

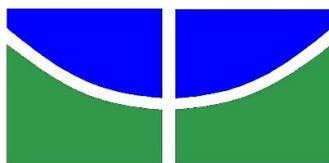
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

VANESSA CRISTINA DA SILVA

**O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de
espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira
idade (TI)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF, fevereiro de 2015



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

VANESSA CRISTINA DA SILVA

O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)

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

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MARIA LUISA ORTÍZ ALVAREZ

Brasília/DF, fevereiro de 2015

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Vanessa Cristina. **O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 186 fls. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília (UnB) e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Vanessa Cristina. **O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015.

186 fls.

Dissertação de Mestrado– Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA LUISA ORTÍZ ALVAREZ

1. Memória. 2. Treino de memória. 3. Aprendizagem de uma língua estrangeira. 4. Terceira idade.

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

**O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de
espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira
idade (TI)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Alvarez – UnB

ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Elena Ortiz Preuss – UFG

EXAMINADOR EXTERNO

Prof.^a Dr.^a Mariney Pereira Conceição – UnB

EXAMINADOR INTERNO

Prof.Dr. Enrique Huelva Unterbäumen – UnB

EXAMINADOR SUPLENTE

Brasília/DF, fevereiro de 2015

À minha querida família, Rafael, Enzo e Elena.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por me possibilitar chegar até aqui com saúde, alegria e força para superar todos os obstáculos surgidos nessa jornada.

Ao meu marido Rafael que, carinhosamente, foi meu grande companheiro nesse caminho e esteve presente em todos os momentos, desde os mais alegres aos mais angustiantes. Obrigada pelas dicas, ajudas, compreensão, paciência, cumplicidade e incentivo! Sou feliz por você existir em minha vida.

Aos meus filhos, Enzo e Elena, que foram privados, muitas vezes, da minha presença, do meu carinho e do meu aconchego de mãe para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

À grande mulher e profissional, professora doutora Maria Luiza Ortiz Alvarez, minha orientadora e amiga, por sempre ter acreditado em mim, fazendo-me, muitas vezes, enxergar que, apesar dos percalços e dos imprevistos, tudo daria certo. Suas sábias e acolhedoras palavras foram determinantes para a conclusão deste trabalho. Nunca me esquecerei suas palavras: "*Minha filha, tudo dará certo*". Saiba que foi um orgulho tê-la como orientadora e tens meu respeito e minha admiração hoje e sempre.

À amiga Renata, grande pesquisadora, profissional e pessoa que és. Sou grata por todas as nossas discussões, reflexões e conclusões sobre os diversos assuntos referentes à área da Linguística Aplicada (LA) e, também, pela contribuição neste e em outros trabalhos. Compartilhamos grandes momentos desafiadores e transformadores para nosso crescimento profissional e acadêmico.

Ao amigo Gleiton Malta Magalhães, que, primeiramente, com seus valiosos conselhos e contribuições, fez-me visualizar a possibilidade de cursar o mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) pelas aulas – proporcionando-me grande crescimento acadêmico e profissional – que me possibilitaram profundas reflexões e transformações em todos os âmbitos da vida.

À professora doutora Mariney Pereira Conceição e à professora doutora Elena Ortiz Preuss pela honra de aceitarem o convite para participarem da minha banca de mestrado e pelas preciosas contribuições a este trabalho.

Aos colegas do Instituto Federal, em especial, ao diretor e colegas do meu *campus* por acreditarem em minha pesquisa e colaborarem para a implementação do Curso de Espanhol Básico1 para a Terceira Idade, possibilitando-me colher todos os dados necessários para a execução desta pesquisa.

À professora doutora Mônica Sanches Yassuda que, mesmo de longe, mostrou-se muito solícita, contribuindo para o meu entendimento em relação às técnicas e aos treinos de memória.

Às minhas amigas, Amanda, Adriana e Vasti que, durante nossas conversas, presenciaram e "aturaram" muitas das minhas angústias.

À Amanda, por sua disponibilidade em ler este trabalho e por suas preciosas dicas e contribuições. Não me esquecerei, Amanda: “*Vanessa, foca na dissertação*”. Meus mais sinceros agradecimentos.

À amiga e grande profissional do mundo da revisão, Danúzia Queiroz, por aceitar e se dedicar a revisão deste trabalho. Meu muito obrigada!

Agradeço, também, aos alunos do Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira idade, em especial aos participantes desta investigação, por terem se mostrado sempre disponíveis e dedicados ao curso e à pesquisa.

Gostaria de agradecer, também, às minhas auxiliares do lar, Maria e Lúcia, por todo o apoio nos cuidados dos meus filhos e da minha casa, bem como pela segurança e pela tranquilidade que me proporcionaram.

Por fim, agradeço a todos que colaboraram, de forma direta ou indireta, para realização deste sonho.

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo, nunca se arrepende.

Leonardo da Vinci

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel do treino de memória na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI). Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 1986, CHIZZOTTI, 2000, MOITA LOPES, 1994), com alguns dados quantitativos (NUNAN, 1993), além de ser catalogada como um estudo de caso (ERICKSON, 1989; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Tem seu aporte teórico interdisciplinar fundamentado nos estudos do campo da Psicologia Cognitiva, da Gerontologia e da Linguística Aplicada (LA). Abordamos o processo de envelhecimento no mundo atual (IBGE, 2010; ONU, 2005; NERI, 2006), os estudos e as teorias acerca da memória humana, (ATKISON; SHIFFRIN, 1968; TULVING, 1983; BADDELEY, 1992, 1998, 1999), as teorias de aquisição da linguagem (PENFILD; ROBERTS, 1959; LENNENBERG, 1967; ELLIS, 1994), – discutindo o fator idade como um limitador ou não para aprendizagem de uma LE – e, por fim, trazemos os estudos sobre os treinos cognitivos, em especial, os treinos de memória (WEST, 1995; NELLY, 2000; YASSUDA, 2005, 2006, 2013) e as principais técnicas utilizadas para estimular essa função cognitiva. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas narrativas e reflexivas, observações com notas de campo e treino para a memória. Após a triangulação de todos os dados, os resultados deste estudo demonstraram que – apesar de os adultos da TI apresentarem mais dificuldades em aprender com efetividade uma LE, devido aos declínios normais esperados no envelhecimento de alguns sistemas de memória –, se utilizarmos a estratégia dos treinos cognitivos voltados à memória, buscando compensar a possível perda dessa importante função cognitiva, poderemos, de certa forma, estimular o aprendizado de uma LE voltada ao público da TI. Com esta pesquisa, esperamos trazer dados concretos que mostrem a importância que os alunos pertencentes à TI conferem à memória em seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavra-chave: Memória. Treino de memória. Aprendizagem de uma língua estrangeira. Terceira Idade.

ABSTRACT

This research investigates the role of memory training on learning Spanish as a foreign language for elderly people. It is a qualitative, interpretive research (DENZIN; LINCOLN, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 1986, CHIZZOTTI, 2000, MOITA LOPES, 1994), with some quantitative data (NUNAN, 1993). Moreover, it is classified as a case study (ERICKSON, 1989; LUDKE; ANDRÉ, 1986). It has its interdisciplinary theoretical contributions based on the studies of Cognitive Psychology, Gerontology and Applied Linguistics. This study approaches the aging process all over the world (IBGE, 2010; ONU, 2005; NERI, 2006), researches and theories about human memory, (ATKISON; SHIFFRIN, 1968; TULVING, 1983; BADDELEY, 1992, 1998, 1999), language acquisition theories (PENFILD; ROBERTS, 1959; LENNENBERG, 1967; ELLIS, 1994), – discussing the age factor as a limiting aspect for learning a foreign language (LE) – and, finally, cognitive training, especially memory training (WEST, 1995; NELLY, 2000; YASSUDA, 2005, 2006, 2013) and the main techniques used to stimulate this cognitive function. Data were collected by using questionnaires, narrative and reflexive interviews, observations with field notes and memory training. After all data triangulation, the results showed that – although the elderly people had more difficulty to effectively learn a foreign language due to health aging declines of some memory systems – if we use the cognitive memory training strategy in order to compensate the possible loss of this important cognitive function, it is feasible to stimulate in a way the an foreign language learning in the elderly public people. With this study, concrete data are presented to prove the importance of memory in the learning process of a foreign language for elderly people.

Keywords: Memory. Memory training. Foreign language learning. Elderly people.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes	84
Tabela 2 – Avaliação dos estilos.....	90
Tabela 3 – Análise dos estilos de aprendizagem do grupo	95
Tabela 4 – Tipos de estratégias de aprendizagem	96
Tabela 5 – Avaliação das estratégias de aprendizagem.....	96
Tabela 6 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Bela	106
Tabela 7 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Terceirão	108
Tabela 8 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Fernanda	108
Tabela 9 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Larah	108
Tabela 10 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Marques	107
Tabela 11 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Meire	107
Tabela 12 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Santa.....	107
Tabela 13 – Tabela Treino de Memória:.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação de idosos na população total, segundo o gênero -DF (%)	30
Gráfico 2 – Idosos segundo as regiões de naturalidade (%)	31
Gráfico 3 – Idosos segundo o grau de escolaridade (%)	32
Gráfico 4 – Renda média mensal per capita dos idosos, segundo os gêneros (R\$).....	33
Gráfico 5 – Distribuição dos idosos, segundo classes de renda (em SM)	33
Gráfico 6 – Homens – ocupação (%) Mulheres – ocupação (%).....	34
Gráfico 7 – Idade dos participantes	84
Gráfico 8 – Sexo dos participantes.....	85
Gráfico 9 – Estado civil dos participantes	85
Gráfico 10 – Tipo de moradia.....	86
Gráfico 11 – Tempo de aposentadoria.....	87
Gráfico 12 – Renda mensal	87
Gráfico 13 – Frequentou curso particular de espanhol	88
Gráfico 14 – Horas semanais de estudo do espanhol.....	88
Gráfico 15 – O que espera do futuro	89
Gráfico 16 – Vida sentimental.....	90
Gráfico 17 – Avaliação dos estilos: Bela.....	93
Gráfico 18 – Avaliação dos estilos: Terceirão.....	92
Gráfico 19 – Avaliação dos estilos: Fernanda.....	92
Gráfico 20 – Avaliação dos estilos: Larah.....	93
Gráfico 21 – Avaliação dos estilos: Marques.....	93
Gráfico 22 – Avaliação dos estilos: Meire.....	94
Gráfico 23 – Avaliação dos estilos: Santa.....	94
Gráfico 24 – Análise do grupo (%).....	95
Gráfico 25 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Bela	97
Gráfico 26 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Terceirão	98
Gráfico 27 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Fernanda	99
Gráfico 28 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Larah.....	99
Gráfico 29 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Marques	100
Gráfico 30 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Meire	101
Gráfico 31 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Santa.....	102
Gráfico 32 – Estratégias de aprendizagem do grupo do grupo (%)	103
Gráfico 33 – Jogo de memória	105
Gráfico 34 – Atividade física	105
Gráfico 35 – Palavras cruzadas.....	106
Gráfico 36 – Leitura	106
Gráfico 37 – Percentual de acertos: Bela (%).....	137
Gráfico 38 – Percentual de acertos: Terceirão (%).....	137
Gráfico 39 – Percentual de acertos: Fernanda (%).....	138
Gráfico 40 – Percentual de acertos: Larah (%).....	139
Gráfico 41 – Percentual de acertos: Marques (%)	140
Gráfico 42 – Percentual de acertos: Meire (%)	141
Gráfico 43 – Percentual de acertos: Santa (%).....	142
Gráfico 44 – Treino de memória – todos os participantes (% de acertos).....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estilo sensorial.....	54
Quadro 2 – Estilo cognitivo	54
Quadro 3 – Estilo pessoal.....	54
Quadro 4 – Trajetória diacrônica acerca da rede de ensino profissional no Brasil	75
Quadro 5 - Você faz uso de algum medicamento para tratamento neurológico? Se sim, qual?	109
Quadro 6 - Você apresenta lapsos de memória? Com que frequência? Em que situações?	109
Quadro 7 - Você faz uso de alguma medida preventiva para uma eventual perda da memória?	110
Quadro 8 - O que você considera positivo para a preservação de uma memória saudável?.....	110
Quadro 9 - Você costuma esquecer eventos relativos a um passado recente ou remoto?	111
Quadro 10 – Relato dos participantes.....	144

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Sistemas de memória sob a ótica do tempo	43
Figura 2 – Sistemas de memória sob a ótica do conteúdo	45
Figura 3 – Sistemas de memória	50

LISTRA DE SIGLAS

ADEPT	Adult Development and Enrichment Program
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGEN	Coordenação-Geral de Ensino
Codeplan	Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
Drep	Diretória de Ensino Pesquisa e Extensão
E/LE	espanhol como língua estrangeira
EaD	Ensino a Distância
ETFB	Escola Técnica Federal de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LA	Linguística Aplicada
LE	língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Pdad	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Prex	Pró-Reitoria de Ensino e Extensão
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RA	Regiões Administrativas
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SILL	Strategy Inventory for Language Learning
TI	terceira idade
UCB	Universidade Católica de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: DESCRIÇÃO DA PESQUISA	19
1 Introdução	19
1.2 Justificativa da pesquisa	21
1.3 Dos objetivos	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivo específico	23
1.4 Organização da dissertação.....	24
CAPÍTULO II – REFERÊNCIAL TEÓRICO	25
2.1 Interdisciplinaridade da pesquisa	25
2.2 O envelhecimento populacional	27
2.2.1 O envelhecimento brasileiro	28
2.2.2 O envelhecimento no Distrito Federal (DF)	29
2.2.3 O envelhecimento funcional e cognitivo.....	35
2.3 A memória	37
2.3.1 Modelos teóricos da memória	38
2.3.2 Os sistemas de memória	41
2.3.3 A memória e o envelhecimento	47
2.4 A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) na terceira idade (TI)	50
2.4.1. Idade, hipótese do período crítico e plasticidade do cérebro	50
2.4.2 Estilos de aprendizagem.....	53
2.4.3 Estratégias de aprendizagem	55
2.5 Treinos cognitivos	60
2.5.1 Treinos de memória	62
2.5.2 Técnicas mnemônicas	64
2.5.3 Estudos sobre o treino de memória.....	66
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	70
3.1 Tipo de pesquisa.....	70
3.1.1Abordagem qualitativa.....	70
3.1.2 Estudo de caso	71
3.2 Contexto da pesquisa	74
3.2.1 Os institutos federais	74
3.2.2 O campus da pesquisa.....	76
3.2.3 Implementação do curso de espanhol para a TI	77
3.3 Participantes da pesquisa.....	78

3.4 Coleta de dados.....	78
3.4.1 Entrevistas narrativas.....	79
3.4.2 Entrevista reflexiva gravada em vídeo	79
3.4.3 Questionários	80
3.4.4 Observação com notas de campo	80
3.4.5 Treino de memória.....	80
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1 Parte A – Dados secundários.....	83
4.1.1 Perfil dos participantes.....	83
4.1.2 Questionário de estilos de aprendizagem.....	90
4.1.3 Questionário de estratégias de aprendizagem	96
4.1.4 Questionário de diagnóstico de memória.....	103
4.2 Parte B – Dados primários.....	111
4.2.1 Entrevista narrativa.....	111
4.2.2 Observações e notas de campo	120
4.2.3 Análise do treino de memória.....	126
4.2.4 Entrevista reflexiva.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
1 Retomando as perguntas de pesquisa	148
1.1 Outras constatações.....	151
2 Implicações da pesquisa.....	153
3 Limitações da pesquisa	153
4 Proposta para estudos futuros.....	154
REFERÊNCIAS	155
Apêndices	163

CAPÍTULO I: DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Saber envelhecer é a obra-prima da sabedoria e uma das mais difíceis tarefas na grande arte de viver.
Henri Amiel

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento demográfico é um fenômeno mundial que decorre da diminuição da taxa de natalidade e do aumento da expectativa de vida, acarretando alterações na estrutura etária populacional. Esse tema tem sido motivo de pauta em constantes reuniões governamentais, a fim de debater sobre as possibilidades de se criar alternativas que não excluam o idoso da sociedade, ao contrário, o desafio agora é criar políticas públicas que proporcionem bem-estar e satisfação, atendendo as exigências desse novo segmento de público.

Atualmente, a velhice é vista de forma diferente, as famílias têm reorganizado-se em torno do idoso. De acordo com Martins (2003, p.21), “a paisagem cultural e social está, de fato, mudando. A velhice não é mais uma decadência, e sim, uma oportunidade”. Portanto, é imprescindível que o mercado também se reorganize e procure acompanhar a evolução desse componente da população brasileira que, a cada dia que passa, apresenta melhores condições de saúde, bem como melhor situação financeira, resultando em grande predisposição a consumir, a namorar, a viajar, a se divertir e, também, a aprender uma nova língua.

Envelhecer, muitas vezes, pode marcar o início de grandes realizações que foram deixadas de lado ou para trás por razões diversas, durante a juventude ou a idade adulta. Segundo Zuccarello (2003) e Safons (2003), a terceira idade (TI) é uma parcela exigente da sociedade que conta com a experiência e com o conhecimento de mundo, muito particulares e dignos de compartilhamento.

Gómez (2013, não paginado) ressalta que:

A aprendizagem nesta etapa do ciclo vital é também um projeto de saúde e não somente educativo. Por um lado, permite sentir-se bem psiquicamente, proporciona a possibilidade de pensar o que ainda podem fazer e não nas funções que pela idade vão se deteriorando, aprendendo a conviver com as possibilidades que temos nesta etapa da vida, não perdendo tempo no que já não se pode ou não se tem; por outro lado os integra à realidade social mediante a atualização permanente.

Dessa forma, as mudanças necessárias para atender a esse novo público não são somente de ordem econômica, política e social, mas também educacional, atingindo, inclusive, as escolas formais de idiomas que têm apresentado um número considerável de crescimento. O domínio de outra língua significa progresso, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nesse novo e tecnológico século.

Ao considerar a atual conjuntura econômica do Brasil – que possibilita aos cidadãos brasileiros (entre eles os idosos) deslocar-se para fora do país com a finalidade de relacionar-se com outras línguas e culturas, somada aos eventos esportivos de grande porte que têm sido sediados aqui, como, por exemplo, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 –, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), como o espanhol, ganha maior espaço nesse contexto de integração global. Segundo Fonseca (2002), o espanhol é a terceira língua mais usada na internet depois do inglês e do mandarim. É também a segunda língua mais estudada e a segunda língua de comunicação internacional, depois do inglês, em todo o mundo.

Com isso, diante do crescimento e da necessidade de aprendizagem da língua espanhola no cenário nacional, a TI também despertou o interesse por esse idioma; no entanto, quando pessoas da TI propõem-se a estudar uma LE, algumas crenças os angustiam, impedindo-os, muitas vezes, de dar o primeiro passo e, de fato, se lançarem na tarefa de aprender outra língua. Alguns idosos têm como verdade que o aprendizado de uma LE é destinado somente aos jovens, acreditando que, para o idoso, a tarefa de aprender uma LE é inversamente proporcional à capacidade de aprendizado. Os idosos atribuem a responsabilidade por não reter o insumo adquirido em sala de aula a falta de memória decorrente da idade avançada.

Segundo Zimerman (2000), as alterações físicas, psicológicas (como falhas na memória) e sociais, que são naturais e gradativas, podem ocorrer em idade mais precoce ou mais avançada e em maior ou menor grau, de acordo com as características genéticas e, principalmente, com o modo de vida de cada pessoa. No caso particular da memória, há estudos que comprovam que realmente esse sistema é afetado com o envelhecimento (DAMASCENO; GUERREIRO, 2000), entretanto, de acordo com Bialystok et al. (2004), o nosso cérebro é plástico, ou seja, muda sobremaneira ao longo de toda a vida, em resposta às experiências vividas e aprendidas.

Shors (2009) avalia que, diariamente, nascem novos neurônios em cérebros adultos. Tais células, quanto mais solicitadas, mais se desenvolvem, auxiliando no aprendizado de tarefas complexas. Nesse sentido, cabe ressaltar que muitas pessoas, ao atingirem a faixa etária da TI, demonstram elevada capacidade de raciocínio.

Sob essas perspectivas, para combater a senilidade (processo de envelhecimento com declínio gradual no funcionamento de todos os sistemas do corpo), é recomendável que o indivíduo se dedique a atividades que estimulem a memória, uma vez que o modo como cada um utiliza o cérebro, tendo em vista as suas atividades e as situações do dia a dia, será fator determinante para a preservação desse sistema.

É nesse sentido que propomos este trabalho, com vistas a entender como o processo de aprendizagem de uma LE (espanhol) pode contribuir para a manutenção da memória saudável do idoso, mas não somente isso, propomos um estudo por meio da aplicação de um curso de espanhol voltado para alunos da TI, com intervenções de algumas técnicas mnemônicas para treinar a memória.

Assim, esperamos, com a compreensão do contexto no qual o idoso está inserido e a sua caracterização por meio de dados pertinentes, elaborar uma proposta de educação que seja voltada às suas necessidades, proporcionando-lhes, cada vez mais, dinamismo e confiança em si mesmos para superar as crenças e os mitos alimentados pela própria sociedade com relação à capacidade de desenvolver um raciocínio mais rápido no que tange a aprender uma LE.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Nos dias de hoje, é bastante comum nos depararmos com idosos que praticam atividades físicas, dança, música, natação, informática e que frequentam, também, cursos de línguas, uma vez que, para esses indivíduos, é necessário engajar-se em atividades em que possam se afirmar como seres tão capazes quanto qualquer outro ser humano, demonstrando-se aptos para enfrentar desafios e para superar as dificuldades.

O fator idade na aprendizagem de uma LE sempre foi um tema que me angustiou, principalmente, quando é relacionado a não aprendizagem de uma LE a falta de memória dos mais velhos decorrente da idade avançada. Este mito popular foi fortalecido, para mim, ainda mais, com as queixas de alguns alunos que frequentaram os cursos voltados para a TI, nos quais trabalhei.

Entretanto, nos estudos que envolvem as teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, existem autores (PENFIELD; ROBERT, 1959) que defendem a hipótese do período crítico como sendo um período propício à aprendizagem de línguas (dos 4 anos de idade até os 10 anos de idade) e outros que, apesar de reconhecerem uma influência da idade na aquisição de uma LE, refutam a hipótese de um período crítico biologicamente determinado para essa aquisição (BIALYSTOK, 1983; HAKUTA, 1999; BIRDSONG, 1999b; BONGAERTS, 1999; ELLIS, 2008; FLEGE, 1999).

É bem verdade que com o envelhecimento algumas funções cognitivas sofrem declínio, afetando alguns aspectos relativos à aprendizagem, mas não podemos atribuir a este fato a não aprendizagem de uma LE nos mais velhos. Como professora de língua espanhola, conheço várias pessoas que aprenderam uma LE com idade avançada e com um considerável nível de proficiência.

De acordo com algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de LEs para a TI (CONCEIÇÃO, 2000; GUIMARÃES, 2006; PIZZOLATTO, 1995; SARDO, 2007, OLIVEIRA, 2010), são ainda escassas as oportunidades de estudar uma LE em um ambiente voltado para as necessidades desse público-alvo, uma vez que possui características específicas de aprendizagem. Vários estudos tratam de questões referentes à qual seria a melhor idade para se aprender uma LE, no entanto, no caso da aprendizagem de espanhol para a TI, constata-se que o número de pesquisas é bem menor. Logo, mesmo com os estudos existentes acerca do processo de aprendizagem de uma LE na TI, não encontramos estudos que envolvessem a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, relacionando o treino de memória como estímulo para otimizar o aprendizado dessa língua nessa faixa etária.

Neste sentido, este estudo se justifica pela necessidade de:

1. desmistificação da ideia de que o idoso não consegue aprender uma LE devido as falhas de memória;
2. escassez de pesquisas que contemplem o ensino de uma LE (espanhol) com o uso de novas estratégias para estimular a memória dos idosos;
3. crescimento do público da TI interessado em cursos de idiomas, devido à atual expectativa de vida.

Esses são alguns dos motivos que nos levaram a propor esta pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (LA), já que esta busca estudar os fenômenos referentes ao ensino, à aprendizagem e à aquisição de uma LE em diferentes contextos. Soma-se aos motivos supracitados a contribuição social que esta pesquisa pode proporcionar ao público pertencente a TI, bem como aos professores e aos pesquisadores que têm nas línguas estrangeiras seus objetos de estudo/pesquisa.

1.3 DOS OBJETIVOS

Esta pesquisa pretende abordar o papel que o treino de memória exerce no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da TI. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o papel do treino de memória na aprendizagem de E/LE para alunos da TI.

1.3.2 Objetivo específico

- Identificar que técnicas e exercícios de memorização podem estimular a memória dos participantes, contribuindo para o desempenho da aprendizagem de E/LE.

Para atingir tais objetivos propostos, as seguintes perguntas nortearão o estudo desta pesquisa:

- Qual o papel do treino de memória no processo de aprendizagem de E/LE em aprendizes da TI?
- Que técnicas e exercícios de memorização podem estimular a memória dos participantes, contribuindo para o desempenho da aprendizagem de E/LE?

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está composta de quatro capítulos. O primeiro é introdutório e contém: a contextualização do problema de pesquisa e a justificativa da escolha do tema; os objetivos e as perguntas de pesquisa; e a organização do trabalho. Já o segundo capítulo traz o referencial teórico com os tópicos e os autores que serviram de base para esta pesquisa e que deram suporte aos dados coletados. O terceiro capítulo descreve o tipo de pesquisa, os instrumentos adotados, o contexto em que foi desenvolvido o estudo e os seus participantes. No quarto e último capítulo, mostram-se a descrição e a análise dos dados coletados, assim como a sua triangulação e os resultados parciais. Por fim, aparecem as considerações finais em que retomamos as perguntas de pesquisa, expomos algumas das implicações e limitações da pesquisa e trazemos sugestões de futuros estudos nessa área.

CAPÍTULO II – REFERÊNCIAL TEÓRICO

" A juventude é o tempo que resta para viver"
Simone de Beauvoir

Neste capítulo, são abordados os tópicos que compõem o nosso arcabouço teórico, são pressupostos e conceitos fundamentais que subsidiam e embasam a pesquisa. Apoiamo-nos em estudos e trabalhos de autores renomados que investigaram sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, a apropriação do conhecimento, o fator idade e as suas implicações na aprendizagem de adultos e em especial da TI, foco do nosso estudo, e, por fim, os estilos e as estratégias de aprendizagem.

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE DA PESQUISA

Este estudo, em sua constituição, incorporará subsídios metodológicos e científicos de outras disciplinas que transcendem os tipicamente abordados na LA.

A própria interdisciplinaridade dessa área de estudos nos leva a propor esta investigação nesse âmbito, uma vez que a LA busca estudar os fenômenos referentes ao ensino, à aprendizagem e à aquisição de uma LE em diferentes contextos.

Com relação a essa questão, Moita Lopes (1996, p. 114) afirma:

O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possa iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la.

O diálogo com outras áreas do conhecimento mostrou-se necessário pelo fato de o público-alvo da pesquisa pertencer à faixa etária da TI, a qual se constitui como um grupo bastante diferenciado em si mesmo e em relação aos demais grupos etários, além de possuir um vasto e complexo campo de estudo, atraindo para si várias outras áreas de produção científica, como a neurociência, a psicologia cognitiva e a gerontologia, por citar algumas. Dessa forma, as contribuições de outros campos de conhecimento serviram como suporte para nossas indagações e consequentes justificativas, fundamentando nossa própria produção do saber.

Segundo Camacho (2002, p.229):

o velho, o idoso ou a pessoa da terceira idade compreende, atualmente, uma clientela socialmente importante, à qual se estabelecem diversos enfoques que

não se restringem apenas a uma área do conhecimento, mas a várias possibilidades a serem desvendadas sobre essa clientela.

A gerontologia é a ciência que investiga o envelhecimento humano com o objetivo de atender às necessidades físicas, emocionais e sociais do idoso. Para a doutora em psicologia Anita Liberalesso Neri (2006), a gerontologia trata de um campo multi e interdisciplinar que visa à descrição e à explicação das mudanças típicas do processo de envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais.

A memória é a habilidade capaz de registrar, armazenar e evocar informações (LEZAL et al., 1995), possibilitando diversas formas de aprendizagem. O envelhecimento leva a um declínio gradual dessa função cognitiva, e uma parcela significativa de idosos apresenta alterações de memória normal, embora nem todos os aspectos estejam comprometidos (BERTOLLUCI, 2000).

No que se refere à aprendizagem e, principalmente, à de uma LE, a crença popular dita que se torna mais difícil aprendê-la, quando não impossível, devido à idade que, conseqüentemente, afeta a memória. Contudo, se, por um lado, a maior queixa dos aprendizes mais velhos são os problemas de memória que podem prejudicar a aprendizagem, por outro, temos fatores e alternativas que podem reverter esse quadro. Os estudos sobre treino de memória, por exemplo, têm demonstrado que pode ser uma alternativa para os problemas decorrentes de declínio de memória devido à idade. Nesse sentido, para Verhaeghen (1992), a literatura cognitiva indica que o treino de memória gera ganhos em idosos, podendo até oferecer mais uma oportunidade de aprendizagem e permitindo um melhoramento do funcionamento cognitivo nas pessoas mais velhas, mas o autoconhecimento do idoso pode ser também de grande valia.

Assim mesmo, a presente pesquisa indaga alunos adultos pertencentes ao segmento da TI aprendendo a língua espanhola como LE, com o auxílio de exercícios voltados à estimulação da memória. Para tal, foi necessário recorrer aos estudos sobre o idoso e às mudanças cognitivas que ocorrem durante o envelhecimento, em especial à memória, bem como aos estudos sobre aprendizagem de LE provenientes da área da LA e, também, aos estudos sobre o treino de memória voltado a essas pessoas nessa fase da vida.

2.2 O ENVELHECIMENTO POPULACIONAL

O número de pessoas idosas tem crescido em ritmo mais acelerado do que o número de pessoas que nascem. O envelhecimento demográfico, fenômeno que já ocorre há muito tempo na Europa, atualmente, afeta vários outros países.

O tema do envelhecimento populacional tem sido frequentemente colocado em pautas de discussões governamentais, demonstrando que as autoridades estão, cada vez mais, preocupadas com essa questão, pois acarreta modificações nos gastos dos países em uma série de áreas importantes, como saúde, lazer, benefícios sociais etc. (IBGE, 2010). De acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU (2002), à medida que as taxas de fertilidade diminuem, a proporção de pessoas com 60 anos no mundo se duplica, e seu número atual deve mais que triplicar, alcançando nada menos que o total de dois bilhões até o ano de 2050.

A fim de atender às novas necessidades e às expectativas exigidas pelo público mais velho, bem como debater sobre questões relacionadas ao envelhecimento demográfico em todo o mundo, a Assembleia-Geral da ONU planeja algumas ações em prol do idoso desde 1982. Nesse ano, por meio da convocação da primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, elaborou-se o Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento, que trata de assuntos, como saúde e nutrição, proteção de consumidores idosos, habitação e meio ambiente, bem-estar social, segurança de renda e emprego, educação, assim como a coleta e a análise de dados de pesquisas. Em 1991, a Assembleia-Geral da ONU adotou o Princípio das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas. No ano seguinte, a Conferência Internacional sobre o Envelhecimento possibilitou dar prosseguimento ao Plano de Ação e adotou a Proclamação do Envelhecimento.

Assim, as consequências do envelhecimento populacional ganharam tanto destaque que a ONU intensificou os esforços para criação de mais ações que abordassem o assunto. Logo, a Assembleia-Geral da ONU declarou o ano de 1999 como o Ano Internacional do Idoso e, em 2002, convocou a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, em Madrid-Espanha. Nessa reunião, o tema de pauta era o desenvolvimento de uma política internacional para o envelhecimento para o século XXI. Como resultados foram adotados a Declaração Política e o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento de Madrid, este último incluía mudanças de atitudes, políticas e

práticas em todos os níveis para satisfazer as enormes potencialidades do envelhecimento no século XXI. A seguir, um dos parágrafos do plano:

uma sociedade para todas as idades possui metas para dar aos idosos a oportunidade de continuar contribuindo com a sociedade. Para trabalhar neste sentido é necessário tudo que representa exclusão e discriminação contra eles (ONU, 2002, parágrafo 19).

Sob essa perspectiva e dada a relevância do envelhecimento no mundo discorreremos, a seguir, sobre o cenário atual do processo de envelhecimento em nosso país, o qual também tem demonstrado grande preocupação com o crescente número de idosos.

2.2.1 O envelhecimento brasileiro

Temos um Brasil mais velho, real e pulsante. O fenômeno do envelhecimento populacional, que antes afetava somente os países ricos, atualmente tem sido mais evidente nos então chamados países em desenvolvimento, como é o caso do nosso Brasil. Embora o país não seja considerado de primeiro mundo, o ritmo de envelhecimento da população preocupa, cada vez mais, as autoridades brasileiras, inclusive estimulando os chefes de estado a criar novas políticas públicas para quem já alcançou os 60 anos de idade.

O processo de transição demográfica, a redução do índice de fecundidade e de mortalidade no Brasil são fatores que contribuem para que o índice de longevidade da população se eleve cada vez mais, o que acaba mostrando, sobremaneira, a melhora da qualidade de vida do brasileiro.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil tem 20,6 milhões de idosos, número que representa 10,8% da população total. A expectativa é que, em 2060, o país tenha 58,4 milhões de pessoas idosas (26,7% do total). Esse aumento não é justificado somente pela melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, mas também pelos altos investimentos das indústrias farmacêuticas em pesquisas e desenvolvimento de substâncias que combatem, principalmente, doenças associadas aos idosos (CORREIO BRAZILIENSE, 4 jan. 2015). Estima-se que a expectativa de vida, que era de 75 anos de idade, em 2013, pulará para 81 anos de idade em 2060.

A longevidade brasileira apresenta diferenças entre homens e mulheres. Normalmente, as mulheres vivem mais do que os homens, fazendo que o contingente

feminino seja maior. A esperança de vida das mulheres ao nascer chegou aos 78,3 anos, em 2012, com aumento de 6 meses e 25 dias em relação à expectativa observada em 2011. Já, na população masculina, o aumento foi de quatro meses e dez dias, passando de 70,6 anos para 71 anos (IBGE, 2012).

Os aspectos relativos à aposentadoria e à previdência social também ganham destaque e fazem parte de muitos debates entre estados e governos brasileiros, demonstrando que o aumento da longevidade no Brasil é fator de grande preocupação, sobretudo para as políticas públicas. De acordo com Moser (2010), enquanto, em algumas nações, estabelecem-se como parâmetros os 60 anos de idade para a aposentadoria, em outras, a linha divisória é estabelecida pelos 65 anos de idade, devido à crescente longevidade presente naqueles países, principalmente no que tange à linha previdenciária, fazendo que já se pense em elevar mais ainda essa data-limite.

A seguir, falaremos sobre os aspectos relevantes em relação ao envelhecimento na capital do país e como tem sido o tratamento e o comportamento dos habitantes com mais de 60 anos de idade nessa cidade. Trouxemos este tópico pela necessidade de conhecermos as características inerentes à população da TI residente no Distrito Federal (DF), cidade-contexto da nossa pesquisa.

2.2.2 O envelhecimento no Distrito Federal (DF)

Como foi apontado anteriormente, hoje em dia, a TI (pessoas acima de 60 anos de idade) é um segmento cada vez mais numeroso em todo o mundo e, no DF, não poderia ser diferente. De acordo com um estudo feito pela Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (Codeplan), em 2000, a capital federal tinha uma população de pouco mais de dois milhões de pessoas, das quais 5,3% eram idosos. Em 2010, esse percentual era de 7,7%. As projeções para 2020 e 2030 são, respectivamente, de 10,4% e 14,9%.

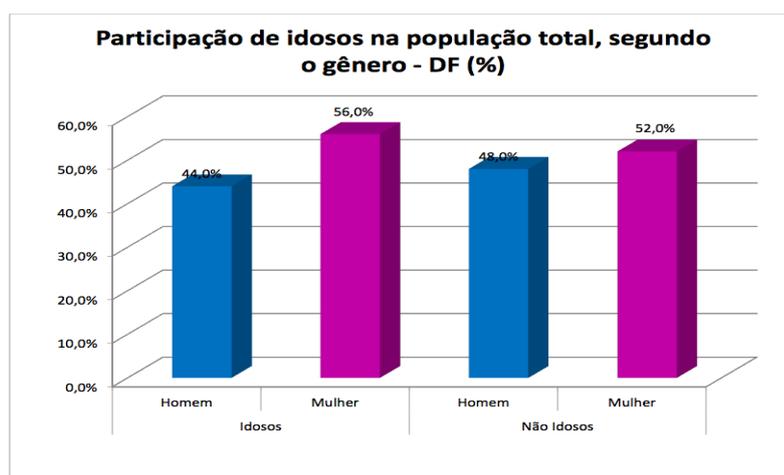
Apesar do preconceito existente em todo o país com relação a esse tipo de público – por causa de a velhice ser considerada, na maioria das vezes, como uma fase de desvitalização –, os idosos moradores da capital da República apresentam os melhores indicadores sociais e têm uma renda média elevada, além de representarem a parcela da população total acima da média nacional e, também, ter uma significativa participação na

renda local¹. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Pdad) do DF de 2011, a expressiva participação no contingente populacional, no universo eleitoral e na renda disponível para consumo levou, na esfera governamental, à formulação e à implementação de diversas políticas públicas voltadas ao idoso, culminando, aqui no DF e em outras unidades federativas, na criação de secretarias de Estado específicas para o segmento na esfera privada. Essas iniciativas acarretam um desenvolvimento de bens e serviços específicos para o público acima de 60 anos de idade.

A população da TI no DF, com base nos dados da pesquisa anterior, somava pouco mais de 326 mil pessoas, o equivalente a 12,8% da população total, e as que concentravam mais idosos eram as Regiões Administrativas (RAs) de Brasília e Ceilândia, representando, em cada uma dessas cidades, cerca de 14,0% da população idosa do DF.² Esse contingente apresenta a idade média de 69,47 anos, no DF, oscilando entre 66,60 anos na Estrutural e 70,89 anos no Lago Sul.

Em relação ao gênero da população pertencente à TI no DF, do total de 326 mil residentes aqui, em 2011, as mulheres correspondiam a 56,0% e os homens a 44,0%, atestando que, em média, as mulheres vivem mais do que os homens, como mostraremos a seguir.

Gráfico 1 – Participação de idosos na população total, segundo o gênero -DF (%)



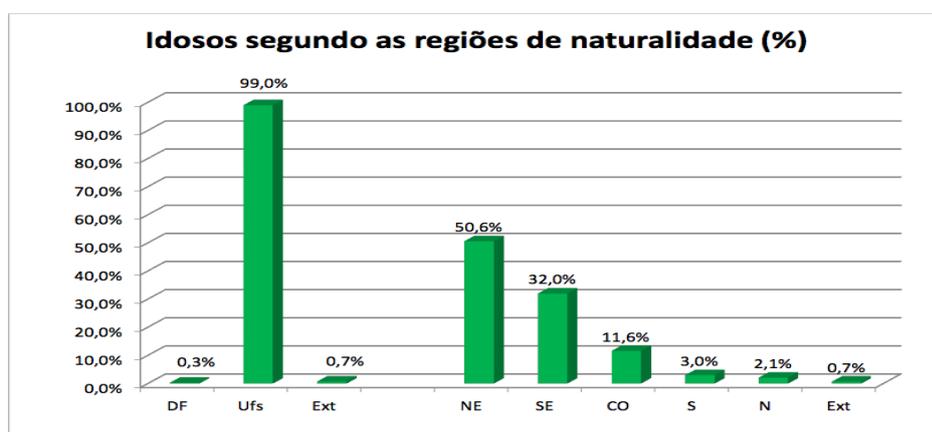
Fonte: Companhia de planejamento do Distrito Federal (Codeplan), 2011.

¹ Estudo elaborado pelo economista e presidente da Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal (Codeplan), Júlio Miragaya, a economista Iraci Peixoto, a estatística Miriam Chaves Ferreira, a cientista política Giuliana Correa e o *designer* gráfico Mauro Moncayo.

² Idem ibidem.

Um dado relevante para esta pesquisa é que o público da TI residente no DF é, em sua maioria, oriundo dos 26 estados do Brasil e também do exterior. Fato esse justificado pela jovialidade da capital do país (54 anos). Pouco mais da metade dos idosos migrantes são oriundos da Região Nordeste (50,4%), seguidos dos nascidos na Região Sudeste (31,9%). Os originários da Região Centro-Oeste são 11,5%; da Região Sul, 3,0% e da Região Norte, 2,1%, já os oriundos do exterior são apenas 0,7%.³

Gráfico 2 – Idosos segundo as regiões de naturalidade (%)



Fonte: Codeplan, 2011.

Ainda de acordo com a pesquisa Pdad de 2011, quanto ao estado civil, o total de homens casados era de 83,4%, 3,8% eram solteiros, 4,8% separados/divorciado e 7,9% viúvos. Já entre as mulheres idosas, 45,7% eram casadas, 10,1% solteiras, 11,0% separadas/divorciadas e 33,3% viúvas. Outro dado relevante é que o contingente de mulheres idosas separadas/divorciadas é 2,9 vezes superior ao de homens e, em relação às viúvas, a quantidade encontrada supera em 5,3 vezes o número de viúvos, consequência da maior expectativa de vida das mulheres em relação à dos homens.

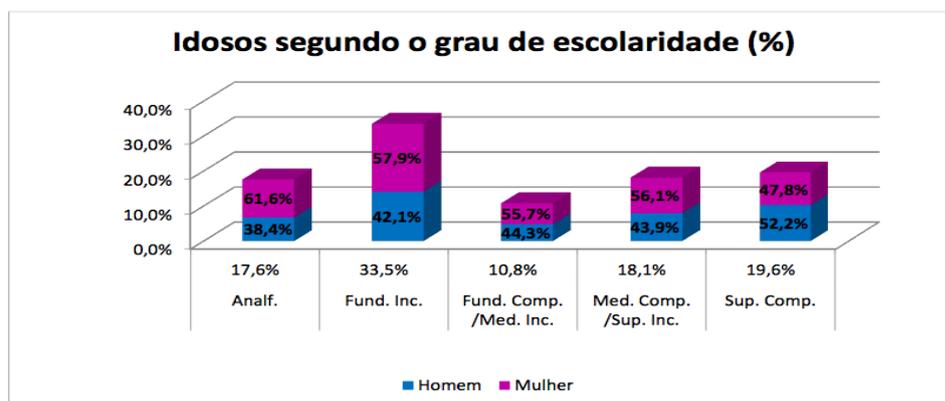
Sobre a escolaridade da população da terceira da idade, encontramos um dado que, a princípio, nos surpreendeu e também nos entristeceu muito, mas, no decorrer da pesquisa, os resultados mostraram o porquê dessa situação.

