alunos sem que eles tenham passado por ela. Ou, talvez, estejamos perante alguma das teses de Larrosa (2004): já não existe experiência porque vivemos a vida como se não fosse nossa; a experiência foi destruída e nos dão uma experiência falsa em troca; ou não há linguagem para elaborar a experiência, nos faltam palavras, ou elas são tão insignificantes quanto a nossa vida; ou, ainda, a experiência existe como desejo, nostalgia, como impossibilidade.

Por outro lado, pode ter havido uma dificuldade em interpretar o que poderia ser significativo ou não. As coisas corriqueiras, do dia a dia, podem ter parecido como “não dignas de notas”, mesmo se elas estivessem carregadas de elementos afetivos e históricos interessantes. Seguem os relatos que mostram essa falta de lembrança:

“Não lembro de experiências dignas de notas”. (Relato 23 - 23/12/55)

“Será muito difícil lembrar alguma coisa do meu tempo de escola, pois passou muito tempo. Acredito que tenha sido tudo muito normal caso contrário lembraria”. (Relato 26 - 02/04/52)

“Não lembro.” (Relato 28 - 26/03/51)

“Minhas lembranças em relação aos meus estudos primários são muito remotas. Não lembro de quase nada porque estudei dos 8 aos 12 anos e muito jovem tive que trabalhar e trabalhar sem tempo para me divertir. Hoje tenho 65 anos, muita coisa e lembranças já se passaram” (Relato 35 - /1945)

“Eu não lembro nada significativo, mas o período escolar foi muito intenso, pois eu sou uma pessoa que se comunica bastante, não sei ficar quieta. Lembro que quando os filhos iam na escola, as professoras que algumas eram colegas minhas, diziam que os meus filhos tinham puxado para mim de tão comportados”. (Relato 47 - 29/06/45)

“Não lembro.” (Relato 85 - 04/06 não informa o ano)

2.2.16 Respeito vs. Autoridade

Em vários dos relatos relacionados com os castigos (como os que aparecem abaixo), e em aqueles nos quais se faz menção à autoridade do professor, às dificuldades enfrentadas, até às injustiças, não se percebe revolta, nem indignação e sim, gratidão. Parece haver um paradoxo: o sofrimento, os castigos, as perdas serviram de “lição” para o sucesso, tanto pessoal quanto profissional.

“Eu conversava muito. Então, na hora do recreio, como castigo, tinha que escrever 100 vezes, Não devo conversar em aula. Por esse motivo é que tenho a letra legível. Tinha dificuldade em saber as horas. Então, cada vez que o relógio despertava tinha que correr à sala da diretora, para confirmar se estava certa. Só assim aprendi muitas coisas que jamais esquecerei”. (Relato 32 - 20/03/41)

“Certa vez quando estava na última série do ensino de 1º grau eu fui suspenso do colégio e não contei em casa, nem o colégio avisou meus pais. Então, eu saía para ir à escola e ia jogar futebol. Nesse período perdi diversas provas e os professores não quiseram recuperar ou fazer as provas quando eu voltei. Então tive que estudar muito para não perder o ano, e no final do ano quando fiz “vestibular” para entrar no segundo grau científico ou contabilidade, tirei o primeiro lugar.” (Relato 52 - 01/11/47)

3 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS ADULTOS

Para melhor expor algumas diretrizes que poderiam ser consideradas na elaboração de um programa de línguas estrangeiras para adultos maduros e idosos, será descrita a realidade encontrada, segundo a análise dialógica e textual discursiva dos relatos feita. Após, serão discutidos alguns pontos, já questionados no estudo de Silva (1986) e, posteriormente, serão apresentados alguns exemplos, com o intuito de ilustrar como poderia ser veiculada a proposta baseada na estética em atividades pontuais para aprendizagem de língua estrangeira por alunos adultos maduros e idosos.

3.1 A realidade encontrada

Com base na análise feita, pode-se dizer que o aluno de línguas estrangeiras do PLE da Universidade de Caxias do Sul é um aluno de nível cultural alto, esclarecido em aspectos de saúde, saudável, curioso, interessado, ávido de aprendizagem, portanto, cognitivamente aberto. Conserva alguns valores, que traz desde sua infância, e que são tidos como princípios éticos, os quais segue. É consciente de sua posição dentro da sociedade e de sua possibilidade de ação dentro dela. É um eterno aprendiz, que ao chegar à universidade, encontra muito mais que conhecimento, descobre isso e o verbaliza. Manifesta seu contentamento por pertencer a um grupo, se sentir incluído e desenvolvendo uma atividade que gosta. É um aluno reflexivo e aberto à experiência estética como descoberta.

3.2 Como tornar a aprendizagem mais significativa?

A realidade acima exposta é um campo muito fértil para o professor. Mas, existe um fator que preocupa, e que é de sua responsabilidade, relacionada aos valores, que o aluno tem tão presentes: tomando as palavras de Silva (1986, p.53), “em que medida os professores têm consciência nítida dessa especificidade do universo axiológico? Transmitem essa experiência? Apenas confirmam quadros e hierarquias de valores já previamente cristalizados na vida social dos educandos?” Em outras palavras: o professor tem habilidade para acompanhar o aluno na redescoberta de seus valores? Ou, na perspectiva de Larrosa (2002), os alunos passam pelo professor, sem que nada aconteça com eles?

Como foi expresso neste trabalho, é difícil para o professor identificar o que ensinar a um aluno, experiente, esclarecido, com uma riqueza de experiências, muitas vezes, muito maior daquela do professor. Sugere-se, então: 1) ajudar o aluno a redescobrir sua experiência e refletir sobre ela, atividade que o fará avançar na construção e desenvolvimento de sua subjetividade. Quando isso se tornar realidade, o elemento estético está em jogo; 2) utilizar, ao longo de todo o processo de aprendizagem da língua estrangeira, a narrativa autobiográfica. Esse elemento pode ser considerado o “novo emergente”, na perspectiva de Moraes (2002). O relato autobiográfico utilizado como instrumento para analisar as crenças, valores e atitudes do aluno perante o ato de aprender e ensinar se mostrou uma fonte riquíssima de ensino e aprendizagem, já que mostra a forma como o aluno vive, qual é a sua experiência do mundo. A história se revela nas relações que os alunos são capazes de tecer, ao reconstruir o relato e dar-lhe vida, então, acontece a narrativa por excelência: a fala (ou a escrita) e a escuta. Lembremos que o idoso gosta de ser ouvido. Em aula de língua estrangeira, para ser ouvido, terá que produzir na língua estrangeira e aí se dá a aprendizagem.

3.3 Algumas diretrizes para atividades para alunos adultos maduros e idosos

Os livros didáticos utilizados para ensino de língua estrangeira a alunos adultos maduros e idosos são os mesmos utilizados com alunos jovens adultos ou adolescentes. Esse material apresenta exercícios, temas e questões que, muitas vezes, não são adequados para alunos adultos maduros ou idosos. Em primeiro lugar, é importante destacar a questão do layout e design gráfico apresentado no material. Atualmente, essa é uma questão muito elaborada pelas editoras: as cores, chamar a atenção, a boa qualidade do papel, etc., deixando de lado o aspecto funcional para o adulto maduro ou idoso, isto é, a clareza, as tarefas bem identificadas, de preferência, separadas umas de outras.

Outra questão diz respeito ao próprio conteúdo do material: os temas dos textos, as situações apresentadas nos diálogos. Eles devem ser adequados à faixa etária dos alunos.

O material para o aluno adulto maduro ou idoso deveria ser apresentado da seguinte maneira:

- a) Com letra grande, isto é, que não cause desconforto ou esforço ao ser lida (pelo menos fonte 12). É comum aparecer nos livros didáticos exercícios que pedem para ler informações em bilhetes, emails etc., para, depois, a partir dessa informação, fazer um

exercício. Quando é praticamente impossível enxergar a letra, a atividade fica inviável. Isso dificulta a tarefa do professor, que terá que ajudar o aluno que não enxerga, fazendo com que ele se sinta inferiorizado, pelo fato de não conseguir acompanhar os colegas.

- b) As atividades devem ter instruções claras e objetivas e ser apresentadas de forma visualmente clara. Não é aconselhável apresentar, por exemplo, várias atividades em uma única folha. Muitas vezes, nos livros didáticos aparece, por exemplo, um roteiro de viagem, a passagem colada em cima, um diálogo do turista com o agente de viagens e a tabela de horários e se pede que o aluno ache várias informações. O aluno adulto maduro ou idoso precisa de um tempo para entender o que deve fazer, por onde começar, qual é a sequência e, assim, perde o foco da atividade.
- c) Seja qual for a atividade sugerida, ela deve contemplar interação com os colegas e com o meio, não só com o livro, tornando-se uma oportunidade de experiência estética.
- d) Oportunizar espaço para que os alunos exponham suas dúvidas, contem experiências (lembramos que gostam de ser ouvidos), enfim, tenham um espaço para interagir da forma como eles achem conveniente (de preferência em língua estrangeira).
- e) Não apresentar questões fechadas, estanques, isto é, não aceitar uma única resposta (O elemento estético está presente na diferença). Estimular a resposta diferente.
- f) Expor o aluno a material autêntico: gravuras, fotos e material tangível. Apesar de estarmos em uma era tecnológica, onde tudo o que é virtual é valorizado, o aluno idoso e adulto maduro, em geral, é sensível ao que pode “tocar”, os folhetos de viagem, que têm uma história, são fruto de uma experiência vivida, uma revista, um jornal, chamam a atenção e despertam interesse. É interessante, também, solicitar que o aluno leve para a sala de aula material de suas viagens, por exemplo, para compartilhar com os colegas.
- g) Utilizar, sempre que possível, tarefas ou atividades que estimulem a memória e a capacidade de estabelecer relações, habilidades que devem ser treinadas nessa faixa etária. Elas devem estar sempre ligadas à língua estrangeira que está sendo estudada.

- h) Mesmo que não seja feita uma avaliação formal, quantitativa, fornecer critérios para que os próprios alunos possam se autoavaliar e tenham um feedback de seu desempenho na língua estrangeira.