A escolaridade dos idosos é baixa no DF. Apesar de representarem 12,8% da população total da capital, os idosos respondem por 60,4% dos analfabetos; 57,7% dos que estão em cursos de alfabetização de adultos e 61,8% dos que apenas sabem ler e escrever um bilhete simples (PDAD/DF-2011). Dessa forma, 17,6% dos idosos do DF são

³ Idem ibidem.

enquadrados como analfabetos funcionais. Como 33,5% possuem o ensino fundamental incompleto, aproximadamente 51% da população idosa do DF possui baixa escolaridade. Os que possuem o ensino fundamental completo e o médio incompleto são 10,8% e os que completaram o ensino médio perfazem 16,8%. Há, contudo, uma parcela expressiva que tem o ensino superior completo (19,6%), superior à proporção observada para o conjunto da população (15,9%). Outro 1,3% tem o superior incompleto.

Gráfico 3 – Idosos segundo o grau de escolaridade (%)



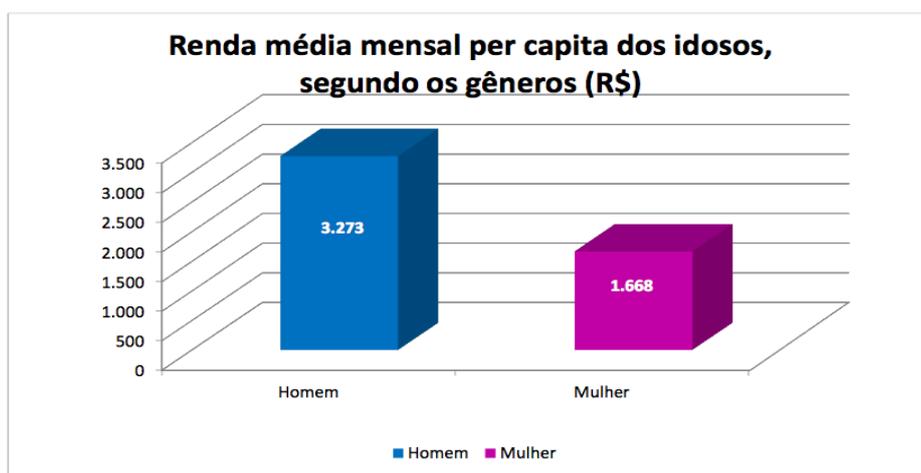
Fonte: Codeplan, 2011.

Quando analisamos a escolaridade segundo o gênero, observamos que as mulheres idosas apresentam menor escolaridade que os homens da mesma faixa etária. Essa constatação remonta ao fato de que, há algumas décadas, era muito comum os meninos irem para a escola enquanto as meninas ficavam em casa e eram educadas somente para o casamento e cuidado dos filhos.

Nas RAs (conhecidas como cidades-satélites), observa-se que as acentuadas diferenças na escolaridade entre idosos homens e mulheres decrescem à medida que cai a renda média. Os homens idosos do Lago Sul e do Norte apresentam elevadíssimo nível de escolaridade, com nada menos que 83,7% possuindo nível superior completo; 63,3% moram no Plano Piloto; 18,5% moram no Guará; 12,4% moram em Taguatinga; 4,5% moram no Gama; 1,1% moram no Paranoá; e 0 na região da Estrutural e de Itapoã. Já a proporção de mulheres com nível superior é menor: no Lago Norte (64,0%); no Lago Sul (62,1%); no Plano Piloto (48,3%); no Guará (14,8%); em Taguatinga (10,7%); no Gama (4,5%), embora no Paranoá (3,6%) seja mais elevado⁴.

Sobre o rendimento, constatamos, por meio da pesquisa, que os homens idosos têm quase o dobro do rendimento médio das mulheres da mesma faixa etária, uma diferença de 96,2%, sendo que os homens recebem em média R\$ 3.273,00 e as mulheres R\$ 1.668,00. A diferença do rendimento entre homens e mulheres idosos é, em geral, maior nas RAs de alta renda, mas, nas RAs de baixa renda, os contrastes são bem menores, situação que também ocorre quando se analisa a renda de toda a população.

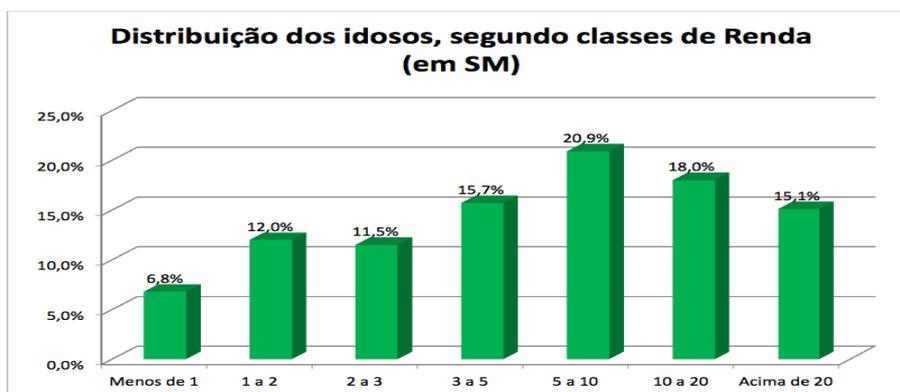
Gráfico 4 –Renda média mensal per capita dos idosos, segundo os gêneros (R\$)



Fonte: Codeplan, 2011.

Em relação à renda domiciliar, ou seja, quantos salários mínimos (SMs) recebem os idosos do DF, o maior percentual (20,9%) está entre os que apresentavam rendimento entre 5e 10 SMs, seguido dos que tinham renda entre 10 e 20 SMs (18,0%), comprovando mais uma vez o alto poder aquisitivo do público da TI residentes no DF.

Gráfico 5 –Distribuição dos idosos, segundo classes de renda (em SM)



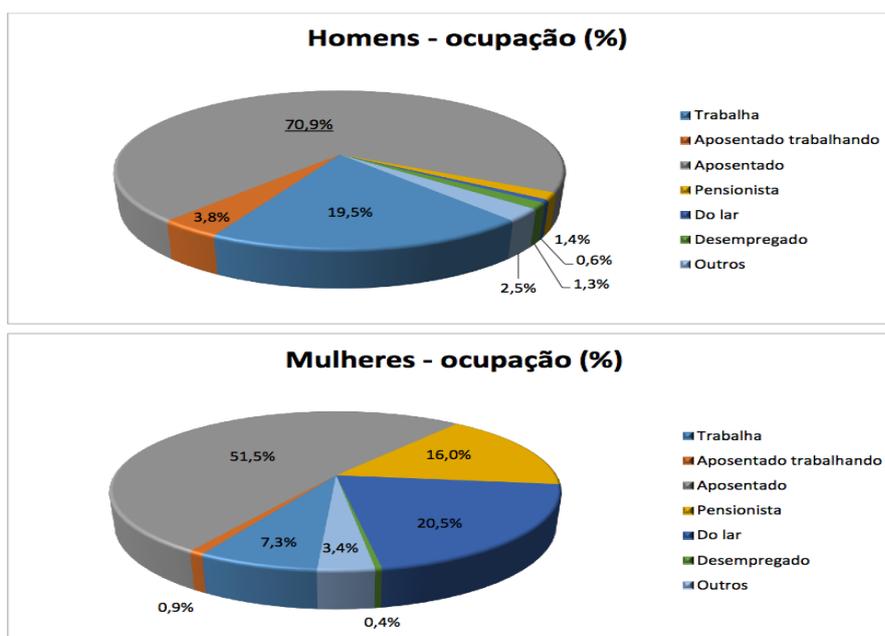
Fonte: Codeplan, 2011.

Quanto à ocupação por gênero, a grande maioria dos homens idosos residentes no DF não trabalha mais e está aposentada (70,9%), seguida dos que ainda trabalham (19,5%). Há ainda os aposentados que trabalham (3,8%), os que não recebem aposentadoria e nem trabalham, ou seja, os desempregados (1,3%), há os classificados como “do lar” (0,6), e os pensionistas (1,4). Há, ainda, aqueles sem atividade que somam 2,9%.

Analisando a situação por ocupação feminina, observa-se algumas diferenças no gráfico, mas também com algumas similitudes, como no caso das idosas aposentadas (51,5%), que representavam a maior parte no DF, bem como no gráfico dos homens. As idosas que trabalhavam somavam 7,3% das brasilienses, demonstrando que o número de mulheres idosas que ainda trabalha é maior do que o número de homens, pois ainda temos as aposentadas que trabalham (0,9%).

A maior diferença encontrada entre homens e mulheres, segundo a ocupação, foi entre as pensionistas, que representam 16% da população feminina idosa no DF, ou seja, 15% a mais do que o público idoso masculino. As do lar somam 20,5%, um número bem alto, constatando a realidade brasileira de alguns anos atrás, quando a mulher dedicava-se somente à família e aos afazeres domésticos. O número de desempregadas era baixo, apenas 0,4% é menor do que os homens idosos desempregados. Não podemos nos esquecer das mulheres sem atividades que perfazem 3,4%.

Gráfico 6 – Homens – ocupação (%) | Mulheres – ocupação (%)



Fonte: Codeplan, 2011.

A seguir, discorreremos acerca do envelhecimento funcional e cognitivo do idoso. Além das alterações do envelhecimento em si, temos algumas mudanças que acompanham esse processo, comprometendo o bem-estar das pessoas mais velhas. Entender as alterações funcionais e cognitivas que influenciam o processo de envelhecimento é de grande relevância para este estudo.

2.2.3 O envelhecimento funcional e cognitivo

Devido à repercussão e à importância dada ao tema do processo de envelhecimento no mundo todo, estudos sobre as alterações cognitivas funcionais e anatômicas do idoso ganham espaço também no meio acadêmico e tal ênfase é corroborada a partir dos dados demográficos, como os já supracitados, obtidos de fontes de instituições oficiais de informação, como o IBGE, ONU, Organização Mundial da Saúde (OMS), Codeplan etc., assim como de estudos epidemiológicos, entre eles, citamos Camargos et al. (2002).

Quando se analisam os dados demográficos, percebe-se a importância dos estudos voltados ao envelhecimento, pois, atualmente, o que se espera por parte de todos é acrescentar anos de vida ao idoso para serem vividos com a maior capacidade funcional e independência possível (CAMARGOS et al., 2005).

Para Neri (2006), a capacidade funcional é a capacidade de manter as habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente, valorizando-se autonomia e autodeterminação. Já a funcionalidade, para a autora, seria a capacidade de os idosos realizarem algo com os próprios meios. A satisfação, o bem-estar subjetivo, o maior senso de autoeficácia e de controle pessoal, a maior rede de relações sociais e um envolvimento mais ativo com a vida são alguns dos aspectos que estão relacionados à funcionalidade bem-sucedida na velhice (SANTOS et al., 2013).

O declínio funcional no envelhecimento normal é esperado por alguns autores, mas até certo grau. De fato, há várias evidências de que o desempenho físico e intelectual do idoso apresenta discreta deterioração, principalmente em tarefas cognitivas que exigem maior velocidade e flexibilidade no processamento da informação (SANTOS et al., 2013) e muitos idosos têm consciência das limitações impostas pelo envelhecimento, mas eles têm também boa capacidade de adaptação às condições desfavoráveis e de otimização de competências com boa funcionalidade física e psicossocial, compensando os comprometimentos inerentes à velhice (NERI, 2006).

Além do declínio funcional enfrentado pelos idosos na velhice, há também o declínio gradual das funções cognitivas, as quais são dependentes de alterações neurológicas que, com o passar dos anos, atingem alguns aspectos, inclusive, pertencentes a memória.

Nesse sentido, há uma forte crença relacionando o processo de envelhecimento com a dificuldade de memorização. Muitas vezes, o esquecimento de um idoso é visto como algo provocado por falhas na memória; no entanto, normalmente os esquecimentos apresentados pelos mais velhos podem ser semelhantes àqueles apresentados por pessoas mais jovens. Esse tipo de crença ou mito estigmatiza o idoso, colocando-o como um doente e, até mesmo, como um ser imprestável.

A velhice é simplesmente um processo a mais de transformações, assim como a infância, a puberdade etc. Não é aceitável pensar na velhice como um período do desenvolvimento humano caracterizado somente por declínios e perdas de competências (PARENTE, 2006).

É verdade que a memória, na velhice, pode sofrer algum comprometimento se comparada a outras fases da vida. Contudo, segundo Yassuda (2006), apesar dos declínios em a da memória, a grande maioria das pessoas na TI mantém habilidades cognitivas suficientes para permanecer independente até idades avançadas.

Em estudos recentes, os efeitos do envelhecimento apresentam grandes variantes. Isso demonstra que a velhice é altamente heterogênea (ABREU, 2000). Para Lasca (2003), a idade cronológica é apenas um indicador do processo, não podendo ser considerada como uma variável causal.

No próximo tópico, serão abordados aspectos referentes à memória, importante função cognitiva para manutenção da velhice saudável. Apresentar-se-ão as teorias referentes a esse construto, aos seus sistemas e aos seus subsistemas, e, também, sobre as alterações esperadas nessa função cognitiva com o envelhecimento. Todas essas contribuições advêm do campo da psicologia cognitiva, que trazemos com o intuito de fornecer-nos subsídios para a fundamentação teórica, auxiliando-nos no entendimento dos declínios sofridos pela memória com o passar dos anos.

2.3 A MEMÓRIA

A memória é uma faculdade cognitiva de relevante significância para o processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, independentemente, da circunstância, sua magnitude expressa-se em todas as etapas da vida. Sem ela, não poderíamos utilizar os conhecimentos e as experiências adquiridos ao longo dos anos, necessitaríamos aprender e desenvolver todas as habilidades diariamente. Seria como se tivéssemos que zerar o relógio a cada início do dia.

A memória é formada por uma série de sistemas diferentes que têm em comum a capacidade de armazenar informações e retê-las por determinado tempo – podendo ser desde frações de segundos até a vida inteira (BADDELEY, 1999).

Profissionais da área de saúde (médicos, neurocientistas e biólogos), os quais têm dedicado muitos esforços para o estudo dessa função cognitiva, estudam-na por meio de seus processos anatômicos e fisiológicos. Nós, educadores, bem como os fonoaudiólogos e os psicólogos, estudamos a memória pelas suas manifestações comportamentais (YASSUDA, 2006).

Com a aprendizagem, adquirimos novos conhecimentos e, com a memória, conseguimos retê-los e armazená-los, atribuindo à memória a base de todo o nosso aprender, o suporte para todo o conhecimento, planejamento e habilidades. Por meio da memória, somos capazes de considerar o passado, nos localizarmos no presente e prevermos o nosso futuro (IZQUIERDO, 2002).

Para Gil (2002), a memória é o meio pelo qual o indivíduo recorre às suas experiências passadas para usá-las no presente, tomando por base o fundamento do aprendizado. Vários teóricos, há algum tempo, vêm tentando descrever a transferência de informação através da memória (ATKISON; SHIFFRIN, 1968; BADDELEY, 1998; CRAIK; LOCKHART, 1972; TULVING, 1983; WILLIAN JAMES, 1890, IZQUIERDO, 2002).

Sob essa perspectiva, poderíamos dizer que a memória e a aprendizagem estão intimamente associadas, uma vez que mudamos o nosso comportamento por meio das experiências adquiridas e armazenadas nesse mecanismo cognitivo. Para Yassuda (2005), devido à associação da boa memória ao envelhecimento saudável, com autonomia e independência, sua manutenção torna-se cada vez mais vital para o ser humano.

Algumas vezes, nos queixamos de nossa memória, e os especialistas chamam esse

fenômeno de “queixa mnêmica” (FONTAINE, 2010, p. 108) – esse fato ocorre com certa frequência naqueles que se encontram na faixa etária da TI, público-alvo desta pesquisa. Esse segmento faz parte de uma parcela da população que tende a interpretar um esquecimento como um sintoma de amnésia. Entretanto, segundo Fontaine (2010), não há na literatura comprovações que relacionem à queixa mnêmica a uma real deficiência de memória. O que está disseminado, na verdade, é um pensamento errôneo, uma crença ou mito de que, com o avançar da idade, o indivíduo tende a apresentar problemas com a memória, fortalecidos, na maioria das vezes, pelo fato de alguns eventos ou fatos não serem lembrados. É importante salientar que, nem sempre, os esquecimentos estão diretamente associados a um declínio cognitivo.

Diante disso, o estudo sobre essa importante função cognitiva procura entender as condições nas quais os comportamentos e os conhecimentos permanecem disponíveis e as situações nas quais esses são afetados (DOUGLAS et al., 1999), sobretudo em pessoas mais velhas pertencentes à TI.

A fim de orientar nossos leitores acerca de alguns modelos teóricos documentados na literatura cognitiva sobre as mudanças que se produzem na memória com o passar do tempo, apresentaremos, a seguir, sumariamente, os principais estudos.

2.3.1 Modelos teóricos da memória

Temos na literatura diversos modelos teóricos tentando explicar o funcionamento da memória humana. Neste trabalho, abordaremos, principalmente, a teoria dos sistemas de memória, mas sem nos esquecer das contribuições dos estudos da memória, segundo as etapas de codificação, armazenagem e evocação.

Na teoria das etapas de memória, a codificação corresponderia ao primeiro momento do processo de memorização; a armazenagem manteria a informação na memória; e a evocação teria como função trazer de volta a informação arquivada na memória (COLOM; FLORES MEDOZA, 2001). Já, na teoria dos sistemas de memória, a memória divide-se em: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo, esta estrutura é fundamentada de acordo com o tempo que a informação permanece no sistema.

De acordo com Markowitsch (2000), há duas maneiras de se estudar a memória. Pode ser estudada em relação ao tempo e em relação ao conteúdo. Sob a dimensão

temporal, normalmente, é dividida como supra-apresentado: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. As primeiras investigações foram dedicadas com mais intensidade aos estudos da memória sob essa ótica do tempo.

Em 1825, houve, na Alemanha, a primeira investigação sobre a memória humana feita pelo filósofo e psicólogo Ebbinghaus, o qual acreditava que a mente armazenava ideias sobre experiências sensoriais do passado e que os acontecimentos que se seguiam um ao outro, no tempo ou no espaço, ficavam associados entre si (LASCA, 2003).

Em 1890, o psicólogo britânico William James trouxe grandes contribuições aos estudos sobre esse construto, propondo que a memória não era um sistema unitário, mas sim compostapor dois sistemas distintos. Esse teórico defendia que a memória era composta por um sistema de memória primária e por outro sistema de memória secundária, sendo o primeiro especializado na armazenagem das informações de curto prazo e o segundo especializado na armazenagem das informações de longo prazo (FONTAINE, 2010).

Apesar de James ter proposto que a memória era dividida em dois sistemas, após se passar quase um século, Richard Atkinson e Richard Shiffrin (1968) foram os teóricos que apresentaram, de fato, a primeira versão moderna de um modelo dual de memória. O modelo apresentado foi chamado de modal ou serial de processamento, que inclui: a memória sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo, semelhante à idealização feita primeiramente por Ebbinghaus (1825apud LASCA, 2003). Nesse modelo teórico, os autores defendiam que, para uma informação ser codificada e armazenada seria necessário sua chegada primeiro pela memória sensorial, por meio de estímulos externos do ambiente e, uma vez processada a informação, ela seria transferida para a memória de curto prazo e, em seguida, para a memória de longo prazo, ou seja, para ingressar no sistema de longo prazo, a informação teria de percorrer três caminhos, passando pela memória sensorial, pela memória de curto prazo e, somente depois desse trajeto, chegaria à consolidação na memória de longo prazo.

Além disso, para esses teóricos, a memória de curto prazo teria uma capacidade limitada quanto à capacidade de informação que conseguia analisar e manter; sua reprodução se faria imediatamente em um tempo de permanência muito breve, de um a dois minutos (GIL, 2002). Atkinson e Shiffrin (1968) identificaram também que, quanto mais tempo se mantivesse um item na memória de curto prazo, maior a probabilidade de ser transferido para a memória de longo prazo (BADDELEY,1999).

Contudo, esse modelo apresentado foi muito criticado e não admitido por alguns pesquisadores, pois não explicava com clareza o que, de fato, ocorria em pacientes com algum tipo de lesão cerebral. De acordo com Tortosa (2002), esses pacientes apresentavam déficits severos na memória de curto prazo, no entanto, o funcionamento da memória de longo prazo permanecia intacto.

Shallice e Warrington (1970) também não aceitaram o modelo sugerido por Atkinson e Shiffrin, corroborando o posicionamento de muitos pesquisadores. Para esses autores, os sistemas de arquivamento da memória de curto prazo e de longo prazo não funcionavam de forma serial como havia sido apresentado primeiramente na década de 1960. Shallice e Warrington (1970) apresentaram o caso de um paciente que sofria de uma síndrome capaz de reter apenas dois dígitos de informação, o que acarretava um severo prejuízo na memória de curto prazo, mas o que impressionava era que, embora o paciente não se lembrasse das últimas palavras de uma lista, ele conseguia manter sua memória de longo prazo completamente normal (LASCA, 2003). Ainda, corroborando as ideias de Shallice e Warrington (1970), Abreu (2000), em sua pesquisa, alegou que, se para a formação da memória de longo prazo fosse realmente necessária a memória de curto prazo, como propuseram Atkinson e Shiffrin, como seria possível explicar o caso desse paciente e de outras pessoas que apresentaram problemas na memória de curto prazo e que puderam seguir aprendendo e ter uma vida quase normal?

Assim, sob essas perspectivas, mais estudos surgiram para comprovar que o modelo teórico proposto por Atkinson e Shiffrin (1970) não era, de fato, compatível. Dessa forma, surgiu uma nova teoria, chamada por Fergus Craik e Robert Lockhart (1971) de modelo de níveis de processamento. Além de aproveitar subsídios dos modelos apresentados anteriormente, essa teoria defendia que o funcionamento das memórias de curto e de longo prazo era totalmente independente. A informação nessa teoria era caracterizada por níveis de profundidade, e, para os defensores Craik e Lockhart (1972), ela deveria atingir níveis mais profundos ou mais elaborados de processamento, pois, dessa maneira, haveria uma retenção mais eficaz. De acordo com Craik e Lockhart (1972 apud LASCA, 2003), a profundidade do processamento de informações seria interpretada em termos de significado, iniciando pelas características físicas dos estímulos, que atingiria um nível mais superficial, passando pelos componentes verbais e acústicos até chegar ao nível semântico, que seria o nível mais profundo. Baddeley (1999) acrescentou que, para Craik e Lockhart, o que importava era o processamento da informação, e não o tempo de permanência na memória,

contrapondo, veementemente, a teoria de Atkinson e Shifrin.

Sob o paradigma da memória, segundo o conteúdo a ser processado, o neurocientista, Endel Tulving (1983), sugeriu um modelo teórico que até hoje é muito estudado pelos pesquisadores da área. Esse modelo traz a teoria da memória segundo o conteúdo e, de acordo com esse estudo, a divisão da memória refere-se à organização das informações hierarquicamente estruturadas em relação ao momento e ao local ou contexto em que foram adquiridas. Esse acadêmico mudou radicalmente a forma como os cientistas veem hoje a memória humana, e seus quadros teóricos são uma referência nas pesquisas sobre memória.

Tulving(1983) defendia, como outros teóricos, que a memória humana era composta por vários sistemas. Para ele, os sistemas processuais se expressariam por meio de habilidades comportamentais, por exemplo, aquelas atividades feitas de forma mecânica, às quais não se atribuem qualquer significado ao que é executado. Seria o *saber como*, chamada por Tulving de memória procedimental. Já os sistemas cognitivos seriam representados em termos proposicionais, medindo mudanças na cognição, a saber: pré-ativação da memória, memória primária, memória de curto prazo, memória operacional, memória semântica e memória episódica (LASCA, 2003).

Os modelos teóricos apresentados nesta pesquisa tiveram grande repercussão nos estudos da psicologia cognitiva e da gerontologia, mais especificamente sobre os constructos: memória e sistemas de memória. Eles trouxeram contribuições singulares para compreensão e desenvolvimento do modelo da memória humana mais utilizado hoje em dia.

2.3.2 Os sistemas de memória

Atualmente, a maior parte dos investigadores concordam que a memória não é caracterizado por um sistema cognitivo único, mas sim uma combinação de vários sistemas. De acordo com Fontaine (2010), as dissociações entre os sistemas mnésicos diferentes foram reveladas por numerosas pesquisas em áreas diversas, como a neuropsicologia, a psicologia animal, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia do envelhecimento. Vale ressaltar que cada um desses sistemas mnésicos vem sendo estudado há décadas e que a maioria dos modelos teóricos de memória documentados na literatura foi elaborado a partir dos estudos dessas dissociações nos sistemas de memória.

Estes sistemas têm em comum a capacidade de armazenar informações e retê-las por determinado tempo, desde frações de segundos até a vida inteira (BADDELEY, 1999), diferenciando-se em relação ao tempo de armazenamento e de duração de cada processamento da informação.

Como foi exposto anteriormente nos estudos sobre os modelos teóricos, na teoria de processamento da informação proposta por Atkinson e Shifrin (1968), temos um modelo teórico da memória que relaciona a informação ao tempo. Neste modelo a memória está dividida em: memória sensorial, de curto prazo e de longo prazo.

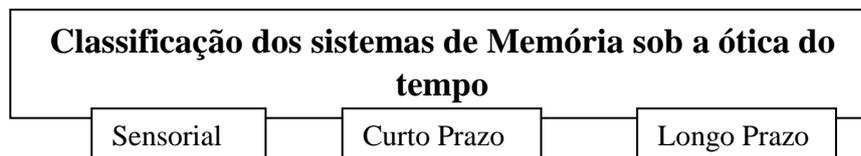
A memória sensorial corresponde ao registro inicial da informação; ela é a atividade de retenção instantânea dos efeitos sensoriais produzidos por uma estimulação. Essa memória dura muito pouco, em torno de 250 milissegundos, e pode ser apagada antes mesmo de o indivíduo dar-se conta do seu conteúdo (TORTOSA, 2002).

Já a memória de curto prazo é um tipo de memória que foi interpretada, principalmente por Atkinson e Shifrin (1968), como sendo uma etapa anterior à memória de longo prazo, caracterizando-a como uma passagem obrigatória para que a informação se consolide na memória de longo prazo, ou seja, havia uma relação de dependência entre as memórias de curto prazo e a de longo prazo. Entretanto, nos modelos teóricos mais modernos de memória, já é possível observar que para os investigadores hoje a memória de curto prazo representa um processo independente da memória de longo prazo, com mecanismos próprios e distintos. Esse tipo de memória tem como característica a capacidade limitada quanto à quantidade de informação que consegue analisar e manter; e sua reprodução se faz imediatamente, em um tempo de permanência muito breve, de aproximadamente dois minutos (GIL, 2002, p. 21-61).

A memória de longo prazo está relacionada à informação já armazenada, a informação que se estende por período de minutos a décadas (MARKOWITSCH, 2000). De acordo com Gil (2002), essa memória permite a conservação durável das informações devido à codificação seguida de estocagem organizada em uma trama associativa multimodal (semântica, espacial, temporal, afetiva). Esse tipo de memória é muito importante para a aprendizagem e de acordo com Gil (2002), as informações armazenadas são objeto de consolidação variável em função de sua importância emocional e do número de repetições realizadas.

Apresentamos abaixo, uma representação dos sistemas de memórias propostos, inicialmente, pela teoria do processamento da informação em relação ao tempo, de Atkinson e Shifrin (1968).

Figura 1 – Sistemas de memória sob a ótica do tempo



Fonte: elaboração da autora.

Sob a ótica do conteúdo, temos outro sistema de memória, o qual divide o sistema de memória de longo prazo de acordo com o conteúdo da informação armazenada, assim temos: memória declarativa ou explícita; e memória não declarativa ou implícita.

A diferença entre os dois tipos de memória está na consciência e na não consciência da informação evocada, já que a memória declarativa tem como conteúdo materiais que podem ser conscientemente expressos. A memória declarativa ou explícita é a capacidade de estocar e recuperar conscientemente experiências prévias (SANTOS, 2013). Já a memória não declarativa ou implícita está associada ao ato que é executado de forma inconsciente.

Endel Tulving(1983) foi o primeiro teórico a estabelecer uma distinção entre os sistemas existentes na memória declarativa ou explícita.Squire e Zola (1996) dividem a memória declarativa em:

- i) *memória semântica*: um sistema que relaciona os conhecimentos adquiridos de fatos gerais, que não têm referência à história pessoal do sujeito, sem se basear-se no marcador tempo. Frequentemente, essa memória é mobilizada de maneira para gravar conhecimentos organizados do mundo, sem estar associada a nenhum evento passado, os fatos são sabidos, por exemplo: os nossos conhecimentos históricos, literários, culturais, o conhecimento do português, o perfume de uma rosa, as capitais nacionais, entre outros.
- ii) *memória episódica*:um sistema que relaciona as informações ao

tempo e ao espaço nos quais o evento ocorreu. Ela está associada a uma procura consciente das lembranças, armazenando episódios datados e espacializados na vida do indivíduo (FONTAINE, 2010, p. 124), sendo assim, uma memória de acontecimentos, que possibilita que o sujeito traga para o presente lembranças que ele reconhece como suas e de seu passado. Além disso, esse tipo de memória é também chamada de autobiográfica, como exemplo: os conhecimentos específicos que temos de lugares que fomos ou visitamos no decorrer de nossas férias.

A memória não declarativa ou implícita é um tipo de memória que também evoca informações da memória de longo prazo, mas de uma forma diferente. A informação é evocada inconscientemente, por performance. Segundo Gil (2002), essa memória está relacionada ao hábito de realizar uma ação ou comportamento que originalmente necessitou de esforço consciente, mas que, ao longo de seu aprendizado, deixou de requerer resgate consciente ou intencional de como se realiza tal experiência. A tarefa pode ser requerida de maneira automática, permitindo-nos adquirir hábitos e habilidades. Segundo Carvalho (2006), essa memória atua da mesma forma que ao aprendermos a andar de bicicleta, costumamos prestar bastante atenção nas manobras e, quando adquirimos a prática, o ato de andar de bicicleta é automatizado, não sendo necessário evocar conscientemente o que é preciso fazer, ao contrário, às vezes, se a atenção for recrutada para os movimentos, podemos até cair.

A memória não declarativa ou implícita, de acordo com Markowitsch (2000), subdivide-se em:

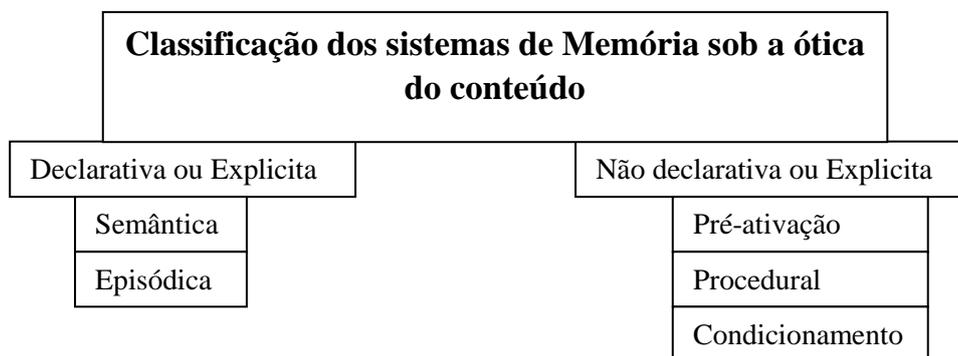
- i) *pré-ativação ou priming*: um sistema que relaciona a influência de um estímulo anteriormente percebido, mas não conscientemente identificado. Refere-se a um sistema de facilitação. É o uso, sem precisar de um acesso consciente de experiências passadas para facilitar um funcionamento presente. Por exemplo, quando usamos fragmentos de uma imagem, ou início de uma palavra ou frase, como dicas para ajudar a decifrar antes mesmo que a informação se concretize.
- ii) *procedural ou de procedimentos*: um sistema que relaciona

à informação à aquisição de hábitos e habilidades, ou seja, é o saber fazer por meio da cognição. Estes são adquiridos gradualmente, quando concretizados se tornam automáticos, por exemplo, a ação de aprender a dirigir, tocar instrumentos, andar de bicicleta.

iii) condicionamento: é um sistema que permite o processamento da aprendizagem e modificação de comportamento por meio de mecanismos de estímulo-resposta sobre o sistema nervoso central, por exemplo, o medo de cachorros por uma pessoa que foi mordida por um em sua infância.

A seguir, apresentaremos, como ilustração, uma representação do sistema de memória de longo prazo sob a ótica do conteúdo proposto por Tulving (1983) e adaptado por Markowitsch (2000).

Figura 2 – Sistemas de memória sob a ótica do conteúdo



Fonte: elaboração da autora.

Temos, ainda, na literatura, outro modelo teórico, chamado de memória operacional ou de trabalho, sendo este último termo introduzido por Baddeley e Hitch (1974) em 1974. Este sistema de memória pode também ser definido como um sistema temporário de curto prazo, inclusive, para alguns autores esse sistema inclui a memória de curto prazo (Cowan, 2008), porém, para outros, esse sistema está relacionado apenas aos aspectos atencionais da memória de curto prazo (Engle, 2002).

A memória operacional ou de trabalho é responsável por guardar e manipular informações, participando de uma série de tarefas cognitivas essenciais, como a aprendizagem, o raciocínio e a compreensão (BADDELEY, 1999), diferentemente da

memória de curto prazo, que tem como característica a capacidade limitada quanto à quantidade de informação que consegue analisar e manter, não havendo, portanto, a manipulação de informação.

A diferença entre a memória de curto prazo e a memória operacional ou de trabalho está na capacidade de a memória de curto prazo reforçar a própria informação com o intuito de mantê-la em mente, enquanto a memória operacional ou de trabalho tem perfil funcional ao viabilizar a manipulação dessa informação. Graças à manutenção e à disponibilidade da informação na memória operacional, outras tarefas cognitivas acontecem.

De acordo com Baddeley (1998), a memória operacional ou de trabalho, inicialmente foi proposta como um sistema composto por três estruturas: um executivo central (responsável por coordenar toda demanda advinda de diferentes fontes, além de ser o depositário e o controlador dos recursos de processamento) e dois subsistemas que estão subjugados a este executivo central, chamados de escravos: o de alça visuoespacial e o de alça fonológica – o primeiro refere-se ao domínio espacial e o segundo refere-se ao domínio linguístico. De acordo com Izquierdo (2002), a função do executivo central na memória operacional ou de trabalho é, em primeiro lugar, determinar, entre outras coisas, se a informação é nova ou não, sendo essa análise feita no momento da recepção, e, em segundo lugar, se é relevante para o indivíduo. Por isso, é importante que a memória operacional ou de trabalho tenha acesso rápido às memórias preexistentes no cérebro, pois se a informação que lhe chega for inédita, poderá ocorrer aprendizagem, acarretando, assim, na formação de uma nova memória.

Mais tarde, devido algumas incertezas no que tange ao processamento da informação, ou seja, como se dava a combinação dos códigos verbais e visuais nas representações multidimensionais da memória de longo prazo, Baddeley (1998) propôs haver um novo componente nessa memória, um sistema auxiliar, chamado de retentor episódico (*buffer*), o qual tem como função integrar vários domínios, tais como: visuais, verbais e perceptuais, decorrentes dos sistemas escravos (alça fonológica e alça visuoespacial), com a memória de longo prazo.

Há, ainda, na literatura, de acordo com Craik et al. (1995), outros tipos de memória, além das descritas nesta pesquisa. Somente para ilustrar, temos a memória prospectiva que é necessária para o planejamento de ações futuras e a metamemória, composta pela autoavaliação das capacidades mnemônicas, bem como pelo conhecimento da memória e

do uso de estratégias.

A seguir, discorreremos sobre as principais alterações ocorridas nos sistemas de memória com o envelhecimento.

2.3.3 A memória e o envelhecimento

Profundas modificações fisiológicas e psicológicas podem ser observadas ao longo da vida. O envelhecimento, sendo um conjunto de processos, é marcado fundamentalmente por uma série de mudanças associadas à idade, começando em diferentes partes do corpo em momentos distintos e com ritmo diferente entre as células, os tecidos e os órgãos.

Como vimos anteriormente, a memória é uma função cognitiva importante que nos dá a oportunidade de aprender de diversas formas. É a capacidade mental que permite que as pessoas registrem, conservem e evoquem as experiências reais ou imaginárias provenientes do mundo interno ou externo (TORTOSA, 2002).

Segundo Abreu (2000), há aproximadamente 30 anos que estudiosos da psicologia cognitiva tentam fazer uma síntese das principais observações envolvendo a memória e a aprendizagem durante o envelhecimento. Algumas ideias foram sugeridas a esse respeito, alegando que, de fato, existem algumas diferenças nas habilidades cognitivas, se compararmos os adultos jovens e os idosos. No entanto, em determinadas tarefas de memória e aprendizagem, é possível que os adultos mais velhos tenham um desempenho melhor do que os adultos mais jovens. Esse desempenho cognitivo depende, muitas vezes, do tipo de teste que é aplicado, pois, de acordo com a testagem, as diferenças associadas à idade podem ser pequenas ou maiores nas pessoas mais velhas, podendo, inclusive, ser melhoradas com a prática cognitiva ou com o treinamento (LASCA, 2003).

Para Neri (2004), não existe redução geral nas habilidades de memória, nem declínio uniforme na *performance* de todas as tarefas de memória com a idade, necessitando analisar os déficits de memória e isolar as partes específicas ou os sistemas que estão deficitários. É importante dizer que, segundo Yassuda (2005), a composição genética da pessoa, o nível educacional, o nível socioeconômico, o estilo de vida (ausência de tabagismo, atividades físicas e cognitivas com frequência), a acuidade visual e auditiva, as relações sociais, entre outros, são alguns fatores que influenciam os efeitos do envelhecimento sobre a memória.

Graças às pesquisas relacionadas a esse tema, tornou-se possível a descoberta dos fenômenos dissociativos presentes na memória, levando, assim, à confirmação de alguns modelos teóricos compostos na arquitetura da memória humana (FONTANE, 2010). De acordo com esses estudos, alguns sistemas de memória são mais afetados que outros no envelhecimento. Entre os sistemas de memória que são mais afetados com a idade, têm-se: a memória operacional ou de trabalho e a memória episódica.

Como já exposto, está comprovado que temos vários sistemas que caracterizam a memória (IZQUIERDO, 2002). De acordo com o tempo, temos a primeira memória, a sensorial, que é uma das memórias menos afetada com o envelhecimento. Lembrando que este tipo de memória corresponde ao registro inicial que fazemos das informações captadas pelos nossos sentidos durante a vigília (YASSUDA, 2006). Ainda, de acordo com Yassuda (2006), o registro da memória sensorial desaparece muito rápido, independentemente da idade e somente permanece no sistema se receber atenção ou interpretação, sendo, dessa forma, transferido para a memória de curto prazo.

Na memória de curto prazo, parece não existir grandes mudanças associadas à idade em relação ao armazenamento de informações. Nesse sistema, há somente a manutenção da informação, lembrando que, neste tópico, destinado a *memória e o envelhecimento*, estamos separando a memória operacional da memória de curto prazo.

A memória de longa duração sob a ótica do conteúdo (explícita e implícita) é um tipo de sistema de memória que sofre algumas alterações. Na memória explícita (semântica e episódica), têm-se déficits significativos em um de seus sistemas com o passar dos anos. Para Yassuda (2006), um dos resultados mais bem aceito na literatura gerontológica e cognitiva é que a memória semântica é pouco afetada pelo envelhecimento. Ainda que necessite de testagens científicas, alguns autores apresentam explicações com relação à resistência dessa memória. Em primeiro lugar, a primeira explicação alega que seria possível que as estruturas neuroanatômicas responsáveis por esse tipo de memória sejam menos afetadas pelo envelhecimento biológico. Em segundo lugar, as experiências com a linguagem talvez tenham a capacidade de compensar o declínio desse sistema e, por fim, que a organização do conhecimento semântico seja altamente resistente ao envelhecimento biológico. Para Neri (2001), a memória semântica não sofre alterações com a idade, podendo, inclusive, ter uma melhora.

Já a memória episódica, ao contrário, parece ser um tipo de memória bem sensível aos anos. De acordo com Tortosa (2002, p. 69), empiricamente está confirmada a diferença

entre os sistemas de memória semântica e episódica. As pessoas que sofrem amnésia depois de um acidente conservam intacta a memória semântica, enquanto que a memória episódica sofre perturbações. Estudos de Verhaeghen e Marcoen (1993 apud TORTOSA, 2002) compararam a memória episódica de idosos e de jovens, demonstrando por meio dos resultados que as pontuações obtidas pelos idosos eram bem inferiores às alcançadas pelos jovens. Ao estudar esse tipo de memória, é possível identificar que os idosos têm mais dificuldades com evocação livre (lembrança sem pistas) do que com reconhecimento (lembrança com pistas), pois codificam a informação de maneira mais empobrecida (BADDELEY, 1999).

A memória implícita sofre poucas alterações com a idade, havendo, inclusive, de acordo com Yassuda (2006), o discurso de alguns autores de que esse tipo de memória não diminui nada ou, pelo menos, não decai tanto como a memória episódica.

Em contrapartida, no sistema de memória operacional, tem-se uma grande diminuição de desempenho, principalmente quando as pessoas tentam realizar mais de uma tarefa, ou quando é imposto limite de tempo para realização de determinada tarefa (BADDELEY, 1999). Segundo Fontaine (2010, p. 118), uma série de pesquisas parece provar que a função da memória operacional ou memória de trabalho é bastante afetada pela idade.

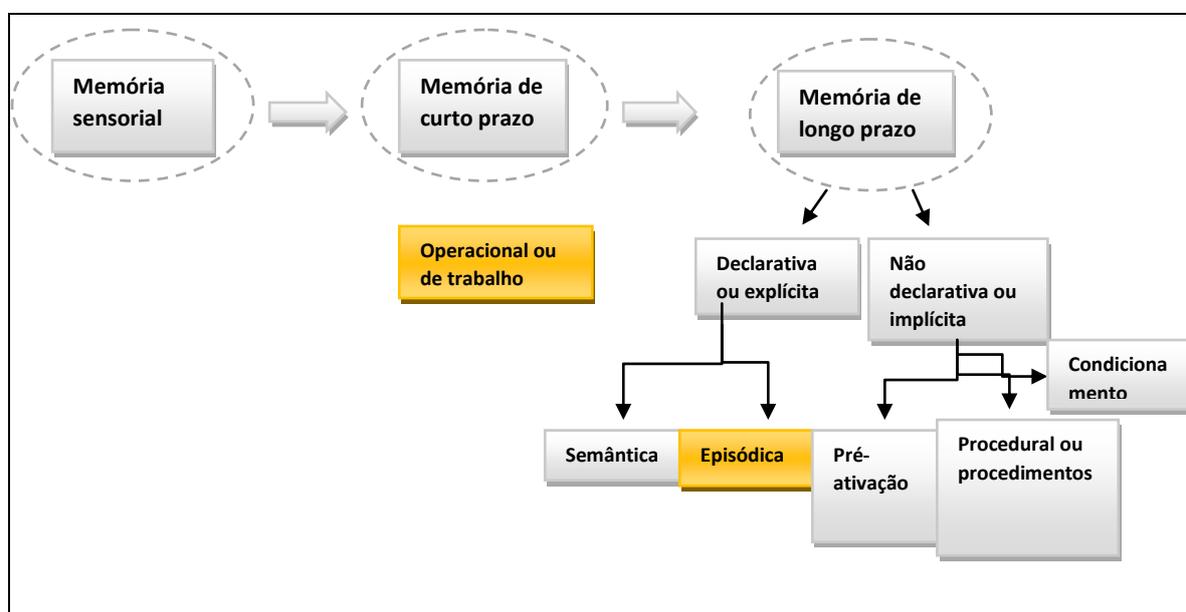
Como essa memória é composta por um executivo central que supervisiona a atenção e a memória, por um retentor episódico e por dois sistemas escravos ou de apoio, a diminuição na capacidade da memória operacional no envelhecimento seria responsabilidade do executivo central, já que a diminuição nesse sistema supervisor pode afetar a compreensão, a estocagem e o resgate de informações na vida cotidiana. (BADDELEY, 1999). Segundo Abreu (2000), em tarefas que envolvem a memória operacional, deficiências no funcionamento do executivo central resultam em prejuízo no ensaio de informação mantida nos sistemas escravos ou de apoio e também prejuízo no processamento de informações, já que a atenção é direcionada para estimulação irrelevante, resultando em prejuízo de desempenho.

A literatura cognitiva traz um vasto arcabouço teórico acerca dos estudos que envolvem a memória e o envelhecimento. Na maioria desses estudos, há evidências de que alguns aspectos da memória realmente declinam com o passar do tempo, enquanto outros aspectos resistem ao envelhecimento. A esse respeito, podemos distinguir dois tipos de testes utilizados para medir o desempenho da memória: os testes explícitos e os testes

implícitos, sendo os primeiros responsáveis por evocar uma atividade intencional de pesquisa na memória, enquanto os segundos estimulam uma ação inconsciente, efeito de ativação, (FONTANE, 2010, p. 126).

A seguir, apresentaremos, como ilustração, um esquema conjugando os três principais sistemas de memórias apresentados nesta dissertação: sob a ótica do tempo, do conteúdo e o sistema de memória operacional ou de trabalho. Esse esquema foi elaborado por nós, fundamentado na leitura e releitura que fizemos sobre as teorias da memória e seus sistemas. Assim, destacamos em amarelo os sistemas que sofrem alterações com o envelhecimento.

Figura 3 – Sistemas de memória



Fonte: elaboração da autora.

No próximo tópico, apresentaremos os aspectos relacionados à aprendizagem de uma LE na TI.

2.4 A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA TERCEIRA IDADE (TI)

2.4.1. Idade, hipótese do período crítico e plasticidade do cérebro

Estudar uma LE pode ser uma oportunidade de trabalhar os subsistemas de memória afetados com o envelhecimento. No entanto, quando o aluno mais velho se propõe a se engajar nessa tarefa, na maioria das vezes, é esbarrado na crença popular que dita que aprender uma LE, com um nível razoável de proficiência na TI, é muito difícil por

não dizer impossível devido à dificuldade de aprendizagem decorrente da idade avançada, o que acarreta a falta de memória.

São vários os fatores que podem influenciar na aprendizagem de uma LE na idade adulta. Fatores de cunho físico, biológico, afetivos e socioculturais podem influenciar positivamente ou negativamente nesse processo.

Para entender como o fator idade pode afetar o processo de aprendizagem dos nossos participantes de pesquisa e oferecer-lhes alternativas para otimizar esse aprendizado, fez-se necessário um olhar sensível às teorias que tratam desse aspecto como um limitador ou não para a aprendizagem de uma LE. Assim, discorreremos neste tópico, de forma sucinta, sobre alguns desses fatores, bem como sobre aspectos envolvidos na aprendizagem de uma LE na fase adulta.

Há autores que afirmam que é quase impossível conseguir aprender uma LE como um nativo após o período crítico, o qual compreende a um período em que o indivíduo estaria mais propício a aprender um LE (PENFIELD; ROBERT, 1959; SELINGER, 1978). No entanto, outros autores demonstram que é perfeitamente compatível a aprendizagem de uma LE no indivíduo adulto (ELLIS, 1994; LENNEBERG, 1967; SPADA 2004), desde que sejam levadas em consideração todas as particularidades que são acometidas a um estudante nessa faixa etária. Segundo Knowles (1978), se as diferenças individuais são importantes ao lidarmos com as crianças, elas são mais importantes ainda ao lidarmos com adultos, porque elas se ampliam com a experiência.

É importante salientar que temos a consciência de que o caminho para atingirmos tal objetivo é tão individual quanto o processo de aprendizagem em si.

A diferença individual mais discutida na área do ensino de línguas, segundo Ellis (1994), é, realmente, o fator idade. A melhor idade para aprender uma LE é uma questão antiga e sem muitas respostas e, mesmo com as vastas publicações nacionais e internacionais dedicadas a essa questão, ainda não fica muito claro quando se refere à idade ideal para este feito.

Oliveira et al., (2001) afirmam que não importa a idade do indivíduo, pois este estará sempre apto a aprender algo novo porque, de acordo com o autor, o processo de aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento da vida, seja durante a infância, na idade adulta ou na TI. Portanto, se o processo de aprendizagem pode acontecer em qualquer fase da vida, na TI Idade não poderia ser diferente, até mesmo para estudar uma LE.

Alguns dos pesquisadores que defendem a *hipótese do período crítico* são Penfield e Roberts (1959). Estes neurocirurgiões, ao realizar um estudo clínico com crianças e adultos que sofreram lesões cerebrais, concluíram que, se a lesão atingir o hemisfério esquerdo do cérebro, independentemente da idade, a linguagem é afetada e as crianças de até 11 anos idade, quando lesionadas, conseguem recuperar, totalmente, suas capacidades cognitivas para a linguagem. Os autores também concluíram que os adolescentes e adultos dificilmente conseguem obter o mesmo sucesso que as crianças, ou seja, quanto mais velho for o sujeito afetado por uma lesão, maior a dificuldade em readquirir as funções da linguagem (LENNENBERG, 1967).

Assim, a partir do estudo acima, Penfield e Robert (1959) divulgaram a hipótese de haver um período propício para aprendizagem de línguas em geral. Segundo essa hipótese, há uma fase no desenvolvimento humano que o cérebro está predisposto ao sucesso na aprendizagem de línguas, já que esta última estaria mais exposta às estruturas inatas que contribuem para o processo de aprendizagem de uma LE. Para Ellis (1994), é um período no qual a aquisição de línguas acontece naturalmente e sem esforços.

Dessa forma, de acordo com a posição dos autores anteriores, um indivíduo que quisesse aprender uma LE após o término do período crítico não tiraria proveito dessas estruturas inerentes que acompanham o ser humano até a fase da puberdade, sendo a aprendizagem prejudicada.

Novamente, para Penfield (1963 apud PIZZOLATO, 1999), a aprendizagem de línguas deveria acontecer entre os 4 anos e 10 anos de idade devido à plasticidade do cérebro estender-se até a puberdade. Diferentemente, Lennenberg (1967) acredita que, na idade adulta, um sujeito até pode aprender a comunicar-se em outra língua, mas não com a proficiência de um falante nativo ou de um pré-adolescente quando aprende uma LE. O período crítico encontra suas bases na neurologia, por causa do fenômeno da plasticidade cerebral.

Como exposto no item destinado à memória e ao envelhecimento, a plasticidade cerebral é a capacidade de o sistema nervoso central poder regenerar-se, modificando a sua organização estrutural e o funcionamento em resposta à experiência e à adaptação aos estímulos (MARZARI et al., 2012).

Até poucos anos atrás, acreditava-se que o sistema nervoso central era imutável e não se regenerava após sofrer uma lesão, na qual os neurônios e as suas conexões haviam sido perdidos (ZIMMER et al., 2012) sendo jamais recuperados. Entretanto, hoje, após

muitos estudos, há evidências de plasticidade, inclusive no cérebro adulto e do idoso. Essa reorganização ocorre tanto nas propriedades morfológicas quanto nas propriedades funcionais (STEIN et al., 1995). As alterações no comportamento e nos circuitos neurais podem acontecer por exposição ambiental ou resultante de situações de treinamento sistemático (OLCHIK, 2008). Durante o processo de aprendizagem, há modificações nas estruturas e no funcionamento das células neurais e em suas conexões, promovendo modificações plásticas.

Assim, a descoberta da reorganização do sistema nervoso central, por meio da plasticidade, traz grandes implicações para os estudos de uma LE, não havendo mais desculpas para deixar de aprendê-la em determinada idade, já que o cérebro mantém as condições mínimas necessárias de aprendizagem ao longo da existência (ROTTA, 2006).

A seguir, discorreremos, sucintamente, sobre os estilos individuais de aprendizagem – o tópico não é nosso foco de pesquisa, mas o trouxemos dada a relevância do tema para o entendimento e a obtenção de alguns dados secundários para o estudo.

2.4.2 Estilos de aprendizagem

Os indivíduos têm diferentes maneiras de perceber e de processar a informação, seja na aquisição de uma LE, seja em qualquer outro assunto. Felder e Soloman (2006) afirmam que os estilos de aprendizagem podem ser definidos como as características internas ou as preferências individuais dos aprendizes na forma de receber e/ou processar informações. Reid (1998) compartilhando da mesma ideia desses autores afirma que estilos de aprendizagem são características internas, frequentemente, não percebidas ou conscientemente utilizadas pelos aprendentes para a percepção e compreensão de novas informações (REID, 1998).

Os estilos de aprendizagem nem sempre são conscientes e podem exercer influência marcante nas estratégias utilizadas para reter o insumo. Portanto, é necessário que o aluno conheça o próprio estilo de aprendizagem para desenvolver, assim, estratégias que o ajudem no processo de aprendizagem.

Para identificar os estilos de aprendizagem dos participantes da pesquisa, utilizamos o modelo de questionário de Reid (1995). Esta estudiosa, até 1994, classificava os estilos de aprendizagem somente com aceção sensorial, no entanto, em 1995, a autora acrescentou outras categorias, passando a classificar os estilos de aprendizagem em três grandes categorias: sensorial, cognitivo e pessoal (REID, 1995 apud MALTA, 2009).

A seguir há uma explicitação da classificação dos estilos de aprendizagem existentes de acordo com a aceção proposta por Reid em 1994.

Quadro 1 – Estilo sensorial

Visual	Internaliza melhor as informações quando estas são lidas, vistas. Tem a facilidade de aprender sozinha, por meio de uma leitura.
Auditivo	Internaliza melhor as informações que ouve. Tem a facilidade de aprender por meio de discussões em sala de aula, por meio de conversas com colegas, materiais de áudio, entre outros.
Tátil	Capta melhor as informações quando pode trabalhar em algo. Tem a facilidade de aprender por meio de atividades laboratoriais que permitem lidar com materiais, tocar e modelar diferentes materiais, entre outros.
Sinestésico	Internaliza melhor as informações quando pode experimentar novas situações, participar ativamente em trabalhos de campo, interpretações em sala de aula.
Grupal	Internaliza melhor as informações quando trabalha em grupo. Valoriza a interação e a atividade desenvolvida com, pelo menos, mais uma pessoa.
Individual	Concentram-se melhor sozinhos. Isso faz com que as pessoas com preferência por esse estilo internalizem melhor novas informações e novos conhecimentos quando estudam por si só e trabalham sozinhas.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 2 – Estilo cognitivo

Independente	Necessita de uma sequenciação lógica do conteúdo, aprende melhor quando aprende passo a passo.
Dependente	Aprende melhor intuitivamente com o contexto.
Analítico	Aprende melhor individualmente, traça metas próprias e utiliza-se de sequências. É adepto do passo a passo.
Global	Aprende melhor com experiências concretas e por meio de interações com outras pessoas.
Reflexivo	Aprende melhor quando tem tempo para analisar opções e só, após, então, responder.
Impulsivo	Aprende melhor intuitivamente com o contexto.

Fonte: elaboração da autora.

Quadro 3– Estilo pessoal

Extrovertido	Aprende melhor por meio das experiências concretas, dos contatos com o mundo externo e das relações com os outros.
Introvertido	Aprende melhor trabalhando de forma individual e independente. Tem preferência pelas situações que envolvem ideias e conceitos.
Sensitivo	Prefere relatórios de fatos observáveis, tendo por base do sentido o <i>input</i> .
Perceptivo	Prefere experiências significativas e relaciona-se com os outros.
Racional	Prefere as circunstâncias impessoais e as consequências lógicas.
Sentimental	Prefere as circunstâncias pessoais e uma avaliação social dos fatos.
Julgador	Aprende melhor por meio da reflexão, da análise e dos processos que envolvem conclusões.
Negociador	Prefere a negociação, leva em consideração os sentimentos e tende a adiar as conclusões.

Fonte: elaboração da autora.

Dessa forma, entender e reconhecer os estilos de aprendizagem de nossos

participantes de pesquisa, além de contribuir para um processo de interação harmonioso dentro da sala de aula, nos ajudou, principalmente, no planejamento do programa do curso, possibilitando que a condução das aulas se desse de forma mais personalizada.

Em nossa pesquisa, adotamos o questionário de Reid (1995) somente com a aceção sensorial, por entendermos que os dados que obtivemos com as perguntas do questionário atendem perfeitamente às necessidades desta investigação, no que tange aos estilos de aprendizagem de nossos participantes.

A continuação trazemos outro tema ao qual recorreremos para poder compreender um pouco mais sobre as preferências dos nossos alunos.

As estratégias de aprendizagem são um tema relevante para esta investigação por auxiliar-nos também acerca das estratégias de aprendizagem mais e menos utilizadas pelos participantes da pesquisa, contribuindo, assim, para o planejamento do curso e dos exercícios utilizados no treino de memória.

2.4.3 Estratégias de aprendizagem

O termo estratégia tem sido usado como técnicas, táticas, planos potencialmente conscientes, operações empregadas conscientemente, habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais, habilidades cognitivas, estratégias de processamento da linguagem, procedimentos de resolução de problemas (WENDEN, 1987, p. 7).

Rubin (1975,p. 43) define estratégias como "as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento".

As estratégias de aprendizagem podem estar mais voltadas para ajudar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar a informação (estratégias cognitivas ou primárias) ou serem mais orientadas para planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório que facilite a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio). Elas favorecem a autonomia do aluno fazendo com ele seja o responsável pelo próprio processo de aprendizagem (LÓPES, 2004). Além disso, o faz avaliar-se e refletir sobre sua forma de aprender, pois, quanto maior for sua competência estratégica, melhor será sua competência comunicativa, que é a meta que todos pretendem alcançar.

A palavra estratégia, referindo-se ao âmbito concreto da aprendizagem de línguas, é

definida por Lópes (2004) como operações mentais, mecanismos, técnicas, procedimentos, planos, ações que se concretizam de forma potencialmente consciente e que mobilizam os recursos para maximizar a eficácia tanto na aprendizagem quanto na comunicação. O enfoque comunicativo leva em conta outros campos da ciência, como a psicologia humanista, a psicologia cognitiva e os estudos sobre a teoria de aprendizagem e da aquisição de línguas.

Estas novas contribuições levam a uma nova concepção tanto do papel do aprendiz de línguas quanto do papel do professor, que tem a tarefa de proporcionar as condições necessárias que facilitem a aprendizagem, ao promover situações que favoreçam o uso comunicativo da língua para que o aluno aprenda enquanto se comunica e ative as distintas estratégias; já o aluno tem o papel de ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem e assim desenvolver a própria autonomia.

Segundo Scharle e Szabó (2000, p. 4), a autonomia do aprendiz envolve o direito de tomar decisões, o que requer habilidade e liberdade para monitorar os próprios conteúdos, porém, para Paiva (2006), a autonomia vai além de assumir a responsabilidade da própria aprendizagem. A autora define a autonomia como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88).

Para Paiva (2006, p. 78), a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois “é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”. Concordamos plenamente com a autora, pois leva o aprendiz a se responsabilizar pela tomada de decisões na sua aprendizagem, a ter mais liberdade de escolha, a controlar a própria aprendizagem e a se autoavaliar.

Há também uma preocupação pelos fatores afetivos, em aumentar a motivação e a confiança dos aprendizes, e também em reduzir a ansiedade. Os fatores cognitivos destacam-se no processo de aprendizagem, havendo uma preocupação em estudar as variáveis individuais, os diferentes estilos de aprendizagem e as estratégias que desenvolvem o aprendiz para superar as barreiras ou dificuldades.

Lópes (2004, p. 420) faz um resumo das primeiras investigações sobre este tema das estratégias de aprendizagem e, ainda, nomeia autores como Selinker (1994),

McLaughlin (1987), Bialystok (1983), Ellis (1994), Faerch e Kasper (1980; 1983), entre outros. A autora destaca também uma das principais obras, a de Rebecca L. Oxford (1990), que, embora tenha recebido críticas com relação à classificação feita sobre as estratégias, as apresenta como uma aplicação prática. Na obra *O que todo professor deveria saber*, Oxford oferece um vasto conteúdo sobre estratégias de aprendizagem, dirigido aos professores de línguas. A obra ajuda os professores a conhecer os mecanismos envolvidos nas estratégias de aprendizagem e os orienta com numerosos exemplos de como se podem treinar os alunos por meio do conhecimento e desenvolvimento das diferentes estratégias de aprendizagem.

Lópes ressalta, também, a contribuição de Joan Rubin, outra pesquisadora que também se preocupou em trabalhar com o ensino das estratégias de aprendizagem e ofereceu uma classificação diferente da de Rebecca Oxford (1990). Rubin classificou as estratégias dentro do tratamento da informação.

Por último, temos a classificação usada por J. M O'Malley e A. Chamot que classificaram as estratégias de aprendizagem, segundo o tipo de operações ativadas em cada caso: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Nesse sentido, as estratégias cognitivas para O'Malley e Chamot operariam diretamente sobre a informação recebida. As metacognitivas seriam aquelas que envolveriam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Já as socioafetivas estariam intimamente ligadas à interação, à cooperação e ao controle da dimensão afetiva.

Embora haja na literatura uma considerável bibliografia acerca do tema, utilizaremos as contribuições de Rebecca Oxford (1990), pois entendemos que suas observações são mais abrangentes e mais detalhada para nossa pesquisa. De acordo com Oxford (1990), estratégias são:

operações acionadas para auxiliar no processo de aprendizagem, aquisição, armazenamento, recuperação e uso da informação [...] são ações específicas realizadas pelo aprendente para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autônomo, mais eficaz e mais adaptável às novas situações.

Oxford (1990, 2008) apresentou uma classificação das estratégias de aprendizagem para LE divididas em seis diferentes tipos: a) *estratégia de memória*: armazenagem e recuperação de informações novas; b) estratégias cognitivas: compreensão e produção de novos enunciados por meio da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz; c) estratégias de compensação: auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento; d) estratégias metacognitivas: planejamento,

controle e avaliação da aprendizagem; e) estratégias afetivas: regulação de emoção, atitudes, valores e motivação; e f) estratégias sociais: interação e cooperação com os outros.

2.4.3.1 ESTRATÉGIAS DIRETAS

São as que envolvem a língua-alvo diretamente. Requerem um processo mental da língua, mas cada um dos três grupos (de memória, cognitiva e de compensação) processa de forma diferente e com propósitos diversos.

- **Estratégias de memória**

Têm uma função específica: ajudar os alunos a gravar e restaurar novas informações. São mais efetivas quando associadas com estratégias metacognitivas, como prestar atenção, e estratégias afetivas, como diminuir a ansiedade, respirando profundamente.

- **Estratégias cognitivas**

São habilidades que envolvem manipulação ou transformação da língua de uma forma direta, são passos, operações, técnicas específicas para a aprendizagem ou para o uso de uma língua.

- **Estratégias de compensação**

Habilitam os aprendizes a compreender e utilizar a nova língua apesar da limitação de seus conhecimentos. Mesmo os aprendizes mais avançados podem usufruir dessas estratégias quando se esquecem de alguma informação, ouvem mal o que lhes foi transmitido, lidam com situações nas quais o conhecimento linguístico do aluno na segunda língua não é suficiente, como forma de suprir necessidades práticas.

[...] algumas das diferenças entre aprendizes com altas e baixas pontuações em um teste de proficiência em leitura eram: com altas pontuações tinham a tendência de guardar o significado das passagens na mente, ler frases longas, pular palavras desnecessárias, e adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto; com baixas pontuações tendiam por perder o significado toa rápido quanto eles os decodificavam então, liam palavra por palavra ou sentenças curtas, dificilmente pulavam uma palavra, e buscavam o glossário quando encontravam novas palavras (HOSENFELD, 1977 apud RICHARDS; LOCKHART, 1999, p. 65).

2.4.3.2 ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Permitem ao aprendiz controlar a própria cognição. Dão suporte e dirigem o aprendizado sem envolvimento direto com a língua-alvo. São aplicáveis nas quatro habilidades e são empregadas para o gerenciamento da aprendizagem e de estados sociais e afetivos.

- **Estratégias metacognitivas**

Auxilia o aprendiz a redimensionar o seu foco de aprendizagem, em busca de um aprendizado mais efetivo e eficiente e a monitorar o próprio progresso. Funcionam em complemento ou junto às estratégias cognitivas. As pesquisas mostram que, apesar de serem extremamente importantes, são pouco usadas. Provavelmente porque os aprendizes bem-sucedidos são aqueles as usam. Estão relacionadas ao planejamento, à administração e à avaliação da aprendizagem:

[...] Antes de começar a escrever, escritores habilidosos tendem a gastar um tempo pensando sobre a tarefa e o planejamento de como eles a abordarão; e eles deduzem e organizam a informação; e eles fazem anotações, listam, e têm uma tempestade de idéias para ajudar a gerar idéias. Por outro lado, escritores menos habilidosos tendem a gastar pouco tempo na tarefa; e eles usam pouco planejamento e estratégias de organização (RICHARDS; LOCKHARD 1999,p.65).

As estratégias cognitivas de Oxford (1990, p.140) contêm todos os itens relacionados por O'Malley, acrescentando outros como: observação e ligação de conceitos novos em material já conhecido; conhecimento do processo de aprendizagem; estabelecimento de fins e objetivos, imediatos e em longo prazo e identificação do propósito da tarefa. Observamos, nessa diferença, a diversidade de enfoques existentes entre esses linguistas. No caso de Oxford, essa autora preocupa-se com o domínio que o aprendiz possui da própria aprendizagem, do conhecimento do processo, do estabelecimento e da identificação do propósito da tarefa.

- **Estratégias afetivas**

O lado afetivo dos aprendizes pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. As estratégias afetivas podem ajudá-los a ter um controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores. “[...] Bons aprendizes de língua são geralmente aqueles que sabem

controlar suas emoções, e atitudes, sobre a aprendizagem” (OXFORD, 1990, p. 149).

- **Estratégias sociais**

Ajudam os aprendizes a interagirem com outras pessoas. Fazer perguntas promove maior quantidade de *input* e indiretamente promove *feedback*. O diálogo resultante das perguntas e respostas indica interesse e envolvimento.

Oxford (1989), fundamentada nessa classificação descrita, elaborou um questionário chamado Strategy Inventory for Language Learning (SILL) com o objetivo de auxiliar o professor na identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas e não utilizadas pelos alunos.

Dessa forma, perceber e compreender esse tema foi necessário para podermos aplicar o questionário de estratégias de aprendizagem proposto pela autora. Por meio desse instrumento de coleta, conseguimos reconhecer as estratégias mais acessadas pelos participantes e as estratégias de maior e menor preferência do grupo, auxiliando-nos no delineamento do nosso curso e na produção dos exercícios voltados para a memória.

Os exercícios voltados para memória são conhecidos na literatura cognitiva como um dos tipos de treinos cognitivos, os quais implicam a prática repetida de exercícios específicos, de competência básica, que são essenciais ao bom desempenho das funções cognitivas (GONZAGA; NUNES, 2008). Neste trabalho, concentramo-nos em estudos voltados para o treino específico para a memória do idoso, relacionando-o com a aprendizagem de E/LE.

Assim, apresentaremos, a seguir, o tópico referente aos treinos cognitivos, bem como aos treinos de memória e algumas técnicas e estudos relacionados a estes construtos.

2.5 TREINOS COGNITIVOS

Como vimos no tópico relativo ao envelhecimento populacional, diante do atual cenário brasileiro no que tange à longevidade, uma das maiores preocupações daqueles que atingiram a faixa da TI, ou seja, mais de 60 anos de idade, é perder a eficácia de suas funções cognitivas e, conseqüentemente, apresentar prejuízos que os impeçam de manter uma vida autônoma e independente (ANDERSON, 2007). Com isso, segundo Yassuda (2005), grande parte dos estudiosos modernos da gerontologia e da psicologia cognitiva

tem concentrado esforços em buscar e aplicar técnicas que objetivem a estimulação da memória, com o objetivo de reverter ou, pelo menos, compensar os danos cognitivos causados pelo envelhecimento.

Durante muito tempo, pensou-se que o sistema nervoso central era inflexível e que o envelhecimento cognitivo era um processo universal e gradual de declínio. Entretanto, essa visão distorcida e negativa acerca do envelhecimento mudou muito devido às descobertas da plasticidade cognitiva (PIRES, 2005 apud YASSUDA, 2004).

A plasticidade cognitiva é a denominação das capacidades adaptativas que o sistema nervoso central possui para modificar a própria organização estrutural e funcional. É, ainda, a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (FONTAINE, 2010).

Em um programa de aprimoramento cognitivo da década de 1970, cujo principal objetivo era avaliar a possibilidade de modificar habilidades que compõem o conceito de inteligência fluida, foram encontrados indícios de plasticidade cognitiva nos idosos que participaram do estudo. O programa foi chamado de Adult Development and Enrichment Program (ADEPT) e liderado por Paul Baltes e Sherry Willis, na Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos (BALTES; SHERRY, 1982 apud YASSUDA, 2006).

Dessa maneira, conforme a literatura sobre a memória e o envelhecimento, com o decorrer dos anos, principalmente na velhice, temos o declínio de alguns sistemas de memória, sendo os sistemas que mais decaem com o tempo os da memória operacional e da memória episódica. Logo, uma possível alternativa para a otimização desses sistemas de memórias afetados com o passar dos anos, de acordo com Yassuda (2004), seria compensar as perdas por meio dos treinos cognitivos, estimulando, dessa maneira, a plasticidade cognitiva. Segundo Zekry et al.(2011), a manutenção da cognição é importante para a promoção da independência e da autonomia das pessoas mais velhas, ressaltando que o declínio cognitivo e funcional são preditivos de mortalidade, dependência e redução do bem-estar e da qualidade de vida.

Os treinos cognitivos implicam a prática repetida de exercícios cognitivos específicos, de competência básica, que são essenciais para o bom desempenho das funções cognitivas (GONZAGA; NUNES, 2008). Além disso, incidem em funções cognitivas particulares, tais como memória, linguagem e funções executivas (LIMA, 2006). Geralmente, os treinos estão indicados para indivíduos cujo desenvolvimento

cognitivo se encontra comprometido, mas também é sugerido a todos aqueles que queiram melhorar seu perfil de desenvolvimento cognitivo, no sentido de melhor se adaptarem às exigências da aprendizagem de modo geral, como o caso de nossos participantes da pesquisa. O treino cognitivo permite também otimizar e desenvolver as funções intelectuais de codificação, armazenagem e evocação da informação.

Os estudos sobre os treinos cognitivos são distintos, divergindo-se quanto à duração, às estratégias ensinadas e à metodologia empregada, o que leva à existência de diferentes resultados em relação à magnitude de seus efeitos. Assim, sugere-se como metodologia para avaliação das pesquisas com treinos que os estudos sejam do tipo intervenção, no qual os participantes são divididos de acordo com o tipo de exposição, com condições semelhantes de desempenho cognitivo (SALMAZO-SILVA et al., 2013).

Dependendo do contexto e do foco da pesquisa, os participantes podem ser divididos em três grupos: os que recebem a intervenção (grupo experimental), os que participam das intervenções placebo (grupo placebo) e os que participam somente da testagem e da retestagem (grupo-controle) (SALMAZO-SILVA et al., 2013). Há também pesquisas que utilizam dois grupos, como os grupos experimentais e os de controle, e pesquisas que utilizam somente um grupo (grupo experimental).

Os programas de treinos cognitivos voltados aos idosos, aplicados no Brasil, decorrem dos programas de treinos aplicados no exterior, o que acarreta, muitas vezes, algumas limitações no momento da aplicação e avaliação aqui, pois, nos treinos utilizados fora do país, são trabalhadas técnicas e abordagens voltadas ao próprio tipo de público, com padrões culturais e sociais bem diferentes dos nossos idosos. Isto acaba exigindo uma adaptação das técnicas e abordagens já consolidadas na literatura internacional (SALMAZO-SILVA et al., 2013).

2.5.1 Treinos de memória

Como o objeto deste estudo é a estimulação da memória para otimizar a aprendizagem de uma LE (espanhol) em pessoas da TI, nos concentramos nos trabalhos sobre treinos realizados para essa função cognitiva.

Durante a Primeira Guerra Mundial, já se buscavam alternativas para auxiliar a recuperação das funções cognitivas dos soldados sobreviventes com lesões cerebrais. Logo, é possível afirmar que seja muito provável que os estudos sobre os treinos

cognitivos tenham sido iniciados nesse período. Entretanto, documentado mesmo, temos o estudo feito por Baltes e Sherry, no início da década de 1970, citado por Yassuda (2006).

O estudo buscou a possibilidade de mudanças nas habilidades cognitivas dos idosos que participaram do programa de estimulação da memória, encontrando, após a aplicação das técnicas mnemônicas, considerável melhora nas funções cognitivas. Assim, passando alguns anos, o foco das pesquisas sobre treinos cognitivos nas décadas de 1980, 1990 e, nos anos 2000 foi o desempenho de voluntários idosos em tarefas de memória, principalmente, nas memórias mais afetadas com a idade, a memória episódica e a operacional (VERHAEGEN et al., 2007).

Recentemente, foi constatado que a memória é um dos domínios mais trabalhados nos programas de treino cognitivo com idosos (TARDIF; SIMARD, 2011). Estes programas têm o objetivo de fortalecer os sistemas de memória, principalmente os afetados com o envelhecimento. Algumas técnicas de treinamento de memória são utilizadas, possibilitando que o material recebido na fase da recepção seja mais bem codificado e armazenado para quando for necessária sua utilização (LASCA, 2003).

Segundo Salmazo-Silva et al. (2013), as técnicas que são mais utilizadas nas pesquisas sobre treino de memória para o idoso são:

- imagem mental,
- categorização,
- método dos lugares,
- associação e elaboração,
- repetição, e
- primeiras letras.

Os treinos podem ser aplicados de duas maneiras, usando somente uma técnica, chamado de treino unifatorial ou usando mais de uma técnica, nesse caso, o multifatorial (OLCHIK, 2008). Com relação ao número de participantes, Wilson (2009) destaca que a quantidade que mais tem sido vista é entre quatro e oito participantes por grupo, embora haja estudos até com mais de mil participantes, como é o caso da pesquisa de Baltes et al. citada por Yassuda(2006) com 2.832 participantes, em seis metrópoles americanas. Yassuda (2006)ressalta que, em relação à homogeneidade, dependerá do objetivo do trabalho, bem como da proposta metodológica. Os treinos diferem ainda em relação ao número de sessões e ao número de horas dedicadas a cada sessão.

Em um estudo realizado na Universidade de Karolinska, em Estocolmo, na Suécia,

Stigsdotter-Nelly e Backman (2000), líderes do estudo, analisaram os efeitos de um programa de treinamento para idosos, demonstrando melhora de habilidades de memória do grupo experimental em relação ao grupo de controle. No grupo experimental, foi utilizada a interação de duas técnicas, a de imagem mental e a do método dos lugares, contudo melhores resultados foram demonstrados no grupo-controle, que utilizou mais de uma técnica, envolvendo o treino multifatorial (LASCA, 2003).

A seguir, apresentamos, algumas das principais técnicas usadas nos treinos de memória.

2.5.2 Técnicas mnemônicas

Imagem mental: é uma das estratégias mais utilizadas nos programas de treino cognitivo, sendo essa responsável pela estimulação da memorização de informações por meio de representações visuais, expressas por cores, formas e significados. Consiste em uma poderosa ferramenta de aprendizagem por proporcionar que o processamento da informação seja contextualizado (NEELY, 2000). É necessário estabelecer uma conexão entre dois objetos e promover a interação entre os itens que serão evocados (WILSON, 2011). Os objetos não são simplesmente apresentados na mesma imagem, eles precisam estar integrados. Por exemplo, para memorizar um livro e uma bolsa, o indivíduo pode imaginar um livro sendo colocado dentro da bolsa (SALMAZO-SILVA et al., 2013). Para memorizar uma lista de itens que devem ser comprados, como frutas – laranja, maçã, pera e mamão –, o indivíduo pode imaginar-se cortando essas frutas para uma salada de frutas, ou até mesmo a imagem dele ou de alguém saboreando essas frutas.

Categorização: esta técnica permite que as informações sejam colocadas em categorias no momento da gravação, reduzindo a sobrecarga de dados no momento da memorização, o que facilita a recuperação quando, necessária. A informação é melhor codificada após ser recebida, porque itens similares são gravados e associados uns aos outros, e, durante a recuperação, um item leva a recuperação ao outro (YASSUDA et al., 2013). De acordo com West (1995), muitos pesquisadores que trabalharam com treino cognitivo para idosos utilizaram essa técnica por acreditarem ser fácil de ser aprendida por este público, pois reconhecem facilmente o valor da estratégia mnemônica. Além disso, essa técnica utiliza a memória semântica que, como vimos no tópico que aborda os sistemas de memória nesta pesquisa, não declina com o envelhecimento e pode ser usada

para diferentes tarefas, como, por exemplo, para lembrar listas de objetos que devem ser comprados, coisas a fazer, recados etc.

Ressalta-se, ainda, que a técnica da categorização pode ser utilizada juntamente com outras estratégias mnemônicas, por exemplo, com a técnica da imagem mental, facilitando ainda mais o armazenamento e o posterior recuperação da informação (LASCA,2003).

Método dos lugares: segundo Salmazo-Silva et al. (2013), é uma técnica associada à técnica da imagem mental. Tem sua origem nos anciãos gregos que atuavam como oradores e foi criada para auxiliar a memorização dos discursos longos. Consiste na elaboração de imagens mentais que associem as novas informações a locais bem conhecidos, como os cômodos de uma casa, ou lugares por onde se passa para chegar à casa, à escola, ao trabalho etc. É preciso gerar uma lista com diferentes lugares e criar imagens vivas e dinâmicas a respeito dos diferentes locais. Depois disso, deve-se criar uma imagem associando um lugar ao item da lista a ser lembrado. Essa sequência de lugares é necessária, já que o primeiro lugar deverá estabelecer uma relação com o segundo que, por sua vez, estabelecerá com o terceiro e assim sucessivamente, por exemplo: ir à padaria, passar na farmácia, deixar as roupas na lavanderia e pegar uma encomenda na casa de alguém (ALVAREZ, 2003).

Associação e elaboração: é outra técnica que pode ser utilizada para auxiliar o idoso a memorizar. De acordo com Lasca (2003), essa técnica é usada para a melhoria da codificação da informação. A autora ressalta que, quando o indivíduo usa relações semânticas ou linguísticas para memorização de palavras, ele está fazendo uso da técnica de associação, já quando ele usa uma frase inteira ao invés da palavra, ele está fazendo uma elaboração. West (1995) salienta que as intervenções que utilizam essa técnica devem ensinar os idosos a gerar e reter associações diferentes. Acreditamos que todos nós, em algum momento da vida, já utilizamos essa técnica, sem saber que era uma alternativa para treinar a memória. Por exemplo, quando usamos um número para memorizar uma senha de banco. Se o número for 1213, por exemplo, a associação do número 12 pode ser feita pela simples data de aniversário de um filho e o número 13 pode ser a data de aniversário do marido. É uma técnica caracterizada como fácil para a maioria das pessoas, no entanto, para o idoso, torna-se um pouco complicada, pois, muitas vezes, este não consegue fazer uso da técnica livremente, precisando assim de orientações.

Repetição: é uma das técnicas existentes na literatura com pouca utilização nas intervenções. Consiste em repetir mentalmente determinada informação. Para Brum

(2012), essa estratégia é entendida como generalista, pois pode ser usada para qualquer informação: nomes, textos, listas, contudo, segundo Alvarez (2003), é preciso entender que essa é uma técnica eficaz para retenção de informações pontuais, não sendo indicada para um aprendizado de longo prazo.

Primeiras letras: é outra técnica pouco utilizada, que consiste na criação de uma frase, cujas primeiras letras sejam a inicial de uma série de informações que precisam ser memorizadas. Segundo Bárbara Wilson (2011), um exemplo dessa técnica é a frase usada para memorizar os nomes dos nove planetas do sistema solar: “*Minha avó tem muitas jóias, só usa no pescoço*”, tal frase corresponderia aos planetas Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão. Para que essa técnica seja eficaz, é necessário que o conteúdo a ser memorizado já esteja consolidado e que seja relevante repeti-lo na ordem correta.

A seguir, discorreremos acerca de alguns estudos sobre o treino de memória, bem como suas descobertas e limitações. Deter-nos-emos nos estudos que utilizaram as técnicas que foram supradescritas.

2.5.3 Estudos sobre o treino de memória

Começando pela técnica de categorização, temos o trabalho cujo resultado foi muito relevante para os estudos de treino de memória. De acordo com Lasca (2003), Schmitt, Murphy e Sanders realizaram um estudo sobre os treinos de memória em três grupos de pessoas com 72 anos de idade, que foram classificados como primeiro grupo, o que recebeu orientações para memorizar uma lista de palavras, fazendo uso da estratégia de categorização, o segundo grupo, classificado como grupo-controle (este grupo foi orientado a estudar a mesma lista que o primeiro, sendo que deveria estudá-la sem usar a estratégia de categorização) e o terceiro, que também recebeu a mesma lista, fez uso da técnica de repetição. Em cada grupo, havia nove mulheres e dois homens, contabilizando 33 participantes. Na lista, havia o número de 16 palavras, que cada participante deveria dividir em quatro categorias. Os resultados desse estudo demonstraram que o grupo que recebeu orientações e utilizou a técnica da categorização apresentou melhor pontuação na tarefa em que os demais grupos também participaram.

Os líderes do estudo concluíram que a técnica de categorização é uma importante estratégia de memorização, inclusive podendo aumentar o potencial do idoso, quando

usada nos treinos de memória; entretanto, o estudo apresentou limitações, pois não foram feitos o pré e pós-teste, que seriam importantes para comparar os grupos antes e depois das intervenções, garantindo maior credibilidade e segurança de que o grupo que recebeu o treino com estratégia de categorização, de fato, no momento do pré-teste, se equiparava aos demais grupos.

Uma pesquisa que trabalhou com treino multifatorial e utilizou o método dos lugares foi o estudo de Scogin, Storandt e Lott. De acordo com Yassuda (2006), esses pesquisadores utilizaram as técnicas de categorização e imagem mental e visual, além do método dos lugares. Nesse estudo, os autores investigaram a eficácia de sessões de memória realizadas em casa pelos próprios participantes com a ajuda de um manual. Os participantes realizaram avaliações no início e no término do treino e também um mês após as sessões de treino. Os voluntários do grupo experimental completaram o total de 16 sessões de 1 hora cada. Eles tinham que aprender a associar palavras e números a lugares, por meio de imagens. O grupo-controle foi avaliado da mesma maneira, mas seus integrantes realizaram as sessões de treinamento entre a segunda e a terceira avaliação. Como os participantes do grupo experimental receberam as sessões de treinos de memória realizadas pelo próprio participante, os resultados sugeriram que programas de memorização fundamentado em sessões de autoajuda também são eficazes, já que o grupo experimental apresentou melhor desempenho do que o grupo-controle. A avaliação realizada um mês depois dos treinos revelou a manutenção dos resultados obtidos, indicando que os efeitos de intervenções de memória podem ser duradouros. Embora o estudo tenha tido resultado positivo, sugere-se que as sessões em grupo tenha resultado ainda melhor.