3.4 Exemplos de atividades baseadas na proposta sugerida

Em primeiro lugar, serão expostas atividades já realizadas em sala de aula, inclusive com exercícios feitos por alunos, utilizando a poesia em língua francesa e espanhola. Essa experiência foi muito relevante, apresentada no X Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior e IX Encontro Nacional de Estudantes da Terceira de Idade de Instituições de Ensino Superior- Envelhecimento e Educação- Oportunidades para a Terceira Idade no Brasil, realizados na Universidade de Caxias do Sul de 23 a 26 de outubro de 2007, em Caxias do Sul. Nesse evento, foi apresentado, pela autora deste trabalho, um pôster que mostrava a produção de alunos adultos maduros e idosos.

A seguir, serão apresentadas outras atividades desenvolvidas com os alunos, que visam a fazer relações e exercitar a memória, de forma interacional. Em terceiro lugar, aparecerão sugestões que podem servir de base para elaboração de outros materiais didáticos.

A atividade realizada com poesia em língua francesa e espanhola é apresentada por Courtillon e Raillard (1982), no livro didático de francês, *Archipel*. A proposta original era escolher um poema e, utilizando as mesmas estruturas sintáticas, escrever outro poema, mudando o ponto de partida. A atividade sugerida aos alunos foi somente começar com outro substantivo. O objetivo da tarefa era utilizar as cores e os artigos, já que se tratava de um nível inicial de francês. Todavia, os alunos já tinham tido contato com o francês, na época da escola e esse fato contribuiu para que eles se sentissem desafiados a produzir seus textos, ainda com pouco vocabulário. O resultado foi muito bom e, para os alunos, muito significativo: viram-se capazes de escrever uma poesia e de expô-la aos colegas em um evento nacional⁷. Os poemas utilizados foram:

⁷ Os alunos que produziram os poemas não são os sujeitos objeto desta pesquisa.

Nuit

*Blanche la lune
Blanche la fleur
Blanche ta main
Sur toi se penchent
Les branches nues
De la nuit bleue.*

L'oiseau

*Un grand oiseau
Aux ailes bleues
Au bec noir
Picore
Des miettes
Bleues et noires*

Como foi exposto, sugeriu-se que os alunos mudassem o primeiro substantivo do poema, e daí se deixassem levar. Seguem algumas produções⁸:

*Verte la forêt
Jaune l'or
Bleu le ciel
Blanche la paix
Notre drapeau dans le vent
Les couleurs parlent par nous.*

*Nature
Belle la mer
Belle la pluie
Belle la liberté
Vers toi s'adressent
Comme des émissaires
De la nature entière.*

*Bleu
La mer est bleue
Le ciel est bleu
La fleur est bleue
Tes yeux sont bleus.
Bleu, bleu, bleu
J'aime le bleu de tes yeux
J'aime le bleu de la mer
J'aime le bleu du ciel
J'aime le bleu de la fleur.*

O elemento estético está presente nos poemas, em diversas formas: estilisticamente, já que os alunos conseguiram apresentá-los dentro de uma forma, que lhes tinha sido dada como “modelo”, utilizando figuras metafóricas, as cores, analogias etc.

Mas, a proposta deste estudo, e o objetivo geral desta tarefa, foi desenvolver o elemento estético como produção do aluno, lidar com uma situação diferente, se colocar em posição de expositor de ideias, de produtor, de escritor, e ele foi atingido. Observa-se que um aluno manteve exatamente a forma da poesia original, outro não deu título e outro, ainda, manteve uma só cor, *bleu*, e foi compondo seu quadro com vários elementos dentro de uma mesma faixa cromática. É um exemplo da abertura que o aluno precisa para produzir.

⁸ A identidade dos alunos foi preservada, ainda que esses poemas já tenham sido publicados na ocasião do evento mencionado.

Assim, a sugestão neste estudo é que se incorporem aos “conteúdos” para alunos adultos maduros e idosos, esse tipo de atividades, contemplando a literatura, a língua estrangeira e a interação do aluno com ambas e com o mundo.

Em aula de língua espanhola, com alunos de nível mais avançado, foi proposta a mesma atividade a partir da poesia *Se equivocó la paloma*, de Rafael Alberti:

*Se equivocó la paloma.
Se equivocaba.*

*Por ir al Norte, fue al Sur.
Creyó que el trigo era agua.
Se equivocaba.*

*Que las estrellas, rocío;
que la calor, la nevada.
Se equivocaba.*

*Que tu falda era tu blusa;
que tu corazón, su casa.
Se equivocaba.
[...]*

Sugeriu-se uma atividade similar, propondo mudar “*la paloma*”, por outra expressão. Assim, surgiram poemas tendo como sujeitos: “*la gaviota*”, “*el colibrí*”, que são outros pássaros; um aluno mais ousado escreveu sobre: “*el borracho*” e outro, revelando que a proposta, realmente “chega” ao aluno, mudou o título para “*Me equivocaba*”. Segue esta última produção:

*Me equivocaba
Cuando en la infancia pasaba el tiempo
Entre risa y alegría
Yo pensaba que la vida
Así siempre sería.
¡Me equivocaba!
Cuando tenía la juventud
Que me animaba y amparaba,
Vivía como si jamás
El tiempo fuera a pasar
¡Me equivocaba!
Cuando en la primavera
Veía las flores cambiar
Pensaba que todo siempre
Se iría a renovar.
¡Me equivocaba!
Muchas primaveras han pasado y regresado*

*Pero el tiempo de infancia y juventud,
Que llenaba de encanto el corazón,
Este nunca jamás ha retornado.
¡Me equivocaba!*

Percebe-se, pela produção anterior, que o aluno conseguiu levar a poesia à sua própria vida, a ponto de transformá-la em relato autobiográfico, no sentido que descreve as fases de sua vida. Certamente, o aluno está aprendendo língua espanhola, desenvolvendo sua subjetividade, reflexividade, mediante o elemento estético.

Atividades que exercitem a memória, também, são úteis e podem se transformar em atividades lúdicas para os adultos maduros e idosos. Essa é uma delas, feita em uma oficina sobre memória dirigida a alunos da terceira idade:

O professor pede que cada aluno escreva seu nome em uma folha. A seguir, pede que escrevam a palavra "água" (por exemplo, ou qualquer palavra em língua estrangeira) e passem a folha a outro colega. Cada um vai colocando uma palavra que associa com a última palavra escrita. Quando há seis palavras escritas, a folha volta ao aluno que escreveu seu nome na folha. O aluno terá que produzir um texto utilizando todas as palavras escritas. Faz-se a leitura dos textos, precedida da leitura das palavras que cada um tinha para compô-lo. Formam-se grupos de 3 ou 4 alunos e se pede que formem um único texto utilizando as palavras de todos. Faz-se uma nova leitura.

A atividade enfatiza a importância da interação linguística e social, surpreendendo ao próprio aluno que produz o texto, que trabalha a coesão e a coerência, de forma interativa.

O mesmo exercício foi feito utilizando verbos conjugados no passado (em espanhol) em qualquer pessoa. Também teve ótimo resultado e, portanto, é outra sugestão para desenvolver atividades em qualquer língua estrangeira.

A música, também, é uma ótima fonte de aprendizagem para o aluno adulto maduro e idoso. Se utilizarmos canções que os alunos já conhecem, que fazem parte de seu passado e, por quê não, de seu presente, estaremos alimentando sua habilidade de expressar-se por meio da música (para muitos, uma descoberta). A forma de trabalhar com canções é muito ampla: pode-se trabalhar com a língua, as palavras da letra, ir além das palavras, para chegar a outras, construir significado, achar a polifonia, da qual nos fala Bakhtin, nela. Para citar um exemplo, em língua espanhola, pode-se fazer um belo trabalho a partir da canção *Chiquillada*, do

músico uruguaio José Carbajal. Esta é a letra da música que relembra as brincadeiras de criança:

Chiquillada

*Con cinco medias hicimos la pelota
y aquella siesta perdimos por un gol,
una perrita que andaba abandonada
pasó a ser la mascota del cuadro que ganó.*

*Pantalón cortito
bolsita de los recuerdos
pantalón cortito
con un solo tirador.*

*Dice el abuelo que los días de brisa
los ángeles chiquitos se vienen desde el sol
y bailotean prendidos a las cometas,
flores del primer cielo, caña y papel color.*

Pantalón...

*Media galleta rompiendo los bolsillos,
palito mojarrero, saltitos de gorrión,
los muchachitos de toda la manzana
cuando el sol pica en pila se van pa'l cañadón.*

Pantalón...

*Yo ya no entiendo que quieren los vecinos
uno nunca hace nada y a cual más rezongón.
La calle es libre si queremos pasarlo
corriendo atrás del aro llevando el andador.*

Pantalón...

*Bochón de a medio patrón de la vereda
te juro no te pago aunque gane el matón,
dos dientes de leche me costaste gordito,
la soba de la vieja, pero te tengo yo.*

Pantalón...

Além da beleza do poema que é essa canção, o aluno se identifica desde o primeiro acorde, quando escuta essa música, cantada, quase como um sussurro pelo seu autor, que parece estar contando em segredo as travessuras da infância, que, por sinal, são comuns e conhecidas por todos os alunos da América, sobretudo. Aparece o aspecto cultural, no futebol, o campinho da esquina, descreve a paisagem, os amigos, o ambiente, o tempo. A partir dessa

música, se chegou a um relato autobiográfico, contando lembranças da infância, sobretudo, as brincadeiras. Alguns alunos levaram para a aula um *bochón* (bolinha de gude grande), que ele usava quando brincava. Os elementos afetivo, emocional e cognitivo se fundem e, certamente, facilitam a aprendizagem. A música não precisa, necessariamente, ser acompanhada por atividades formais, digitadas pelo professor, do tipo: ache dois adjetivos, em que tempo está o verbo, etc. Ela pode ser apresentada e deixada em “mãos dos alunos”. Eles saberão o que fazer com ela, e muitas vezes, nos surpreendemos com as relações que surgem: pode-se trabalhar vocabulário, cultura, relações familiares, expressão e chegar à produção de textos significativa e compartilhada pelos alunos.