Outro estudo que utilizou a técnica da imagem mental foi o de Lima et al., (2010). Os condutores do estudo ensinaram a técnica a idosos com três ou quatro anos de escolaridade. Segundo Lima (2010), os participantes foram divididos aleatoriamente em dois grupos, um grupo experimental e outro de controle. Os grupos tiveram aulas introdutórias em que se discutia a memória e o envelhecimento e posteriormente a intervenção de treino que enfatizou a criação de imagens mentais com imaginação e visualização de objetos e pequenas frases e histórias que, ao longo das sessões, foram aumentadas de tamanho, de número e de complexidade. Os resultados demonstraram que o grupo experimental apresentou ganho significativo entre os exames pré e o pós-teste. Já o grupo-controle não apresentou ganhos evidentes.

Temos ainda, o primeiro estudo brasileiro que utilizou o tipo de treino unifatorial, a pesquisa de Lasca (2003). Este estudo, que merece destaque, objetivou, além de avaliar os efeitos de um programa de treinamento de memória a idosos, validar material para treino de memória com uso da técnica de organização ou categorização. Foi voltado para idosos pertencentes à faixa da TI, entre 60 anos e 75 anos e todos pertenciam ao sexo feminino, contabilizando um total de 39 mulheres que foram selecionadas por sorteio, ao acaso, para dois subgrupos experimentais e dois subgrupos de controle divididos por idade e escolaridade. Foi aplicado um pré-teste e um pós-teste a todas as participantes da pesquisa, sendo este aplicado uma semana depois do primeiro. Lasca realizou o treino de memória na mesma sessão de pré-teste, no qual foi explicado como categorizar duas listas de itens de compras de supermercado, segundo suas similaridades, bem como as vantagens da técnica de categorização. Os resultados do estudo mostraram que a técnica de organização ou categorização promoveu melhoras nas habilidades. Além de confirmar que idade, escolaridade e estado mental e afetivo são fatores que afetam o desempenho de memória em idosos.

Conforme demonstrado nos estudos sobre treino de memória, existem várias técnicas e estratégias para amenizar as dificuldades no processo de memorização, sendo a Terceira Idade a parcela da população que mais se beneficia delas, uma vez que é nessa fase da vida que os problemas de memória tendem a aparecer. Não temos ainda registros de um protocolo único na literatura sobre os treinos cognitivos, o que temos, por enquanto, são sugestões de como proceder para conseguir atingir os nossos objetivos e para ter maior segurança de que os participantes que se submeteram aos treinos terão uma melhora com relação à memorização.

Segundo Yassuda (2006), temos de demonstrar, objetivamente, que: *i*) no pós-teste, os participantes estão utilizando as estratégias ou técnicas ensinadas e, para isso, as estratégias devem ser medidas antes e depois da intervenção; *ii*) a melhora não reflete somente um efeito devido à prática com os testes, logo, um grupo-controle que somente complete as avaliações deve ser criado; *iii*) o melhor desempenho na memorização está relacionado à utilização das técnicas ensinadas, encontrando uma correlação positiva entre o uso das técnicas e o desempenho no pós-teste. É necessário ressaltar que poucos estudos de treinamento de memória cumpriram os passos para se atingir os objetivos propostos por Yassuda.

Todos os trabalhos apresentados até aqui envolveram a estimulação da memória

por meio dos treinos e indicaram melhora no desempenho das pessoas idosas perante essa função cognitiva, embora tenham apresentado variação entre o desenho, a técnica e o número de sessões, inviabilizando assim a comparabilidade dos achados. Existem outros estudos, tanto no Brasil quanto no exterior, abordando esse tema, no entanto, segundo Salmazo-Silva et al., (2013) a relação entre o maior uso de estratégias de memória e o melhor desempenho ainda não foi demonstrada adequadamente no Brasil e nem no exterior, podendo a melhora observada após os treinos estar associada ao uso das estratégias ensinadas ou a outros fatores.

A seguir, apresentaremos o terceiro capítulo, referente aos pressupostos metodológicos que fundamentaram este trabalho.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

"El fin de la ciencia no es abrir la puerta al saber eterno, sino poner límite al error eterno."
Galileo Galilei.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que fundamentaram essa investigação, os participantes e o contexto em que foi realizada, os instrumentos de coleta dos dados para posterior análise, assim como as justificativas para as referidas escolhas desses instrumentos.

3.1.1 Abordagem qualitativa

O despertar do espírito da investigação deve ser a essência de uma pesquisa. Para Gil (2008), o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos. Assim, a abordagem qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais (FLICK, 2009, p. 37).

Ludke e André (1986) também explicitam alguns pontos sobre o caráter de uma pesquisa qualitativa, eles corroboram os pressupostos teóricos mencionados acima. Segundo essas autoras, a pesquisa qualitativa é uma tentativa de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno observado, no contexto social e em dado momento histórico.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa é a base que norteia este estudo, uma vez que a escolha desse tipo de pesquisa possibilitou interpretar os dados coletados, incluindo alguns dados quantitativos como base e argumento para os dados qualitativos. De acordo com Erickson (1986), a pesquisa qualitativa pode fazer uso de dados quantitativos quando se fizer necessário, já que esses dados a complementam, além de enriquecer a investigação.

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-

espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho devolve-se-á, isto é, o contexto que será mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979, p. 668).

Para Chizzotti (2006), atualmente, as tendências das pesquisas qualitativas é seguirem um viés transdisciplinar, multiparadigmático, com multimétodos de investigação, buscando sempre a interpretação dos fenômenos. Para atendermos tais critérios e com o fim de nos aproximarmos dessas tendências atuais, adotamos também neste estudo uma visão interpretativista dos fenômenos analisados, apresentando a sala de aula como um ambiente natural de fonte direta de dados, com a participação do pesquisador no ambiente em toda a ação investigativa, adotando por si só uma visão êmica para analisar e interpretar os dados, o que possibilitou obter diferentes interpretações, principalmente no que tange às condutas, aos eventos e às situações do grupo.

Este tipo de postura nos dá a oportunidade de encontrar novos significados sociais, atestando mais uma vez o caráter interpretativista da pesquisa, partindo do princípio da impossibilidade de se pensar o mundo social independente de nós mesmos, pois somos construídos por ele e também o construímos (MOITA LOPES, 2005). Para este autor, somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina.

Dessa maneira, tendo em vista os objetivos propostos para este estudo, a nossa pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, mas com subsídios quantitativos e com uma visão interpretativista dos fenômenos encontrados no decorrer da investigação.

3.1.2 Estudo de caso

Podemos elencar vários fatores que justificam a escolha por essa prática metodológica, porém o mais relevante de todos se dá pelo fato de os participantes desta pesquisa serem todos alunos pertencentes à faixa etária da TI, bem como estudantes de um Curso de Espanhol como Língua Estrangeira em uma Instituição de Ensino Federal, caracterizando-se, dessa forma, como uma unidade social.

Para Fonseca:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de

uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (2002, p. 33).

Além disso, para Denzine Lincoln (2006), o estudo de caso, visto como um conjunto de atividades interpretativistas, não privilegia nenhuma prática metodológica em detrimento de outras, podendo o pesquisador utilizar vários procedimentos e instrumentos, adequando-os aos objetivos da pesquisa. Assim, para atingir os objetivos desta investigação, fez-se necessário importar teorias e técnicas metodológicas advindas de outros campos científicos, reforçando o caráter interdisciplinar da pesquisa e da metodologia adotada.

De acordo com Ludke e André (1986), a prática metodológica do estudo de caso caracteriza-se por vários fatores, entre os quais nos chamou atenção o fato desse tipo de metodologia possuir um estilo mais informal, permitindo o uso de uma linguagem mais acessível e expressar-se de forma mais livre com o objetivo de atingir tanto as exigências acadêmicas quanto as exigências do leitor comum, somando-se a isso, temos também a possibilidade de utilizar métodos qualitativos de campo, assim como dados quantitativos (NUNAN, 1997, p.75).

Para André (2005), tendo como aporte teórico Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

Na perspectiva de Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado à interpretação do leitor. Apesar da importância da sua base empírica, os estudos de caso podem e devem ter uma orientação teórica bem vinculada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e instrumentos de coleta de dados e de guia na análise dos resultados. A teoria é necessária para orientar a investigação, tanto em termos da coleta de dados como de sua análise.

Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, isso o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da

situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, a indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Para Martins (2008), o sucesso do estudo de caso depende de sua importância, eficiência, além de ser suficiente e relatado de maneira atraente. Essa estratégia é importante quando se caracteriza pela originalidade, pela criatividade e pelo ineditismo. Outro ponto importante é a escolha criteriosa do tema-problema de pesquisa. Este não pode ser pautado em ideias vagas ou propostas ingênuas. Para ser eficiente, o estudo de caso precisa apresentar indicadores de confiabilidade.

A todo o momento, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscou-se enfrentar as complexidades do dia a dia do idoso em sala de aula, a vida real desses atores, na tentativa de flagrar os principais momentos, as principais cenas pertinentes ao processo de aprendizagem em si. Segundo Yin (2001), o estudo de caso envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Ao realizarmos nossa pesquisa com a participação ativa do pesquisador, tivemos como objetivo investigar *in loco* as possíveis alterações de memória em alunos da TI, principalmente no que concerne à aprendizagem de uma LE, pois é bastante comum, entre os aprendizes dessa faixa etária, a crença de que não conseguem reter o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula devido a problemas de memória. Eles acreditam que esse problema, muitas vezes, é o principal fator que os impede aprender uma LE e que aprender uma LE é inversamente proporcional à capacidade de aprendizado em idade avançada.

Diante dessas indagações, investiga-se o papel do treino de memória no processo de aprendizagem do E/LE a um tipo de público tão específico, como o da TI, tendo em vista que esse tipo de investigação – envolvendo esse público em um contexto de inclusão social – ainda é escassa no âmbito da Linguística Aplicada. Por um lado, o estudo de caso, além de nos permitir investigar o nosso objeto de estudo, é determinante para uma análise mais detalhada da ação investigada, além de constituir uma valiosa oportunidade de reflexão sobre o nosso próprio fazer docente. Por outro lado, as informações e os dados coletados e construídos durante a investigação também podem contribuir para o cotidiano

das instituições de ensino e dos profissionais que lidam com esse tipo de alunado e com essa forma de ensino-aprendizagem.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para descrever o contexto da pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, explicitar algumas questões sobre o espaço físico em que foi aplicado este estudo, um *campus* pertencente ao Instituto Federal de Brasília (IFB).

3.2.1 Os institutos federais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de ensino superior, básico e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por entendermos ser de grande importância para compreensão do contexto de aplicação desta pesquisa, apresentamos a seguir uma trajetória diacrônica acerca da rede de ensino profissional. De onde vieram e para onde vão os institutos federais, inclusive para o entendimento de sua atuação nos dias de hoje.

Quadro 4 – Trajetória diacrônica acerca da rede de ensino profissional no Brasil

1909	um decreto presidencial, assinado por Nilo Peçanha, cria 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1930	as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices que eram supervisionadas pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio passam para supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública.
1931	ocorre a reforma política de Francisco Campos, por meio de decretos, regulamentando a organização do ensino secundário e organizando o ensino profissional comercial – as escolas técnicas de comércio.
1937	as escolas de aprendizizes artífices são transformadas em Liceus Industriais.
1938	o ensino profissional passa a ser considerado ensino médio.
1942	com a Reforma Capanema, instituem-se as Leis Orgânicas Nacional da Educação do Ensino Secundário e do Ensino Industrial. São criadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). As antigas Escolas de Aprendizizes Artífices são transformadas em estabelecimentos de ensino industrial, ou seja, de Liceus passam a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas.
1959	as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias. Neste mesmo período, vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas ao Ministério da Agricultura.
1967	as Escolas Agrotécnicas Federais deixam de ser vinculadas ao Ministério da Agricultura e passam a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura.
1971	Lei Federal nº 5.692/1971, que reformula a Lei Federal nº 4.024/1961, generaliza a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau e, ainda, transforma o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico.
1978	três escolas federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), de acordo com a Lei nº 6.545, a do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. Nesse momento, nascem os Cefets, com um formato diferente ao de hoje, mas com muita força e uma educação de qualidade.
1990	ocorre a transformação de escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefets, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica.
1994	o Sistema Nacional de Educação Tecnológica é instituído pro meio da Lei Federal nº 8.948/1994.
1997	ocorre a regulamentação da educação profissional e a separação do ensino médio por meio do Decreto nº 2.208/1997. Criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).
1998	o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Nesse mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram as escolas federais para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, o ensino médio regular, remete oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada.
1999	as mudanças legislativas começam a expandir e, com isso, há a aumento do ensino técnico. O Censo da Educação Superior que registrava 16 instituições de educação superior tecnológica, todas públicas, em 2004, agora passa a registrar 144 instituições.
2003	Acontecem muitas discussões. A antiga Semtec do Ministério da Educação (MEC), hoje intitulada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), inicia um processo de debates com a sociedade, visando ao aperfeiçoamento da legislação da educação profissional e tecnológica: certificação profissional, fontes de financiamento, a institucionalização de

	um subsistema nacional da educação profissional e tecnológica e a implementação do ensino técnico articulado ao ensino médio etc.
2004	a Rede Federal conta com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus <i>campi</i> , escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ.
2005	ocorre a alteração da lei que vedava a construção de novas escolas federais, permitindo, de fato, a expansão da rede federal.
2008	a Lei 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas Federais preexistentes que, juntas, passam a integrar uma única autarquia.

Fonte: elaboração da autora. Com base em Pacheco; Pereira; Sobrinho (2014).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) nasceu da junção, em 2008, da já existente Escola Técnica Federal de Brasília (ETFB), com novos *campi*. Atualmente, há, no DF, dez *campi* formando o IFB. O *Campus* Brasília e Reitoria, o *Campus* de Ceilândia, o *Campus* da Estrutural, o *Campus* do Gama, o *Campus* de Planaltina, o *Campus* do Riacho Fundo, o *Campus* de Samambaia, o *Campus* de São Sebastião, o *Campus* de Taguatinga e o *Campus* de Taguatinga Centro.

3.2.2 O *campus* da pesquisa

Esta investigação foi conduzida em um dos *campus*, pertencente ao IFB, situado provisoriamente em um prédio cedido pelo governo local, em uma Região Administrativa do DF.

As aulas da unidade também ocorrem em outros locais, atendendo à comunidade em outras regiões da cidade. Com sua sede definitiva, atualmente em construção, a unidade poderá oferecer cursos nas áreas de Eletrônica e Equipamentos Biomédicos. O espaço do *campus* definitivo deverá ser entregue neste ano.

É importante ressaltar que esse *campus* do IFB já oferecia cursos em outras áreas de conhecimento para o público da TI. Foi verificado, no primeiro momento, que um curso de espanhol básico aplicado a essa faixa etária teria boa aceitabilidade na comunidade local, facilitando, assim, a implementação do nosso curso e, conseqüentemente, a aplicação da pesquisa. Além disso, percebeu-se, também, que o *campus* possuía um olhar inclusivo no que concerne ao ensino-aprendizagem para TI, dialogando perfeitamente com os objetivos da Lei nº 11.892/2008, dos Institutos Federais, que afirma que os Institutos Federais:

entendem a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento

do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos formais (PACHECO; PEREIRA; VIDOR, 2009, p. 11).

Os alunos da TI, embora tenham, em sua maioria, pessoas que não trabalham mais, buscam, entre outras coisas, aprender uma LE como forma de inserção na sociedade moderna. A experiência desse tipo de público tem central importância como base de aprendizagem, oferecendo grandes contribuições para o ambiente de aprendizado, já que eles já possuem vivências acumuladas e conhecimentos em vários segmentos da vida, como: atividades relacionadas ao mundo do trabalho, responsabilidades familiares e toda uma experiência de educação. Nesse sentido, asseguramos que um contexto melhor para aplicação deste estudo de caso não haveria, tendo em vista alguns dos objetivos da instituição que vão totalmente ao encontro dos objetivos propostos por esta pesquisa.

3.2.3 Implementação do curso de espanhol para a TI

O Curso de Espanhol Básico 1 para Terceira Idade foi submetido às instâncias pertinentes, aos trâmites burocráticos exigidos pela Pró-Reitoria de Ensino e Extensão (Prex) da instituição, à avaliação de seu planejamento de curso pela referida secretaria e posterior avaliação de seu plano de ensino pela Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão (Drep) e pela Coordenação-Geral de Ensino (CGEN) do *campus* de aplicação da pesquisa.

Salientamos que tanto o planejamento de curso quanto o plano de ensino foram elaborados pela professora-pesquisadora que também é docente no referido *campus*, tudo de acordo com os moldes dos cursos oferecidos pelos Institutos Federais de toda a rede.

A carga horária do curso de extensão de espanhol básico para a TI foi, inicialmente, de 45h e, mais tarde, foi ampliada para 60 horas, estas distribuídas em 6 horas semanais, às terças-feiras e quintas-feiras, na parte da manhã, por um período de dois meses, de 15 abril de 2014 a 12 junho de 2014.

No que se refere aos equipamentos, a instituição contava com um aparelho de *data show*, um computador portátil, um quadro negro etc. A sala de aula era bastante espaçosa.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa, inicialmente, foram 17 alunos matriculados por meio de uma chamada pública, divulgada no *site* do instituto e do *campus*. Todos eram adultos pertencentes à TI, inclusive essa era uma exigência para a efetivação da matrícula. Adotamos o marco de 60 anos de idade, por esta ser o início da TI – estipulada pela OMS. Todos os alunos foram nomeados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos para assegurar os princípios éticos de investigação e de proteção ao ato da participação e a fim de que nenhuma das informações fornecidas pudessem refletir em ações que representassem prejuízo a elas (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Quase todos os participantes possuíam perfis socioeconômicos parecidos, mas com expectativas diferentes e objetivos variados com relação ao curso. Detalharemos esses aspectos no capítulo de análise de dados.

Optamos pela TI, por que nesta faixa etária estão as pessoas que costumam queixar-se da não aprendizagem de uma LE devido as falhas da memória. Além disso, essas pessoas apresentam as características físicas e mentais necessárias e exigidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.4 COLETA DE DADOS

Uma das maiores preocupações, ao se fazer qualquer tipo de pesquisa, é o levantamento dos dados, a seleção dos instrumentos e a triangulação de todos os dados para posterior análise. No estudo de caso, como já visto, há a possibilidade do uso de múltiplas técnicas no que se refere aos instrumentos de pesquisa, inclusive, com esse tipo de estratégia metodológica, podemos utilizar, além dos instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, instrumentos provenientes de outros campos científicos, ou até mesmo, inventar novos instrumentos de coleta de dados (FLICK, 2009).

Nessa perspectiva, para atender às exigências metodológicas e obter as respostas às questões de pesquisa, diversificamos os instrumentos de coleta, importando técnicas metodológicas, como já explicitado, de outros campos além dos da área de Linguística Aplicada.

Utilizamos instrumentos de coleta, normalmente, utilizados na antropologia, como: entrevista narrativa, entrevista reflexiva, notas de campo e questionários (FLICK, 2009).

Também fizemos uso de técnicas utilizadas na psicologia cognitiva, como o treino de memória. A utilização de diferentes instrumentos não só priorizou a abordagem qualitativa-interpretativista da pesquisa, como também possibilitou a devida triangulação dos dados que, conseqüentemente, garantindo uma maior credibilidade ao nosso estudo.

3.4.1 Entrevistas narrativas

Segundo os autores Flick (2009), Jovchelovitch e Bauer (2008), as entrevistas são utilizadas nas pesquisas qualitativas e as narrativas são procedimentos de coleta e construção dos dados, sendo assim bem mais complexas, em termos de informações, do que a entrevista semiestruturada.

Com o intuito de investigar os fatos relevantes sobre a trajetória existencial, a participação social, a vivência, as atividades ocupacionais e acadêmicas, entre outros aspectos dos participantes, é que utilizamos a entrevista narrativa.

Elegemos esse instrumento de pesquisa pela riqueza de informações presentes em situações em que a narrativa de história de vida será proposta. Além disso, entendemos que a valorização das experiências pessoais dos participantes da pesquisa nos permitirá melhor compreensão da ação investigativa.

3.4.2 Entrevista reflexiva gravada em vídeo

Foi aplicada ao final do curso uma entrevista reflexiva de forma oral e gravada com os participantes curso e da pesquisa, com o fim de colher as principais impressões acerca do próprio processo de aprendizagem da língua espanhola.

Todos os alunos e os participantes da pesquisa se submeteram a entrevista, inclusive, na solenidade de formatura do curso – momento em que o reitor do IFB, diretor do *campus*, e a professora-pesquisadora da turma entregaram o certificado de conclusão de curso a cada aluno. Duas entrevistas foram apresentadas, em forma de vídeo, aos convidados presentes no evento.

3.4.3 Questionários

Foram aplicados três questionário⁵, divididos em:

- i) Questionário sobre as características socioeconômicas do grupo com o objetivo de traçar o perfil dos participantes da pesquisa.
- ii) Questionário semiaberto de diagnóstico de memória para rastrear algum possível problema de memória por meio da voz dos próprios participantes da pesquisa.
- iii) Questionário para identificar os estilos individuais de aprendizagem (REID, 1995), e outro questionário para identificar as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) mais e menos acessadas pelos participantes da pesquisa.

3.4.4 Observação com notas de campo

No que tange o objeto de estudo e o perfil dos participantes da pesquisa, a observação com notas de campo é um instrumento de coleta que se mostrou necessário para os registros dos dados relevantes durante toda a investigação. As notas de campo são mais do que descrever fatos ou detalhes importantes para o pesquisador, elas cumprem o papel de garantir fidedignidade dos dados registrados durante toda a coleta.

3.4.5 Treino de memória

O treino cognitivo incide em funções cognitivas particulares, tais como memória, atenção, linguagem e funções executivas (LIMA, 2006), e implicam a prática repetida de exercícios cognitivos específicos, de competência básica que são essenciais ao bom desempenho dessas funções cognitivas (GONZAGA; NUNES, 2008).

Para atender os objetivos desta pesquisa, nos limitamos concretamente à aplicação do treino voltado para a memória. O treino consistiu na aplicação de cinco exercícios de memorização, em momentos distintos, com tempo limitado para a realização. Além disso, utilizamos o insumo da língua espanhola como tema para cada exercício.

⁵ Todos os questionários estão anexados no Apêndice no final desta dissertação.

Utilizamos, também, a interação de duas técnicas que normalmente são usadas nos treinos de memória: a técnica de categorização (YASSUDA, 2006), e a técnica de associação/elaboração (LASCA, 2003). A escolha por essas duas técnicas foi devido West (1995) afirmar que elas são de fácil aprendizagem pelo público idoso, pois lhe facilita o reconhecimento do valor da estratégia mnemônica. Ademais, essas duas técnicas estimulam a memória de trabalho, uma das memórias que costuma ser afetada com o passar dos anos.

A análise do treino foi mensurada através do desempenho demonstrado pelos participantes da pesquisa de forma qualitativa e quantitativa no momento da realização de cada exercício.

O uso do treino de memória nesta pesquisa se deu com o fim de entender a influência dos exercícios de memorização no que se refere aos estímulos para melhorar a qualidade da aprendizagem da língua espanhola nos idosos estudantes de uma LE.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas partes: dados secundários e dados primários. Os dados secundários são os dados que nos forneceram informações acerca das características pessoais dos nossos alunos, além disso essas informações nos serviram também de suporte para a análise dos dados primários.

Neste sentido, de posse das respostas fornecidas com a aplicação dos instrumentos de coleta utilizados para obter os dados secundários foi possível traçar um perfil de cada aluno, conhecer os seus estilos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem mais e menos acessadas por eles, e, por fim, foi possível rastrear, através da aplicação do questionário de diagnóstico de memória, se os alunos possuíam queixas referentes a falhas de memória. Os dados secundários foram necessários também devido as suas informações nos possibilitar um melhor direcionamento ao planejar as aulas e ao produzir os exercícios para o treino de memória.

Já os dados primários são os dados que estão relacionados diretamente as perguntas de pesquisa, uma vez que as informações que materializaram esses dados são primariamente importantes para respondermos nossas questões de pesquisa, sendo inclusive mais pertinentes para a análise do treino de memória.

Dessa forma, analisaremos o treino de cada participante, ao mesmo tempo em que faremos a triangulação de todos os dados, ou seja; triangularemos os dados primários com os dados secundários, já que para analisar o desempenho de cada participante em seu próprio treino de memória, se mostrou necessário adotar um olhar holístico com relação a cada aluno. Assim, temos:

- **Parte A**

Dados secundários:

- ✓ Questionário socioeconômico.
- ✓ Questionários de estilos.
- ✓ Questionários de estratégias de aprendizagem.
- ✓ Questionário de memória.

- **Parte B**

Dados primários:

- ✓ Entrevistas narrativas.
- ✓ Observação e notas de campo.
- ✓ Análise do treino de memória.
- ✓ Entrevistas reflexivas.

Embora as aulas tenham começado com 17 alunos, 14 foi o total de alunos matriculados que concluíram o Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira Idade. Desse macroambiente, selecionamos sete alunos para participar da pesquisa, o restante foram participantes indiretos, ou seja, fizeram parte do cenário maior da interação na sala de aula. Como esta pesquisa trata de um estudo de caso, analisar todo o grupo não seria indicado, pois dificultaria a análise mais profunda dos dados. Ademais, consideramos o número de sete participantes por entender que essa quantidade de alunos nos permitiria uma visão mais completa, holística e fidedigna dos dados. Estes alunos foram escolhidos por possuírem perfis variados, por terem sido assíduos durante o curso e por demonstrarem e propiciar-nos diferentes perspectivas sobre os processos pelos quais passariam no decorrer do estudo, contribuindo assim para o enriquecimento de nossa investigação.

4.1 PARTE A – DADOS SECUNDÁRIOS

4.1.1 Perfil dos participantes

Com a utilização do questionário socioeconômico, traçamos um perfil dos participantes deste estudo. Este questionário foi respondido por todos os alunos do curso, no dia 17 de abril de 2014, segundo dia de aula, em um único momento. A professora-pesquisadora esteve presente durante todo o procedimento com o fim de esclarecer possíveis dúvidas. Não houve tempo monitorado para que os alunos respondessem o questionário.

A seguir, apresentaremos uma tabela com os dados individuais de cada participante, e, posteriormente, faremos uma análise do grupo de modo geral.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Sexo	Estado civil	Profissão	Tempo de aposentadoria	Situação atual	Tipo de moradia	Renda
Bela	61	F	Casada	Servidora pública	Mais de 30 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs**
Terceirão	74	M	Casado	Servidor Público Federal	Mais de 20 anos	Aposentado	Alugada	Acima de 3 SMs
Fernanda	68	F	Divorciada	Dona de casa	Mais de 20 anos	Aposentada	Casa própria	2 SMs
Larah	69	F	Divorciada	Assistente adm.*	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 2 SMs
Marques	71	M	Solteiro	Marceneiro (autônomo)	Mais de 5 anos	Aposentado	Casa própria	1 SM
Meire	65	F	Divorciada	Professora (magistério)*	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs
Santa	72	F	Viúva	Professora* (e. médio)	Mais de 10 anos	Aposentada	Casa própria	Acima de 3 SMs

Fonte: elaboração da autora.

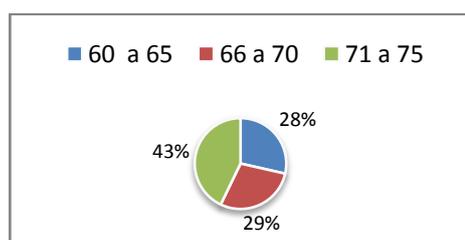
Nota: * servidora pública.

** SM = salário mínimo.

De acordo com a tabela anterior, a idade dos participantes variou de 61 anos a 74 anos de idade, sendo 28% do grupo analisado pertencente à faixa etária de 60 anos a 65 anos, 29% pertencente à faixa etária de 66 anos a 70 anos e 43% estão na média dos 71 anos a 75 anos.

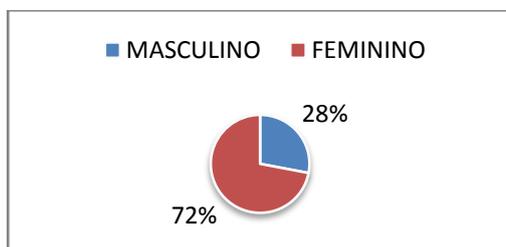
Cinco dos participantes pertencem ao sexo feminino, o que representa 72% do grupo. É possível perceber que a procura por aprender E/LE, nesse grupo específico, foi bem maior por parte do sexo feminino, confirmando os dados da Pdad (2011), apresentada no capítulo teórico, de que à medida que a mulher envelhece, tende a se mostrar mais ativa em relação à sua própria vida acadêmica. Além disso, as mulheres estão dispostas a rever valores e atitudes cristalizados em nossa sociedade a respeito de seu papel como mulheres idosas e estão se lançando em novos aprendizados.

Gráfico 7 – Idade dos participantes



Fonte: elaboração da autora.

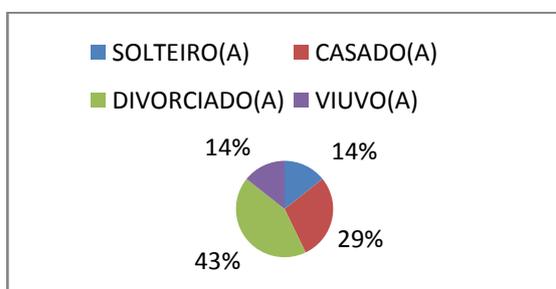
Gráfico 8 – Sexo dos participantes



Fonte: elaboração da autora.

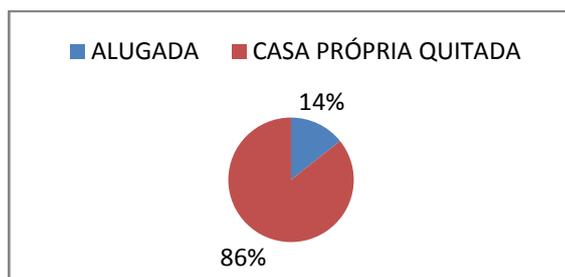
Em relação ao estado civil, os participantes apresentaram informações bem variadas. Somente uma participante é viúva, um solteiro, três divorciados e dois casados. Apesar dos diferentes *status* de vida atual de cada um, o objetivo de aprender espanhol foi o fator incomum presente no grupo. Já com relação à moradia, 86% dos participantes vive em casa própria e somente um vive em casa alugada (temporariamente). Vale ressaltar que, de acordo com as notas de campo, todos os participantes vieram para Brasília, no momento de sua construção, ou seja, há aproximadamente 50 anos. Foi possível perceber que, embora não possuam um imóvel de alto valor, no centro do país, por exemplo, haja vista que todos moram em uma RA do DF cujo valor dos imóveis é bem mais acessível, os participantes sempre sonharam com uma casa própria em sua trajetória de vida e atribuem essa conquista a uma parte da tranquilidade em que vive hoje em dia, pois esse desejo realizado lhes trouxe o sentimento de vida digna, mesmo que, para isso, alguns tenham sacrificado a vida escolar, abdicando, muitas vezes, da vida acadêmica para trabalhar e obter o sustento da família.

Gráfico 9 – Estado civil dos participantes



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 10 –Tipo de moradia



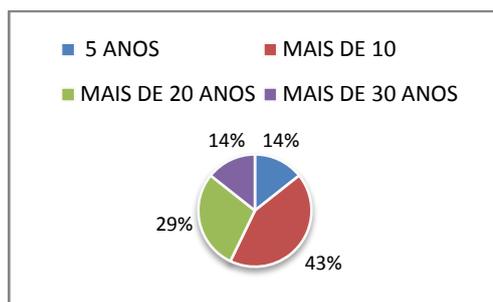
Fonte: elaboração da autora.

No que se refere às profissões dos participantes, temos um dado curioso, mesmo que a pesquisa tenha sido aplicada em um contexto distante do centro de Brasília, quase todos os participantes levaram sua vida ativa como servidores públicos, sendo essa característica ainda muito presente nos habitantes da capital do país.

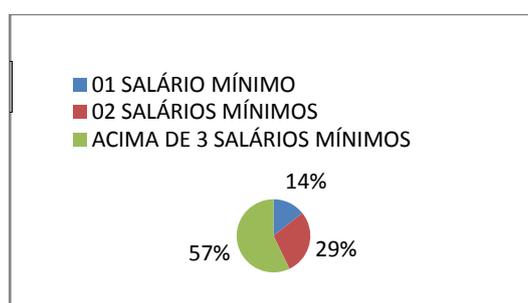
Todo o grupo analisado no momento da aplicação do estudo encontrava-se sem trabalhar já algum tempo, ou seja, 100% dos alunos do curso já estavam aposentados, apresentando tempo de aposentadoria variado. Quarenta e três por cento (43%) estavam sem trabalhar há mais de 10 anos, 29% apresentaram mais tempo distantes do ofício, há mais de 20 anos. Um participante, representando 14% do grupo, demonstrou estar sem trabalhar há muito tempo, 30 anos. É importante salientar que essa participante não detalhou sobre a razão pela qual estar tanto tempo aposentada, no entanto ao contrário dessa participante, tivemos outra que possui somente cinco anos de aposentadoria.

A renda observada acrescentou dados importantes para o perfil dos participantes, demonstrando que essas pessoas (já estão aposentadas) vieram para a capital do país, há muitos anos, em busca de um futuro melhor, tendo sacrificado, na maioria das vezes, sua trajetória escolar, mas que ao final, conseguiram o tão almejado sonho da casa própria, mesmo sendo em uma região menos valorizada.

Quatro dos participantes demonstraram ter uma renda de mais de 3 salários mínimos, outros dois recebem 2 salários e apenas um vive com uma renda menor que 2 salários. Esses dados demonstraram também o perfil desejado da instituição contexto da pesquisa, a qual oferece cursos com o objetivo de capacitar os cidadãos de forma totalmente gratuita, dando preferência a pessoas pertencentes à classe mais baixa.

Gráfico 11 –Tempo de aposentadoria

Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 12 – Renda mensal

Fonte: elaboração da autora.

Com relação à língua espanhola, todos os participantes relataram gostar muito, inclusive afirmando que sempre tiveram vontade de estudá-la, mas, por falta de tempo, nunca conseguiram fazer um curso ou estudar esta língua durante sua vida escolar. Vale lembrar que a Lei nº 11.161, que obriga o ensino da língua espanhola nas escolas públicas e privadas, foi aprovada somente no ano de 2005, não atingindo, obviamente, os anos escolares dos alunos do nosso curso, uma vez que todos pertenciam à TI.

Assim, 86% dos participantes declararam não ter frequentado outro curso de espanhol em instituições particulares ou públicas, ou qualquer outra LE, confirmando a falta de intimidade com a aprendizagem de uma língua, além da materna. A única aproximação que os participantes relataram ter com outra língua foi durante a vida escolar, mas não foi informado com qual língua estrangeira foi a aproximação; ademais, segundo eles, esse tímido contato não foi nada proveitoso, muito pelo contrário, alguns relataram ter sido trágico. Somente um dos participantes relatou que teve algum tipo de contato com a língua espanhola, sendo inclusive uma tentativa malsucedida e frustrante. Esse participante argumentou que o curso não supriu suas necessidades mínimas para compreensão do espanhol, pois o professor falava em português nas aulas, o curso era voltado para o

público um mais jovem e as aulas ocorriam no período da tarde. Esta experiência, de acordo com esse participante, refletiu de forma clara sobre sua motivação em aprender outra língua na idade adulta.

Neste questionário, havia uma pergunta que relacionava a língua espanhola ao tempo dedicado a estudá-la. Para nossa surpresa e alegria, tivemos boa dedicação ao nosso curso, mesmo após os relatos de fracasso ao tentar estudar uma LE na idade escolar. Cinquenta e sete por cento (57%) dos participantes dedicavam entre uma e duas horas por semana ao estudo da língua espanhola, 29%, três a quatro horas semanais e somente um aluno se dedicava de cinco a seis horas por semana ao estudo da língua.

Gráfico 13 –Frequentou curso particular de espanhol

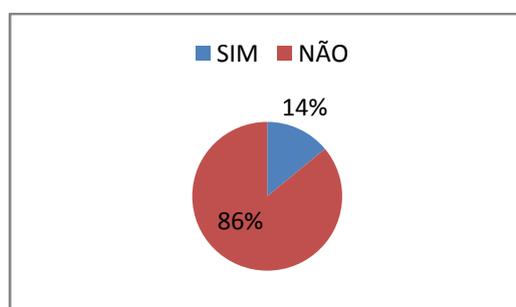
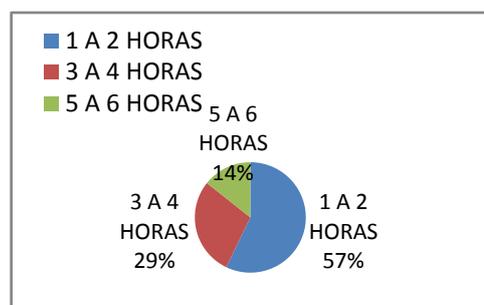


Gráfico 14 –Horas semanais de estudo do espanhol



Também havia no questionário duas perguntas relacionadas à afetividade e às emoções do grupo. Apesar da investigação desses fatores não terem tido um grande foco em nossa pesquisa, acreditamos que é impossível ignorá-los em qualquer circunstância, principalmente, em um processo de aprendizagem de uma LE. Ademais, como estamos investigando a influência do treino de memória no processo de aprendizagem de E/LE em alunos da TI, acreditamos que o lado afetivo dessas pessoas pode contribuir para o desempenho de sua memória, sobretudo, o sistema de memória de trabalho.

Estes dados nos permitiram, mesmo que timidamente, obter alguns traços de otimismo e pessimismo presentes no grupo. Em relação à vida sentimental dos alunos, verificamos que há certa disparidade entre os participantes, pois 43% demonstraram estar totalmente satisfeitos com sua vida sentimental. É necessário ressaltar que esses três participantes que apresentaram satisfação possuem estado civil distintos, sendo uma divorciada, uma casada e outra viúva. Os outros 43% que acreditam ter uma vida sentimental regular também demonstraram disparidade em quanto ao estado civil, sendo um casado e duas divorciadas. Uma dos sete participantes demonstrou, por meio dos dados analisados, estar totalmente insatisfeita com sua vida sentimental. Essa participante, durante as aulas, havia relatado que sua vida havia se tornado muito triste após o falecimento de sua filha mais jovem –acreditamos que esse estado de insatisfação sentimental seja decorrente da perda da filha.

No que tange ao futuro, a maioria do grupo apresentou-se muito otimista, pois 86% responderam que espera que o futuro seja melhor que o presente, e somente uma participante demonstrou pessimismo em relação ao seu futuro, respondendo que para ela o futuro será mais difícil. Somente para constar, essa participante foi a mesma que apresentou insatisfação com relação à vida sentimental.

Gráfico 15 –O que espera do futuro

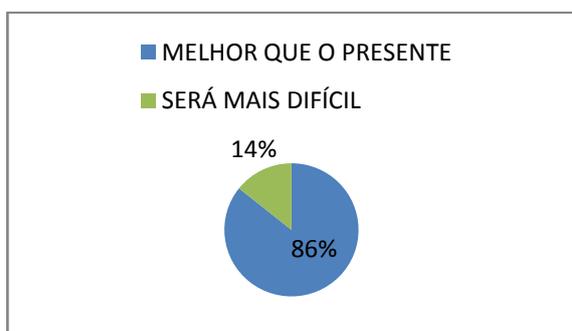
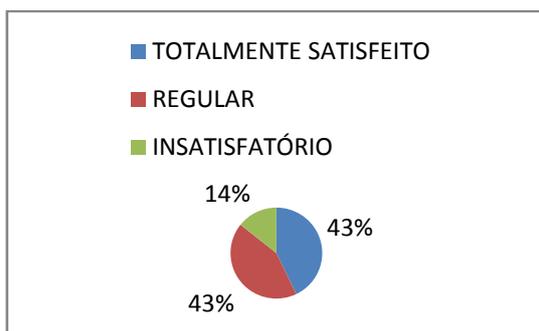


Gráfico 16 — Vida sentimental



4.1.2 Questionário de estilos de aprendizagem

Adotamos o questionário de Reid (1995) somente com a acepção sensorial por entendermos que os dados que conseguiríamos com as perguntas do questionário atenderiam perfeitamente às necessidades de investigação no que tange aos estilos de aprendizagem de nossos participantes.

O questionário de estilos de aprendizagem (*vide* Apêndice) foi aplicado no terceiro dia de aula, ou seja, no dia 22 de abril de 2014. Os participantes não foram monitorados em quanto ao tempo, podendo responder às perguntas com tranquilidade. Vale ressaltar que os resultados obtidos ilustraram somente os dados parciais quanto ao estilo identificado de cada participante, já que, no momento da triangulação dos dados, poderão ser confirmados ou não.

A seguir, analisaremos os estilos de aprendizagem de cada participante, segundo as próprias respostas, no entanto, antes da análise propriamente dita, faz-se necessário uma explicitação do método proposto por Reid (1995) para a obtenção dos resultados.

A pontuação atribuída para cada resposta é de 1 a 5, sendo 5 para **concordo totalmente**, 4 **concordo**, 3 para **não sei responder**, 2 para **discordo** e 1 para **discordo totalmente**.

Para auxiliarmos na descoberta dos estilos de aprendizagem de maior preferência e de forma individual dos participantes, utilizamos a pontuação da tabela de Reid (1995).

Tabela 2 – Avaliação dos estilos

Maior preferência	38-50
Menor preferência	25-37

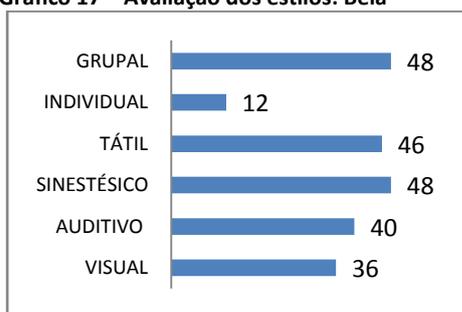
Negação	0-24
---------	------

Fonte: Reid, 1995.

➤ **Bela**

Bela também apresentou maior predominância em dois tipos de estilos, o sinestésico e o grupal. Estes estilos de aprendizagem se parecem muito, principalmente no que tange à dinamicidade do sinestésico e ao gosto pela interação do aprendiz que possui predominância do estilo grupal. Essa participante estava sempre interagindo com os colegas, apresentava, às vezes, insegurança em seu aprendizado, o que acarretava, na maioria das vezes, a necessidade da confirmação do professor sobre o que havia entendido da matéria. Percebemos também que Bela se mostrava muito confortável com as novas experiências obtidas entre o grupo.

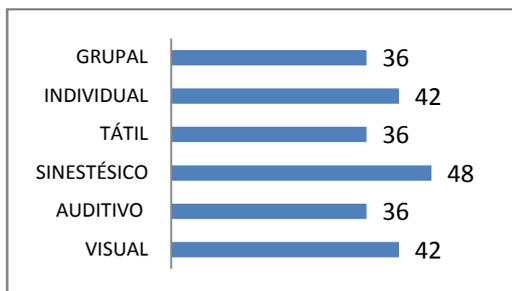
Gráfico 17 – Avaliação dos estilos: Bela



Fonte: elaboração da autora.

➤ **Terceirão**

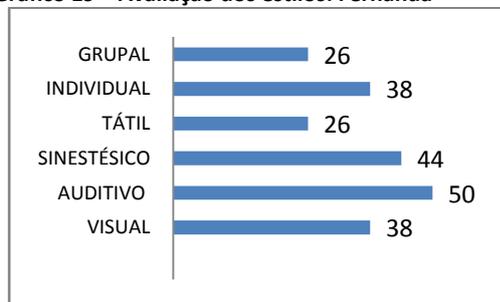
Para este primeiro participante (o Terceirão), podemos constatar que o estilo de aprendizagem de sua maior preferência foi o sinestésico, atribuindo-lhe um valor alto, ou seja, nota 48, mas o estilo visual também foi ressaltado. Acreditamos que esse estilo é realmente uma característica observável nesse aluno, pois, durante as aulas, mostrou-se dinâmico e muito envolvido com os temas, principalmente quando as atividades envolviam trabalhos em grupo, recortes, colagens e vídeos. Ao Terceirão agradava visualizar a matéria no quadro, estava sempre pedindo que escrevêssemos, confirmando também, a característica do público idoso que traz consigo resquícios do ensino tradicional da época em que estavam nos primeiros anos escolar.

Gráfico 18 – Avaliação dos estilos: Terceirão

Fonte: elaboração da autora.

➤ **Fernanda**

Essa última participante, Fernanda – cujo pseudônimo escolhido por ela mesma –, apresentou grande predominância do estilo auditivo. Este dado pôde ser confirmado durante nossas aulas, já que, quando a tarefa exigida dependia de diálogos auditivos, em que precisávamos ouvir para completar alguma informação, percebemos que Fernanda não se queixava e nem apresentava dificuldades.

Gráfico 19 – Avaliação dos estilos: Fernanda

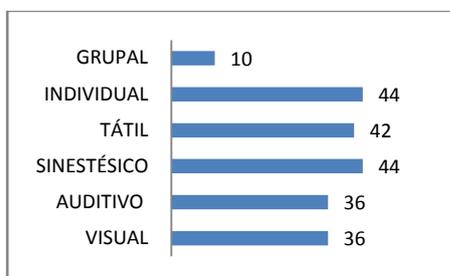
Fonte: elaboração da autora.

➤ **Larah**

A Larah demonstrou que seus estilos de aprendizagem de maior preferência são o individual e o sinestésico, os quais, de acordo com a aceção sensorial proposta por Reid (1995), observam-se em indivíduos que são dinâmicos, independentes e autodirigidos. Características totalmente observável em nossa participante, já que, como a literatura sobre os estilos de aprendizagem aborda, o aprendiz que possui o estilo sinestésico não consegue estar parado. Este traço de Larah foi marcante. Essa participante não demonstrava paciência com os colegas mais lentos e não fazia questão de ocultar. Em muitos momentos das aulas, Larah nos perguntava em alto tom: *"Como você consegue dar aulas para os velhinhos..."*. Talvez por sua impaciência, os

dados tenham confirmado o estilo individual, que é realmente um estilo próprio de um solitário na condução de seu aprendizado.

Gráfico 20 – Avaliação dos estilos: Larah

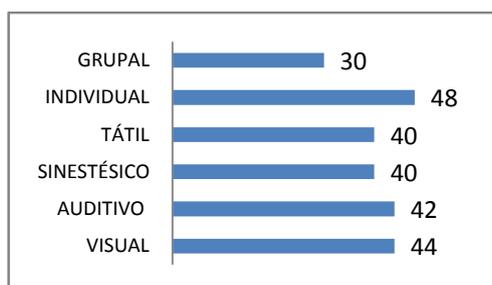


Fonte: elaboração da autora.

➤ Marques

O participante Marques demonstrou que possui maior preferência pelo estilo individual, o que, de fato, pôde ser observado no decorrer das aulas, pois esse participante, de acordo com as observações e as notas de campo, era uma pessoa que preferia realizar suas atividades e leituras de forma individual, às vezes, até isolando-se do resto grupo. Como Marques também não era adepto a tarefas em grupo, quase sempre, estava sozinho, sendo que essa característica não era refletida somente no meio acadêmica, pois vivia sozinho e quase não mantinha contato com os filhos. O fato de Marques demonstrar ser um indivíduo solitário na vida pessoal não implica dizer que, por essa razão, o participante apresente o estilo individual de aprendizagem, podendo até ser que ele já estivesse habituado a essa forma de vida e que essa característica acabasse sendo refletida em outros aspectos.

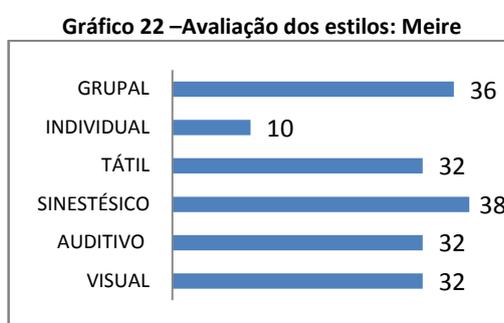
Gráfico 21 – Avaliação dos estilos: Marques



Fonte: elaboração da autora.

➤ Meire

Meire, era uma mulher muito comunicativa, o tempo inteiro ficava conversando, embora, às vezes, se mostrasse triste. Foi possível observar que essa participante não demonstrou possuir estilos de aprendizagens alto, mas apresentou o estilo individual muito baixo, o que corrobora os dados do questionário socioeconômico. Meire era uma pessoa pessimista e triste, que não lhe agradava ficar sozinha, e, talvez por isso, tenha demonstrado maior preferência pelo estilo grupal, lembrando que esta foi a participante que perdeu a sua filha. De qualquer forma, o seu estilo de aprendizagem predominante foi o sinestésico.

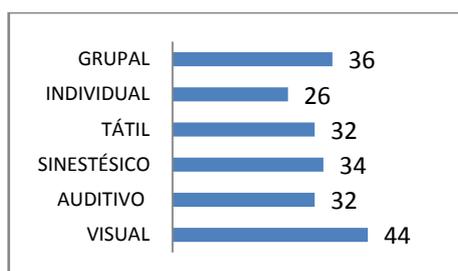


Fonte: elaboração da autora.

➤ Santa

Esta participante apresentou como estilo de aprendizagem com maior predominância o estilo visual, sendo este resultado fiel à característica de Santa, no que concerne à forma de aprender. Por meio das observações e das notas de campo da professora-pesquisadora, essa participante a todo momento demonstrou necessidade de visualizar o insumo na lousa, como o Terceirão. Inclusive, algumas vezes, as atividades programadas para determinada aula tinham de ser ajustadas devido o tempo que se levava expondo no quadro, o que, para alguns (como Larah) poderia ser desnecessário, mas, para essa participante, era crucial.

Gráfico 23 – Avaliação dos estilos: Santa



Fonte: elaboração da autora.

4.1.2.1 ANÁLISE DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO

A aplicação do questionário de estilos de aprendizagem demonstrou a maneira como cada um dos participantes da pesquisa prefere aprender, facilitando a nossa intervenção, com o objetivo de estimular os alunos a pensar e a aprender. Conhecer as preferências de aprendizagem do grupo, além de contribuir para o reconhecimento dos estilos de aprendizagem que prevaleceram de modo geral, nos auxiliou na tarefa de planejar as atividades pedagógicas e os exercícios de memória. Com os dados obtidos por meio deste instrumento, pudemos orientar cada aluno para o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem, além das estratégias de memória sugeridas no treino.

De acordo com o gráfico abaixo de número 24 (Análise do grupo), podemos perceber que o estilo de aprendizagem predominante no grupo foi o sinestésico, seguindo do visual.

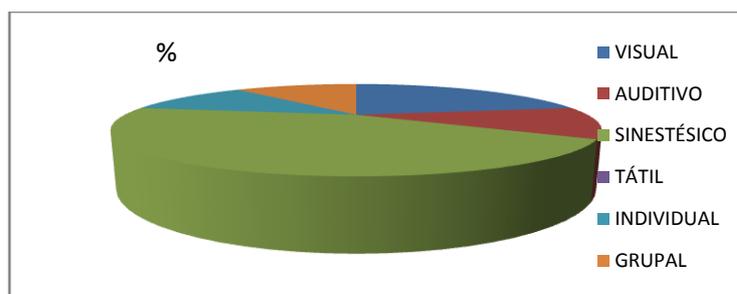
A seguir, apresento o quadro e o gráfico referente às porcentagem do grupo analisado, constatando que o estilo sinestésico de aprendizagem era o estilo de maior preferência no grupo, como tínhamos percebido, previamente, na análise de cada participante, seguido do estilo visual.

Tabela 3 – Análise dos estilos de aprendizagem do grupo

Tipo de instrumento	Predominância	Porcentagem referente à quantidade de participantes
Visual	2	28,57
Auditivo	1	14,29
Sinestésico	4	57,14
Tátil	0	0,00
Individual	1	14,29
Grupal	1	14,29

Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 24 –Análise do grupo (%)



Fonte: elaboração da autora.

4.1.3 Questionário de estratégias de aprendizagem

Com o objetivo de conhecer as estratégias mais acessadas pelos participantes da pesquisa e pelo grupo pertencente ao Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira Idade, aplicamos o questionário de estratégias de aprendizagem (*vide* Apêndice) proposto por Rebeca L. Oxford (1990). O questionário foi aplicado no quinto dia de aula, no dia 29 de abril de 2014. O grupo foi levado para o laboratório de informática para responder ao questionário, de forma *on-line*, já que os alunos não demonstraram nenhuma dificuldade no manuseio do computador para realização dessa tarefa.

O questionário apresentou-se em cinco partes (a, b, c, d, e, f). Cada parte representava um tipo de estratégia de aprendizagem. A saber:

Tabela 4 – Tipos de estratégias de aprendizagem

Estratégia	Parte	Estratégia	Parte
Memória	A	Metacognitiva	D
Cognitiva	B	Afetiva	E
Compensatória	C	Social	F

Para obtermos o resultado final de cada participante, bem como do grupo, somamos a pontuação correspondente a cada parte e, ao final, o total foi dividido por 8 (parte a), 14 (parte B), 6 (parte c), 9 (parte d), 6 (parte e), 6 (parte f). A soma de todas as partes (a, b, c, d, e, f) dividimos por 50. É importante salientar que essa equação e os questionários foram propostos por Oxford (1990), porém, para o questionário que utilizamos, foi necessário fazer uma pequena adaptação, já que a versão do questionário proposto pela autora é na língua inglesa e a nossa língua-alvo é a língua espanhola.

Como representado na tabela anterior, cada parte sinaliza os tipos de estratégias de aprendizagem e a escala considerada foi de 1 a 5. Calculamos a frequência de acesso às estratégias com base na tabela apresentada por Malta (2009):

Tabela 5 – Avaliação das estratégias de aprendizagem

Níveis	Frequência	Pontuação
Alto	- Sempre ou quase sempre - Usualmente	4.5 a 5.0 3.5 a 4.4
Médio	Algumas vezes	2.5 a 3.4
Baixo	Nunca ou quase nunca - Usualmente não	1.5 a 2.4 1.0 a 1.4

Fonte: elaboração da autora.

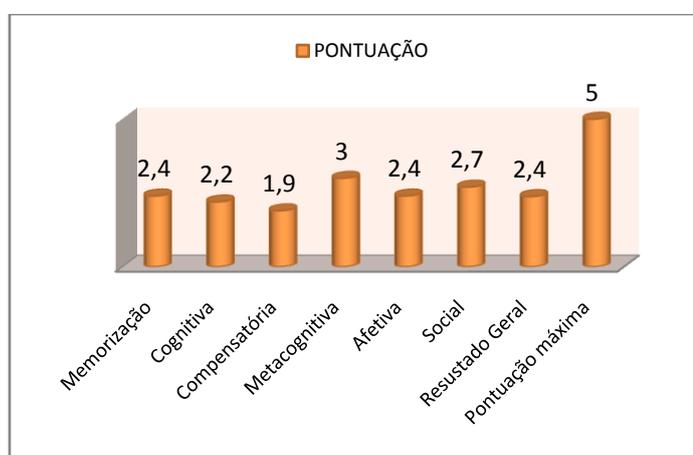
Chegamos ao resultado final por meio da média geral de cada participante e da média geral representada por todo o grupo e, assim, conseguimos atingir nossos objetivos, bem como os dados pertinentes para nossa análise. A média geral do grupo representou a frequência com que todos utilizavam determinadas estratégias em seu processo de aprendizagem, e a média para cada uma das partes (a, b, c,d, e, f) representou o conjunto de estratégias que o grupo mais utiliza para aprender a língua espanhola.

A seguir, apresentamos os gráficos de cada participante da pesquisa com a pontuação alcançada nas estratégias diretas e indiretas de aprendizagem. A equação utilizada para conseguirmos o resultado geral foi: $\text{total (a+b+c+d+e+f)} = 142/50$.

➤ **Bela**

Bela apresentou **baixo** (2,4) uso das estratégias pertencentes à parte A, ou seja, as de memória. Na parte B e C do questionário, também apresentou um resultado baixo (2,2 e 1,9), demonstrando que faz **baixo** uso das estratégias cognitivas e compensatórias. No que concerne às estratégias metacognitivas, isto é, as da parte D, Bela apresentou que faz **alto** uso desse tipo de estratégia, sendo estas as que receberam maior pontuação (3). As estratégias pertencentes à parte E do questionário receberam valor **baixo** (2,4) confirmando nossas observações de que essa participante, de fato, sentia um pouco de receio em utilizar a língua-alvo devido ao medo de errar. Já as estratégias sociais, como demonstrado no gráfico de Bela, classifica como **média** a frequência de acesso às estratégias sociais, sendo sua pontuação foi 2,7.

Gráfico 25 –Avaliação das estratégias de aprendizagem: Bela

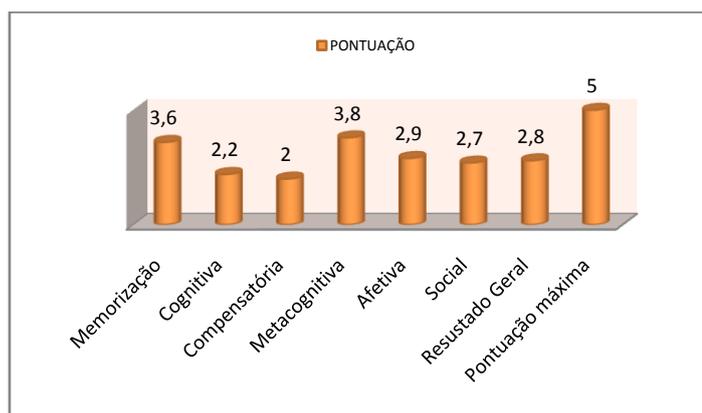


Fonte: elaboração da autora.

➤ Terceirão

Terceirão apresentou média 3,6 no uso das estratégias de memória (parte A), o que significa que este participante faz uso **alto** desse tipo de estratégia. Na parte B e C do questionário, Terceirão apresentou médias 2,2 e 2, denotando que faz **baixo** uso das estratégias cognitivas e compensatórias. No que se refere às estratégias indiretas, as da parte D, metacognitivas, foram as que receberam maior pontuação (3,8), ou seja, **alto**, demonstrando que esse participante é organizado e preocupado com o próprio processo de aprendizagem, sendo isso uma característica visível durante todo o curso. A média das estratégias afetivas representa que Terceirão faz uso **médio** desse tipo de estratégia, seguindo das sociais que também receberam pontuação **média**.

Gráfico 26 – Avaliação das estratégias de aprendizagem: Terceirão

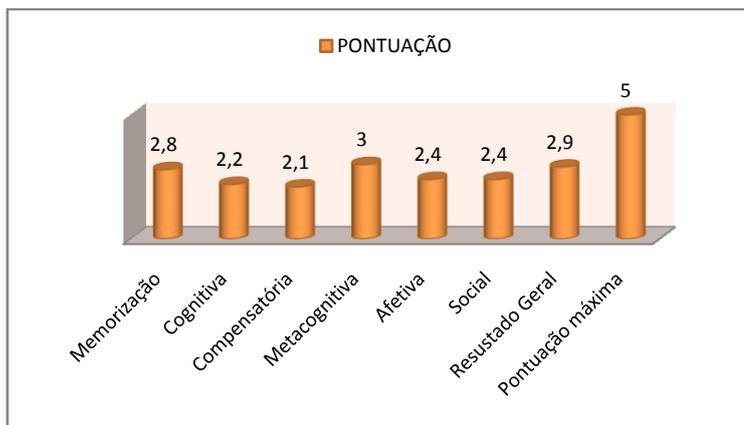


Fonte: elaboração da autora.

➤ Fernanda

Esta participante apresentou média 2,8 na parte A do questionário, indicando que faz **médiouso** das estratégias de memória. Na parte B e C, que se referem às estratégias cognitivas e compensatórias, Fernanda apresentou média 2,2, e 2,1, ou seja, **baixo** uso desses tipos de estratégias. Com relação às estratégias cobradas na parte D do questionário, as metacognitivas, Fernanda demonstrou fazer uso **médio**(3), em seguida apresentou fazer **baixo** uso tanto das estratégias afetivas quanto das sociais, apresentando pontuação 2,4 em ambas.

Gráfico 27 - Avaliação das estratégias de aprendizagem: Fernanda

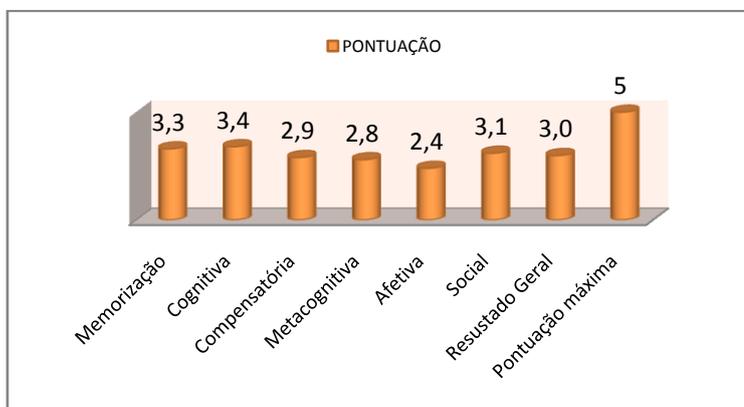


Fonte: elaboração da autora.

➤ Larah

Larah apresentou média **baixa** somente para as estratégias afetivas (2,4), sendo todas as outras estratégias classificadas como **média** para a frequência de uso. No grupo das estratégias diretas, Larah apresentou 3,3 para as de memória, 3,4 para as cognitivas e 2,9 para as compensatórias. Já no grupo das estratégias indiretas, as metacognitivas não foram as que receberam maior pontuação (2,8) e, sim, as sociais, contradizendo a característica forte de Larah, que se mostrava organizada com seus materiais e com seu estudo. As estratégias afetivas de aprendizagem foram as que receberam menor pontuação (2,2), **baixo**, seguindo das sociais com acesso **médio** (2,5).

Gráfico 28 –Avaliação das estratégias de aprendizagem: Larah



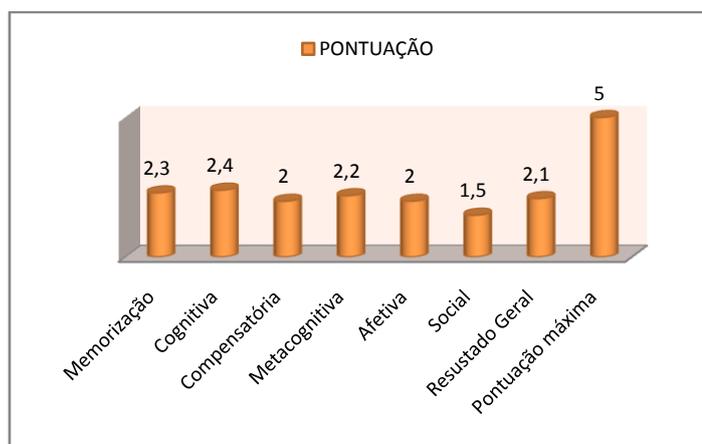
Fonte: elaboração da autora.

➤ Marques

Este participante apresentou média 2,3 na parte A do questionário, indicando que faz **baixo** uso das estratégias de memória. Na parte B, e C, que se referem às estratégias cognitivas e compensatórias, Marques apresentou média 2,4, e 2, ou seja, também **baixo** uso desses tipos de estratégias. No que tange às estratégias metacognitivas, Marques faz pouco uso dessa estratégia, apresentando média 2,2, ou seja, **baixo**. Esse participante da pesquisa não apresentava qualquer organização com seu material de estudo e nem preocupação com seu processo de aprendizagem, embora fosse um aluno muito inteligente e com grande potencial para adquirir a língua-alvo.

As estratégias afetivas também receberam **baixa** pontuação (2), seguidas das estratégias sociais, que também receberam média **baixa**. Marques, como Meire, também fazia pouco uso das estratégias de aprendizagem.

Gráfico 29 –Avaliação das estratégias de aprendizagem: Marques



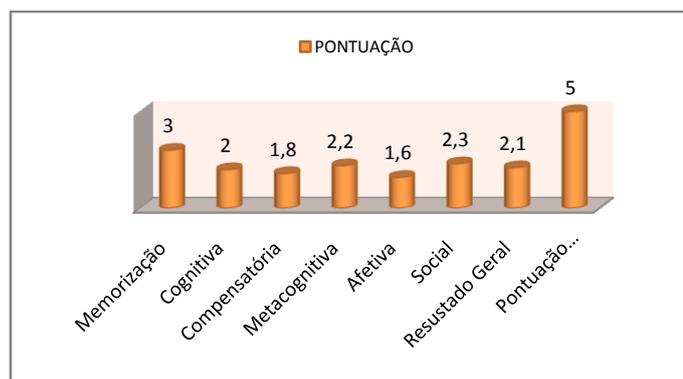
Fonte: elaboração da autora.

➤ Meire

Na parte A do questionário, Meire apresentou média 3, ou seja, esta participante faz uso **médio** das estratégias de memória. Na parte B, que se refere às estratégias cognitivas, a participante apresentou média 2, demonstrando que faz uso **baixo**, bem como na parte C, em que apresentou média 1,8 para as estratégias compensatórias. Em relação às estratégias metacognitivas, ao contrário de Santa, Meire faz muito pouco uso dessa estratégia, apresentando média 2,2, ou seja, **baixo**. As estratégias afetivas de aprendizagem foram as que receberam menor pontuação (1,6), classificando-as também com média **baixa**. Por fim,

as estratégias sociais também receberam média **baixa**. O resultado desse questionário refletiu que essa participante fazia pouco uso das estratégias de aprendizagem, o que nos surpreendeu, já que Meire também era uma professora aposentada, como Santa, mas do magistério.

Gráfico 30 –Avaliação das estratégias de aprendizagem: Meire

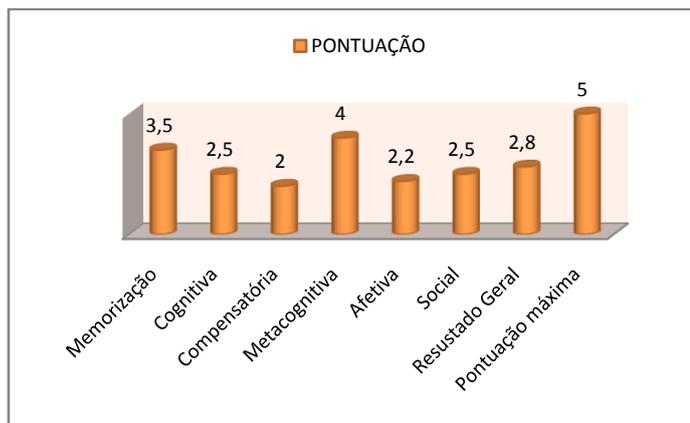


Fonte: elaboração da autora.

➤ Santa

Santa apresentou média 3,5 na parte A do questionário, o que significa que essa participante faz uso **alto** das estratégias de memória, sendo essa característica, realmente, observada na aprendizagem da aluna. Vale lembrar que Santa é a professora de português aposentada do nosso grupo. Na parte B e C do questionário, Santa apresentou médias 2,5 e 2, demonstrando que faz uso **médio** das estratégias cognitivas e **baixo** uso das compensatórias. Já, em relação ao grupo das estratégias indiretas, as metacognitivas foram as que receberam maior pontuação (4), isto é, **alto**, confirmando a "roupagem" de professora que Santa trouxe para o nosso curso, pois era uma participante muito exigente, organizada com seus materiais e com seu estudo. As estratégias afetivas de aprendizagem foram as que receberam menor pontuação (2,2), **baixo**, seguindo das sociais com acesso **médio** (2,5).

Gráfico 31–Avaliação das estratégias de aprendizagem: Santa

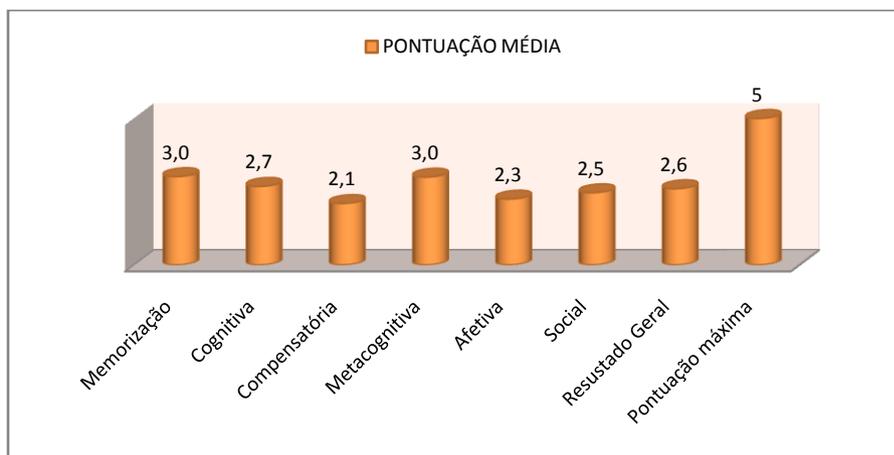


Fonte: elaboração da autora.

4.1.3.1 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO

A seguir, apresentamos um gráfico com a pontuação alcançada em cada estratégia de aprendizagem pelo grupo. Novamente, a equação utilizada para conseguirmos o resultado geral foi: total $(a+b+c+d+e+f) = 142/50 = 2,6$.

Gráfico 32 –Estratégias de aprendizagem do grupo



Fonte: elaboração da autora.

Na parte A (memória) do questionário, que se refere às estratégias diretas, o grupo demonstrou uso **médio** (3) das estratégias de memorização, informação muito relevante para esta pesquisa, já que um dos nossos objetivos é justamente estimular o uso dessa estratégia por meio do treino de memória. Na parte B (cognitiva), o grupo demonstrou

também fazer **médio** uso desse tipo de estratégia. Já na parte C (compensatória), o grupo demonstrou utilizar muito pouco esse tipo de estratégia, apresentando como resultado de 2,2, ou seja, **baixo**.

Em relação às estratégias de aprendizagem indiretas, o grupo apresentou na parte D uma frequência **média** das estratégias metacognitivas (3,0). É salutar ressaltar que essas estratégias são as que ajudam o aluno a refletir sobre o progresso em sua aprendizagem. Na parte E (afetiva), o resultado demonstrou **baixa** (2,3) frequência nessa estratégia, alertando-nos no decorrer de nossas aulas, pois o público da TI é, na maioria das vezes, um público que tende a apresentar problemas decorrentes de emoções negativas, como ansiedade, medo e estresse, podendo inclusive refletir no desempenho do treino de memória. Essas características se não trabalhadas podem comprometer o processo de aprendizagem de E/LE, principalmente, porque nossos alunos são idosos. Já na parte E (social), o grupo demonstrou **médio** acesso a essa estratégia, com o resultado de 2,5.

A aplicação desse instrumento de coleta foi muito positiva para nossa investigação, uma vez que, com o resultado, pudemos perceber as ferramenta que o grupo utiliza para lembrar-se de informações novas, para acessar mentalmente essas informações, e como eles organizam e avaliam o próprio processo de aprendizagem. Além disso, foi possível perceber também se o grupo controla suas emoções e interagem entre si. Essa percepção contribuiu, sobremaneira, para o delineamento do nosso curso de espanhol e para a produção dos exercícios que utilizamos voltados à memória.

4.1.4 Questionário de diagnóstico de memória⁶

Por causa de nosso curso ser desenhado para a TI, sentimos a necessidade de um olhar mais atento às possíveis queixas de memória presentes ou não nos participantes da pesquisa. Com o questionário de diagnóstico de memória, foi possível explorar as percepções pessoais, as crenças e as opiniões desses participantes. De acordo com Bandura (2008), os idosos podem apresentar prejuízo no senso de autoeficácia (opinião pessoal sobre o próprio desempenho) em relação à memória, por causa de estereótipos negativos presentes na sociedade que estigmatizam que todos os idosos têm problemas de memória.

⁶ Este questionário foi uma adaptação do questionário utilizado por Marzari, Santos e Zimmer (2012) e encontra-se no Apêndice.

A avaliação subjetiva de perda de memória, ou seja, uma avaliação feita pelo próprio sujeito, tem sido sistematicamente utilizada como um dos critérios para identificação de prejuízos cognitivos em idosos (XAVIER et al., 1999). Por meio da aplicação do questionário, pudemos também levantar dados dos participantes referentes ao uso de medicamentos para a memória, bem como o tema do esquecimento anormal, além daquele do próprio do envelhecimento.

No primeiro dia de aula, ou seja, no dia 15 de abril de 2014, o questionário foi aplicado e consistiu em perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas referiam-se às opiniões dos participantes acerca da própria memória e as perguntas fechadas estavam relacionadas às atividades praticadas com o fim de estimular a memória. Esse instrumento de coleta de dados nos ajudou muito no planejamento das aulas e dos exercícios de memória que foram utilizados durante o curso.

A seguir, apresentaremos, primeiramente, a análise das questões fechadas de forma geral, depois, a Tabela Individual dos Participantes de Pesquisa com Relação às Perguntas Fechadas e, por fim, a análise das questões abertas de cada participante da pesquisa.

4.1.4.1 QUESTÕES FECHADAS

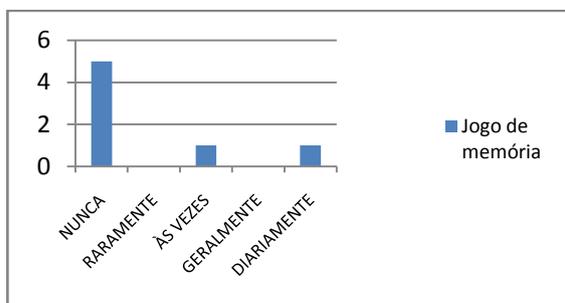
A primeira pergunta do questionário estava relacionada aos jogos de memória e foi perguntado aos participantes se eles realizavam ou não esse tipo de atividade, se a resposta fosse positiva, eles deveriam responder também com que frequência praticava essa atividade.

No grupo havia somente duas pessoas que exercitavam a memória com a utilização dos jogos de memória e, dessas duas pessoas, uma exercitava a memória diariamente e a outra, às vezes, ou seja, 71,43% dos participantes não praticavam os jogos de memória.

A segunda pergunta referia-se à prática de alguma atividade física, já que os exercícios físicos feitos com regularidade também influenciam tanto na manutenção de uma memória saudável, quanto na exercitação do corpo. A parte motora está intimamente ligada à aprendizagem, seja ela de uma segunda língua ou de outro aspecto em geral. O exercício físico libera endorfina, aumenta o nível de serotonina, dopamina e norepinefrina, mantendo o físico e mente em estado de bem-estar, aberto à recepção de estímulos e pronto a aprender, lidando com o novo (TORTOSA, 2002). Todos os participantes analisados

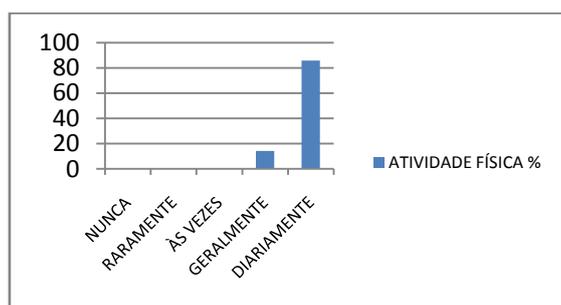
praticavam algum tipo de esporte, sendo 85,71% adeptos da atividade física diária e somente uma pessoa apresentou menor frequência.

Gráfico 33 — Jogo de memória



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 34 – Atividade física

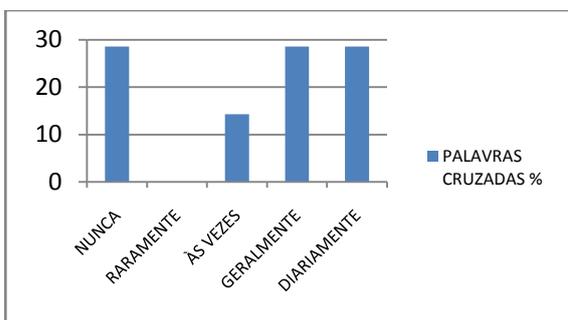


Fonte: elaboração da autora.

Constava no questionário uma questão relacionada à prática das palavras cruzadas. Já que esse tipo de passatempo é excelente para treinar a memória e obtivemos um resultado variado, pois dois dos participantes afirmaram nunca haver feito, enquanto outros dois se dedicavam diariamente a palavras cruzadas, outros dois participantes, geralmente, faziam também palavras cruzadas, e, por último, um dos participantes, de vez em quando, treinava a memória por meio desse tipo de atividade.

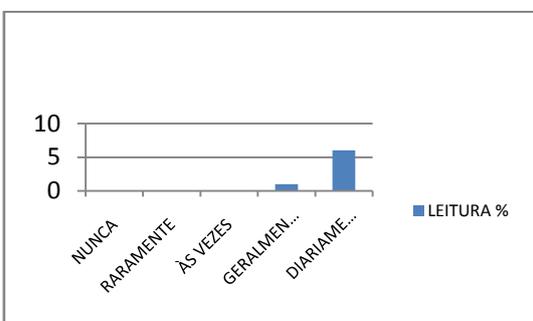
No caso da leitura, todos os participantes tinham o hábito de ler, uns mais e outros menos. Dos participantes, seis mantinham um hábito de leitura diário e somente um apresentou frequência quase que diária. Isto demonstra que, de alguma maneira, todos faziam uso, inconscientemente, de alguma atividade que exercitasse a memória, baseando-nos na ideia da plasticidade cerebral, já que ela está relacionada aos estímulos do ambiente no qual o indivíduo está inserido (KANDEL, 2003).

Gráfico 35 – Palavras cruzadas



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 36 – Leitura



Fonte: elaboração da autora.

Apresento, a seguir, as tabelas individuais dos participantes da pesquisa com relação às perguntas fechadas presentes no diagnóstico de memória.

Tabela 6 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Bela

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória	X				
Atividade física					X
Palavras cruzadas			X		
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)				x	

Fonte: elaboração da autora.

De acordo com a tabela acima pertencente à participante Bela, podemos perceber que essa aluna exercitava sua memória mais pela prática de atividades físicas e pela leitura. Ela afirmou exercitar todos os dias o corpo e ler com uma certa frequência. As demais atividades questionadas não apresentaram tanta frequência. Essa candidata nunca havia feito jogos como estímulo para a memória.

Tabela 7 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Terceirão

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória					X
Atividade física					X
Palavras cruzadas					X
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					X

Fonte: elaboração da autora.

Já o participante Terceirão apresentou o resultado positivo em todas as atividades questionadas. Ele se dedica aos jogos de memória, a palavras cruzadas, a leitura e as atividades físicas, e o mais importante de tudo, diariamente. Isto demonstram também que esse participante tentava manter sua memória sempre ativa.

Tabela 8 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Fernanda

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória	X				
Atividade física					X
Palavras cruzadas				X	
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					X

Fonte: elaboração da autora.

Apesar da participante Fernanda não praticar os jogos de memória, as outras atividades questionadas eram praticadas com bastante frequência.

Tabela 9 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Larah

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória	X				
Atividade física					X
Palavras cruzadas	X				
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					X

Fonte: elaboração da autora.

Larah apresentou duas variantes. Das atividades colocadas, mostrou que nunca praticou jogo de memória e nem palavras cruzadas, mas atividades físicas e leitura eram diárias, inclusive essa participante ressaltou que a atividade que ela mais praticava como preservação da memória era o uso da internet todos os dias.

Tabela 10 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Marques

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória	X				
Atividade física				X	
Palavras cruzadas	X				
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					X

Fonte: elaboração da autora.

O aluno Marques, embora nunca tenha se dedicado aos jogos de memória e as palavras cruzadas, dedicava-se diariamente à leitura e, geralmente, à prática de alguma atividade física.

Tabela 11 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Meire

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória			X		
Atividade física					X
Palavras cruzadas				X	
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					x

Fonte: elaboração da autora.

Meire apresentou um diagnóstico de memória variado. Demonstrou exercitá-la na medida do possível, pois, de acordo com a tabela, percebemos que todas as perguntas do questionário de diagnóstico de memória foram respondidas positivamente, diferenciando-se, claro, na frequência de cada atividade.

Tabela 12 – Tabela individual dos participantes de pesquisa com relação às perguntas fechadas: Santa

Atividade	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Geralmente	Diariamente
Jogo da memória	X				

Atividade física					X
Palavras cruzadas					X
Leitura (jornais, revistas, livros, outros)					X

Fonte: elaboração da autora.

A aluna Santa também respondeu nunca haver feito jogos como estímulo para a memória, mas ela apresentava muito interesse em manter sua mente ativa, demonstrando praticar quase todas as atividades do questionário diariamente, exceto o jogo de memória.

4.1.4.2 QUESTÕES ABERTAS

Para melhor entendimento e exposição dos dados referentes às questões abertas do questionário de diagnóstico de memória, utilizarei um quadro com cada pergunta e respostas dos participantes. A partir disso, apresentarei também as análises individuais das respostas de cada um dos participantes.

Quadro 5 - Você faz uso de algum medicamento para tratamento neurológico? Se sim, qual?

Participantes	Bela	Terceirão	Fernanda	Larah	Marques	Meire	Santa
Sim							
Não	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: elaboração da autora.

Nenhum dos participantes fazia uso de algum medicamento neurológico, o que para a nossa investigação foi muito positivo, pois, caso algum dos sete participantes da pesquisa analisados fizesse algum tipo de tratamento para a memória ou uso de remédio, não poderia participar deste estudo. Esse era um dos requisitos para ser matriculado no curso, pois o nosso estudo estaria voltado para alunos da TI que, pelo menos, não tomassem medicamento para a memória ou para alguma função cognitiva de modo geral.

Quadro 6 - Você apresenta lapsos de memória? Com que frequência? Em que situações?

Participantes	Respostas
Bela	Não.
Terceirão	Não.
Fernanda	Sim, raramente. Não me lembro a situação.
Larah	Não.
Marques	Sim, ocasionalmente.
Meire	Sim, às vezes. Normalmente, no lar. Quando esqueço o que fazer.
Santa	Sim, às vezes. Quando vou buscar algumas coisas e não lembro o que ia buscar.

Fonte: elaboração da autora.

Verificamos que a maioria do grupo analisado relatou ter alguns lapsos de memória, tanto relacionados a memória operacional como a episódica, mas nada que compromettesse os dados, pois, de acordo com os relatos, inferimos que os esquecimentos não passavam de normais para a faixa etária dos participantes, sendo alguns inclusive consequência do cansaço. O fato é que convivemos com mitos e crenças relacionados à memória e à velhice nos quais qualquer esquecimento é visto como patológico (LASCA, 2003). Entretanto, os esquecimentos, na maioria das vezes, são semelhantes aos apresentados pelos mais jovens, mas por se tratarem de indivíduos idosos, há uma interpretação errônea.

Quadro 7 - Você faz uso de alguma medida preventiva para uma eventual perda da memória?

Participantes	Respostas
Bela	Não.
Terceirão	Sim. Hábito de ler.
Fernanda	Sim, leitura.
Larah	Sim. O uso da internet diariamente.
Marques	Sim, a leitura diária.
Meire	Sim, leio, faço mosaico, costuro, pratico atividade física etc.
Santa	Sim. Estudo informática, leio muito, faço palavras cruzadas.

Fonte: elaboração da autora.

Somente uma participante afirmou não fazer uso de nenhuma medida preventiva para eventual perda de memória, mas esta mesma participante já havia relatado e demonstrado através das respostas anteriores deste questionário que gostava muito de ler e se dedicava a essa prática com certa frequência. Dessa forma, concluímos que todos os participantes se dedicavam a alguma atividade que pudesse auxiliar na manutenção da memória, mesmo que inconscientemente. A maioria dos participantes apresentou considerável preocupação com esse fator, demonstrando na tabela acima que realizavam algumas atividades que, segundo eles, poderiam afastar um possível declínio, mantendo e conservando a memória ativa.

Quadro 8 - O que você considera positivo para a preservação de uma memória saudável?