E a gramática? Certamente, os aspectos gramaticais fazem parte do estudo de uma língua estrangeira e deverão ser abordados, mas não de forma desconexa. É importante que o aluno conheça as tabelas, listas de verbos, etc., mas é mais importante que saiba utilizá-los e isso se consegue mediante a prática. Pode-se começar um diálogo, para o qual o aluno tenha que utilizar as formas em estudo. Ele se esforçará por falar de forma correta, mas ao mesmo tempo, por dizer o que quer dizer, é um exercício intelectual interessante, significativo e que provoca a lembrança. Isso é, depois de passado algum tempo, ele poderá lembrar a situação e, assim, lembrar a forma que quer utilizar. Por exemplo, para utilizar os tempos passados, uma atividade interessante é a seguinte: Cada aluno diz um ano que foi significativo na sua vida e os outros alunos tentam adivinhar o que aconteceu naquele ano. Por exemplo:

Aluno A: 1950

Aluno B: Você nasceu?

Aluno C: Você ganhou seu primeiro filho?

Aluno D: Você viajou para o exterior?⁹

O aluno A vai respondendo às questões dos colegas, até alguém acertar. Nessa atividade, o aluno se envolve afetivamente, pratica os numerais (anos) e os verbos no passado quase sem sentir que está aprendendo.

A gramática normativa desempenha um papel secundário nesta proposta, dando lugar à leitura e interpretação de texto (nas quais a gramática aparece aplicada). Devido à importância da historicidade do aluno em questão (aluno adulto maduro) e a sua “experiência de linguagem”, nas palavras de Orlandi (2001), essa ênfase parece adequada. Diz Orlandi (2001, p.72), “a relação entre o sujeito leitor e o texto não é nem direta, nem mecânica. Ela

⁹ Todo o exercício é feito em língua estrangeira.

passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua *experiência* da linguagem” e, ainda afirma que não é possível “separar, de forma estanque, a historicidade do texto e a do leitor.” O professor de língua estrangeira, como mediador desse processo de leitura, poderá levar a fazer as relações entre o texto, a historicidade do aluno, sua constituição como sujeito e, ainda, levá-lo a refletir sobre a estrutura do texto (ali incluída a gramática).

O relato autobiográfico, também, é sem dúvida, um elemento riquíssimo para ser explorado na língua estrangeira. Envolve o aluno, em todos os aspectos antes expostos. A experiência e o sentido da vida são fundamentais na construção de seu conhecimento de língua estrangeira. Ele pode ser empregado de diferentes maneiras: pedindo que o aluno escreva, oralmente, referido só a um tema ou aspecto da vida, a uma época (fazendo alusão à historicidade do aluno). A criatividade do professor poderá determinar o que fazer com eles e como solicitar que eles sejam produzidos. Na narrativa aparece a experiência humana vivida: uns contam sua vida, outros interpretam o relato e a interação permite a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação permanente dá conta de nossa característica de sermos seres inacabados, em constante desenvolvimento. Quando tratamos do ensino a alunos adultos, temos que considerar aspectos que vão além da idade, a saber, experiência de vida, pensamento, sentimento e reflexão, todos eles mediados pela linguagem, que é o elemento que possibilita a construção de sentido. Ao trabalharmos com língua estrangeira, a visão de mundo pode ser ampliada, já que ela está profundamente ligada à linguagem e pode ser desenvolvida, também, como objeto de estudo.

Ao analisar o aspecto histórico da figura do idoso na educação, vimos que ele aparece, geralmente, ensinando e poucas vezes aprendendo. A sua função é ensinar. Todavia, Knowles (1973) apresenta algumas sugestões e características do ensino a adultos, fazendo referência à andragogia. Both (1999), ao considerar o mundo da vida, contempla todas as características referidas por Knowles, e mais, preocupa-se com a sua inserção na sociedade. O autoconhecimento, também, se incorpora ao ensino e à aprendizagem do aluno idoso, apoiado nos quatro pilares da educação, citados por Morin: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos. O aprender a conhecer apresenta um desafio, na perspectiva desse autor (2000, p.20), quando diz que “sob forma de palavra, de ideia, de teoria, ele é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”. Para aprender a ser, temos que descobrir quem somos, situarmo-nos no mundo e, na relação com os outros, aprendemos a fazer, compreendendo o outro e o mundo. Ao mesmo tempo, sabe-se que existem habilidades físicas e cognitivas que dependem da idade, como motricidade e compreensão e produção de aspectos prosódicos, tanto linguísticos como emocionais, e outras que tendem a diminuir com a idade, como a audição e a produção fonoarticulatória, as quais representam um campo de trabalho, tanto para o aluno quanto para o professor.

A linguagem do idoso apresenta características específicas, como mostram os estudos de Preti e Bosi, entre outros autores. O idoso gosta de ser ouvido, então, a fala, o relato são privilegiados. A recordação aflora em forma de linguagem “estilizada” pela sua cultura, ligada à capacidade reflexiva. Ao mesmo tempo em que existe essa “verbosidade”, relacionada com a vontade de contar e de expressar-se, encontra dificuldade para achar as palavras adequadas na língua materna, e, em consequência disso, possivelmente, também, na

língua estrangeira. Essa riqueza de linguagem, toda particular, poderia ser muito explorada pelo professor de língua estrangeira, atento e consciente desse fato. Juntamente com essa caracterização da produção verbal e escrita do idoso, encontram-se as teorias de aprendizagem: existem habilidades, que podem ser mais facilmente desenvolvidas pelo idoso que outras, por exemplo, a resolução de problemas, que se vê favorecida pela experiência de vida. A influência ambiental joga um papel importante e existem prejuízos importantes quando não se atendem às necessidades. Ao mesmo tempo, a atitude crítica e ativa se embasa nos pilares da educação, antes citados.

A afetividade, ligada à linguagem que viabiliza a reflexão, a historicidade e a interação, é importante para desenvolver o potencial criador do aluno. Ela está ligada a valores que, na visão de Silva (1986), representam a não-indiferença, a sensibilidade. Como diz Hermann (2005), a forma de prevenir a insensibilidade é unir a ética com a estética, entendida, como Bense (1973), como a possibilidade de proporcionar novas experiências.

Reunindo todos estes fatores: historicidade, linguagem e afetividade, podemos considerar, na aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno adulto, o que propõe Giacobbe (1993). Sempre será um desafio, para o aluno, elaborar novos conceitos ou, ainda, modificar os antigos (Klein, 1989). Por outro lado, ele faz transferências de uma língua para outra e representações (que, como foi colocado, é um processo complexo, que se dá *ab initio*, não considerando construções anteriores), mesmo assim, trata-se de uma “transferência crítica”, na perspectiva de Kellerman (1979, 1983) e, por outro lado, acontece, também, o que Giacobbe chama de “surdez seletiva”, que consiste na acomodação em uma determinada fase ou aprendizagem, dificultando a evolução. O autor nos lembra de que existem aspectos fundamentais, tais como: caminhos individuais na aquisição da língua estrangeira, a capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e o fato que o sistema em construção não necessariamente evolui para a coincidência com a língua alvo.

Neste estudo, somam-se, aos fatores mencionados, os relatos dos alunos, apresentando suas crenças sobre o que foi mais significativo no seu processo de aprendizagem, na época da escola. Naturalmente, os alunos fazem relação com a época atual e revelam suas expectativas, crenças e valores. Assim, percebe-se, através deste estudo que, como nos lembra Parente (2006), a lembrança do passado não representa para o idoso um descanso em seu cotidiano. O idoso se ocupa dela de forma atenta em sua vida. É como se ele apresentasse o comprometimento social de lembrar. O professor de língua estrangeira pode tirar proveito

dessa característica, utilizando o gênero “relato” com mais frequência nas aulas, em diferentes atividades.

Com o avançar da idade, parece surgir um tempo de encontrar sentido para a história de vida. O idoso tende a expressar mais apreciações subjetivas e a expressão de suas emoções apresenta mais nuances. Pode haver um aumento de complexidade na expressão subjetiva, devido à riqueza de experiências pessoais, que o jovem ainda não possui, segundo Parente (2006, p.146). Para o professor de língua estrangeira, isso significa uma oportunidade ímpar para trabalhar com vocabulário abstrato, ligado a sentimentos, emoções, incentivando, dessa forma, a produção escrita, por exemplo.

Conforme Randall (1999), devido ao enorme número de associações e memórias relacionadas às experiências de vida do idoso, a história pessoal pode tornar-se mais intensa já que os conteúdos estão, geralmente, relacionados à emoção. Nesse sentido, a sugestão para o professor de língua estrangeira é trabalhar a afetividade do aluno, explorando aspectos estruturais da língua, por exemplo, para exprimir desejos, gostos, sentimentos e emoções.

Reyna (1995) lembra que a narrativa dos idosos está mais centrada na integração da informação em um esquema de interpretação do que na fidelidade da história. Isso representa um ponto muito positivo na aprendizagem de língua estrangeira, já que o aluno poderá produzir textos, por exemplo, sem se fixar na veracidade, o que facilita a fluência e o emprego do vocabulário que já conhece.

A autonomia do aluno, ligada à reflexão, deveria ser preocupação constante no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, é muito pertinente a observação de Montero (2000, p.118), referindo-se à situação atual do idoso dentro da sociedade, quando diz:

trata-se de fomentar, no adulto maior, processos de reflexão que lhe permitam agir de maneira emancipatória nesse marco social e estabelecer, intencionalmente, políticas e canais educativos que assim o facilitem. Desde a análise crítica da sociedade, até o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam utilizar de forma independente as novas tecnologias.[...].¹⁰

Os relatos analisados e, a partir deles, as categorias estabelecidas sugerem que o aspecto sócio-histórico, afetivo e cognitivo andam juntos e constituem o mundo da vida. Dentro da categoria sócio-histórica, destaca-se a clareza com que o idoso lembra dos fatos que lhe foram significativos e que, por sua vez, constituem sua história e a sua subjetividade. A

¹⁰ Tradução da autora.

categoria afetiva está muito ligada aos valores, que o constituem e nos quais acredita a ponto de tornarem-se indispensáveis para “sentir” que está aprendendo. Na categoria cognitiva, relatam-se a forma de aprender e de ensinar. A curiosidade não pode estar ausente no processo de aprendizagem e para mantê-la viva, o elemento estético pode contribuir, despertando outros interesses que não só aprender a língua estrangeira. Esse se constitui em um dos elementos que poderiam ser considerados diferenciais na presente proposta.

Os exemplos e as sugestões apresentados indicam, dentro das limitações do estudo feito, que é possível aprender uma língua estrangeira, interagir e refletir, enquanto se aprende. O elemento estético parece ser um elemento facilitador na proposta de exercícios e como *input* para que o aluno crie e recrie, por meio da linguagem, sua aprendizagem. Este estudo pode representar, então, uma contribuição, ainda que muito singela, no sentido que os professores considerem seu aluno com toda sua historicidade e subjetividade, pensando na possibilidade de colocar, no ensino de língua estrangeira, um “toque” da estética, como apresentado neste estudo, como uma descoberta significativa.

Partindo dessa proposta, podem ser feitas algumas conjecturas: (a) Há indícios de que se possa avançar nessa área elaborando material específico para ensino de línguas estrangeiras, levando em conta as características dos alunos, antes citadas e as possibilidades de desenvolvimento vislumbradas pelos resultados do estudo. (b) Tudo indica que podem existir outros elementos, além do estético, que possam ser considerados no ensino de língua estrangeira, que contribuam para a aprendizagem do aluno idoso; por exemplo, questões ligadas mais especificamente à sua redescoberta como sujeito e como sujeito “diferente”, fazendo alusão à alteridade. A importância do ato de saber se descrever (quando o aluno se apresenta: Meu nome é... Sou de....) aponta para essas questões. Talvez, elas poderiam ser incluídas nos cursos de línguas para adultos, de uma forma mais “pretensiosa”, ou mais pensada, considerando a importância que esse fato tem para ele. (c) Da mesma forma, outros aspectos psicológicos do aluno adulto poderiam ser levados em consideração para melhor aproveitar as capacidades e habilidades do aluno nessa faixa etária para aprender língua estrangeira de forma significativa. Seria interessante incluir a prática de habilidades e o desenvolvimento de competências que o adulto maduro precisa aprimorar ou, ainda, aprender, de forma adicional ao estudo da língua, por exemplo: exercícios de memória e motricidade. (d) Poderia, também, ser explorada a capacidade de relacionar os conceitos envolvidos nos valores com o cotidiano da ação educativa, que foram o objeto de estudo de Silva (1986) e que este estudo retoma, considerando sua relação com a aprendizagem de uma língua

estrangeira. (e) Provavelmente, possa ser utilizado o relato reflexivo, que foi mencionado acima como um elemento interessante a ser explorado, não somente como instrumento de pesquisa, mas também de aprendizagem de língua estrangeira e, talvez, possa ser explorado como um gênero textual privilegiado para essa faixa etária, nos exercícios de produção de texto, leitura, e outros; (f) É possível pensar em outras abordagens específicas para adultos maiores, para ensino de língua estrangeira, considerando os aspectos cognitivos na idade adulta apresentados.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES; VOILQUIN, Jean; CAPELLE, Jean. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--]. (Clássicos de ouro, 1422)
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARLETT, F. C. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. London: Cambridge University Press, 1932.
- BEACH, Frank A.; JAYNES, Julian. Studies of Maternal Retrieving in Rats I: Recognition of Young. **Journal of Mammalogy**. Vol. 37, No. 2, maio, 1956.
- BENSE, Max. **Estética**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTH, Agostinho. **Gerontologia: educação e longevidade**. Passo Fundo: Imperial, 1999.
- BOURDIEU, P. A 'Juventude' é Apenas uma Palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Censo Demográfico de 2009. Disponível em: <www.ibge.br>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. 1. ed., 2.^a reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CASTORINA, J. A. et. al. **Paiget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Cad. Cedes, vol.25, n.66, p.185, Campinas: maio-agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

CÍCERO, Marco Túlio. **Saber envelhecer.** Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

COMENIUS; GOMES, Joaquim Ferreira. **Didáctica magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORTELLETTI, I. A. Possibilidades e limites de uma educação para idosos: metodologias e novas tecnologias. In: **ENCONTRO IBEROAMERICANO I.** A intervenção educativa na velhice: desde a perspectiva de uma pedagogia social. Caxias do Sul, RS, 2002. *Anais...* Maio p. 70-72.

CORTELLETTI, Ivonne Assunta; CASARA, Miriam Bonho. **Projeto Pedagógico:** Universidade da Terceira Idade - UNTI - Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.

COURTILLON, Janine; RAILLARD, Sabine. **Archipel.** Paris: Didier, 1982.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice:** Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Ática, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, FENAME, 1978.

FERLA, Alcindo Antônio; DE LORENZI, Dino Roberto; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Envelhecimento, saúde e políticas públicas.** Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenéutica.** Trad. Antonio Gómez Ramos. Madrid: Tecnos, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002.

GIACOBBE, Jorge. **Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction.** (Sciences du langage) Paris: CNRS Editions, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HARLEY, T. **The psychology of language.** New York: Psychology Press, 2001.

HEGEL, G. W. **Cursos de Estética.** Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARVIS, P. **Malcolm Knowles: Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London: Croom Helm, 1987.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KELLERMAN, Eric. (1979). Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 2, n. 1, 1979. p. 37-57.

_____. Now you see it. Now you don't. In: GASS, S.; Selinker L. (Eds.). **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p.112-134.

KLEIN, Wolfgang. **L'acquisition de langue étrangère**. Paris: Armand Colin, 1989.

KNOWLES, M. S. **Informal Adult Education**. Chicago : Associatin Press, 1950.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner: a neglected species**. 4. ed. Houston: Gulf Publishing, 1973, 1990.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.28-29, jan./abr. 2002.

_____. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación**. 3 ed. México. Fondo de Cultura Económica, 2004.

LINDEMAN, E. C. **The Meaning of Adult Education**. Norman: University of Oklahoma, 1989.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTERO, Inmaculada. Nuevas perspectivas en el aprendizaje de los mayores. In: E. ALCALÁ, E.; VALENZUELA, E. *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson, 2000. p.91-131.

MOORE, S. E. Old Age in a Life-terme Social Arena: Some Chagga of Kilimagaro in 1974. In: MYERHOFF, B.; SIMIC, A. (Orgs). **Life's Carrer-Aging: Cultural Variations on Growing Old**. Beverly Hills: Sage, 1978.

MORAES, Roque. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211, São Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni P. In: **Leitura. Perspectivas Interdisciplinares**. (Orgs. Zilberman R. & Silva Ezequiel T.)(p. 58 a 77) 5ª Ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001

- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta et al. **Cognição e Envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- _____. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAVIANI, Neires M. S. **Linguagem e educação**. Caxias do Sul, EDUCS, 2008.
- RANDALL, W. Narrative intelligence and the novelty of our lives. **Journal of Aging Studies**. v.13, n.1, p.8-18, 1999.
- REYNA, V. F. Interference effects in memory and reasoning: a fuzzy-trace theory analysis. In: DEMPSTER, F. N.; BRAINERD C. J. (Eds.). *Interference and Inhibition in Cognition*. New York: Academic Press, 1995. p. 29-61.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- ROMANÍ, Jordi Rieira. **Profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional**. Valencia: Nau Libres, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: em uma série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- SMITH, M. K. (2002) Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. **The encyclopedia of informal education**. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.
- SMITH, M. K. (1996; 1999) Andragogy. **The encyclopaedia of informal education**. Disponível em: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>. Acesso em: 10 maio 2009.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- VIEIRA, Eliane Brandão. **Manual de Gerontologia: um guia teórico-prático para profissionais, cuidadores e familiares**. São Paulo: Revinter, 2004.
- VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P.L.S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ANEXO B – Transcrição de relatos de experiências

1. O ensino de língua estrangeira nos tempos de colégio estava divorciado da realidade. Estudei 6 anos de francês, 5 anos de inglês, 4 anos de latim e 1 de espanhol. Nos limitávamos a fazer traduções de clássicos sem haver exercícios de conversação. Traduzíamos Molière, Racine, Chateaubriand, Shakespeare, Milton, inclusive português arcaico dos séculos XI e XII. (11/09/39)
2. Ainda lembro do bê a bá, de juntar as letras para formar palavras, e após poder ler frases, os livros. Lembro-me, também, das atividades com desenho, pintura, etc. Sempre estive muito ocupada, gostaria de ter tido mais tempo para me dedicar mais à leitura, mas quando sobra um tempinho, gosto de ler jornais, revistas e livros. (25/02/55)
3. Comecei a estudar em 1957 no Colégio São José de Caxias do Sul, onde concluí o curso de magistério. O que me lembro dos tempos de estudante era que todos nossos professores eram irmãs (freiras) do colégio, muito rígidas e exigentes. Tínhamos muitas aulas de religião e assistíamos a muitos filmes. Nossa turma era muito unida. Tenho muitas saudades do tempo da escola. (10/02/51)
4. Comecei a lecionar no ano de 1969 no bairro da Ana Rech. Os alunos eram muito educados e respeitavam muito a professora, o que já não ocorre mais. Lembro com muito carinho e saudades dos dias que chegava na escola e era recebida com flores, maçãs e abraços. Lembro-me também que as provas vinham prontas de Porto Alegre e só eram abertas na hora de fazê-las. Em uma prova, havia um texto que falava de um menino que havia comido um cachorro quente. Ao olhar para as crianças na minha frente, vi que todas riam muito, pois eram do interior e não conheciam esta comida. Havia interpretado literalmente e acharam muita graça. Enfim, eram alunos ingênuos, educados e extremamente respeitosos. Eu lembro com muito carinho meus primeiros anos de magistério, mas não com tanto os últimos. (29/12/51)
5. Eu sempre tive um desejo muito grande de ingressar no mundo da escola. Ficava encantada com a magia e fantasia da pré-escola e particularmente com os primeiros anos escolares- a alfabetização. Envolver-se com o mundo da escrita, das artes, da cultura mexia muito comigo. Lembro muito das professoras das séries iniciais, do seu carisma e afeto com as crianças. Também recordo das professoras de línguas estrangeiras, de filosofia, história, geografia que nos iniciavam no mundo das viagens e das descobertas humanas. Em função deste encantamento, segui a carreira de magistério e por algum tempo da minha vida tentei repetir com meus alunos as experiências mais marcantes das mestres que convivi. Me dei conta que se aprende mais com os alunos do que eles com os professores e isso é muito envolvente. Segui para a psicologia porque lidar com as emoções e sentimentos humanos fazem parte da prática que exerço e o que mais me faz feliz- ajudar as pessoas a descobrirem seus potenciais para resolverem suas dificuldades. (03/09/59)
6. Como aluna de magistério- Dificuldade de compreensão das teorias pedagógicas, por não ter relação com a minha construção de conhecimento até o momento. Não havia muita significação para mim. Quando enfrentei o estágio, tive que buscar subsídios para conseguir a aprendizagem com meus alunos. Como profissional- Experimentar as teorias e selecionar novas metodologias para compreender que só se aprende o que tem