Participantes	Respostas
Bela	Atividade física e ler bons livros.
Terceirão	Ler, ler e ler, ver programas (noticiários) nas diversas redes de televisão.
Fernanda	Leitura.
Larah	Leitura, internet, atividades físicas.
Marques	Exercício físico e mental.
Meire	Atividade, sejam elas físicas, sejam elas de memória.
Santa	Leitura saudável (romance ou aprendizagem), esportes, academia com cânticos, etc.

Fonte: elaboração da autora.

Todo o grupo acredita, influenciados pela crença popular e muito verdadeira, que a leitura e os exercícios físicos são algumas das atividades indicadas para uma possível preservação de uma memória saudável. Izquierdo (2002), afirma que não há melhor atividade para estimular as lembranças do que a leitura, ressaltando que a leitura é uma atividade intelectual poderosa. Já os exercícios físicos por liberarem endorfina, aumentarem o nível de serotonina, de dopamina e de norepinefrina, mantêm o físico e mente em estado de bem-estar, atuando diretamente na preservação da memória (TORTOSA, 2002).

Quadro 9 - Você costuma esquecer eventos relativos a um passado recente ou remoto?

Participantes	Respostas
Bela	Não.
Terceirão	Não.
Fernanda	Sim, recente.
Larah	Passado remoto. Lembro de alguns episódios.
Marques	Sim.
Meire	Não.
Santa	Sim, um passado recente.

Fonte: elaboração da autora.

A pergunta do quadro 9 foi utilizada com o intuito de encontrar, por meio da voz dos próprios participantes, dados que nos levassem a perceber um possível declínio nas memórias de trabalho e/ou episódica. Assim, quatro dos sete participantes responderam positivamente, que costumavam esquecer eventos recentes e remotos. Logo, de posse dessas informações, pudemos dedicar uma especial atenção a esses aspectos dos participantes, com vistas a entender e analisar melhor o desempenho demonstrado por cada um em seu treino de memória.

4.2 PARTE B – DADOS PRIMÁRIOS

4.2.1 Entrevista narrativa

Este instrumento de coleta de dados solicita ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado (HERMANNNS, 1995, p. 183 apud FLICK, 2009). Como o nosso interesse era conseguir tanto dados referentes a história de vida dos participantes da pesquisa como dados da vida acadêmica, utilizamos o exemplo de questão gerativa, proposto por Hermannns em 1995 (FLICK, 2009), mas acrescentando que os fatos relevantes sobre a vida acadêmica deveriam ser inseridos na narrativa.

Quero que você me conte a história de sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, pela criança pequena que você um dia foi, e, então passar a contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa (HERMANNNS,1995 apud FLICK, 2009).

É importante ressaltar que, para Flick (2009), ao iniciarmos uma narrativa com a utilização dessa pergunta, é crucial para a qualidade dos dados que ela não seja interrompida, nem obstruída pelo entrevistado, portanto, sugerimos aos nossos participantes elaborar a resposta desse instrumento de coleta de dados, em casa, de forma escrita, com bastante tempo, sem interrupções de pessoas ou eventos.

A entrevista narrativa nos forneceu informações importantíssimas acerca não só da história de vida do grupo analisado, mas também da vida acadêmica dessas pessoas, pois esses relatos contêm fatos relevantes e determinantes ao conhecimento do processo de aprendizagem de E/LE e também sobre a possível eficácia ou não da utilização dos exercícios de memória como estímulo à aprendizagem dos participantes do estudo.

Ao aplicar a entrevista, é prudente que o pesquisador tenha um conhecimento prévio do campo com o fim de abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado de um modo mais abrangente (FLICK, 2009, p.164). Esse conhecimento é possível adquirir por meio de observações ou de alguma outra forma que lhe dê segurança com o fim de obtermos um resultado mais produtivo durante as entrevistas. Sob essa perspectiva, decidimos aplicar a entrevista narrativa somente no décimo encontro, permitindo que os participantes adquirissem maior entrosamento e intimidade com o grupo e, principalmente, com a professora-pesquisadora.

A continuação, apresentamos uma análise individual de forma qualitativa dos sete participantes da pesquisa.

➤ **Bela**

Bela apresenta sua narrativa dizendo que sua história começa um pouco mal, pois, aos 3 anos de idade, perdeu seu pai, vítima de um infarto, que, na época, estava com 50 anos de idade. Foi criada por sua mãe que, segundo ela, assumiu também o lugar do pai, desempenhando excelente papel. A cidade onde Bela nasceu está situada no estado do Piauí, era uma cidade bem pequena e havia um único grupo escolar, o qual permitia aos alunos o estudo somente até o quinto ano escolar, obrigando Bela a estudar o restante das

séries e o segundo grau em outras cidades. Ela ressalta que estudou em Campo Maior, Piracuruca, Teresina e depois em Brasília, e foi aqui onde concluiu o segundo grau.

A participante tentou vários vestibulares na UnB para cursar Direito e, como não obteve êxito em nenhuma de suas tentativas, acabou desistindo. Ressalta que, atualmente, tem vontade de estudar Engenharia Florestal e, segundo ela, somente a UnB oferece esse tipo de curso em Brasília e que seria nessa instituição onde ela gostaria de estudar, inclusive, finaliza a narrativa dizendo que: “*Deus me ajude que, mesmo um dia de bengala, eu conseguirei estudar lá*”.

Percebe-se que, apesar de todos os obstáculos que a participante enfrentou em sua trajetória de vida acadêmica, nenhum foi suficiente o bastante para sugar dela a vontade de estudar. Passou por várias cidades em busca de conhecimento, tentou muitas vezes ser aprovada em vestibulares para entrar em um curso superior e até hoje sonha em estudar na UnB.

Durante o nosso curso, Bela mostrou-se uma aluna com dificuldades adequadas às características de um aluno principiante e pertencente à TI. Além disso, assim como em sua história de vida, observa-se que se mostrou muito persistente em nosso curso. No início, pensávamos que ela não conseguiria, mas, no decorrer dos encontros, fomos percebendo seu grande potencial e dedicação.

➤ **Terceirão**

Este participante nasceu na cidade de Teresina, Piauí, no ano de 1940. Segundo ele, pelo tempo em que nasceu tem muitas histórias para contar. Terceirão começa relatando que teve uma infância muito tímida, pois era muito introspectivo, pacato, retraído e acanhado. Salienta que seu comportamento familiar se repetia no ambiente escolar, pois, no decorrer dos anos da escola elementar, seu convívio com os colegas de classe também era frio. Terceirão argumenta que sua forma de agir durante anos de sua vida, “*...foram anos perdidos*”, inclusive, assumindo a culpa “*por minha única e exclusiva culpa*”.

Com o passar do tempo, Terceirão terminou o antigo ginásio e serviu o Exército, em seguida, dedicou-se ao curso Técnico de Contabilidade, na antiga Escola Técnica Federal do Piauí, hoje transformada no Instituto Federal do Piauí. A conclusão do curso lhe trouxe bastante conhecimento, já que era um aluno muito dedicado aos estudos. Com isso, Terceirão começou a ganhar dinheiro devido ao emprego que havia conseguido. Casou-se logo cedo e comenta que não se arrepende de haver se casado tão jovem porque sua esposa

o tolera até os dias de hoje. Terceirão permaneceu no emprego durante anos e, com o tempo, houve a transferência para Brasília, neste momento de sua vida já não era mais aquele "Terceirão" somente com sua esposa e, sim, o casal com quatro filhos. Lembra que está aposentado do Serviço Público Federal desde 1987 e sua esposa está aposentada do Governo do DF. Vive com ela e em companhia de uma filha, pois os outros dois já se casaram e, infelizmente, um deles faleceu, não dizendo o motivo e quando isso aconteceu.

A trajetória da vida acadêmica desse participante demonstra um aluno tímido, porém muito dedicado aos estudos. Em nosso curso de espanhol, pudemos perceber algumas características herdadas de sua infância, no entanto, acreditamos que a característica principal relatada por ele, a timidez, já é um traço que o próprio participante tenta evitar atualmente, pois, nas aulas, mostrou-se bastante comunicativo, participativo em todos os encontros e também muito interessado e motivado em aprender sobre a língua espanhola. Ressaltamos que esse foi o participante com mais idade do grupo (74 anos) e também o que obteve maior nota nas avaliações finais do curso.

➤ **Fernanda**

Fernanda nasceu no ano de 1946, em Bela Vista, uma cidade do Goiás. Seus pais trabalhavam em uma fazenda, de onde tirava o sustento de sua família e onde Fernanda vivia também com seus dois irmãos. Neste momento de sua vida, não foi possível estudar. Fernanda ressalta que foram muito felizes até a separação de seus pais, o que a deixou muito triste, pois esse fato levou seu pai a viver longe e somente de tempos em tempos ele voltava para vê-los. De acordo com o crescimento das crianças, o pai de Fernanda levava os filhos mais velhos para viver com ele, deixando-a mais triste ainda, pois sentia-se sozinha sem a companhia dos irmãos.

Pouco mais tarde, seu pai a matriculou em um colégio interno onde permaneceu por dois anos e, a pedido de sua mãe, seu pai a tirou dessa escola e a levou para viver em uma cidade onde Fernanda, finalmente, pôde estudar. Ela completou o primeiro grau e começou a trabalhar como professora nas fazendas. Naquela época, não se exigia muito, bastava que soubesse ler e escrever, no máximo o básico de matemática para poder lecionar no campo. Fernanda estudou mais e fez o concurso para professora primária, sendo aprovada e indo viver na cidade e não mais na área rural, onde ficou um tempo até casar-se. O casamento de Fernanda não durou muito e ela se separou grávida, tendo que

abandonar o restante dos estudos. Pediu a ajuda de sua mãe para a criação de sua filha enquanto trabalhava e dava prosseguimento aos seus estudos. Quando sua filha nasceu, Fernanda já havia terminado o segundo grau, mas teve que parar com os estudos para cuidar da filha. Hoje, Fernanda orgulha-se de sua filha que terminou o curso de Direito e continua estudando, mas agora no curso de História. Fernanda ressalta que o ano de 2000 foi o ano mais triste, pois foi o ano em que sua mãe faleceu.

Fernanda começou o curso de espanhol totalmente desacreditada, pensava que não conseguiria aprender e, muito menos, acompanhar o curso, no entanto essa participante foi o exemplo de superação, como sua narrativa demonstra. O desenvolvimento de Fernanda foi tão bom que ela não só conseguiu acompanhar o curso como conseguiu terminá-lo com média 8,0.

➤ **Larah**

Larah é uma participante diferente, pois ela não mora em Brasília e esteve durante o curso de Espanhol de férias na cidade, na casa de uma amiga. Larah é natural do estado da Bahia, nasceu em 1944, em Salvador, morando nessa cidade até os dias de hoje. Relata que teve uma infância triste, pois seu pai se separou de sua mãe quando ela tinha apenas 4 anos de idade e demonstra em sua fala que esse fato abalou muito sua vida nos primeiros anos. Seu pai era servidor público federal e sua mãe empregada doméstica. Larah só pôde entrar na escola com 7 anos, inclusive ressalta que, naquela época, não era usual as crianças irem antes dessa idade para a escola. Concluiu o primeiro grau em uma escola particular, acrescentando que era uma escola modelo e excelente no quesito educação, lembra-se, com muito carinho, da professora cujo nome era Lucília. Larah fez o curso Técnico em Administração e, a essas alturas, já estava com 18 anos. Conheceu um colega de classe e com ele se casou, tendo três filhos e tornando-se dona de casa. Argumenta que durante este período viveu intensamente para a família, autointitulando-se doméstica.

Depois de 12 anos, o casamento acabou e a vida de Larah mudou completamente, pois teve que começar a trabalhar e cuidar dos filhos sozinha. Salaria que criou os filhos e os educou muito bem e descreve as carreiras dos filhos com muito orgulho. Larah tem quatro netos aos quais se dedica intensamente. Hoje está aposentada e passando férias em Brasília, que, *a priori*, iria ser de 30 dias e, devido ao curso, prolongou-se por três meses.

Larah mostrou-se uma estudante muito dedicada, nunca faltou ao curso e, a todo o momento, apresentou-se como uma mulher dinâmica, interessada e bastante inteligente. Larah demonstrou bastante intimidade com os recursos tecnológicos, pois estava sempre com um celular moderno e um *tablet*, nas aulas, inclusive antes de sua narrativa de vida, tínhamos a impressão de que Larah havia trabalhado fora de casa durante toda a sua vida.

➤ **Marques**

Marques também nasceu no ano de 1944, como Larah, é um aluno também proveniente do estado do Piauí como os outros três anteriormente analisados. Marques começa sua narrativa dizendo que, apesar da falta de recurso e haver vivido na seca, não pode se queixar, pois acredita que foi muito feliz, não lhe faltando amor e carinho por parte dos familiares.

Começou a estudar aos 7 anos de idade, no entanto um trauma o afastou da escola depois deste período. Marques relata que, no primeiro dia de aula, a professora lhe ditou o abecedário e lhe cobrava que o repetisse de uma forma que o deixava assustado e calado, absorvendo dessa aula somente a letra A. Este fato fez com que Marques não voltara mais à escola e somente quando surgiu a oportunidade de viver na capital, Teresina, é que recomeçou seus estudos. Salienta que nesse momento foi muito bom “...*Aí foi Bom!*” Recuperou o tempo perdido e revelou-se um garoto muito inteligente, sendo transferido do primeiro ano para o terceiro e daí até o término do primeiro grau.

Fez o curso científico, dedicando-se mais somente no primeiro ano, pois, quando cursava o segundo e o terceiro ano, já estava casado, dificultando, assim, seu rendimento. Salienta que: “*Ser pai de família, trabalhar e estudar é difícil*”.

Marques fez vários cursos, estudou desenho no Serviço Social do Comércio (Sesc) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), música na Escola de Música de Brasília, aprendeu canto, a tocar violão e um pouco de piano. Destaca que é feliz e atribui essa felicidade ao fato de ter criado seus nove filhos e ter aprendido tudo que teve vontade de aprender, embora hoje viva sozinho e com pouco contato com os filhos. Marques acrescenta que não tem intenção de permanecer sem companhia por muito tempo, pois brinca que vai abrir inscrição para escolher uma candidata que tenha o perfil adequado a ele.

➤ **Meire**

Tivemos mais uma participante proveniente do estado do Piauí. Meire nasceu no ano de 1948, em União, uma cidade no interior do Piauí, mas foi para Teresina viver com a avó, os tios e o pai, quando tinha 2 anos de idade. Sua avó era empregada doméstica de sua madrinha de batismo, que se chamava dona Maria. Quando estava em Teresina, Meire estudou em um colégio de freiras até completar a quarta série primária, seguindo para outro colégio com o intuito de terminar o ensino fundamental, no Colégio João Costa – uma instituição particular para a qual Meire havia feito um concurso para obter bolsa e, felizmente, foi contemplada.

Terminando o ensino fundamental, Meire foi estudar em uma escola Normal, do primeiro ao terceiro ano do segundo grau, tornando-se assim professora do magistério. Antigamente, para poder lecionar nos primeiros anos da vida escolar, bastava fazer o curso de magistério completo que estaria apta para trabalhar com esse alunado – e foi justamente o que Meire fez. Após a conclusão do curso de magistério, trabalhou, primeiramente, com contrato temporário em Teresina até surgir à oportunidade de efetivação. Após pouco tempo de contrato, o estado ofereceu vagas para professor de magistério e Meire se candidatou, sendo aprovada e tornando-se professora efetiva do estado do Piauí durante seis anos de sua vida.

Meire resolveu mudar de cidade e escolheu Brasília para viver e continuar seus estudos. Chegando aqui, concorreu mais uma vez a um concurso público, este para professora do magistério e, novamente, para sua felicidade foi aprovada. Casou-se no mesmo ano em que assumiu a vaga na antiga Secretaria de Educação do DF, onde permaneceu trabalhando até obter sua aposentadoria aos 50 anos de idade. Ainda que Meire haja sido efetivada, não parou de estudar, prestando vestibular para a Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi aprovada e cursou Licenciatura Plena em Pedagogia. Atualmente, Meire está divorciada e vive com um filho de 32 anos. Ela teve dois filhos, mas ressalta que a sua filha “...*Deus a levou quando completava 20 anos de idade*”.

Esta participante teve uma história de vida acadêmica bastante intensa, completando seu ciclo acadêmico com êxito. Percebe-se que Meire sempre esteve, em sua trajetória de vida, estudando, contribuindo assim para o ganho de uma velhice mental saudável, já que, ao manter a mente ativa, o indivíduo ainda que, inconscientemente, está contribuindo para o afastamento de doenças mentais, conseguindo, muitas vezes, grandes ganhos do ponto de vista cognitivo. Se considerarmos que um professor está a todo o

momento se atualizando, podemos dizer que a história acadêmica de Meire favoreceu sua saúde mental, pois, no que tange à memória, suas ações foram muito positivas, demonstrando que, de fato, buscava exercitar a mente, mesmo que inconsciente.

➤ **Santa**

Santa tem uma história de vida acadêmica muito intensa. Com 72 anos, nasceu no Piauí e foi a aluna com maior idade do grupo e também uma das mais ativas. Segundo sua narrativa de vida, é a sétima filha de uma família de 14 irmãos. Santa começou a estudar aos 6 anos de idade em um salão coberto de palhas de carnaúbas, improvisado por seu pai para funcionar como uma escola rural com o fim de alfabetizar a ela, a seus irmãos e aos filhos dos moradores da redondeza. Seu pai contratou uma professora, mas esta só pôde ensinar aos alunos a leitura, a escrita e um pouco de matemática, pois, onde eles viviam, o povo pensava que esses conhecimentos eram suficientes para uma criança.

Santa ressalta que onde ela morava havia muitas frutas e água em abundância. Sua mãe dedicava-se, inteiramente, à família e seu pai mantinha uma quitanda de onde sacava todo o sustento dos filhos. Como não havia escola para seus filhos, o pai de Santa vendeu seu negócio e mudou-se com toda família para outro lugar onde tinham lhe oferecido um emprego como administrador, mas esse lugar para Santa não era bom, pois não havia mais frutas e nem mesmo água, além de não haver escolas por perto. Santa e seus irmãos ficaram sem estudar por alguns meses até seus pais contratarem outra professora para ensinar-lhes. A professora abrigava as crianças e as ensinava ao mesmo tempo por determinada quantia. Santa ressalta que, nesta temporada em que ficou na casa da professora, passou muita fome. O pai de Santa, ao perceber que neste lugar onde ele havia levado a família não estava sendo uma boa opção aos filhos, vendeu novamente o que possuía, levando todos a uma cidade chamada Campo Maior, no estado do Piauí.

De acordo com a narrativa de Santa, nesta cidade, ela começou a estudar e se destacou em todos os anos, ganhando prêmios de melhor aluna no colégio de freiras. Naquela época, os alunos quando terminavam o quinto ano tinham de fazer um exame de admissão para cursar o restante do primeiro grau, e Santa inscreveu-se para fazer esse exame de admissão sem cursar o quarto e o quinto ano, sendo aprovada e adiantando duas séries. Teve que se dedicar muito para acompanhar as série seguintes, mas ao final conseguiu e concluiu o primeiro grau com êxito. Seu pai não tinha condição de lhe pagar

um segundo grau de magistério, mas, graças ao esforço e à dedicação de Santa, ela foi aprovada em um concurso de bolsa e conseguiu fazer o antigo curso normal.

Ao terminar o magistério, Santa fez o concurso público para professora, sendo aprovada e indo trabalhar na rede pública. Em 1963, Santa casou-se e não pôde mais dar continuidade a seus estudos, pois tornou-se mãe e quis dedicar-se aos filhos em período integral, ficando 14 anos sem estudar. Quando seus filhos já estavam um pouco maior, em 1975, Santa fez o vestibular de Letras, sendo aprovada e estudava à noite, pois neste momento já trabalhava fora e era inclusive diretora de escola. Em 1975, o marido de Santa foi transferido para Brasília e, mais uma vez, Santa ficou sem estudar, sendo obrigada a terminar somente o curso de Licenciatura Curta em Letras.

Santa veio para Brasília requisitada pelo gabinete de um político do Piauí, tendo que trabalhar neste gabinete como redatora durante algum tempo. Como Santa gostava muito de estudar, ela não desistiu e terminou o curso de Licenciatura em Letras na UnB, mas desta vez a licenciatura plena. Terminando o curso na UnB, Santa fez o concurso para a Secretaria de Educação do DF e foi aprovada, deixando assim o gabinete em que trabalhava e assumindo 40 horas como professora de português. Sua vida acadêmica não acabou, pois Santa ainda concluiu uma pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar, tornando-se diretora de escola aqui no DF.

Consideramos que de todos os participantes da pesquisa, Santa foi realmente a participante com maior vida acadêmica, pois, além de sua trajetória de procura pelo conhecimento, pudemos perceber também toda a sua motivação para continuar e, em tudo a que se dedicou, obteve destaque. Santa relata que o curso de Espanhol é a realização de um grande sonho, pois sempre quis aprender a língua espanhola, mas, em razão de suas várias funções, como professora, mãe e dona de casa, nunca pôde se dedicar, deixando clara a relação dos idosos com essa fase da TI, que, para muitos, é uma fase de colocar em prática alguns projetos que foram deixados para trás durante a fase adulta ou na juventude. É muito importante salientar que essa participante apresentou um diferencial desde o início do curso, com sua dedicação, exigência e motivação. A entrevista narrativa demonstrou exatamente o comportamento que Santa adotava nas aulas, inclusive corroborando o seu estilo de aprendizagem e as nossas percepções.

A continuação, discorreremos acerca dos principais fatos ocorridos e observados no decorrer das aulas.

4.2.2 Observações e notas de campo

O Curso de Espanhol Básico para a Terceira Idade teve um total de 60 horas de observação, divididas em 20 encontros de 3 horas cada, lembrando que inicialmente, estava previsto no cronograma do curso haver 15 aulas, ou seja, 45 horas. Entretanto, durante o processo de aprendizagem, fez-se necessário, por razões que explicitarei adiante, a ampliação do cronograma de 45 horas para 60 horas.

Assim, o curso começou como o previsto na publicação da Chamada Pública, no dia 15 de abril de 2014. A primeira aula começou às 9 horas, em ponto, e terminou às 12 horas, comparecendo 11 alunos dos 17 inscritos inicialmente.

No primeiro dia de aula, houve uma apresentação por parte da professora-pesquisadora, explicando os propósitos do curso e da pesquisa, bem como a explicação do cronograma. Além disso, falamos bastante acerca da relação do nosso curso com a estimulação da memória dos participantes e da razão pela qual escolhemos a TI como público, inclusive, explicamos também sobre os treinos de memória a que se referiam e como esses seriam utilizados em nossa investigação. É importante salientar que houve também uma minuciosa explicitação na lousa sobre o processo de avaliação do curso.

Antes de dar início à aula com o conteúdo da língua espanhola, analisamos a disposição dos alunos no ambiente naturalístico da sala de aula. Todos chegaram, timidamente, sentando-se nas cadeiras uma atrás da outra, no entanto, por sugestão da professora-pesquisadora, mudaram suas cadeiras e consequentes posições, sentando-se um ao lado do outro, em forma de círculo. Essa disposição do mobiliário e dos alunos possibilitou um ambiente físico típico de uma sala de aula de LE, pois acreditamos que a disposição dos lugares, das cadeiras e dos alunos, além de estimular melhor interação, proporciona melhor visualização de todos.

Dando início à aula, após toda a explicitação do conteúdo, percebemos que alguns alunos já, no primeiro momento, entenderam tudo e outros foram adquirindo aos poucos os conhecimentos sobre a língua-alvo, afinal era o primeiro contato com a língua, e a professora-pesquisadora ministrou toda a aula na língua-alvo, ou seja, na língua espanhola.

Neste mesmo dia, foi aplicado o **questionário diagnóstico de memória**, e todos assinaram o **termo de consentimento** para participar da pesquisa. Nesse momento, percebi que nenhum dos participante apresentou desconforto no momento da assinatura do termo, pelo contrário, todos assinaram com entusiasmo. A aula terminou às 12 horas e todos os 11

participantes mostraram-se motivados e com muito interesse em voltar ao próximo encontro.

Diante das indagações de dois participantes da pesquisa, no tocante à complexidade da disciplina e às dificuldades do conteúdo, na segunda aula do curso, foi discutido com o grupo a ideia de que não é necessário apressar-se e que pouco a pouco o conteúdo trabalhado seria apreendido por todos.

[...] *é difícil, mas estou aprendendo* (fala do Terceirão, nota de campo, 17 abr. 2014).

[...] *essa língua é difícil* (fala da Fernanda, nota de campo, 17 abr. 2014).)

Após a revisão do primeiro conteúdo estudado, vimos dois exercícios de compreensão oral, os quais já contribuíram para introdução de saudações e despedidas e algumas perguntas pessoais na língua-alvo. No momento da compreensão oral, percebemos que alguns alunos apresentaram dificuldades para compreender o contexto, embora o exercício tivesse a complexidade adequada para as primeiras aulas de língua espanhola. Assim, resolvemos explicar o exercício novamente e, ao mesmo tempo, repassar a compreensão oral, até que todos a entendessem por completo. Nesse momento, percebemos a crença instalada no grupo sobre a falha de memória por meio do comentário da participante Larah.

[...] *temos de ir devagarzinho, pois a memória já está falhando* (fala de Larah, nota de campo, 17 abr. 2014).

Com a introdução do novo conteúdo que se tratava dos países de língua oficial espanhola, suas respectivas capitais e a nacionalidade dos habitantes desses países, houve uma preocupação também demonstrada pela participante Santa.

[...] *vamos aprender também a geografia dos países?* (fala de Santa, nota de campo, 17 abr. 2014).

Foi explicado para o grupo o que seria trabalhado no curso, além de aspectos lexicais, gramaticais, fonológicos etc., também os aspectos socioculturais, como gastronomia, literatura e arte pertencentes aos países que mantêm a língua espanhola como oficial, informação essa que, apesar da preocupação apresentada pela participante acima, agradou a todos, como demonstra Marques.

[...]é muito interessante conhecer essas características dos países (fala de Marques, nota de campo, 17 abr. 2014).

No terceiro encontro, foi aplicado o **questionário de estilos de aprendizagem**, após as explicações do que se tratava os estilos de aprendizagem e também dos procedimentos necessários ao preenchimento do teste. Todos os alunos participantes da pesquisa completaram o questionário.

No quinto encontro, 29 de abril de 2014 compareceram 15 alunos, deixando-nos muito motivados, pois, nesta semana, tinha havido um feriado e, mesmo depois do feriado, um número considerado de alunos continuaram empolgadas com o curso. Foram trabalhados os temas dos falsos amigos, dos pronomes gentílicos, dos pronomes pessoais e dos verbos ser e estar. Neste dia, os alunos foram levados ao laboratório de informática para responderem *on-line* o **questionário de estratégias de aprendizagem**. Os participantes não apresentaram nenhum problema em responder *on-line* o questionário, já que muitos deles já haviam terminado o Curso de Informática Básica para a TI, oferecido pelo mesmo *campus* da pesquisa.

Com esses cinco encontros, pudemos perceber que os alunos desse grupo, pertencente à TI, apresentavam uma necessidade de visualizar tudo, principalmente a participante Santa; ela precisava ver toda a explanação do conteúdo no quadro, pois o entendimento era mais bem absorvido quando o insumo era exposto na lousa. Chegamos a essa conclusão por inferência das observações do comportamento do grupo, embora saibamos que os indivíduos de uma mesma faixa etária não apresentam necessariamente as mesmas características, pois, entre pessoas da mesma idade, há sempre diferenças nas atitudes, nas aptidões, nos conhecimentos, nas habilidades e nas experiências vividas. Não existe um padrão uniforme de desenvolvimento que todos os indivíduos sigam.

Percebemos também que a instrução para a organização do estudo era extremamente necessária em todos os encontros, bem como o reforço de pedir que repassassem, a todo o momento, os aspectos estudados, alertando-os e recordando-os da importância do aprender a aprender. Uma outra conclusão foi a de que os alunos pertencentes a esse grupo em específico acreditavam que os exercícios escritos eram fundamentais ao entendimento do conteúdo.

Após toda a explanação do conteúdo nos encontros anteriores, programamos a aplicação do primeiro exercício de memória. Primeiramente, foi explicado do que se tratava

o treino de memória e as técnicas que iríamos utilizar no nosso curso. Após a explicação e o entendimento de todos, os alunos fizeram um aquecimento para o exercício de memória por meio de uma atividade e, posteriormente, realizaram, de fato, o primeiro exercício para a memória.

É importante ressaltar que não vamos nos deter aqui a analisar os exercícios do treino de memória e nem o desempenho dos alunos do curso em relação a esses exercícios, pois isto acontecerá na parte destinada à análise do treino de memória.

No sétimo e oitavo encontro, os alunos tiveram uma aula destinada à cultura. Foi passado o filme *Elsa e Fred*, cuja temática envolve os idosos, o amor e a vida. Discutimos sobre os aspectos presentes na temática, levando-nos a refletir bastante sobre a TI, sobre a inclusão dos mais velhos na vida social e sobre a independência dos idosos nos países da Europa. Os participantes fizeram um paralelo com o tratamento dados aos idosos no Brasil e com o estado de ânimo desse público, bem como com seu reconhecimento como cidadãos, sem esquecer-se do tema principal do filme, o amor na velhice.

Vale ressaltar que o filme e a exposição desses temas fizeram parte do planejamento das aulas para o público da TI, para suas necessidades e também interesses. Inclusive, ao trabalhar o vocabulário de profissões na língua espanhola, entregamos uma apostila com desenhos que ilustravam o significado de cada profissão, tudo com cores e de forma clara para que não suscitasse dúvidas. Lemos juntos com todos os alunos em voz alta, palavra por palavra; a cada momento em que surgia alguma dúvida em relação ao seu significado, a professora-pesquisadora, sempre com muita paciência, parava e explicava.

No nono encontro, percebemos que a aquisição dos conhecimentos na língua-alvo já estava acontecendo de forma mais natural e íntima. O contato com a língua já não era visto com tanta estranheza e, sim, com certa familiaridade, embora ainda houvesse muito que estudar e aprender sobre a língua-alvo. Inclusive as participantes Meire e Santa, ao se depararem com as regras dos artigos definidos e indefinidos da língua espanhola, fizeram uma transferência dos conhecimentos da língua materna para a língua-alvo, demonstrando bastante intimidade e entendimento do tema.

[...]as regras são muito parecidas com o português (fala de Meire, nota de campo, 17 abr. 2014).

[...]para mim é quase a mesma coisa (fala de Santa, nota de campo, 17 abr. 2014).

A aula do décimo encontro começou no horário, como sempre. Os 13 alunos que sempre estiveram presentes nas aulas, não faltavam, inclusive todos demonstraram participação efetiva, tendo realizado todas as tarefas de casa com bastante sucesso. Percebemos, no momento da correção do exercício, que se deu oralmente, que os alunos da TI, realmente, têm a necessidade de reforçar a todo instante o insumo recebido durante as aulas, e, se possível, de forma escrita na lousa, como já mencionado anteriormente, por isso, praticamente, em todos os encontros, colocamos uma tarefa para casa referente ao tema estudado na aula. No capítulo teórico desta pesquisa, foi abordado que a estratégia de repetição também é uma estratégia utilizada para estimular a memória. Dessa forma, repetimos, algumas vezes, o conteúdo, propositalmente, com o fim de estimular a memória operacional dos alunos. A participante Santa percebeu a importância dessa estratégia no ensino de línguas para idosos.

[...] todos os dias de aula, ninguém escapa sem ter o que fazer para ser corrigido pela professora na aula seguinte, tudo para reforçar nossa memória. (fala de Santa, nota de campo, 26 maio 2014).

Fizemos alguns encontros extras no curso, como relatado inicialmente, pois o curso que, no início, estava programado para 45 horas passou para 60 horas. Essa mudança ocorreu devido à nossa percepção da baixa escolaridade do grupo, pois não é uma baixa escolaridade formalmente e, sim, informalmente, já que, apesar de, no momento da matrícula e também nos relatos da vida acadêmica constantes na entrevista narrativa, termos comprovado que os sete participantes da pesquisa apresentavam o segundo grau completo e alguns tinham até o nível superior completo, sentimos a necessidade de ter mais encontros com a turma para suprir algumas das dificuldades apresentadas por eles.

Vale salientar que essa observação é muito importante para o planejamento de cursos voltado à TI, pois devemos levar em consideração os fatores que favorecem e os que desfavorecem a aprendizagem para esse tipo de público. Nesse caso, o fator tempo é um agravante que desfavorece a aprendizagem desse tipo de público de uma LE, uma vez que o ensino voltado a um público específico, como o da TI, requer tempo para instruir e paciência para reforçar o conteúdo.

Com a introdução de um tema novo, no dia 27 de maio de 2014, trabalhamos a descrição de uma casa e todo o vocabulário que envolve esses aspectos. Após todo o trabalho escrito e oral sobre o tema, pedi como tarefa para casa uma redação em que os alunos teriam que descrever a própria casa, inclusive com localização espacial dos móveis

e objetos. Percebemos que todos, mesmo neste décimo terceiro encontro, seguia com muito entusiasmo, tanto a professora-pesquisadora, quanto o grupo de alunos.

Um instrumento de coleta necessário à pesquisa foi à **entrevista narrativa**, pois é muito importante conhecer a história de vida dos participantes, o seu passado, sobretudo acadêmico. Observamos algumas falhas no processo de aprendizagem da língua espanhola de nossos alunos que derivavam do processo de aprendizagem básico da vida deles.

No dia 2 de junho de 2014, ocorreu o décimo quinto encontro, que consistiu praticamente em uma revisão. Os exercícios referiam-se aos conteúdos abordados durante todo o curso, fazendo que os alunos pudessem estudar os temas de forma mais profunda.

Os alunos participarão de um vídeo preparado pelo próprio *campus* para expor as impressões pessoais e individuais sobre o Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira Idade. Além de esses vídeos servirem de instrumento de coleta para esta pesquisa, também serviram de depoimentos para solenidade de formatura do grupo.

Nas aulas em que apresentamos os verbos reflexivos e o vocabulário sobre comida, para ilustrar mais o referido vocabulário e a gramática incluída nesses temas em específico, assistimos um vídeo sobre uma *bailaora*⁷ espanhola chamada Antonia Moya. Essa *bailaora* apresentava uma espécie de minifilme sobre sua rotina diária, com todas as obrigações que tinha como artista e mãe de família. Foi muito interessante, pois a artista apresentou todas as atividades e as comidas que ela costumava comer e preparar, desde o momento em que acordava até a hora de dormir. Além disso, o vídeo explorou aspectos lexicais, gramaticais e o conteúdo cultural, o que enriqueceu mais ainda nosso encontro. Nesse mesmo dia, os alunos entregaram um exercício solicitado para fazer individualmente no qual eles apresentavam a própria rotina diária. Para nossa surpresa, o texto redigido de todos estava muito bom, escrito somente com pequenos desvios, levando-nos a perceber que os alunos haviam absorvido 80% do insumo trabalhado sobre o tema referente à rotina diária, já que o exercício cobrado tinha uma exigência que abrangia todo o conteúdo estudado referente a esse tema.

[...] aprendi ainda mais vendo o filme da bailarina, pois a rotina dela era como uma revisão do conteúdo que estávamos vendo. Achei lindo ela dançando com as castanholas (fala de Bela, nota de campo, 5 de junho de 2014).

⁷ Pessoa que se dedica a dançar flamenco.

No penúltimo dia de aula, realizamos uma aula descontraída, utilizando um “*rompe cabeza*”⁸ de uma música do cantor mexicano, Luis Miguel, intitulada *Usted*. Os alunos, em grupo de três, receberam uma música recortada em tirinhas e, no momento em que era tocada a canção, tiveram que se concentrar nas tirinhas e na letra da música para poder montá-la corretamente. Percebemos que os alunos sentiram dificuldades nas duas primeiras vezes em que a música foi tocada, mas, a partir da terceira vez, eles já estavam até cantando-a. Foram tocadas somente três vezes a canção, visto que o primeiro grupo conseguiu montá-la corretamente após terceira vez que ouviu a música. O grupo que mais rápido conseguisse montar a letra corretamente ganharia um prêmio, como estímulo. Após a realização do exercício, os alunos mostraram-se bem relaxados e motivados, tanto que começaram a dançar entre eles, já que a canção era um bolero – um estilo musical bastante familiar e adequado aos participantes. Eles dançaram várias vezes e relataram haver sido um dia muito divertido.

[...]excelente aula, me fez viver em outro momento(fala de Terceirão, nota de campo, 8 de dezembro de 2014).

[...] Foi muito trabalhoso, mas bastante diferente e divertido(fala de Santa, nota de campo, 8 de dezembro de 2014).

Neste dia também entregamos a prova escrita corrigida e as notas de cada um. Foi possível esclarecer as dúvidas pontuais e explicar algum tópico que os alunos apresentaram maior dificuldade. Notamos que para todos foi um dia muito triste, já que era uma despedida do grupo por completo.

A seguir, apresentaremos a análise referente, também, aos dados secundários da pesquisa. Nesta parte, faremos uma análise do desempenho de cada participante no treino de memória (os cinco exercícios de memorização), bem como triangularemos os dados de todos os instrumentos de coleta utilizados nesta investigação.

4.2.3 Análise do treino de memória

Como explicitado no capítulo teórico, os treinos cognitivos podem ser utilizados para estimular várias funções cognitivas (memória, atenção, inteligência fluida, queixas de memória e autoeficácia). No entanto, levando em consideração os objetivos, o contexto de

⁸ Jogo que consiste em compor uma determinada figura que está dividida em peças pequenas.

aplicação, bem como os participantes desta pesquisa, detemo-nos somente no treino voltado à estimulação da memória.

Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que, recentemente, em um estudo de revisão sistemática feito por Reijnders et al. (2013), entre os anos de 2007 e 2012, sobre a aplicação do treino de memória em idosos, foi observado que os benefícios das intervenções aplicavam-se a uma variedade de funções cognitivas, como as que descrevemos acima (SALMAZO-SILVA et al., 2013). Contudo, os autores observaram também que, embora fique provado que houve melhoras nas funções cognitivas, não existem ainda evidências em relação à quantidade ideal de horas do treino, à duração e à extensão de ganhos com relação à cognição. Essa indefinição e a variabilidade são atribuídas, segundo os pesquisadores, às diferentes medidas, avaliações e qualidade dos estudos, havendo, portanto, a ideia de se criar um protocolo único de avaliação.

Como não há, ainda, documentado na literatura dos treinos cognitivos um protocolo único de avaliação que servisse de guia para nossa investigação no que concerne ao uso das intervenções para a memória, e nem estudos que relacionem a aprendizagem de uma LE ao público da TI, fazendo uso da ferramenta do treino de memória como auxílio para fixação e manutenção do insumo recebido nas aulas, mostrou-se necessário adaptar o conteúdo das técnicas de memória, a duração do treino, assim como a forma de avaliação, tendo em vista os nossos objetivos, que são alcançar o sucesso na aprendizagem de E/LE nos adultos da TI.

Salientamos que todas as técnicas utilizadas foram consultadas a um especialista no campo da psicologia cognitiva antes de serem aplicadas e sugeridas por esse profissional de renome na área.

4.2.3.1 TÉCNICAS E EXERCÍCIOS DE MEMORIZAÇÃO

Durante o curso de Espanhol Básico I desenhado para alunos da TI, foi feita a adaptação de duas técnicas utilizadas nos programas de intervenção de treino de memória. Escolhemos a técnica de categorização e a técnica de associação/elaboração por acreditarmos que nesse primeiro momento melhor se adequaria como metodologia para aprendizagem de E/LE.

O treino consistiu em cinco exercícios de memorização e foi aplicado em momentos distintos no decorrer das aulas. Cada momento correspondeu a um tipo diferente de exercício de memória, com o fim de estimular a armazenagem do assunto estudado na

memória dos participantes. Ao mesmo tempo em que, nesses exercícios, foram abordados aspectos do idioma, a metodologia utilizada para se trabalhar estes aspectos foram as técnicas advindas do treino de memória. Assim, trabalhamos com a interação das técnicas de categorização (LASCA, 2003) e a técnica de associação/elaboração (YASSUDA et al., 2013), divididas na tabela abaixo da seguinte forma:

Tabela 13 - Treino de memória

TÉCNICA	TEMA	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO	TEMPO
(1º) categorização	Países, capitais e nacionalidades	Exer. 1	Organizar 57 vocábulos em três colunas	20 minutos
(2º) associação/elaboração	profissões	Exer. 2	Associar 24 imagens e elaborar 12 vocábulos	10 minutos
(3º) categorização	móveis e objetos do lar	Exer. 3	Organizar 30 vocábulos em três colunas	10 minutos
(4º) associação/elaboração	rotinas diárias	Exer. 4	Associar 16 imagens e elaborar 8 frases curtas	15 minutos
(5º) categorização	alimentos	Exer. 5	Organizar 30 vocábulos em três colunas	20 minutos

➤ **Aquecimento**

Para aplicação do primeiro exercício de memorização, foi exigido, primeiramente, um exercício de aquecimento. Após ter trabalhado o vocabulário referente aos países, às capitais e às nacionalidades, aplicamos uma dinâmica que consistia na visualização de um mapa latino-americano e o outro mapa hispano, ambos coloridos. Além desses, foi entregue uma folha em que constavam todas as bandeiras pertencentes aos países contidos nos mapas. Na folha, foram destacadas as cores por acreditarmos que a visualização das bandeiras coloridas facilitaria a memorização de sua localização, principalmente aos participantes que apresentavam um estilo visual de aprendizagem.

Em seguida, foi solicitado ao grupo que recortasse as bandeiras e as colasse nas folhas referentes aos mapas. Foi permitida a colagem aleatória, independentemente da localização correta ou não do país, no mapa. Depois que todos os alunos colaram as bandeiras, houve uma exposição no quadro negro, em que abordamos a exata localização dos países no mapa, bem como suas respectivas bandeiras.

A atividade foi empolgante, pois todos estavam muito motivados e mostraram-se entusiasmados tanto na colagem quanto na busca do país e da sua respectiva bandeira. Após a identificação de cada bandeira associada ao país de língua espanhola, como forma de aquecimento, realizamos outro exercício para estimular ainda mais a memória dos alunos, utilizando uma folha com fotos de várias personalidades pertencentes àqueles países estudados na atividade anterior. Relacionamos as personalidades com seus países e capitais como forma de reforçar o vocabulário referente à nacionalidade, aos países e às capitais que adotaram a língua espanhola como língua oficial.