significado para o aluno. Tive que estudar muito, mas percebia que era o caminho. A prática demonstrava que estudar era o caminho para desempenhar minha profissão. (09/03/49)

7. Comecei os estudos no segundo semestre de 1954 na Escola Dom Vital, que era administrada pelas irmãs de São Carlos, no bairro Rio Branco, no fim do ano fui aprovada, passando para o primeiro ano adiantado. Na época tinha 1º atrasado e 1º adiantado, as irmãs eram as professoras. Estudei até a 5ª série e em 1960 conclui os estudos. Não fiz ginásio, mas foram muito bons os anos que estive na escola os colegas que até hoje nos encontramos todos os anos num almoço de confraternização, com fotos e comemoração. Meus filhos também estudaram na mesma escola já com o nome de Nossa Senhora de Fátima que há três anos foi extinguida, a escola funcionou por mais de (60) sessenta anos. (16/02/48)
8. Comecei estudar com 7 anos, Escola Municipal Salgado Filho, a 3 km de casa, íamos a pé, eu e minhas irmãs. O que foi significativo foi a professora de matemática ensinou a tabuada e fazer os problemas que eu tinha muita dificuldade. Na língua portuguesa sempre tive dificuldade em virtude de eu ser dialeta (sic!), os meus pais falavam italiano (dialeto). Mas aprendi sempre fiz exame. Estudei no colégio Nossa Senhora Medianeira, que mais aprendi com Bolsa. Eu fiz exame de admissão e passei com a nota 50 me marcou bastante por ter estudado no municipal. A ajuda de meus pais foi muito importante nos meus estudos. Porque ele deu 2º grau a todos os filhos ele sendo agricultor, foi o maior legado que nos deixou. Sou muito grata. (30/10/52)
9. Acredito que uma das melhores fases da vida é o tempo colegial. (27/04/52)
10. Guardo gratas lembranças do tempo que frequentei o grupo escolar-1º grau- dos colegas e das professoras que impunham respeito e eram tidas como pessoas de alto saber. (08/11/29)
11. Como aluna, foram anos maravilhosos de convívio com amigos. Como professora, os primeiros anos foram de muito entusiasmo, vontade de aplicar novas experiências, técnicas, etc. Mas sempre com muita insegurança que só mais tarde foi desaparecendo. (22/01/48)
12. A época escolar foi muito boa. Os professores vestiam a camiseta e o ensino era superior ao que vemos hoje. (09/03/47)
13. Encontros com os colegas. (04/02/53)
14. Minhas experiências significativas na época escolar eram principalmente jogar vôlei e ganhar medalhas. A primeira experiência no magistério foi quando fui lecionar em São Jorge da Mulada, quando os alunos vinham a cavalo e o amarravam em frente à capela do distrito. Quando vim transferida para Caxias do Sul, as coisas mudaram. Era mais fácil trabalhar pois havia mais recursos, tanto em material escolar e outros. (28/12/37)
15. Na época não gostava muito. Só gostava pelos colegas. (26/02/53)
16. As experiências mais importantes sempre foram os conhecimentos adquiridos e compartilhados com os demais colegas. As amizades que se solidificaram ao longo dos

cursos e os que permanecem até hoje tornando a vida mais interessante com o passar dos anos. (18/08/46)

17. Sempre tive oportunidade de estudar em escolas bem estruturadas dando ao aluno oportunidades de desenvolver todas as áreas no setor de aprendizagem. Como professora, foram muitas as experiências. Atuei em diversas áreas: em classe comum, de 1ª a 4ª série, classe especial, escola especial, orientadora educacional, bibliotecária, secretária. Sempre gostei de mudar de atividade e enfrentar novos desafios. Tive também experiência com alunos paralisados cerebrais. (26/08/45)
18. Para mim dar aula não era trabalho. Era uma atividade que me dava prazer. Com o passar do tempo foi ficando mais complicado devido a inúmeras causas. (22/08/56)
19. A experiência de aprender sempre foi muito estimulante. Português, história e geografia foram matérias muito apreciadas. Era um prazer saber falar bem o meu idioma. Conhecer a história antiga, os contornos de nosso planeta, sempre era prazeroso. Era muito bom sentir que estava aprendendo. Quanto ao magistério, a responsabilidade de passar algo que sabia para crianças era gratificante. Principalmente ao ver seu progresso. (15/01/43)
20. Aprender a ler e escrever foi muito significativo, bem como ter conhecido e convivido com professores e colegas. Meu pai foi meu primeiro professor. Todo o curso de magistério foi importante principalmente o estudo das Didáticas. Lembro do estágio do magistério com muito carinho, trabalhei com alunos de 2ª série, foi envolvente e desafiador. Meus primeiros anos de magistério no início foi no interior, onde íamos com uma Kombi até o local, depois vim trabalhar aqui em Caxias na escola São Vicente, com alunos de 1ª série, muito carentes e de onde tenho grandes recordações e belíssimas aprendizagens. Se tivesse que escolher novamente uma profissão certamente seria a mesma. (22/07/53)
21. Tínhamos que aceitar tudo o que nos era imposto, não tínhamos incentivo nas matérias. (23/02/52)
22. Na minha vida profissional sempre tive experiências muito agradáveis porque sempre gostei do que fiz. Gostei sempre muito de ter trabalhado com alunos e sempre profissionalmente trabalhei em escolas e achei muito gratificante e me senti muito bem, feliz. (19/04/51)
23. Não lembro de experiências dignas de notas. (23/12/55)
24. Minha mais significativa e emocionante experiência no período em que estudava foi o dia em que descobri que era capaz de ler o letreiro da loja que ficava em frente à minha casa. E nos meus primeiros anos de magistério, a dificuldade em administrar várias classes de alunos numa só sala de aula. (10/03/48)
25. Gostava muito de ir à escola. Queria saber mais. Não pude estudar muito, só fiz até o ginásio. Tinha muitos amigos. O que eu mais lembro é quando fui aprender a tabuada e a prof. quando nós não sabíamos batia com uma varinha de marmelo. (04/06/51)
26. Será muito difícil lembrar alguma coisa do meu tempo de escola, pois passou muito tempo. Acredito que tenha sido tudo muito normal caso contrário lembraria. (02/04/52)

27. Estudei em uma pequena vila. Na 1ª série não havia um período de adaptação, já iniciava-se aprendendo a escrever. Eu já estava semi-alfabetizada pois todos os meus irmãos já haviam passado por esse período. Naquela época, poucas famílias buscavam educação para seus filhos, fui uma privilegiada. O método utilizado era de silabação $b + a = BA$ e assim por diante. O curso primário de 5 anos e para ingressar no ginásio era necessário passar pelo “exame de admissão”. O início de minha carreira no magistério deu-se em uma escola rural e de pluridocência. Antes de iniciar qualquer atividade escolar precisei consertar classes, providenciar um quadro e curar a sarna e o piolho da maioria dos meus alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries. Era de primeira necessidade preocupar-me com as condições físicas do aluno para obter resultado positivo. A alimentação deles também ficava ao meu encargo. Assim fiz por dois anos. Depois, por motivos particulares fui para uma cidade onde as condições de trabalho eram melhores em todos os sentidos. Era uma clientela classe média. (27/03/49)
28. Não lembro. (26/03/51)
29. Meus primeiros anos como aluna do ginásio foram ótimos, gostava das professoras (irmãs) e descobri o mundo através do que estudávamos, latim, história geral e do Brasil, geografia, etc.. Estudávamos francês, português, inglês. No curso de magistério também guardo boas lembranças de meus professores na Escola Normal. Fui muito feliz na época. Quando, anos depois, fui lecionar, enfrentei algumas dificuldades, mas sempre fui orientada pela diretora da escola. As escolas eram simples, pouco material didático. Os alunos gostavam dos professores e vice-versa.(15/05/32)
30. Lembro das brincadeiras, dos amigos e professores. (05/12/49)
31. Não tenho boas lembranças do período do ginásio e clássico porque minha família era muito pobre e eu possuía poucas roupas, então como tinha aula aos sábados eu ia sempre com o uniforme do Colégio Cristóvão de Mendonça, mesmo sendo liberado o uso do uniforme aos sábados. Mesmo assim, fui boa aluna. (28/03/48)
32. Eu conversava muito. Então, na hora do recreio, como castigo, tinha que escrever 100 vezes, Não devo conversar em aula. Por esse motivo é que tenho a letra legível. Tinha dificuldade em saber as horas. Então, cada vez que o relógio despertava tinha que correr à sala da diretora, para confirmar se estava certa. Só assim aprendi muitas coisas que jamais esquecerei. (20/03/41)
33. Minhas experiências foram dentro da normalidade, com muito ensino, disciplina e respeito dos alunos com os professores, alunos que se dedicavam a o estudo e professores muito dedicados com a profissão. (02/10/48)
34. Guardo muito boas lembranças do meu tempo de escola. Gostava de estudar e das colegas. Sentia muita alegria quando começava o ano e os cadernos e livros eram todos novos. Trabalhei como professora primária durante um ano e gostava do carinho das crianças. Mais tarde, trabalhei como professora de língua estrangeira e faço isso até hoje com muito prazer. Tenho as alunas como um grupo de amigas e sinto-me lisonjeada em ver como elas vêm às aulas com qualquer tempo e ficam motivadas com as atividades propostas (27/07/48)