Após o exercício de aquecimento, pudemos, de fato, dar início ao nosso primeiro exercício de treino de memória. Assim, fizemos uma explicação sucinta sobre o treino e o exercício que seria trabalhado naquele momento, tendo em vista que todo o grupo já possuía todos os conhecimentos sobre as etapas da pesquisa, bem como o significado do próprio treino.

➤ **Exercício 1⁹**

O exercício consistiu em completar três colunas divididas em: países, capitais e nacionalidades. Os participantes tiveram cinco minutos para visualizar a atividade feita anteriormente sobre os mapas e também sobre as nacionalidades. Passado os cinco minutos, foi entregue uma folha em que cada aluno tinha que categorizar em cada coluna o país, a capital e a nacionalidade. Para realização da atividade, foi estipulado 10 minutos, passado esse tempo, foi permitido 10 minutos a mais para concluir a atividade, pois percebemos que alguns participantes ainda estavam completando as colunas ao final dos 10 primeiros minutos.

Notamos que o fato de os alunos, ainda, estarem categorizando não significava que estavam apresentando problemas na fase de recepção e codificação das informações, as dificuldades ocorreram no processamento da informação e na fase de evocação, um traço

⁹ Este exercício se encontra no apêndice na página 179.

da memória operacional. Logo, corroborando a ideia de Baddeley (1999), que afirma que os problemas apresentados pelos idosos, em sua memória operacional, muitas vezes, podem ser revertidos quando lhes é permitido mais tempo, oferecemos 10 minutos a mais para o término da tarefa, por acreditarmos que, se estes participantes tivessem mais tempo para processar as informações, teriam melhores resultados. Além disso, de acordo com Izquierdo (2002) a ansiedade dos idosos também pode afetar a memória de trabalho.

Para completar a atividade, era necessário que cada aluno colocasse 19 palavras em cada coluna, totalizando 57 palavras. Os alunos que conseguissem categorizar mais os países, as capitais e as nacionalidades, corretamente, em todas as colunas no tempo total de 20 minutos, seriam os alunos que teriam maior êxito na atividade e, conseqüentemente, maior memorização do insumo, demonstrando, os potenciais referentes à memória operacional, já que a informação havia sido trabalhada poucos minutos antes e necessitou, ao mesmo tempo, de uma rápida evocação.

O resultado mostrou que os participantes da pesquisa concluíram o treino com 53% de aproveitamento, no tempo estipulado. Tivemos que levar em consideração que a atividade exigia memorizar 57 palavras e ainda serem escritas.

A técnica utilizada foi produtiva para a maioria dos alunos, ainda que o resultado não tenha sido alto. Durante o processo de aplicação do exercício, foi possível perceber que a técnica de categorização é uma importante estratégia de memória, pois, de acordo com Yassuda (2006), essa técnica permite que as informações sejam colocadas em categorias no momento da gravação, reduzindo a sobrecarga de dados no momento da memorização, o que facilita a sua recuperação, quando necessária. Além disso, a autora salienta que a informação é melhor codificada após ser recebida, porque itens similares são gravados e associados uns aos outros e, durante a recuperação, um item leva à evocação do outro, podendo aumentar o potencial do idoso, quando usada nos treinos de memória.

Um dos fatores que também contribuiu ao aproveitamento da atividade nos parece ter sido as várias etapas processadas antes do treino, demonstrando a importância de se trabalhar bem a recepção do conteúdo para que esse possa ser bem codificado com vista à armazenagem e à posterior evocação. Percebemos, também, que o entrosamento e a interação entre todos os participantes no momento do aquecimento também refletiu no resultado satisfatório da atividade, chamando a atenção para a relevância das atividades em grupo, principalmente, no caso desse público da TI.

➤ Exercício 2¹⁰

Este segundo exercício de memorização consistiu na associação de 12 imagens de profissões e na posterior elaboração dos vocábulos referentes aos nomes das profissões na língua espanhola. A imagem com cores das determinadas profissões contribuiu, por um lado, para estimular, novamente, a memória dos participantes, principalmente aqueles que demonstraram possuir um estilo visual de aprendizagem e, por outro, para ativar os conhecimentos prévios que já haviam sido trabalhados e adquiridos antes da aplicação, de fato, da técnica de associação e elaboração. Estudos sobre a memória de longo prazo revelam que o público idoso tem maiores dificuldades com evocação livre (lembrança sem pista), do que com os reconhecimentos (lembranças com pistas), pois, quando usa a evocação livre, a informação é codificada de maneira mais empobrecida (BADDELEY, 1999). Sob essa perspectiva que utilizamos essa técnica de associação/elaboração, já que é uma técnica que utiliza a evocação com reconhecimento.

Novamente, após termos trabalhado as profissões, fizemos uma explicação rápida sobre o treino de memória e a técnica que iríamos utilizar nesse segundo exercício de memória, bem como os benefícios que essa técnica poderia trazer para a aprendizagem do idioma que estávamos estudando. Dessa vez, os alunos não receberam uma lista com os nomes das profissões como pista para evocação, pois queríamos entender se, com a imagem (pista) e os conhecimentos prévios dos alunos, seria possível a aplicação da técnica de associação e elaboração.

Para conseguirmos o sucesso nessa atividade, era necessário que cada aluno, individualmente, associasse 12 imagens aos respectivos nomes das 12 profissões, na língua espanhola, no tempo estipulado de 10 minutos. Não foi permitido mais tempo para a realização desse exercício de memorização, já que só havia 12 vocábulos para serem escritos.

O resultado demonstrou que 70% dos participantes da pesquisa conseguiram concluir a associação da imagem à profissão e foram capazes de elaborar, na língua espanhola, o vocábulo referente àquela profissão, tudo no tempo estipulado. Percebemos que 30% não conseguiram completar a atividade, mas não apresentaram problemas na evocação com pistas e, sim, na recepção e na codificação da informação (novamente traço da memória operacional), uma vez que completaram com a palavra na língua materna e não na língua

¹⁰ Este exercício se encontra no apêndice na página 180.

espanhola. Esses 30% dos alunos alegaram não saber realmente o vocábulo em espanhol. Isto é, em relação ao nome da profissão, houve, de fato, a associação e a elaboração, só que na língua portuguesa e não na língua objeto de estudo do curso. Isso demonstra que a técnica, mesmo que tenha sido falha para esses participantes, no que concerne ao aprendizado da língua espanhola, é um exercício eficiente para ativação de todos os sistemas de memória.

➤ **Exercício 3¹¹**

Após havermos estudado as características dos diversos tipos de casas e o vocabulário relacionado aos móveis e aos objetos pertencentes a cada cômodo de uma casa, fizemos, tal como foi no primeiro e segundo exercício, uma explicação rápida sobre o treino de memória e sobre a técnica que iríamos utilizar, sendo que, nesse momento, não nos atemos a tantos detalhes, tendo em vista que era a segunda vez que utilizávamos a técnica de categorização.

Primeiramente, foi pedido a todos os participantes do grupo que revisassem uma lista que continham todo o vocabulário trabalhado nas aulas anteriores referente ao tema de casa, móveis e objetos do lar. Estipulamos 10 minutos para que todos as estudassem com o fim de estimular também o efeito de recência (quando se apresentam uma lista de elementos a algumas pessoas, tais como palavras, desenhos, ações etc., para que sejam memorizados a ao fim de um breve lapso de tempo essas pessoas recordam com maior facilidade aqueles itens que se apresentaram ao princípio (efeito de primazia) e no final (efeito de recência) da lista. Em seguida, entregamos uma folha para que categorizassem as informações adquiridas em três colunas referentes a três partes de uma casa, sendo que cada coluna fazia menção a determinado cômodo, por exemplo: *dormitorio, cocina y baño*. Os alunos tiveram 10 minutos para evocarem a informação recém-revisada e realizarem a atividade. A quantidade de vocábulos que deveriam ser evocados e categorizados correspondia a um total de 30 palavras, 10 palavras em cada categoria.

Os alunos que mais conseguissem categorizar, corretamente, os móveis e objetos pertencentes àquele cômodo, nas colunas e no tempo total de 10 minutos, seriam os alunos com maior aproveitamento na atividade, demonstrando os potenciais referentes à memória

¹¹ Este exercício se encontra no apêndice na página 183.

de longo prazo, já que a informação que estava sendo evocada havia sido estudada dias antes do treino, ainda que eles tenham tido um tempinho para revisar.

Não oferecemos mais tempo do que o estipulado para finalização da tarefa, pois acreditamos que, como já estávamos no terceiro exercício de memória, os participantes já conseguiriam realizar toda a atividade no tempo solicitado. Além disso, tínhamos como objetivo analisar se o insumo oferecido daquela matéria havia sido, de fato, bem recepcionado e codificado, com vista à armazenagem na memória de longo prazo.

O resultado demonstrou que 55,7% dos participantes conseguiram, corretamente, na língua espanhola, categorizar as palavras nas colunas no tempo estipulado. Foi possível perceber que 55,7% dos participantes que concluíram a atividade com êxito mostraram-se também bastante confiantes no que concerne ao conhecimento dos vocábulos e, por isso, apresentaram boa evocação e, talvez, até uma memória operacional preservada para esse conteúdo. Já o restante dos participantes da pesquisa que não conseguiu categorizar as 30 palavras em espanhol demonstrou dois tipos de dificuldades; *i)* alguns relataram saber as palavras, mas não se lembravam; *ii)* outros alegaram desconhecimento das palavras. Os primeiros demonstraram ter problema na fase de evocação, e os segundos, problema na codificação da informação (cobrada no exercício de memória).

➤ Exercício 4¹²

Neste momento do curso, pudemos observar que o nível de aprendizado dos participantes já havia melhorado muito, ou seja, os alunos já se apropriavam de um vocabulário mais rico e de estruturas básicas da língua espanhola, além de estarem também mais familiarizados com treino de memória e seus exercícios para estimulação. Inclusive, como já havíamos realizado um exercício utilizando essa técnica de associação e elaboração, pareceu-nos que, para os alunos, foi bem simples a compreensão dos objetivos desse quarto exercício de memorização.

Novamente, após termos trabalhado em sala com exercícios escritos, orais e visuais os verbos relacionados à rotina diária, o aprendizado das horas, as estruturas gramaticais, semânticas e socioculturais que envolviam esse tema, fizemos mais uma explicação rápida sobre o treino de memória e sobre a técnica que iríamos utilizar, bem como os benefícios que ela poderia trazer para a aprendizagem do espanhol. Diferentemente da primeira vez

¹² Este exercício se encontra no apêndice na página 184.

em que usamos essa técnica, os alunos receberam uma lista com os nomes dos verbos que utilizamos em nossas principais ações diárias. Foram dados cinco minutos para estudarem a lista e, em seguida, receberam a folha do exercício de memorização.

O exercício consistiu na associação de 16 imagens, sendo que oito delas se referiam às atividades diárias, como: *despertarse, ducharse, cepillarse, peinarse, desayunar, almoçar, cenar e acostarse*, e as demais imagens referiam-se a relógios que se apresentavam marcando os devidos horários daquelas atividades diárias. Após a associação das imagens, os alunos deveriam elaborar uma frase, utilizando o verbo na língua espanhola que significasse a ação que, normalmente, executamos para realizar aquela atividade da imagem.

O tempo estipulado para realização da tarefa foi de 15 minutos, tendo em vista que eram somente oito frases. A utilização de imagens interligadas entre si foi uma estratégia de evocação com pistas para que o participante pudesse, no momento da visualização das imagens, relacioná-las e, assim, ser capaz de elaborar a frase na língua espanhola.

Acreditamos que o diferencial desse exercício de memorização esteve na complexidade, pois nota-se que, primeiramente, a associação deveria ser feita entre duas imagens, formando uma imagem mental que, provavelmente, tenha sido utilizada no momento da elaboração da frase. Além disso, verificamos que o uso dessa atividade estimulou a memória dos participantes, pois, embora eles tenham recebido pistas para a evocação das informações, não podemos dizer que não houve ativação da memória operacional ou de trabalho.

Ainda, temos um dado muito relevante sobre a aplicação desse quarto exercício de memória. Embora tenha sido mais complexa a tarefa exigida, o percentual de aproveitamento foi de 82,5% por parte dos participantes, isto com correção linguística dos vocábulos cobrados, comprovando que, realmente, os alunos já estavam bem familiarizados com o treino, com o insumo da língua espanhola e que a ativação da memória operacional foi bastante rápida para realizar a tarefa em 15 minutos, sem esquecer que estávamos trabalhando com participantes da TI.

➤ **Exercício5**¹³

¹³ Este exercício se encontra no apêndice na página 186.

Como aquecimento, utilizamos, primeiramente, uma apostila com figuras e nomes dos alimentos e das bebidas já estudados anteriormente. O material foi muito rico, pois as imagens eram fotos de alimentos e de bebidas e não de desenhos, além de todas as cópias serem coloridas. Esta estratégia de usar o material didático voltado para a TI com cores foi positiva, pois observamos que, muitas vezes, a compreensão do vocabulário era facilitada por meio das cores, demonstrando, mais uma vez, a relevância de atender aos vários estilos de aprendizagem presentes nos participantes do grupo (visual e sinestésico).

Mais uma vez, após termos trabalhado o vocabulário relacionado a alimentos e bebidas, na língua espanhola, explicamos como seria esse último exercício de memorização. Consistia na organização em três categorias: *desayuno*, *almuerzo* y *cena*, de 30 vocábulos relacionados a esse tema estudado anteriormente. Os alunos deveriam organizar 10 palavras em cada categoria, totalizando 30, sendo que essas categorias correspondiam às três principais refeições do dia. O grupo tinha direito a 10 minutos para revisar as listas de vocabulário trabalhadas anteriormente. Passado os 10 minutos da revisão do material, estipulamos 20 minutos para a realização da tarefa, tendo em vista que eram 30 palavras a serem escritas –oferecemos 20 minutos para a realização porque levamos em consideração o fato que ocorreu no primeiro exercício de categorização, em que os participantes não conseguiram categorizar todas as palavras por falta de tempo e não por não lembrarem a palavra.

É importante salientar que, nesse dia, falamos novamente da importância do treino de memória para a estimulação das várias memórias que temos em nosso sistema cognitivo e de se usar as técnicas aprendidas durante o curso de espanhol, em tarefas de modo geral, pois isso seria um excelente treino para a memória e auxílio para evocação das informações.

O resultado do exercício foi surpreendente, 92% tiveram excelente desempenho e conseguiram realizar a tarefa com aproveitamento total. Inclusive, dos sete participantes da pesquisa, quatro tiveram 100% de acertos na categorização e na escrita correta dos vocábulos referentes aos alimentos e às bebidas na língua espanhola. Atribuímos o sucesso desse exercício a vários fatores, como: etapas trabalhadas antes da aplicação; conhecimentos já adquiridos pelos participantes que, de certa forma, acabaram facilitando a evocação das informações; familiaridade com a técnica e o treino de memória; e a motivação dos participantes.

4.2.3.2 ANÁLISE DO TREINO DE MEMÓRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A análise do treino de memória de cada participante foi fundamentada no desempenho demonstrado em cada exercício de memorização realizado nos cinco momentos distintos destinados a essa prática no decorrer do nosso curso. As colunas com cor azul representam os exercícios que utilizaram a técnica de categorização e as colunas com cor amarela representam os exercícios que utilizaram a técnica de associação/elaboração.

Relembrando que o treino de memória em si consistiu se materializou na aplicação de cinco tipos de exercícios de memorização, sendo que, no treino, utilizamos duas técnicas: a técnica de categorização (LASCA, 2003) e a técnica de associação/elaboração (YASSUDA et al., 2013).

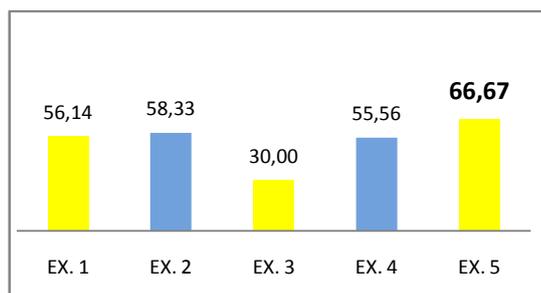
➤ **Bela**

Esta participante foi uma aluna que atingiu a média no curso, mas não se sobressaiu se comparada aos demais participantes já analisados. Sempre se mostrou muito persistente e esforçada, características que se fizeram presentes também ao analisarmos os dados dos questionários, das notas de campo e da narrativa.

Bela não treinava tanto sua memória como os alunos acima, era um pouco lenta no processamento das informações, apresentando dificuldades na codificação do conteúdo da língua espanhola, o que acarretava alguns problemas na fase de evocação, pois não poderia evocar algo que não tivesse codificado bem.

No início do curso, pensávamos que essa participante não conseguiria acompanhar, mas, no decorrer das aulas, dedicamos uma atenção especial a essa aluna e fomos observando seu potencial, esforço e dedicação ao estudo da língua-alvo, demonstrando, inclusive, muita organização, traço anunciado também no resultado de seu questionário de estratégias de aprendizagem, o qual mostrou que essa aluna tem maior preferência pela estratégia metacognitiva. Outro traço que talvez possa ter influenciado o desempenho de Bela é o fato dessa participante estar 30 anos sem trabalhar, ou seja, aposentada há muito tempo, acarretando uma diminuição de tarefas e uma menor demanda em sua memória operacional.

Gráfico 37 – Percentual de acertos: Bela (%)



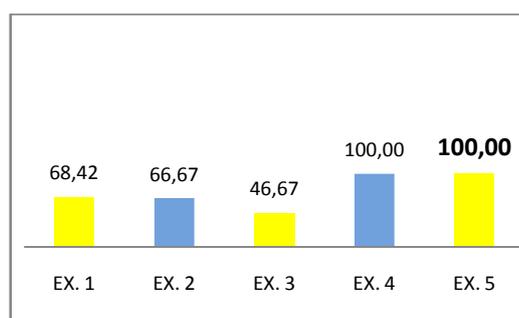
Fonte: elaboração da autora.

➤ Terceirão

Este participante foi um dos alunos mais empolgado e motivado do curso. Não faltou a nenhuma aula e nem chegou atrasado, sempre esteve disposto a ajudar os colegas em tudo o que fosse preciso, desde tentar sanar uma dúvida até mover uma cadeira, apagar o quadro negro, comprar lanche para a turma etc. Terceirão tinha 74 anos, mas com uma mente e corpo muito ativos, pois, em seus relatos, vimos que possui a prática da leitura diária, dedica-se todos os dias a atividades físicas e interessa-se muito pela língua espanhola.

Durante as aulas, Terceirão tinha a própria estratégia para memorizar a matéria estudada. Ele repassava tudo o que havia sido aprendido, imediatamente, quando chegava em casa. Inclusive, quando apresentamos a técnica de categorização, ele alegou que já a fazia por conta própria para fixar o vocabulário. Este participante, assim como Santa e Larah, não apresentou nenhum problema em relação à aprendizagem da língua espanhola. Já com relação à memória, Terceirão parece não apresentar declínio naquelas que são afetadas com a idade (operacional e episódica).

Gráfico 38 – Percentual de acertos: Terceirão (%)



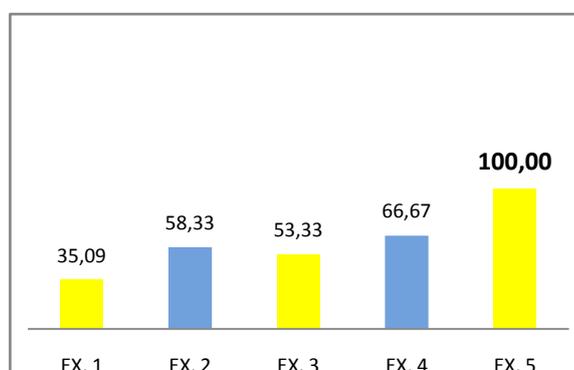
Fonte: elaboração da autora.

➤ **Fernanda**

O gráfico do treino de memória de Fernanda demonstra claramente seu desempenho, pois essa participante foi crescendo no decorrer do curso. Ela foi uma aluna muito persistente, inclusive alegou, no início, que não conseguiria finalizá-lo. Da mesma forma que lidamos com a dificuldade de Bela, dedicamos uma especial atenção a essa participante, enfatizando a todo o momento os potenciais que ela adquiria para superar as dificuldades com o curso, além disso, oferecemos suporte para sanar suas dúvidas depois das aulas, caso fosse necessário.

Fernanda, a cada tema que abordávamos em sala, demonstrava muito interesse, mas apresentava uma grande lentidão, o que talvez fosse algo relacionado a sua memória operacional. A participante conseguia codificar as informações, mas não com muita agilidade, pois ela era uma das alunas que necessitava um pouco mais de tempo para finalizar os exercícios de memorização. O mais importante é que Fernanda foi melhorando a cada aula, tanto na aprendizagem da língua espanhola, quanto nos exercícios para a memória.

Gráfico 39 – Percentual de acertos: Fernanda (%)



Fonte: elaboração da autora.

➤ **Larah**

Larah durante todo o curso foi a que mostrou ter mais intimidade com os recursos tecnológicos, demonstrando possuir habilidades para manusear e entender as complexas instruções desses objetos, o que não deixa de ser uma tarefa complexa para uma pessoa que tem 69 anos de idade.

Nos dados extraídos dos questionários, pudemos perceber que sempre ela se mantém atualizada sobre os acontecimentos do mundo, pois acessa todos os dias a internet

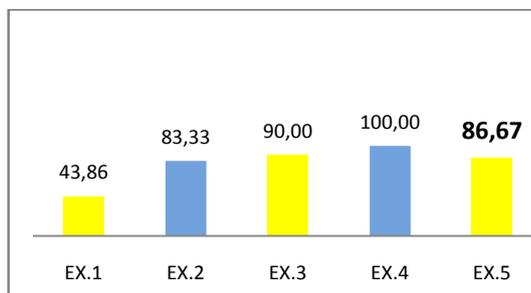
e dedica-se a essa prática mais de quatro horas por dia. Ela, inclusive, possui perfil nas redes sociais e comunica-se com sua família através do celular e até pelo *whatsapp* (um aplicativo para conversas *on-line*).

As tarefas diárias dessa participante contribuíram sobremaneira em seu desempenho demonstrado nos exercícios de memória, ainda que ela não tenha tido um bom desempenho no primeiro exercício, pois Larah, como Meire, também não entendeu bem a técnica de categorização, no primeiro momento.

No entanto, nos outros exercícios, a participante demonstrou ter boa memória, principalmente no que se refere à memória operacional, já que não apresentava nenhuma lentidão ao processar as informações. Ela fazia tudo muito rápido e corretamente, às vezes, até demonstrava impaciência com os colegas que apresentavam mais dificuldade.

Triangulando todas as informações acerca dessa participante, podemos concluir que, além de ela ser uma aluna com excelente potencial para aprender a língua espanhola, ela mantém sua mente bem ativa, não demonstrando, portanto, qualquer dificuldade em codificar, reter ou evocar as informações, por causa da idade avançada.

Gráfico 40 – Percentual de acertos: Larah (%)



Fonte: elaboração da autora.

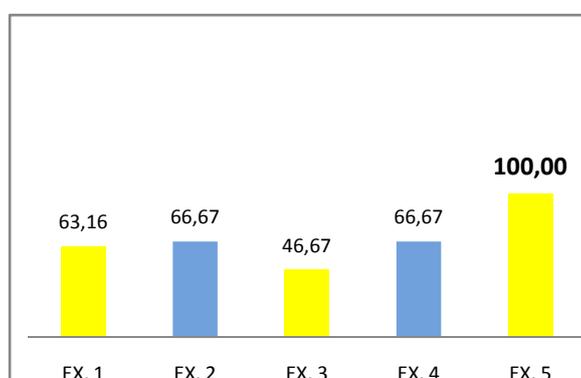
➤ **Marques**

Marques foi um aluno que atingiu um nível parecido como de Bela. Ele era bastante interessado pela língua espanhola, principalmente, pelos aspectos socioculturais, mas Marques apresentava um problema, pois não possuía qualquer organização com seu estudo. Isto é, esse participante, ao contrário de Bela, desconhecía totalmente a estratégia metacognitiva. Perdia o material e não conseguia acompanhar direito as aulas, o que nos chamou atenção e nos levou a descobrir que ele tinha algo que não favorecia muito seu aprendizado. Descobrimos que Marques não ouvia de um ouvido e do outro ouvia muito

pouco – o que foi lamentável, pois só diagnosticamos esse problema no final do terceiro exercício de memorização.

Acreditamos que o problema de audição e a falta de organização com seus estudos podem ter influenciado no aprendizado da língua-alvo, bem como nos exercícios de memorização, apesar de, no último exercício, ele ter obtido 100% de aproveitamento. O tema de alimentos e bebidas foi um tema de muito interesse para Marques, pois, em seus relatos, há momentos em que ele mesmo se autointitulava um amante da boa comida, do bom vinho e da boa música e, ainda, adorava cantar.

Gráfico 41 – Percentual de acertos: Marques (%)



Fonte: elaboração da autora.

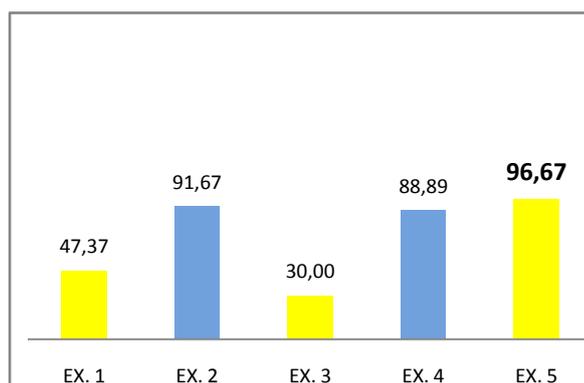
➤ **Meire**

Podemos perceber por meio do gráfico que essa participante apresentou três momentos com bom desempenho nos exercícios de memória e dois com desempenho mais baixo. É importante dizer que, após a aplicação do primeiro exercício, Meire afirmou ter se sentido um pouco confusa acerca da técnica de categorização, embora tenha sido explicado de forma muito clara. Já, no terceiro exercício, por meio das notas de campo, atribuímos esse baixo desempenho às ausências da participante nos dias em que trabalhamos o assunto que foi abordado no exercício 3 (categorização – móveis e objetos). Meire ausentou-se por duas semanas, perdendo, portanto, quatro aulas. A participante, praticamente, não presenciou nenhuma das explicações sobre o tema cobrado no exercício 3, demonstrando que o problema não foi no momento de evocação da informação e, sim, na codificação, acarretando a não aprendizagem.

Nos exercícios 2,4e,5 a participante esteve presente em todas as aulas cujos conteúdos abordados foram cobrados nesses exercícios de memorização. Concluimos que,

quando Meire entendia bem o conteúdo trabalhado, ou seja, codificava bem a informação, no momento da realização do exercício de memória referente àquele tema estudado, ela apresentava bom rendimento, demonstrando inclusive pouco problema no sentido de processar as informações depois de adquiridas, ou seja, a participante não apresentava muitas dificuldades na fase de evocação, possuindo, assim, uma conservada memória.

Gráfico 42 – Percentual de acertos: Meire (%)



Fonte: elaboração da autora.

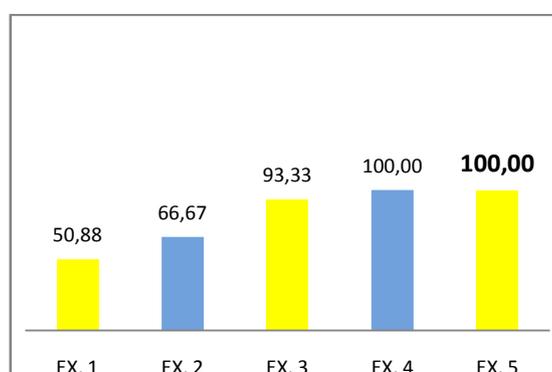
➤ **Santa**

Santa demonstrou, durante todo curso, muito interesse na língua espanhola e também na pesquisa em que estava participando. Sempre foi muito solícita com os colegas no que se refere a ajudá-los em caso de dúvidas. Talvez seja por sua trajetória de vida ter sido dedicada ao ensino, como vimos na análise do questionário socioeconômico, pois é uma professora de língua portuguesa aposentada, com mais de 10 anos sem trabalhar, mas não sem estudar.

O desempenho de Santa em todo o treino de memória foi muito bom, como pode ser observado no gráfico a seguir. Nos dois últimos exercícios de memorização, a aluna atingiu 100% de aproveitamento, conseguindo finalizá-los, sempre, no tempo estipulado e corretamente. Os dados extraídos do questionário de memória nos ajudou a esclarecer um pouco sobre o bom desempenho dessa participante, pois demonstraram que Santa sempre procurou manter sua mente ativa, praticando várias atividades como forma de estimular sua memória, buscando sempre atualizar-se e estudando para prevenir as falhas dessa função cognitiva.

Por meio dos dados do quadro, podemos concluir que Santa, praticamente, não apresentou nenhum sinal de declínio em sua memória, mostrando-se apta para aprender, mesmo com sua idade avançada (72 anos de idade). A participante demonstrou pouquíssima lentidão na execução das tarefas e dos exercícios de memória. Assim, inferimos que, mesmo que Santa apresente algum declínio em sua memória operacional, esse declínio não seria algo que a impediria aprender aquilo que ela se propusesse, pois, pelo menos no que se refere ao insumo da língua espanhola, a participante não demonstrou problemas, atingindo, inclusive a maior nota entre os alunos de todo o nosso curso.

Gráfico 43 – Percentual de acertos: Santa (%)



Fonte: elaboração da autora.

4.2.3.3 ANÁLISE DO TREINO DE MEMÓRIA DO GRUPO

O treino de memória, aplicado aos alunos pertencentes ao Curso de Espanhol Básico 1 para a Terceira Idade, apresentou um resultado positivo, principalmente no que concerne a aprendizagem da língua alvo. Em primeiro lugar, ao estudar a língua espanhola, o aluno estimulou a todo o momento suas memórias, principalmente, a memória operacional ou de trabalho, já que para compreender todo o insumo em sala de aula essa memória era sempre requerida e ativada para que fosse possível a construção dos significados (Clifton; Duffy, 2001). Em segundo lugar, estudando a LE juntamente com o treino, além dos alunos receberam o benefício da repetição, que de acordo com Alvarez (2003), é eficaz para retenção de informações pontuais, melhorando o funcionamento da memória de trabalho, eles ganharam também conhecimentos sobre como utilizar as técnicas aprendidas no seu dia a dia.

Por meio do gráfico a seguir, podemos perceber que os participantes tiveram bom desempenho, principalmente nos exercícios 2, 4 e 5, não demonstrando em nenhum dos

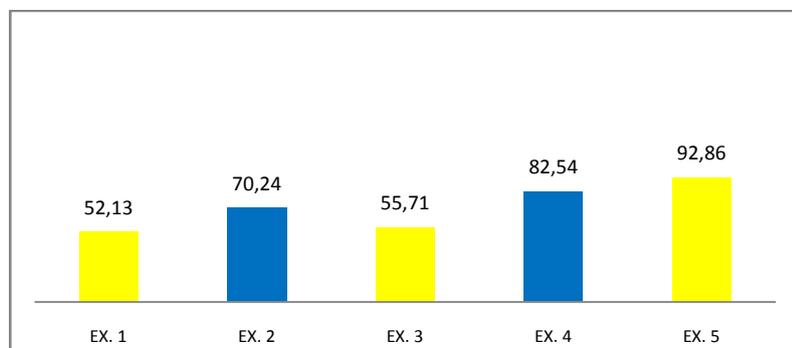
exercícios o percentual inferior a 50%. Quando analisamos os gráficos do treino de memória de cada participante da pesquisa e comparamos com esse abaixo, o qual está com a média de todos do grupo, podemos observar que foi apresentada certa dificuldade no primeiro exercício pelo grupo, o que nos levou a pensar que poderia ter sido pela novidade da técnica e o pouco conhecimento da língua alvo, embora West (1995) afirme que, para muitos pesquisadores que trabalharam com o treino cognitivo para idosos utilizando a técnica da categorização, a utilizaram por acreditarem ser fácil de ser aprendida por esse público, já que eles reconheciam facilmente o valor da estratégia mnemônica.

Assim, o melhor desempenho que o grupo demonstrou foi nos exercícios que utilizaram a técnica de associação/elaboração, ou seja, nos exercícios 2 e 4. Atribuímos esse desempenho ao fato desses exercícios terem sido apresentados com pistas para a evocação, ou seja, os exercícios apresentaram imagens em cores para serem associadas facilitando a elaboração, o que, conseqüentemente, refletiu na recuperação da informação.

Por fim, atribuímos o sucesso do último exercício aplicado para a memória à motivação, à familiaridade do tema e à repetição dos exercícios. Esse exercício cobrava vocabulário sobre comidas e bebidas. Além disso, todos, neste momento do curso, já demonstravam certa intimidade com a técnica de categorização, facilitando, cada vez mais, sua aplicação.

É importante salientar que acreditamos que o bom desempenho dos alunos no treino de memória e no nosso curso também se deu pelo fato de termos contemplado no planejamento das aulas e no planejamento dos próprios exercícios utilizados no treino de memória os estilos e as estratégias de aprendizagem dos alunos.

Gráfico 44 – Treino de memória – todos os participantes (% de acertos)



Fonte: elaboração da autora.

4.2.4 Entrevista reflexiva

Este instrumento de coleta foi utilizado para extrair as principais impressões e percepções dos participantes do curso, dando destaque ao desempenho demonstrado durante o curso e o treino de memória de cada participante da pesquisa. Isto é, utilizamos a entrevista reflexiva com o objetivo de trazer as reflexões e opiniões acerca de todo o processo de aprendizagem da língua espanhola por meio da voz do próprio aluno.

As entrevistas foram gravadas por um estagiário do *campus* do IFB. Optamos por não aplicarmos a entrevista aos participantes da pesquisa com o objetivo de não influenciarmos nos discursos gravados, proporcionando-lhes um momento tranquilo, descontraído e sem pressão. Duas das entrevistas apresentadas aqui como respaldo para nossas descobertas foram projetadas em um telão no dia da solenidade de formatura do curso.

Destacamos em negrito os trechos que se referem as reflexões sobre o treino de memória e os trechos sublinhados estão destacados para mostrar o fator afetivo presente na fala dos nossos participantes.

Quadro 10 – Relato dos participantes

Bela

*"Meu nome é XXXXXX, tenho 61 anos, estou fazendo espanhol e gostando muito do curso. A professora explica muito bem, é muito boa a Vanessa. Sinto uma certa dificuldade por ser uma língua diferente da nossa, não conhecia nenhuma língua estrangeira, mas estou gostando. Pretendo até continuar depois. **Em relação ao treino de memória, eu acho que melhorei, na verdade, não sei... acho que sim.** Às vezes eu esqueço mesmo as coisas, **mas com os exercícios eu consegui lembrar muita coisa do espanhol"**.*

Terceirão

"Bom dia, meu nome é XXXXX, tenho 74 anos e... para ser sincero, eu digo o seguinte: me inscrevi, fiz minha inscrição com muita antecedência. Mas enquanto se aproximava o dia de início das aulas, eu era tomado por um desinteresse, uma vontade de não frequentar. Mas mesmo assim, eu encarei. Foi muito surpreendente o primeiro contato que nós tivemos com a professora Vanessa. Uma pessoa dotada de todo o conhecimento e facilidade de ensinar. Aí... fui me motivando, tomando outro ânimo e

me esquecendo de tudo aquilo que de início me levava a desistir. Eu, sinceramente, digo que só não vou dar continuidade com o curso de espanhol do Pronatec, que está previsto agora para o início do mês, dada a impossibilidade de horário e tempo mesmo. É muito extenso e toma o dia todo e não vai da não. Mas eu gostaria muito de continuar a estudar o espanhol. Então estou muito satisfeito em estar cursando, é uma pena que está acabando.**Sobre o treino de memória, eu acho que foi muito bom. Eu aprendi a técnica melhor, porque eu já fazia algo parecido com o que a professora ensinou, lógico que não sabia que tinha um nome, mas não sei... me sai bem em alguns... talvez por isso eu tenha ficado com nota alta".**

Fernanda

"Meu nome é XXXX, tenho 67 anos, eu faço curso de espanhol né e quero dizer que gostei muito, gostei da amizade, da professora, que muito boa pessoa pra explicar, ela nos ajudou muito porque eu nunca tinha visto essa língua né... eu aprendi bastante com ela, só tenho que agradecer. Eu queria até desistir no início, mas ainda bem que eu não desisti. Aprendi mesmo. Sobre o treino, eu acho que eu aprendi também por causa deles. Eu fazia as tarefas de casa e, às vezes, quando eu me lembrava né, eu fazia igual a professora falava na sala. Acho que acabou dando certo.**Eu consegui passar e tô muito feliz".**

Larah

"Meu nome é XXXXXX, eu não sou de Brasília, estou aqui de férias e aproveitei esta oportunidade para fazer este curso de espanhol. Por meio de uma amiga minha que viu na internet e aí eu vim aqui fazer inscrição. Estou fazendo o curso, estou gostando muito. Uma oportunidade única porque estou aposentada há muitos anos, tenho 69 anos e aí está sendo uma oportunidade excelente. A turma é maravilhosa, a professora é excelente, superinteressada, superdedicada e vou levar saudades. Estou viajando dia 14. Nem vou participar da solenidade de formatura porque já estou com passagem comprada. Eu acho que os treinos deram certo para quase todos nós, para mim, pelo ao menos deu sim.**Minha nota foi muito boa. Gostei".**

Marques

"Meu nome é XXXXXX, vou fazer 70 anos em outubro, tenho quase 70 anos de vida. Estou aqui para desenvolver um projeto de vida também. Há tempo eu quero aprender espanhol. E há tempos, graças a Deus, eu encontrei isso aqui, o IFB dando esse curso. Estou gostando muito do curso, tô tendo muito proveito né, e bastante rendimento,

graças a Deus. Tô muito agradecido dessa ação governamental em proporcionar coisas desse tipo, já fiz aqui informática, tudo para a terceira idade e agora espanhol. Ah!!... sobre o treino da memória, eu confesso que não pratiquei as técnicas que a professora ensinou, ela falou pra gente fazer em casa também, mas eu não fiz. Eu gostei de conhecer elas, é bom para ajudar a gente lembrar né".

Meire

*"Meu nome é XXXXXX, tenho 65 anos e moro XXXXXXXXXXX há 35 anos no XXXXX. **Tenho um filho, tinha dois mais agora só tenho um. Estou gostando do curso,** embora tenha perdido algumas aulas deste curso, mas está tudo bem graças a Deus. Não sei se o treino de memória me ajudou não".*

Santa

*"Meu nome é XXXXXX, tenho 72 anos de idade, **e eh... gostei desse curso... estou gostando, gostando muito, muito mesmo, porque eu tinha muita vontade de fazer espanhol.** Estudei... fiz vários cursos, mas nunca tive a oportunidade de fazer um espanhol e agora surgiu essa oportunidade por meio do IFB, estou gostando muito. Os professores são competentes, muito pacientes... eh.. são informados... formados e informados para ensinar a idosos. É o que penso, eu gosto muito e gostaria de continuar, de fazer um intensivo, um avançado, se for possível. Bom, sobre o treino de memória, eu gostei muito também, sou professora e achei interessante essas técnicas para ajudar as pessoas memorizarem melhor, creio que talvez isso poderia até ser usado em outros cursos. Eu senti uma melhora sim na hora de estudar para a prova, tentei aplicar as técnicas que a professora me ensinou, né e acho que me dei bem por isso também. Minha nota foi mais que nove, nada mal para uma senhora de 72 anos."*

Observa-se, pelos excertos anteriores, que o nosso curso parece ter atingido seu principal objetivo, **promover a aprendizagem da língua espanhola para a TI com o estímulo das técnicas e exercícios para treinar a memória.** Por meio das entrevistas, é possível confirmar também que a maneira como o curso foi conduzido agradou a todos, já que, em suas falas, demonstram muita satisfação. Enquanto ao rendimento alcançado, os alunos estão seguros de que houve uma maior aprendizagem, principalmente associada ao treino de memória, com os exercícios específicos para essa função cognitiva.

O fator afetivo não foi foco de nossa pesquisa, no entanto não o ignoramos em nenhum momento, muito pelo contrário, foi uma característica sempre observada e

trabalhada com todo o grupo, assegurando-nos da grande influência de nossas ações ao conduzir e trabalhar esses elementos durante o curso, refletindo sobre maneira no êxito dessa pesquisa e na aprendizagem de E/LE em nossos alunos. Estamos cientes que muito nos resta a fazer ainda para conseguirmos alcançar um ensino efetivo que atenda realmente às especificidades de cada aluno, mas o mais importante é que nos conseguimos atingir os nossos objetivos e, por isso, estamos muito satisfeitos e realizados, pois todos os participantes da pesquisa demonstraram interesse em continuar o curso, demonstrando também que, além de estarem seguros da aprendizagem do conteúdo que competia ao nível básico 1 da língua espanhola, apresentaram desejo em dar continuidade ao estudo da língua espanhola, inclusive, para alguns, isso foi colocado como projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Uma bela velhice é, comumente, recompensa de uma bela vida."
Pitágoras.

Retomamos, nesse momento, as perguntas que orientaram o nosso estudo, respondendo-as, em conformidade com a análise dos dados apresentados no capítulo anterior e com as teorias explicitadas no capítulo destinado à fundamentação teórica. Posteriormente, abordamos as possíveis contribuições deste trabalho, bem como as limitações encontradas e, por último, trazemos possíveis sugestões para trabalhos futuros.

1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Como exposto no item destinado à interdisciplinaridade da pesquisa, nosso estudo valeu-se de contribuições de outros campos do saber, principalmente da psicologia cognitiva, da gerontologia e, é claro, do nosso campo de atuação, a Linguística Aplicada. Apoiamo-nos em dados sobre o processo de envelhecimento no mundo atual, em estudos e teorias acerca da memória humana, em teorias de aquisição da linguagem, discutindo o fator idade como um limitador ou não para aprendizagem de uma LE e, por fim, nos baseamos também nos estudos sobre os treinos cognitivos, em especial, no treino de memória e suas técnicas. Abordamos, também, de forma sucinta, o tema dos estilos e das estratégias de aprendizagem, já que ambos nos possibilitaram desenhar um curso personalizado e voltado ao contexto dos participantes da pesquisa.