35. Minhas lembranças em relação aos meus estudos primários são muito remotas. Não lembro de quase nada porque estudei dos 8 aos 12 anos e muito jovem tive que trabalhar e trabalhar sem tempo para me divertir. Hoje tenho 65 anos, muita coisa e lembranças já se passaram (/1945)
36. Interatividade com colegas, incluindo trabalhos em grupo, assim como esportes. Professores com dinamismo e simplicidade ao explicar conhecimentos. Sociabilidade entre alunos e professores. (17/02/53)
37. Sempre gostei de ir à escola e fui sempre curiosa, sempre querendo aprender mais sobre a vida além do conhecimento. (24/03/1947)
38. Gostava muito de estudar, porém não pude mais estudar, pois meus pais não podiam custear meus estudos, por isso só fiz a primeira série, pois meus pais eram pobres, não tinham recursos financeiros. Morávamos no interior. (10/9/46)
39. Gostava de estudar, adquirir conhecimentos (aluna). Satisfação de ver ou perceber o crescimento intelectual, aprendizado do aluno. Interagir como pessoa com os alunos de forma a se tornar não uma figura de autoridade, mas de respeito. (24/3/53)
40. Tive muitas experiências com os professores e colegas. Os professores sempre nos ajudavam e eram nossos mestres, sempre tive muito incentivo deles. Lastimo não ter continuado. (13/9/52)
41. O mais importante foi aprender a escrever e ler português. Conviver com centenas de pessoas. Os passeios. E, em especial, lembro com muito carinho da “merenda escolar” que eu ganhava todos os dias! (??)
42. Na escola primária o que mais me fascinou foi a descoberta das letras, da identificação das figuras e imagens com o que estava escrito. Poder ler foi fundamental. Isso me possibilitou rapidamente avançar nos estudos. Outra coisa, foi sempre anotar ou escrever o que estava sendo dito ou ditado. E, sem pressa, procurando escrever da melhor forma possível. Como professor, um (1) ano somente, a experiência mais significativa foi estimular os alunos a estudarem, mesmo estando cansados ou sem tempo, pois só assim conseguiriam algo. (01/02/51)
43. Sou professora de inglês. Comecei a lecionar quando tinha 19 anos. No início, havia o receio, acho que natural, de não dominar totalmente a matéria. O tempo e o conhecimento das turmas, as amizades que surgiram, o carinho entre a professora e os alunos ajudaram a superar algum eventual problema e a tornar as aulas cada dia mais interessantes. Foi um período muito bom em minha vida e é gratificante encontrar alunos que hoje são médicos, engenheiros (ao nos encontrarmos) dizerem: Profe, que saudades das suas aulas, ou Profe, o inglês que sei aprendi com a senhora. Me emociono cada vez que isso acontece. (24/6/42)
44. Embora tenha vivido essas experiências há muito tempo, elas estão presentes até hoje. Na minha infância, o que mais me marcou foi a rígida disciplina do colégio de freiras onde estudei. Foi uma educação repressora, na qual as freiras usavam a religião para inibir as crianças. Tudo era feio, era pecado. As meninas não podiam usar calças compridas, pintar as unhas ou encrespar os cabelos porque iriam para o inferno. Tínhamos que ir à Missa

aos domingos e depois cantar o sermão da missa aos colegas na segunda-feira. Acho que as freiras não tinham nenhum preparo pedagógico ou psicológico para ensinar. Não tínhamos liberdade de escolha, tudo era imposto de cima para baixo. (04/06/52)

45. Adorava estudar e ler e pesquisar. Nossas profes dividiam os grupos de cinco ou seis alunos e pesquisávamos em sala de aula. Também nos reuníamos uma vez por semana na casa de cada colega e a mãe se encarregava de levar o lanche aonde estávamos pesquisando. Era escolhida uma colega para escrever e uma para resumir os textos e os demais acompanhavam prestando atenção e colaborando com as dúvidas. Também adorávamos conversar um pouco sobre tudo da vida: passeios, namorados, moda, bailes, cinema, música... Depois, em sala de aula era escolhida uma aluna de cada grupo para apresentar o trabalho solicitado. Às vezes, íamos pesquisar na Biblioteca Pública, aí era muito reprimido, pois tínhamos que ficar em silêncio, todo o tempo, e falar baixinho. Seguido, as bibliotecárias nos chamavam a atenção pelas vozes altas!!! Quanto à experiência dos primeiros anos do magistério, pra mim foi doloroso, pois era complexada devido a uma queimadura bem abaixo da mandíbula, que usava recursos cosméticos para disfarçar. Mas, graças a Deus, meus alunos nunca me pediram sobre o porquê da cicatriz. Então, aos poucos, eu adorava dar aula para os pequenos da 2ª. Série inicial, aluninhos entre 6 e 7 anos. Eles me adoravam queriam sempre me beijar, repartiam a merenda deles comigo, me levavam flores, me ajudavam a apagar o quadro. Uma vez, no dia dos professores, eles pequeninos organizaram uma festinha para mim. Nossa, me emocionei muito. Mas, lecionei somente 4 anos aí, estava sempre rouca e cansava muito ao falar, então, pedi a uma diretora de outra escola, amiga minha, se me ajudaria a me colocar a trabalhar na Biblioteca. Ela me compreendeu e eu trabalhei por 26 anos na biblioteca da Escola Estadual Santa Catarina, em Caxias do Sul. Então, passei a orientar os alunos em diversas pesquisas. Como me formei na Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas, muito favoreceu a qualidade de meu saber geral e tudo o que estava ao meu alcance ensinei aos alunos, como também em assuntos jurídicos, para aprimorar a parte administrativa da Escola. Querida Mónica, espero ter podido contribuir para a tua proposta pedagógica louvável, pois estás valorizando a maturidade e isso nos dá esperança de não sermos abandonados. Beijos e abraços. (08/12/47)
46. Minhas lembranças são positivas. Tenho saudades das colegas que já se foram e, na medida do possível, mantenho contato com as que aqui estão. Tenho até agora mantido nossa amizade. Procurei sempre ser boa aluna e responsável, mesmo fazendo algumas travessuras. Sempre respeitei meus professores e alguns tornaram-se também amigos. (25/05/33)
47. Eu não lembro nada significativo, mas o período escolar foi muito intenso, pois eu sou uma pessoa que se comunica bastante, não sei ficar quieta. Lembro que quando os filhos iam na escola, as professoras que algumas eram colegas minhas, diziam que os meus filhos tinham puxado para mim de tão comportados. (29/06/45)
48. Amizades que conservo até hoje. O respeito com os educadores. (28/06/55)
49. Como aluna, sinto saudades da convivência com os colegas, das brincadeiras, do carinho e dedicação com que a professora nos acolhia e tratava e do respeito que nós, alunos tínhamos por ela. Havia momentos de dificuldades, que a gente procurava superar, com ajuda da mestra, é claro. Nós éramos 67 alunos para uma professora, mas ela dava conta direitinho. Em dias de chuva e frio, muitas vezes não íamos à aula porque morávamos a

quase 3 km de distância da escola. Muitos anos mais tarde, fiz Licenciatura Plena em Biologia e vi que a sala de aula, alunos, etc não era o que eu queria. Cursei o curso superior de Fisioterapia em Santa Maria “UFSM”, hoje sou uma pessoa profissionalmente realizada, fazendo do trabalho um “lazer”.(11/01/1936)

50. Tinha muita facilidade em entender química, física, inglês. Até hoje sinto saudades das boas notas, simpáticos professores, principalmente no período do Carmo à noite. (28/09/48)
51. Certa vez quando estava na última série do ensino de 1º grau eu fui suspenso do colégio e não contei em casa, nem o colégio avisou meus pais. Então, eu saía para ir à escola e ia jogar futebol. Nesse período perdi diversas provas e os professores não quiseram recuperar ou fazer as provas quando eu voltei. Então tive que estudar muito para não perder o ano, e no final do ano quando fiz “vestibular” para entrar no segundo grau científico ou contabilidade, tirei o primeiro lugar. (01/11/47)
52. Para mim uma das coisas mais significativas na época da escola foi quando eu fiz o ensino médio e eu era chamada de a “mulher nota dez” porque eu sempre ia bem nas disciplinas, inclusive tirava nota dez em português, física, etc. Isso me marcou e me incentivava cada vez mais a estudar. Também se isso aconteceu era porque eu tinha professores excelentes, didáticos, etc. (23/07/57)
53. Como professora tive muitas experiências significativas. O que mais me marcou ou me exigiu foi organizar as aulas com criatividade para motivar os alunos. Outro aspecto foi o bom relacionamento que tinha com meus alunos, respeitoso mas também muito harmonioso. (19/09/50)
54. O gosto por literatura, música. Estudei no colégio do Carmo na época da fundação da banda. Formou-se um grupo que até hoje parecemos pertencer à mesma família. Tínhamos línguas obrigatórias como latim, inglês, espanhol e francês. (17/10/1942)
55. Fui professora por vocação, trabalhei anos como alfabetizadora e lecionando história, pois gosto muito de viajar, conhecer povos, tribos, formação dos países, seu desenvolvimento através dos tempos. Por isso, gosto de documentários e programas relacionados à cultura. (31/03/42)
56. Eu gostava muito de uma professora de português pela sua didática de dar aula. Ela tinha viajado muito e sempre nos contava e descrevia os locais que tinha conhecido, falava sobre os costumes e a língua de outros países. Quando explicava alguma regra do português ela sempre associava com algo para a gente memorizar. (23/07/55)
57. O que mais marcou e ficou registrado em minha mente nos tempos de colégio foram as competições internas, torneios de futebol de salão, voleibol e até mesmo jogos de xadrez com alunos de outras turmas. Ali fizemos muitos amigos que até esse tempo a gente ainda se encontra e comenta sobre aquela época. Tempos bons, onde existia uma amizade sincera entre as pessoas, eram solícitos e cordiais umas com as outras, Existia o respeito ao ser humano e não existia inveja e soberba como agora há nos meios sociais em que vivemos. Por fim, tenho muita saudade desse tempo, pois sei que não voltará mais. Em fim saudade, e é bom tê-la com a gente. (11/05/58)

58. Logo que aprendi a ler e compreender os textos, ler qualquer livro, revista, jornal e interpretar o que eles queriam transmitir. Ajudar os colegas a compreender mais rápido os conhecimentos. Foram experiências (com os alunos) em que o que mais significou foi constatar que os adolescentes mais precisavam era de limites e ao mesmo tempo atenção e estímulo para aprender, pois muitos se consideravam sem capacidade para aprender. Obs. Alunos de escola pública noturno, todos trabalhavam). (05/05/50)
59. Exercia minhas atividades escolares com muita persistência. Evitava coisas que me perturbassem. Não gostava de faltar às aulas. Aproveitava muito os intervalos. (10/11/1940)
60. Lembro que eu era muito tímida. Na terceira série quando me colocaram na frente da nova professora e da nova escola para que eu lesse, minha voz não saía da minha garganta, foi uma experiência muito traumante. Tenho muita dificuldade na escrita, erros ortográficos primários, lembro que somente a professora de português corrigia os textos escritos, os demais só pontuavam as respostas certas ou erradas. Ainda apresento dificuldades de interpretação de texto, lembro que quando tinha dúvidas, não perguntava para a professora, pois tinha vergonha de fazer uma pergunta em voz alta, onde todos iriam escutar. Quanto às experiências dos anos de magistério, foram atividades muito trabalhosas, mas muito aprendi, principalmente a dialogar com as crianças e professores. Os professores eram muito atenciosos e cobravam com atividades cada estudo realizado em aula. Adquiri muita confiança em mim mesma porque além da cobrança, havia por parte dos professores elogios sobre o que apresentávamos e críticas que nos levavam à procura de esclarecimentos e realizações das atividades. (03/12/51)
61. A experiência mais significativa no período do ginásio foi a mais traumatizante possível, pois fui repreendido pelo diretor da escola publicamente, diante de toda a classe, na frente de todos por não ter feito a lição de casa. Fui ridicularizado pela pessoa que deveria advertir, penalizar com a nota devida e não “excrachinar” um adolescente. (10/11/41)
62. Na minha infância, gostava da companhia de meus colegas e da própria professora, já que éramos (somos) todos conhecidos, por morarmos próximos uns dos outros. Meus estudos foram no final da década de 50 e na sala de aula sempre haviam duas turmas, quando não reuniam as quatro séries. Todos os alunos deviam participar na limpeza da escola. As meninas limpavam a sala de aula e os meninos eram encarregados da limpeza do pátio. Eu era o morador mais próximo da escola, porém quase sempre era o último a chegar, pois tinha que ajudar o pai a cuidar do armazém e só era liberado quando chamavam para o ingresso na sala de aula. (16/09/49)
63. Uma das experiências que vivi foi com relação à distância entre minha casa e a escola, pois tinha que enfrentar muitos obstáculos como a falta de transporte, o frio, a chuva. Com relação a trocar de escola, sai de uma escola municipal de interior e fui para uma escola particular no centro, foi com relação a discriminação pois eu era de uma classe social inferior à dos demais colegas e isso causava um mal-estar. Já no ensino médio (antigo científico), foi com relação aos horários, saía de casa cedo, trabalhava o dia todo e à noite ia para a escola, só retornava depois das 23h. Nos dias atuais, tudo está mais fácil, inclusive os métodos de estudo. (18/03/54)
64. Eu estudei em escola do estado e particular. No momento, não lembro de algo significativo quando estudei. Tenho lembranças somente que existia muito respeito entre

alunos e professores. Não exerci a profissão de professora porque achei que não era o que eu queria. Gostaria de ter feito contabilidade, mas por motivo que as aulas eram somente à noite, meus pais não permitiram. (20/12/47)

65. Na minha terceira série, eu estava indo no desfile do dia 7 de setembro com o uniforme guardapó branco com a gravata da escola Aristides Germani, quando eu me dirigia para a escola um caminhão passou em uma poça d'água e me sujou toda, não pude ir para o desfile e chorei muito e nunca mais tive oportunidade de desfilar no dia 7 de setembro. (25/02/58)
66. Autoridade do professor acima do limite. Falta de diálogo com os professores. Muitas vezes, professores mal qualificados. (27/07/58)
67. Estudei em uma escola rural chamada Escola municipal Pe. Manoel de Nóbrega. A professora era uma moça, hoje minha madrastra, Lembro das primeiras palavras aprendidas, das primeiras letras. Eu gostava de estudar, fazia tudo certinho. Queria ser sempre a primeira da classe. Eu passava muito frio por ter pouco calçado para colocar nos pés. No meu tempo, a turma era da 1ª à 4ª série, todos na mesma turma. (18/09/49)
68. Sempre gostei muito de meu trabalho como professora e diretora de escola que fui durante 10 anos. O convívio com crianças e pais sempre me realizou muito. Trabalhei no estado, município e particular e trabalhei muitos anos como bibliotecária. Aposentei-me após 45 anos de trabalho. (10/11/41)
69. Passei muitas dificuldades por sermos uma família grande por parte de pai e mãe, vivendo na zona rural, sem recursos, mas consegui estudar até o 3º primário. Depois, vim para Caxias do Sul e concluí o primeiro. Após, estudei 4 anos à noite no Carmo. Formei-me em contabilista sempre à noite e trabalhava durante meio expediente no dia. O que me magoou muito foi que após formado em contabilista quis fazer o vestibular e por surpresa tive a resposta que não poderia fazer uma faculdade porque eu não ganhava para pagar a faculdade. (17/06/40)
70. Professores muito bravos, que não ouviam a opinião dos alunos, por qualquer motivo, botavam os alunos de castigo. O segundo grau foi um pouco melhor. (16/05/48)
71. A experiência mais significativa foi no antigo primário em escola municipal. O colégio possuía uma biblioteca aprazível, com cortinas, mesinhas redondas e decoração leve, clara e agradável. E muitos livros interessantes. Atualmente, observo que a maioria dos colégios não priorizam o espaço da biblioteca. Em muitos lugares, o local é aquele quatinho escuro, almojarifado, que estava sobrando. Não há cuidado nem em transformar o espaço em um lugar lúdico e aprazível. Após os três primeiros anos nesse colégio, passei a estudar em colégio particular (freiras) e aí foi a minha desgraça. Nada de biblioteca, de livros, de motivação à leitura. O foco era rezar, o demais era secundário. (04/09/47)
72. Hoje tenho péssimas lembranças, pela má qualidade das professoras. No colégio São José. (10/07/26)
73. Da própria escola, mesmo dos professores, dos colegas, de como era bom, as aulas de educação física que brincávamos num pátio muito pequeno, no recreio tínhamos merenda

escolar e todos fazíamos fila para comer bolinhos fritos, canjica, etc. Uma coisa muito significativa era a entrega dos boletins, como tínhamos medo das notas vermelhas, pois tínhamos muito respeito pelos professores e pais. (18/12/60)

74. Tenho boas lembranças, a profe nos tratava com muito amor e carinho, eu andava de pés descalços, pisava no gelo e quando voltava para casa eu cantava para mamãe e ela ria muito e quando eu fazia os temas não via a hora de voltar no outro dia. Fui muito feliz. Não tive oportunidade financeira de continuar os estudos, não guardo mágoa. Sou muito feliz porque sei que tenho no meu interior a sabedoria de Deus. (não informa data)
75. Comecei a lecionar aos dezenove anos, no interior, e para uma turma de 5^a e 4^a séries na mesma sala de aula. Não eram muitos e eu dava conta. O interessante é que eu tinha alunas quase da minha idade, pois eram do interior e demoravam para iniciar os estudos. Éramos mais amigos do que professora e alunos. Em 1961 as informações demoravam a chegar e sexo era um tema tabu. Lembro-me de reunir as meninas que entravam na puberdade e demonstravam muitos sentimentos errôneos sobre sexo. Esclarecia as suas dúvidas e elas me abraçavam, agradecidas. Foram muito bons os meus primeiros anos de magistério. Como professora, eu tinha o respeito dos alunos e de seus pais e tudo o que eu ensinava era bem recebido porque eram tempos em que não havia muita coisa mais onde aprender. (19/03/42)
76. Minhas experiências foram muito interessantes. Para ir à escola tinha que caminhar mais ou menos um quilômetro. Trabalhava em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. Esta pequena cidade se chama Lavras do Sul. É uma cidade acolhedora, pessoas muito simpáticas. Gostei muito de ter estado lá. (11/06/39)
77. Os meus anos de magistério me deram muita satisfação e realização profissional. Ensinando aprendi muito e fiz grandes amizades não só com professores como com alunos também. (19/09/50)
78. Amizades que perduram até hoje. Conhecimento, disciplina, organização e gostar da cultura foi o que me marcou e me orientou. (17/02/42)
79. A experiência mais significativa no meu período escolar foram vários, tive um período muito bom com momentos inesquecíveis e marcantes. Gosto de lembrar de minhas colegas e professores com os quais até hoje me relaciono. Fui muito imperativa e falante, por isso, minha mãe sempre era chamada na escola. Um fato marcante, dentre vários, foi um dia em que briguei na classe de aula, por bolinhas de gude e essas escorreram pelo chão fazendo grande barulho e alvoroço junto aos colegas. Outro fato eram as brincadeiras feitas com as professoras na hora de recreio, havia música e dança na minha escola, foi um período inesquecível. (18/06/53)
80. A convivência com os colegas, a espontaneidade própria da adolescência, o aprender vários conteúdos úteis para o dia a dia. (10/10/50)
81. Os meus primeiros anos de magistério foram bastante desafiadores. Comecei com os 3os. Anos do 2º grau (Científico e Clássico- Escola Normal). Os primeiros anos eram dos professores mais velhos. Foi uma experiência difícil, mas que valeu a pena. (08/12/45)