É importante salientar que os dados obtidos por meio dos instrumentos secundários e primários de coleta nos ofereceram todo o suporte necessário para responder às perguntas de pesquisa. Sob essa perspectiva, a triangulação referente aos dados secundários obtidos por meio dos questionários socioeconômicos, de estilos e de estratégias de aprendizagem, assim como o de diagnóstico de memória nos permitiu conhecer com mais profundidade o perfil dos nossos participantes e, assim, ter mais clareza sobre as evidências encontradas.

Dessa forma, vimos que esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar o papel do treino de memória no processo de aprendizagem de (E/LE) para alunos da TI e como objetivo específico identificar que técnicas e exercícios de memorização poderiam contribuir para a aprendizagem dos participantes da pesquisa. Para responder nossas perguntas, utilizamos o método da triangulação de dados que, segundo Fetterman (1998, p.

93), valida a investigação, tendo em vista que compara e analisa uma fonte de informação com outra para obter evidências.

As perguntas de pesquisa que nortearam o nosso trabalho, de acordo com os objetivos propostos, foram:

➤ **Qual o papel do treino de memória no processo de aprendizagem de E/LE em aprendizes da TI?**

Investigamos o papel do treino de memória com o objetivo principal de alcançar a aprendizagem do nível básico da língua-alvo em nossos alunos e, nesse sentido, podemos dizer que a metodologia proposta foi muito positiva, como pôde ser observado na fala dos nossos participantes no tópico destinado a entrevista reflexiva e também no resultado final do curso.

O treino contribuiu para a estimulação de todas as memórias dos nossos participantes, principalmente, a memória operacional ou de trabalho, pois, ao somente estudar o E/LE, o aluno já estimulou, a todo o momento, sua memória operacional ou de trabalho, pois para compreender o conteúdo (regras, vocabulário, estruturas da língua alvo, etc.) em sala de aula essa memória foi sempre requerida e ativada para que houvesse uma possível construção dos significados (Clifton; Duffy, 2001) e, ao estudar-la com o estímulo dos exercícios voltados para a memória, nossos alunos, além de se beneficiarem com a conscientização da relação memória e idade através das instruções, ganharam o benefício da repetição, que como já dito, é eficaz para retenção de informações pontuais, melhorando o funcionamento da memória de trabalho. Os alunos ganharam também conhecimentos sobre como utilizar as técnicas mnemônicas aprendidas em seu dia a dia, com vistas a treinar a mente e evitar os possíveis declínios típicos da memória com a idade.

Por meio das leituras sobre os diversos posicionamentos teóricos sobre os declínios da memória, das observações e da análise dos dados, verificamos que, com o passar dos anos, de fato, a memória tende a sofrer declínio, acarretando uma dificuldade de memorização que, provavelmente, acaba afetando a aprendizagem. No entanto, uma aprendizagem com o olhar apurado e atento aos declínios que acompanham a velhice, bem como as facilidades e dificuldades dos alunos pertencentes a essa faixa etária, pode ser um caminho para desmistificar a crença ou mito de que a capacidade de aprender uma LE seja inversamente proporcional à capacidade de aprendizagem dos mais velhos.

Assim, aconselhamos buscar estratégias de aprendizagem, como as dos treinos de memória, que compensem a possível perda dessa importante função cognitiva. Além disso, como professores de línguas, não podemos nunca deixar de considerar que, na aprendizagem de um LE, é necessário levar em conta todos os fatores que podem influenciar na diminuição da memória, pois, conseqüentemente, afetará a aprendizagem. De acordo com Santos et al. (2013), há fatores que modulam os efeitos do envelhecimento sobre a memória, tais como: composição genética, nível educacional, nível socioeconômico, estilo de vida, boa acuidade auditiva e visual e relações sociais. Além desses fatores, Yassuda et al. (2005) aponta que o estilo de vida do idoso também representa grande relevância e pode favorecer para o bom e mal funcionamento da memória.

➤ **Que técnicas e exercícios de memorização podem estimular a memória dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desempenho da aprendizagem de E/LE?**

Foram expostas, neste trabalho, algumas das principais técnicas utilizadas e recomendadas pela psicologia cognitiva para treinar a memória dos mais velhos, entre elas: a técnica de imagem mental, a de categorização, a do método dos lugares, a da associação e elaboração, a da repetição e a das primeiras letras. Salientamos ainda que há, na literatura, outras técnicas recomendadas para o treino da memória nos idosos.

No caso desta pesquisa, como já foi dito, antes da escolha e da aplicação das técnicas que utilizamos, foi feita uma consulta a uma especialista no campo da psicologia cognitiva, a Dra. Mônica Sanches Yassuda. As técnicas que utilizamos de categorização e associação/elaboração foram escolhidas e adaptadas com base na sugestão dessa profissional, que é detentora de um vasto conhecimento e experiência no que concerne às técnicas para os treinos de memória, sendo inclusive autora de várias publicações sobre os estudos de treinos voltados para essa função cognitiva.

Assim, após a aplicação das técnicas escolhidas, as quais foram utilizadas com a interação do conteúdo trabalhado na aprendizagem da língua espanhola, pudemos perceber que tais técnicas contribuíram para estimulação das memórias dos participantes, principalmente, da memória operacional ou de trabalho (uma das memórias afetadas com o envelhecimento).

Embora a **técnica de categorização** seja mais utilizada para treinar a memória semântica (uma das memórias que menos sofre declínio com a idade), ao utilizar essa técnica em nossos exercícios, os alunos organizaram as informações em categorias no momento da gravação, e reduziram a sobrecarga de dados no momento da memorização dessas informações, o que acabou facilitando a recuperação do conteúdo. De acordo com Yassuda et. al., (2013) a informação é melhor codificada após ser recebida, porque itens similares são gravados e associados uns aos outros e, durante a recuperação, um item leva à recuperação do outro item. Todo esse processamento ativa a memória operacional, ainda que o conteúdo das informações sejam armazenados na memória semântica. Em relação a **técnica de associação/elaboração**, a qual é recomendada para melhoria da codificação da informação, podemos inferir que também foi uma técnica que ativou a memória operacional ou de trabalho de nossos participantes, já que ao associar as imagens e elaborar a informação requerida nos exercícios, o processamento dessa ação cognitiva se dava na memória operacional ou de trabalho.

1.1 Outras constatações

Após as leituras e releituras sobre os temas utilizados nesta investigação , as análises de cada instrumento de coleta e posterior triangulação de todos os dados obtidos de nossos participantes, bem como as descobertas referentes aos objetivos propostos, foi possível refletir sobre outros aspectos que, a meu ver, merecem ser comentados.

- i) Foi importante entender a maneira pela qual os nossos alunos melhor aprendiam, pois isso nos possibilitou realizar um planejamento personalizado das aulas e dos exercícios voltados à memória, tornando o aprendizado mais fácil e mais adaptável às novas situações que encontramos no decorrer do processo de aprendizagem de E/LE.
- ii) É possível dizer que os participantes desta pesquisa, em parte, contrariaram a ideia forte do período crítico, uma vez que todos já tinham passado da faixa etária de 60 anos e, mesmo assim, a aprendizagem ocorreu sem grandes esforços e com considerável rendimento.

- iii)* Corroboramos a ideia da Yassuda (2006), quando afirma que intervenções de memória podem realmente ajudar a manter a estabilidade do desempenho cognitivo na velhice, contribuindo assim para a independência do idoso, pois à medida que a idade avança, os declínios cognitivos vão se tornando mais evidentes e, por isso, é recomendável que o idoso mantenha sua memória sempre ativa para poder assim continuar produzindo. Inclusive, Shors (2009) afirma que o cérebro precisa de treino para se aprimorar, mantendo a mente ocupada com ações que preservem a lucidez na velhice. Nesse sentido, acreditamos que estudar uma LE com uso de treino para memória pode ser uma alternativa recomendada para se ter uma mente saudável.
- iv)* No caso dos nossos estudantes, ainda que eles não tivessem nenhuma necessidade profissional ou acadêmica para aprender a língua espanhola, foi preciso levar em consideração as razões que os motivavam fazer o curso, para que eles, de fato, se engajassem nesse estudo. Pudemos perceber algumas motivações para o estudo de E/LE, desde simplesmente um desejo de sair de casa e passar o tempo interagindo com os colegas da mesma faixa etária, já que todos estavam sintonizados em um mesmo propósito, a um desejo de sentir-se inserido na sociedade. Foi notória a necessidade de socialização desses alunos, ou até mesmo, a vontade de se autoafirmarem como pessoas capazes de se lançar a novos desafios e projetos, como observado na declaração dos participantes Marques e Santa na entrevista reflexiva.
- v)* O fator afetivo foi um elemento muito importante no desempenho de nossos alunos, tanto na aprendizagem como no treino de memória. É imprescindível saber como o aluno se sente, age e pensa, sobretudo, quando o aluno pertence a faixa em etária da TI. Não podemos separar a mente das emoções. Tudo está interligado: memória, aprendizagem e emoções. Estamos seguros de que a motivação do grupo também foi um fator preponderante para o sucesso da aprendizagem nesses alunos e do curso em si.

A seguir, apresentamos algumas implicações desse estudo.

2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Os resultados desta pesquisa serviram, em primeiro lugar, para demonstrar que – apesar de os adultos da TI apresentarem mais dificuldades em aprender com efetividade uma LE, devido aos problemas de memória, se comparados com os alunos mais jovens –, a utilização dos treinos cognitivos, pode ser uma alternativa para a estimulação das memórias, principalmente, da memória operacional ou de trabalho (memória que sofre declínio com o envelhecimento). Em segundo lugar, foi possível constatar que, para nós que atuamos com o ensino de uma LE, às vezes, é necessário recorrer a outros campos do saber e, por isso acreditamos que mais estudos como este apresentado aqui devem ser realizados para que possamos desvendar alguns dos mistérios pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos.

Por meio deste estudo, refletimos também sobre a necessidade de se criar políticas públicas educacionais voltadas ao perfil do idoso brasileiro, de forma que atendam, a todos os quesitos às especificidades desse novo e promissor componente da sociedade.

3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Embora o Curso de Espanhol Básico 1 para a TI tenha sido um sucesso para os alunos, para o *campus* contexto da pesquisa e para a pesquisadora, tivemos algumas limitações no decorrer da investigação.

O nível de escolaridade de alguns alunos-participantes não condizia com o título exigido no momento da inscrição. No entanto, o comportamento de muitos alunos-participantes, muitas vezes, transparecia que o nível era mais baixo do que o exigido, dificultando sobremaneira as nossas tentativas de fazer um recorte comunicativo da realidade vivida na cultura espanhola e trazendo-a para a sala de aula, pois as propostas eram, de certa forma, rejeitadas, fazendo que voltássemos as técnicas mais gramaticais.

Gostaríamos de ter trabalhado mais a comunicatividade em sala de aula, mas sentimos dificuldades, pois os nossos alunos da TI já chegaram na sala de aula com suas crenças sobre a forma de aprender cristalizadas, demonstrando resistência ao novo. Inserimos bastante oralidade, mas não da forma como queríamos, já que o nosso desejo era de que no curso ocorresse mais comunicação e menos gramática. Este tipo de alunado já está acostumado a aprender de forma tradicional, nos moldes da lousa e do professor

sempre falando à frente, conduzindo o seu aprendizado, impossibilitando-nos avançar ou até mesmo inovar no quesito comunicatividade. Este fato nos levou a agir da forma que os agradasse, justamente para não causar tanta ansiedade no grupo e acabar comprometendo o processo de aprendizagem da língua alvo.

Outro aspecto que julgamos relevante, durante a pesquisa, foi o cronograma do curso. Tivemos poucas horas juntos, 60 horas, as quais foram aumentadas devido à falta de tempo para terminar o conteúdo programático. Acreditamos que se tivéssemos tido mais tempo com esse grupo de alunos, poderíamos ter usado mais a oralidade em sala de aula e, talvez, ter superado essas limitações que elenco aqui.

Nesse sentido, em um curso de espanhol ou de qualquer outra LE destinado a esse tipo de público, é necessário que se leve em consideração a duração exata do curso, de forma que supra o conteúdo programático, tendo em vista todas as necessidades e limitações dos alunos mais velhos.

4 PROPOSTA PARA ESTUDOS FUTUROS

A partir das constatações e das reflexões apontadas, podemos sugerir para estudos futuros que novos aspectos cognitivos envolvendo a idade, a memória e a aprendizagem de uma LE em adultos pertencentes à TI, sejam investigados. Temos as funções executivas como elementos muito importantes e que merecem destaque no que concerne à sua influência para aprendizagem de modo geral. Um estudo envolvendo o papel das funções executivas no processo de aprendizagem de uma LE ao público da TI parece-nos uma boa proposta de estudo.

Outra sugestão poderia ser uma investigação sobre as influências de outras técnicas de memorização para otimizar o processo de aprendizagem de uma LE em adultos da TI.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. P. S. *Memória e velhice*. Campinas, SP, 2000. Tese (Mestrado em Gerontologia)– Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.
- ALVAREZ, A. M. *Deu branco*. São Paulo: Best Seller, 2002.
- ANDERSON, L. A.; McCONNEL, S. R. Cognitive health: an emerging public health issue. *Alzheimer's e Dementia*, 3(2), p. 70-73, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K. W. (Ed.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press, 1968.
- ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E.; BEM, D. J. 1995. *Introdução à Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. *Working memory*. In: BOWER, G. A. (Ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press, 1974. (V. 8, p. 47-89).
- BADDELEY, A. D. *Essentials of human memory*. [S.l: s.n],1999.
- _____. *Human Memory: theory and practice*. Reino Unido, UK, Psychology Prees, 1998.
- _____. *Working memory*. *Science*, 9, p. 255-556, 1992.
- BADDELEY A.; HITCH G. J. Working Memory. In: _____. *The psicology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 1998.
- BANDURA, A. Self efficacy thought: adevelopmental analysis of self-efficacy. *Social and cognitive development: fronties and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press,1980.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C. E.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies Iinterlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983.
- BIALYSTOK, Ellen, et al. Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from Simon task. *Psychology and aging*, v. 19, n. 2, p. 290-303, jun. 2004.
- BIRDSON. D. (Ed.). *Second Language Aquisition and critical period hypothesis*.Mahwah Lawrence. Erlbaum Associates, 1999.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 2 jul. 2014.

BRUM, Paula Schimidt. *Treino de memória em idosos saudáveis e com comprometimento cognitivo leve: benefícios sobre parâmetros cognitivos*, 2012. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2012.

CAMACHO, A. C. L. F. A gerontologia e a interdisciplinaridade: aspectos relevantes para a enfermagem. *Rev Latino-Am. Enfermagem*, 10(2), p. 229-233 mar./abr. 2002.

CAMARANO, A. A. Envelhecimento da População Brasileira: uma Contribuição demográfica. In: FREITAS, E. V. et al. *Tratado de geriatria e gerontologia*. São Paulo: Guanabara-Koogan, 2002.

CARVALHO, F. C. Roda. *Treino de memória episódica com idosos normais*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CODEPLAN. *O perfil do idoso do DF*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/noticias/noticias/item/2903-perfil-dos-idosos-no-distrito-federal.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

COLOM, R.; FLORES MEDONZA, C. *Inteligencia y Memoria de Trabajo: Complejidad Cognitiva Capacidad Processamento*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 1, p. 037-047., jan./abr. 2001.

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

CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R. S. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 p. 671-684, 1972.

CRAIK, F. I. M.; JENNINGS, J. M. *Human Memory*. In: *Metacognition development in adulthood and old age*, 1994.

DAMASCENO, Benito Pereira. Demência de Alzheimer. Medical Master. In: ATUALIZAÇÃO MÉDICA. *Anais...* 12/2000, capítulo, ed. 1, Lemos Editorial, v. 4, p. 6-39-44, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOUGLAS, CR et al. *Tratado de fisiologia aplicada a ciência da saúde*. 4. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1999.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación*. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona; Buenos Aires; Mexico: Paidós, 1989.

EANGLE, R. W. *Working Memory Capacity as Executive Attention*. Published by Blackwell Publishing Inc., 11 (1), 2002.

FAERCH, C. E.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies Iinterlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983.

FELDER, M. Richard; SOLOMAN, Barbara. *Learning Styles and Strategies*. Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FETTERMAN, D. M. *Ethnografy: step by step*. London: Sage, 1998.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTAINE, R. *A psicologia do envelhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PROF. DR. FREI ANTONIO MOSER. *Revista Eclesiástica Brasileira*, n. 277, jan. 2010.

MARZARI, G. Q.; SANTOS, C. G.; ZIMMER, M. C. *Estratégias de preservação cognitiva em indivíduos idosos: o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira*. *Letrônica*, v. 5, n. 3, p. 103-124, jul./dez. 2012.

GERHARDT, Tatiana Enge; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. In: _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL. R. *Neuropsicologia*. 2 ed. São Paulo: Editora Santos, 2002.

GÓMEZ, A. P. *¿Cómo construyen el conocimiento los adultos mayores?* Disponível em: <<http://www.fimte.fac.org.ar/doc/01gomeza.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2013. Não paginado.

GONZAGA, L.; NUNES, B. *Memória funcionamento perturbações e treino*. Lisboa: Lidel. 2008.

GUIMARÃES, Giselle Lima. *O ensino aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade: um estudo etnográfico*. 2006. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HAKUTA, K. Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Ed.). *Second Language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

IBGE. *Uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/default.shtm>>. Acesso em: maio 2014.

_____. *Senso demográfico*. Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em: maio 2014.

IZQUIERDO, I. *Mémoria*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAMES, W. *The Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1890.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: The Associates Press, 1978.

LASCA, V. B. *Treinamento de memória no envelhecimento normal: efeitos de um programa aplicado a idosos*. 104 f. Tese (Doutorado em Gerontologia)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LENNENBERG, E. *Biological Foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages Are Learned*. New York: Oxford University Press, 1998.

LIMA-SILVA, T. B. et al. Effects of cognitive training based on metamemory and mental images. *Dementia e Neuropsychologia*, 4(2), p. 114-119, 2006.

LIMA-SILVA T. B. et al. *Effects of cognitive training based on metamemory and mental images*, v. 4 n. 2, p.23-30, 2010.

LÓPES, S. F. Las estrategias de Aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALHO. I. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

LUCRO CERTO NO BRASIL DOS IDOSOS. *Correio Braziliense*, Brasília, 4 jan. 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA, G. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação (Mestrado)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MANNING, P. K. Metaphor of the field: varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 660-671, December 1979.

MARKOWITSCH, H. J. *Memory and Amnesia*. In Principles of behavioral and cognitive neurology e edição. Oxford: New York, 294-307, 2000.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Arnold, 1987.

MERRIAM, S. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MOITA LOPES, L. P. Da pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador*. 5. reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

NELLY, A. S. Multifatorial memory Training in normal aging: Search of memory improvement beyond an the ordinary. In: HILL, R.; BACKMAN, L.; NELLY, A. S. *Cognitive rehabilitation in old age*. New York; Oxford: Oxford University Press, 2000.

NERI, A. L. *Desenvolvimento e envelhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Envelhecimento Cognitivo. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Monica S. *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research*. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993.

OLCHIK, MR. *Treino de memória: um novo olhar para o envelhecimento*. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul 2008.

OLIVEIRA, Cen et al. *Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC Acta fisitrica*, 8(1), p. 6-13, 2001.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, U. *Learning strategies in second language acquisition*. Georgetown: Oxford University Press, 1999.

OMS. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: OMS p. 60-70, 2002.

ONU. *World population increase by 2.6 billion over next 45 years, with all growth occurring in less developed regions*. 2005. Disponível em: <<http://www.un.org/News/Press/docs/2005/pop918.doc.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusett: Hinle Publishers, 1990.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, [s.l.], n. 16, p. 2-7, 2009. Disponível em: <http://www.fucapi.br/tec/imagens/revistas/001_ed016_educacao%20profissional_Tec.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PARENTE, M. A. M. P. et al. *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artemed, 2006.

PENFIELD, W ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

PIRES, S. S. *Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul 2005.

_____. *Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2005.

PIZZOLATO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REID, J. M. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle e HeinlePublishers, 1995.

REIJNDERS, J.; VAN HEUGTEN, C.; VAN BOXTEL, M. Cognitive intervention in healthy older adults and people with cognitive impairment: a systematic review. *Ageing Reseach Reviews*, 12, p. 263-375, 2013.

RUBIN. J. *Learner strategies for learner autonomy: training and implementing learner training for language learners*. London: Prentice Hal International, 1991.

RUBIN, Joan. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *Tesol Quarterly*. v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SAFONS, M. P. *Qualidade de vida na terceira idade: uma proposta multidisciplinar. Relato de experiência UnB*. *Revista Digital*, Buenos Aires, set. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd64/tidade.htm>> Acesso em: 6 jan. 2014.

SALMAZO E SILVA et al. Estudos de treino cognitivo realizados no Brasil. In: SANTOS, Franklin Santana et al. *Estimulação cognitiva para idosos: ênfase em memória*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

SANTOS, Franklin Santana et. al. *Estimulação cognitiva para idosos: ênfase em memória*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

SARDO, C. E. *A Afetividade como Argumento para o Aprendizado de Línguas Estrangeiras na Terceira Idade*. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: CUP, 2000.

SHALLICE, T.; WARRINGTON, E. K. Independent functioning of verbal memory stores: a neuropsychological study. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 22, p. 261-273, 1970.

SHORS, T. J. *Portal do idoso: estimulado, cérebro produz e preserva novas células nervosas*. Disponível em: <<http://idosos.com.br/estimulado-cerebro-produz-e-preserva-novas-celulas-nervosas/> Revista Scientific American>. Acesso em: set. 2014.

SINDUSFARMA. Disponível em: <http://sindusfarma.org.br/cadastro/index.php/site/ap_home>. Acesso em: 2 jan. 2015.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira (entrevista). *Revista Virtual de Estudos da linguagem. ReVEL*, n. 2, ano 2, mar. 2004.

STEIN, D. G.; BRAILOWSKY, S.; WILL, B. *Brain Repair*. 1. ed. New York: Oxford University Press, 1955. 156p.

TARDIF S, SIMARD M. Cognitive stimulation programs in healthy elderly: a review. *International Journal of Alzheimer's Disease*, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3157742>>. Acesso em: dez. 2014.

TORTOSA, J. M. *Psicologia do envelhecimento*. Madri: Pirâmides, 2001.

TULVING, E. *Elements of episodic memory*. Oxford University Press: New York, 1983.

WATANABE, Marta; MARTINS, Diogo; IZAGUIRRE, Mônica. Observatório municipal. *Maior longevidade reduz aposentadoria*. 2003. Disponível em: <http://www.oim.tmunicipal.org.br/?pagina=detalhe_noticia¬icia_id=43013>. Acesso em: maio 2014.

VERHAEGHEN, P.; MARCOEN, A.; GOOSSENS, L. Improving memory performance in the aged through mnemonic training: A meta-analytic study. *Psychology and Aging*, v. 7, n. 2, 242-251, 1992.

WENDEN, Anita. Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.

WEST, R. L. Compensatory strategies for age-associated Memory impairment. In: BADDELEY, A. D.; WILSON, B. A.; WATTS F. N. *Handbook of memory disorders*. New York: John Wiley & Sons Ltd., 1995.

WILSON, B. A. *Memória*. São Paulo: Artmed, 2011.

_____. *Reabilitação em memória*. São Paulo: Artmed, 2009.

XAVIER, F. M. F.; FERRAZ, M. P. T.; GIL, O. F.; MORIGUCHI, E. H. (1999). Queixa subjetiva de perda de memória no idoso: Uma comparação da percepção dos sujeitos com a percepção dos familiares em um estudo da comunidade. *Revista Brasileira de Neurologia*, 35, 137-141.

YASSUDA, Monica S.; SILVA, T. B. L.; SILVA, H. S.; BRUM, P. S. Estudos de treinos realizados no Brasil. In: *Estimulação Cognitiva para idosos: ênfase em memória*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2013.

YASSUDA M. S.; TAVARES-BATISTONI, S. S.; FORTES, A. G.; NERI, A. L. Treinamento de memória no idoso saudável: benefícios e mecanismos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(3), p. 470-481, 2006.

YASSUDA, M. S.; LASCA, V. B.; NERI, A. L. Meta-memória e auto-eficácia de instrumentos de pesquisa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(1), p. 78-90, 2005.

YASSUDA, M. S. Memória e Envelhecimento Saudável. In: FREITAS, E. V. et. al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. São Paulo: Guanabara-Koogan, 2006.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEKRY D. et al. High levels of comorbidity and disability cancel out the dementia effect in predictions of long-term mortality after discharge in the very old. *Dement Geriatric Cogn Disord*, 32 (2), p. 103-10, 2011.

ZIMERMAN, Guite L. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Artemed, 2000.

ZUCCARELLO, M. F. Aulas de italiano e de outras línguas estrangeiras para a melhor idade. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA UERJ. *Anais...* Rio de Janeiro, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno08-04.html>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS – IL DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO – LET PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA.PPGLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Aluno(a),

Sou professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus XXXXX, e atualmente realizo uma pesquisa como aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Meu projeto tem o título provisório de **“O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de E/LE em alunos da Terceira Idade”**.

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma o treino de memória pode contribuir para o aprendizado de Espanhol como Língua Estrangeira em alunos da Terceira Idade. Espero que com este estudo seja possível elucidar a relevância dos treinos cognitivos (voltados para a memória) na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos pertencentes à Terceira Idade.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais por meio do email **vanessa.unb.espanhol@gmail.com** e do telefone (61) XXXXXXXX.

Gostaria de esclarecer que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que esta pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza. Muito Obrigada!

Vanessa Cristina da Silva

Eu, _____, abaixo assinado(a), li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrand(a), **Vanessa Cristina da Silva**, como doação, o direito de uso de imagens minhas produzidas durante as aulas do curso **Espanhol Básico I para a Terceira Idade** ministradas pelo próprio professor(a) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus XXXXX. Concedo também o direito de uso de gravações de áudio e vídeo, respostas de questionários e de entrevistas por mim concedidas à mestrand(a) sobre os meus treinos de memória e minhas impressões em relação à aprendizagem da língua espanhola e sobre como o meu processo de aprendizagem dessa língua está acontecendo dentro e fora da sala de aula. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Aluno(a): _____

Sugestão de um pseudônimo a ser utilizado, se necessário e preservar assim a sua identidade:

Local e Data: _____

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS
IL DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA.PPGLA
Instrumento para Avaliação

Brasília , 10 de abril de 2014.

Prezados Senhores e Senhoras:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre a influência dos treinos cognitivos com ênfase memória no processo de aprendizagem da língua espanhola em alunos pertencentes a faixa etária da Terceira Idade.

A literatura que envolve os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é vasta internacionalmente, e no Brasil tem crescido bastante. No entanto, não há algo significativo que envolva tanto os treinos cognitivos com ênfase na memória, como a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) a um público específico como o da Terceira idade. Assim, acreditamos ser de extrema importância termos dados sobre esta relação para podermos saber se o ensino do espanhol, pode ser favorecido com uso da técnica dos treinos de memória.

Especificamente, investigaremos alunos de um curso de espanhol básico para a Terceira Idade. O curso contará com 20 alunos de idade mínima de 60 anos e escolaridade mínima de 6 anos de estudo. Os participantes terão 15 encontros de 3 horas, em dois dias da semana, as terças e quintas-feiras. Primeiramente, serão aplicados: questionário de estilos de aprendizagem com o fim de investigar o estilo particular que cada um aprende, questionário de estratégias de aprendizagem para identificar as estratégias já utilizadas quando aprendem, questionário diagnóstico de memória para rastrear se algum aluno apresenta problemas crônicos com a memória e o questionário socioeconômico para entender um pouco mais sobre as características pessoais do grupo.

Paralelo ao curso, serão aplicadas as atividades de treino para a memória. Sempre associadas aos temas estudados, estimulando assim a memorização dos tópicos estudados anteriormente da língua espanhola. No total serão aplicados cinco exercícios voltados para a memória.

O desempenho dos idosos neste treino será avaliado a partir de suas próprias impressões, bem como o sucesso ou insucesso ao final de cada atividade proposta e,

também, pelas observações das notas de campo do professor /pesquisador. Será aplicado uma narrativa de vida com o objetivo de conhecer profundamente a vida afetiva, emocional, educacional e sociocultural de cada participante da pesquisa.

Ao final do curso será aplicado também um questionário reflexivo em que cada participante poderá expor suas reflexões e impressões sobre a metodologia usada no processo de aprendizagem da língua-alvo neste curso personalizado para a Terceira Idade.

Finalmente, espera-se com este estudo investigar os mecanismos que promovem um melhor desempenho na aprendizagem de uma LE em alunos da Terceira Idade e de que forma os treinos cognitivos podem estimular este aprendizado neste tipo de público.

Este constitui parte do projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado de Vanessa Cristina da Silva, e será conduzido junto ao Departamento de Língua estrangeiras e Tradução- LET, Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Para podermos realizar a pesquisa descrita acima necessitamos de contribuições confiáveis para avaliar se o treino que será aplicado promoverá o desempenho da memória nos idosos. E para isso é necessário que sejam submetidos a análise por pessoas com reconhecido saber na área. Considerando seu conhecimento e experiência em Psicologia Cognitiva e Gerontologia gostaríamos de poder contar com a sua importante colaboração, procedendo a análise dos instrumentos que estão em anexo.

Desde já, agradecemos a sua participação.

Atenciosamente,

Vanessa Cristina da Silva

Aluna do Departamento de Língua estrangeiras e Tradução

Programa de Pós Graduação em Linguística- UnB -Pesquisadora

Maria Luiza Ortiz Alvarez

Profa. Dra. do Departamento de Língua estrangeiras e Tradução - UnB

Programa de Pós Graduação em Linguística- UnB - Orientadora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

NOME: _____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1 - Qual é a sua idade?

60 a 65 65 a 70 70 a 75 75 a 80

2- Sexo?

feminino masculino

3 - Qual é o seu estado civil?*

solteiro/a casado/a divorciado/a viúvo/a separado

4- Trabalha atualmente?

sim não

5- Se trabalha atualmente, há quanto tempo?

40 a 50 anos 30 a 40 anos 20 a 30 anos até 10 anos.

6 - Se não trabalha atualmente, há quanto tempo está sem trabalhar?

nunca trabalhei mais de 10 anos mais de 20 anos
 mais de 30 anos 9 mais de 40 anos

7- Sobre sua moradia, ela é:

alugada financiada casa própria quitada outros

8- Sobre sua renda, ela provém de:

salário próprio salário do cônjuge aposentadoria
 aposentadoria do cônjuge pensão

9- Quantos membros de sua família moram com você?

nenhum um ou dois três ou quatro
 cinco ou seis mais de seis

10 - Sua renda mensal é de:

- menos de um salário mínimo
- um salário-mínimo
- dois salários-mínimos
- três salários-mínimos
- acima de três salários mínimos

11- Sobre sua vida sentimental, você considera que está:

- totalmente satisfatória
- regular
- insatisfatória

12- Você gosta de estudar a língua espanhola?

- sim
- não
- mais ou menos

13. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos de espanhol?

- 1h a 2h
- 2h a 4h
- 3h a 6h
- mais de 6h

14 - Já frequentou algum curso particular de espanhol?

- sim
- não

15 - Em relação ao futuro, o que você espera?*

- que seja melhor que o presente
- como o presente
- será mais difícil



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

Espanhol Básico I- 3º Idade

Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e o nome dos participantes será preservado. Obrigada!

Dados de identificação:

Nome: _____

Profissão: _____

Situação: () atuante () aposentado(a)

Idade: _____ Sexo: () masculino() feminino

QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO DA MEMÓRIA

1)Dentre as atividades abaixo, identifique aquelas que você pratica/executa, informando a frequência de cada uma: (**raramente = 1 vez por mês; às vezes = 1 vez por semana; geralmente = 2 a 3 vezes por semana**)

a) jogo da memória

nunca () raramente () às vezes () geralmente () diariamente ()

b) atividade física

nunca () raramente () às vezes () geralmente () diariamente ()

c) palavras cruzadas

nunca () raramente () às vezes () geralmente () diariamente ()

d) leitura (jornais, revistas, livros, entre outros)

nunca () raramente () às vezes () geralmente () diariamente ()

e) aprendizagem de uma língua estrangeira

nunca () raramente () às vezes () geralmente () diariamente ()

2) Você faz uso de algum medicamento para tratamento neurológico? Se sim, qual?

3) Você apresenta lapsos de memória? Com que frequência? E em que situações?

4) Você faz uso de alguma medida preventiva para uma eventual perda de memória?

5) O que você considera positivo para a preservação de uma memória saudável?

6) Você costuma esquecer eventos relativos a um passado recente ou remoto?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

Espanhol Básico I para a Terceira Idade

Professora: Vanessa Cristina da Silva

Aluno(a): _____

Questionário de Investigação de Estilos de aprendizagem

As pessoas aprendem de muitas maneiras. Por exemplo, algumas aprendem principalmente com seus olhos (aprendizes visuais) ou com seus ouvidos (aprendizes auditivos); outros preferem aprender pela experiência e/ou por meio de tarefas “com a mão na massa” (aprendizes sinestésicos ou táteis);tem pessoas que aprendem melhor quando trabalham sozinhas, e outras preferem aprender em grupos. Este questionário foi desenvolvido para ajudá-lo a identificar a(s) maneira(s) pelas quais você aprende melhor – a(s) maneira(s) pelas quais você *prefere* aprender.

Após ler cada afirmação, marque sua opção rapidamente, sem pensar durante muito tempo. Tente não mudar suas respostas depois de tê-las escolhido. Por favor, marque todas as questões.

Itens	Concordo Plenamente (CP)	Concordo (C)	Não Tenho Certeza (NC)	Discordo (D)	Discordo Totalmente (DT)
	5	4	3	2	1
1	Quando a professora me dá as instruções, eu entendo melhor.				
2	Eu prefiro aprender fazendo alguma coisa em sala de aula.				
3	Meu trabalho rende mais quando eu o faço com outros.				
4	Eu aprendo mais quando estudo com um grupo.				
5	Em classe, em aprendo melhor quando trabalho com outros.				
6	Eu aprendo melhor lendo o que a professora escreve no quadro.				
7	Quando alguém na classe me explica algo, eu aprendo aquilo melhor.				
8	Quando eu desenvolvo tarefas em aula, aprendo melhor.				
9	Eu me lembro melhor de coisas que eu tenha ouvido do que lido, na aula.				

10	Quando eu leio as instruções, eu me lembro melhor delas.					
11	Eu aprendo melhor quando consigo criar um modelo.					
12	Eu compreendo melhor quando leio as instruções.					
13	Quando estudo sozinho, lembro-me melhor.					
14	Eu aprendo mais quando faço algo para um projeto em classe.					
15	Eu gosto de aprender em classe fazendo experiências.					
16	Eu aprendo melhor se faço desenhos enquanto estudo.					
17	Eu aprendo melhor em classe quando a professora dá uma aula expositiva.					
18	Quando trabalho sozinho, aprendo melhor.					
19	Eu entendo as coisas melhor em classe quando participo de dramatizações.					
20	Eu aprendo melhor em classe quando ouço alguém.					
21	Eu gosto de realizar uma tarefa junto com dois ou três colegas.					
22	Quando construo alguma coisa, eu me lembro melhor do que aprendi.					
23	Eu prefiro estudar junto com outras pessoas.					
24	Eu aprendo melhor lendo do que ouvindo outros.					
25	Eu gosto de colaborar em projetos na aula.					
26	Eu aprendo melhor em classe quando posso participar de atividades relacionadas ao que estou aprendendo.					

27	Em classe, trabalho melhor sozinho.					
28	Eu prefiro desenvolver projetos sozinho.					
29	Eu aprendo mais lendo o livro do aluno do que ouvindo aulas expositivas.					
30	Eu prefiro trabalhar sozinho.					

Folha de autoavaliação para o Levantamento de Preferências Perceptuais em Estilos de Aprendizagem

Preencha as lacunas abaixo com o valor numérico de cada resposta. Por exemplo, se você marcou para a afirmação 6 (uma questão visual): *Concordo Plenamente*, você terá um valor atribuído de (5 pontos), assim escreva o número 5 na lacuna abaixo que corresponda a questão 6:

EJEMPLO: 6 5

Quando tiver completado todos os valores numéricos para o aspecto *Visual*, some os números. Multiplique o resultado por 2, e escreva o total. Siga esse processo para cada uma das categorias de estilos de aprendizagem.

VISUAL	AUDITIVO	SINESTÉSICO
6 _____	1 _____	2 _____
10 _____	7 _____	8 _____
12 _____	9 _____	15 _____
24 _____	17 _____	19 _____
29 _____	20 _____	26 _____
Total x 2 = _____	Total x 2 = _____	Total x 2 = _____
TÁTIL	INDIVIDUAL	GRUPAL
11 _____	13 _____	3 _____
14 _____	18 _____	4 _____
16 _____	27 _____	5 _____
22 _____	28 _____	21 _____
25 _____	30 _____	23 _____
Total x 2 = _____	Total x 2 = _____	Total x 2 = _____

Quando terminar, consulte a escala que segue. Ela a ajudará a determinar suas preferências:

PRINCIPAIS	38 - 50
MENORES	25 - 37
INDIFERENTES	0 - 24



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

Espanhol Básico I para a Terceira Idade

Professora: Vanessa Cristina da Silva

Aluno(a): _____ DATA _____

AFIRMAÇÕES - PARTE A (Memorização)

Representa as estratégias utilizadas para <u>lembrar-se</u> de uma informação novas	NUNCA OU QUASE NUNCA(1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA(3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE (5)
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em espanhol					
2. Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las					
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la					
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia se usada					
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras					
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em espanhol					
7. Frequentemente faço uma revisão das lições					
8. Recordo as palavras novas em espanhol lembrando-me da sua localização na página, quadro, ou em um cartaz na rua					

Total de pontos do questionário A:

AFIRMAÇÕES – PARTE B (Cognitiva)

Representa as estratégias com as quais se utiliza todo os <u>processo mental</u>	NUNCA OU QUASE NUNCA (1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA (3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE (5)
9. Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes					
10. Digo ou escrevo novas palavras em espanhol várias vezes					
11. Tento falar com falantes nativos de espanhol					
12. Pratico os sons de espanhol					
13. Uso as palavras em espanhol que eu reconheço de formas diferentes					
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em espanhol					
15. Vejo programas em espanhol na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em espanhol					
16. Leio em espanhol por prazer					
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol					
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente					
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol					
20. Tento encontrar padrões (modelos) em espanhol					
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda					
22. Tento não traduzir palavra por palavra					
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em espanhol					

Total de pontos do questionário B :

AFIRMAÇÕES – PARTE C (Compensatória)

Representa as estratégias utilizadas na <u>falta de algum conhecimento específico.</u>	NUNCA OU QUASE NUNCA (1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA(3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE (5)
24. Para entender as palavras desconhecidas, eu tenho adivinhar seu significado					
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos					
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em espanhol					
27. Leio em espanhol sem olhar cada palavra nova no dicionário					
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em espanhol					
29. Se eu não me lembro de uma palavra em espanhol, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa					

Total de pontos do questionário C:

AFIRMAÇÕES – PARTE D (Metacognitiva)

Representa as estratégias utilizadas para <u>organizar e avaliar a aprendizagem</u>	NUNCA OU QUASE NUNCA (1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA(3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE (5)
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu espanhol					
31. Observo meus erros em espanhol e uso isto para ajudar-me a melhorar					
32. Presto atenção quando alguém está falando em espanhol					
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol					
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol					
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em espanhol					
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em espanhol					
37. Tento objetivos claros para melhorar minhas habilidades em espanhol					

38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do espanhol					
---	--	--	--	--	--

Total de pontos do questionário D:

AFIRMAÇÕES – PARTE E (Afetivas)

Representa as estratégias utilizadas para controlar as emoções	NUNCA OU QUASE NUNCA (1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA (3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE (5)
39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o espanhol					
40. Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando receio cometer erros					
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em espanhol					
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando espanhol					
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do espanhol					
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo espanhol					

Total de pontos do questionário E:

AFIRMAÇÕES – PARTE F (Sociais)

Representa as estratégias utilizadas no aprendizado gerado a partir da interação com outros	NUNCA OU QUASE NUNCA(1)	NORMALMENTE NÃO(2)	DE CERTA FORMA(3)	NORMALMENTE(4)	SEMPRE OU QUASE SEMPRE(5)
45. Se não entendo algo em espanhol, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou par repetir					
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo					
47. Pratico espanhol com outros alunos					
48. Peço ajuda a falantes nativos					
49. Faço perguntas em espanhol					
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol					

Total de pontos do questionário F:

Exercício 2: ASSOCIAÇÃO/ELABORAÇÃO

Espanhol Básico I- 3º Idade

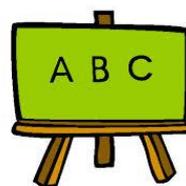
Profesora: Vanessa C. Silva

Nome: _____ Data: _____

Este segundo ejercicio de memorización utilizará la técnica de asociación y elaboración.

Asocia las imágenes y elabora el nombre de las profesiones.



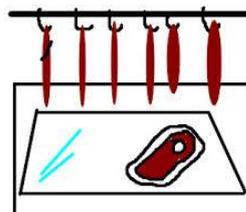






© Can Stock Photo - csp0950809

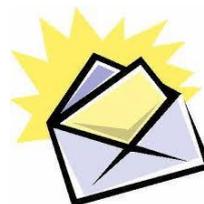








© Can Stock Photo - csp10629196











Exercício 4: TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO E ELABORAÇÃO

Espanhol Básico I- 3º Idade

Professora: Vanessa C. Silva

Nome: _____ Data: _____

Este cuarto ejercicio de memorización utilizará la técnica de asociación y elaboración

Haz una frase relacionando la acción verbal sugerida en la imagen y la hora que está marcada en el reloj.