82. Fiz muitas amizades em meu período escolar, algumas que ainda conservo até hoje. Nos reuníamos para praticar esportes, fora e dentro da escola. Sempre gostei de viajar e aproveitava muito as viagens escolares. Tive bons, ótimos e ruins professores; sempre achei que a capacidade de entendimento do aluno depende muito da relação direta com o professor na sala de aula. (09/08/58)
83. Meus primeiros anos de estudo foram importantíssimos, pois estudei numa escolinha de interior e muitas vezes ajudava minha professora a ensinar os mais novos. Isso foi me despertando o desejo de ser professora, profissão que exerço até hoje. Com muito prazer, claro, tanto que estou aposentada e continuo a trabalhar. Sou plenamente realizada com a minha profissão. (03/11/51)
84. Eu gosto de educação física. E gostava das colegas que até hoje são minhas amigas, saíamos nos bailes com outros colegas de escola também. Era puxado pois eu estudava à noite e trabalhava durante o dia e nosso lazer era bem restrito. (18/09/55)
85. Não lembro. (04/06 não informa o ano)
86. Como uma crítica construtiva, conversei com algumas amigas na CIC e perguntei porque não estudavam no PL da UCS 3ª idade e elas disseram: não gostamos do tema (tarefa de casa), cobranças de provas e trabalhos. Talvez pudesse ser menos cobrado neste sentido, pensem. Talvez eu pare por esse motivo também. Mas tenham sucesso. Pois estamos aqui porque queremos aprender e não para passarmos o tempo. (19/03/58)
87. No período que lecionei foi muito gratificante pois os alunos sem conhecimento algum e quando chega no fim do ano sabem ler. Depois lecionei 2ª série, 3ª, 4ª e na 5ª preparar para entrar no ginásio. (02/04/23)
88. Os primeiros anos do magistério foram muito gratificantes porque é uma eterna aprendizagem conhecer melhor as crianças e verificar o que aprenderam, o crescimento é uma joia. (18/05/31)
89. Uma experiência diferente e produtiva foi a de trabalhar com jornal, recortar frases do jornal, de acordo com a pergunta feita (principalmente classes gramaticais e análise) Recortar, colar e responder. (08/12/51)
90. Em todo tempo, como estudante, sempre gostei da prática “aprendizagens”. Sou uma eterna aprendiz. Como professora, na medida em que você conduz a aquisição de novas aprendizagens com teus alunos vou também aprendendo, atualizando, convivendo e se mantendo atualizado neste mundo em constante evolução e avanço tecnológico. Sempre serei uma aprendiz, como disse inicialmente, e penso que ainda tenho algo a aprender e com certeza também a ensinar. (22/01/47)
91. Sempre gostei de aprender. Para mim, estudar não foi sacrifício e sim prazer. A experiência mais significativa foi o que fiz para estudar. Morava na colônia, distante 18 km de Caxias e durante um ano fiz este trecho diariamente para poder concluir o primário. Para completar o ginásio, trabalhei em casa de família, pois necessitava de um local para ficar. Eu era feliz. (01/10/51)

92. A escola primária onde estudei era pequena, de poucos recursos. Os professores, no entanto, se desdobravam para superar as carências tanto da escola quanto dos alunos. Lembro que ao invés de excursão como se faz agora, nós fazíamos piquenique em locais próximos onde houvesse árvores para sombrear e grama para as crianças correrem e brincarem. (18/04/51)
93. O que mais recordo da escola primária: as leituras do Antigo Testamento, que despertaram em mim o interesse por História, curso que viria a frequentar ao chegar na universidade.b) Lecionei para várias faixas etárias. Da alfabetização ao 2º grau. Mas, a pesar das dificuldades, minha maior satisfação e realização se deu quando eu trabalhei com alfabetização. (29/07/43)
94. Estudando, participando em atividades esportivas, como olimpíadas, viajando, conhecendo inúmeros professores e colegas de ensino. Especial lembrança dos Irmãos Maristas que complementaram em mim os ensinamentos básicos recebidos em família. Disciplina, organização, planejamento e ensino foram os grandes ensinamentos. (22/11/39)
95. 1) Estudava seriamente. 2) Foi um tempo maravilhoso. 3) Aprendi diversas técnicas domésticas e artísticas.
96. Fiz amizades com colegas que eu não conhecia. (22/12/51)
97. Como estudante gostei muito, fiz amigos e tive bons professores em escola particular. Como professora, o início foi difícil mas com o tempo e experiência foi ficando melhor. Senti-me mais segura (em escola estadual). Infelizmente, nossos governantes não dão a devida importância à educação e isso é muito triste. (06/04/47)
98. Primeiros anos de magistério movida por ideal e o ótimo relacionamento com crianças nas primeiras séries do 1º grau e mais tarde, com adolescentes. Convivência divertida com os colegas de magistério.
99. No meu tempo de estudante, professor era autoridade e sempre obedeci. Nos últimos anos de ginásio, no segundo grau, tínhamos mais diálogo. Como professora, procurei entender os alunos usando métodos que eles melhor se adaptassem. (26/12/45)
100. Estudava muito para ser a primeira aluna da classe. Primeiros anos de magistério foram um pouco difíceis, mas muito proveitosos, pois ao ensinar eu aprendi muito. (05/08/46)
101. Estudei em colégio de freiras numa época de muita repressão.
102. Os primeiros anos de magistério foram os mais importantes, pois é no dia-a-dia, na elaboração das aulas é que as dúvidas realmente apareciam e lá deviam ser resolvidas. E a prática veio juntamente com o passar dos anos, mas o aprendizado é constante, sempre havia e há coisas a aprender. (28/04/53)
103. Não fiz magistério, mas gostei muito de meus estudos, de quando fiz o segundo grau, só tenho boas recordações. (04/02/50)

104. Todas as experiências foram boas. Lembro do primeiro dia de estágio, quando cheguei na escola e fui apresentada para as crianças da 2ª série onde iria trabalhar. Eles estavam na fila e assim que a diretora me apresentou a eles, todos correram e pularam no meu pescoço, abraçando-me. Fiquei sem jeito e derrubei tudo o que tinha no chão: livros, lapiseiras, cadernos, folhas, etc. Ao entrar na sala com eles, foi outro drama. Eles foram alfabetizados com letra de imprensa e eu havia levado trabalhos com letra cursiva. Resultado: ninguém sabia ler com letra cursiva e correram todos na minha mesa. Foi uma loucura, muito legal. (24/03/50)
105. Eu sou da época em que se respeitava os professores, os mestres como diziam. Sinto falta de alguns valores, por exemplo, hoje, o respeito por pessoas de mais idade e pelos professores quase já são coisas do passado. O velho já não é respeitado, já virou museu, tanto na saúde, como na sociedade, isso que estou me dizendo é referente ao jovem, ele não tem mais paciência para com nós. Gosto das aulas da UCS. Aqui as pessoas de mais idade são respeitadas e amadas como merecem. Obrigada por tudo. (20/01/51)
106. Sempre gostei de estudar, fui boa aluna até a universidade. Marcou-me um mês que minha média foi 9.7 e tirei o 17º lugar porque perdi pontos por não ter ido à procissão, missa, etc. Foi num colégio de freiras, na 3ª série ginásial. A 1ª aluna tinha média 5,4. Minha experiência como professora primária foi boa, porém fui lecionar numa colônia alemã. Os alunos não me entendiam, nem eu a eles. Tiveram que aprender o português. Eu não aprendi o alemão. Era uma 1ª série do primário. Sucesso.
107. Os mais significativos foram: Boas lembranças dos colegas e péssimas lembranças pela atuação das freiras professoras muito radicais. Uma freira em especial que era muito legal e moderna nos foi retirada do nosso meio por esse motivo. (30/03/44)
108. Foram momentos muito bons. Brincadeiras saudáveis, leituras na biblioteca, trabalhos manuais, educação física. Foi uma infância muito boa e saudável. (26/12/50)
109. Não tenho boas lembranças do meu tempo de estudante. Os professores eram muito severos. Estudei em escola privada nos meus primeiros anos e depois em escola pública e achei muita diferença entre os professores da escola privada e pública. Acho que estes últimos eram mais flexíveis. Hoje estudo e adoro estudar e estar em aula.
110. Escola primária: muito boas, escola excelente. Ginásio: demasiado restritiva (particular-freiras), ensino e aprendizagem boa. Científico: bom ensino e aprendizagem. Superior: excelente. Pós-graduação: excelente. Como professora: ótimas experiências, foi um prazer ter sido professora. (30/01/45)
111. Sempre fui uma aluna muito estudiosa e responsável. Como professora, minha 1ª experiência foi muito interessante, fui apresentada aos alunos pela diretora da escola, tinha 18 anos, isto é bastante jovem. A Sra. Diretora disse para mim após apresentação: os alunos estão à sua disposição para ensaio de marcha (mais ou menos 400 alunos) Quantos professores a senhora quer para auxiliar? Eu, muito valente, respondi: Obrigada, mas eu dou conta dos alunos. Que horror todas aquelas crianças e eu nunca tinha assumido “marchas”. Consegui realizar minha tarefa sozinha e isto me serviu para minha vida profissional, isto é, resolver todos os problemas que se apresentaram. Minha vida profissional foi muito gratificante. (30/12/35)

112.Dificuldade decorrente da inexperiência, pois estava recém saindo da faculdade.
(25/08/33)