

INVESTIGANDO AS CRENÇAS E A MOTIVAÇÃO: SUAS RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LE (FRANCÊS) COM ALUNOS DA TERCEIRA IDADE

Angélica HERNANDES-LIMA¹
Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Mariza Benedetti.

1. Introdução

No final da década de 70, em virtude de as pesquisas em Lingüística Aplicada terem focalizado o processo de ensino/aprendizagem, o aluno passou a não ser visto mais como um sujeito passivo, mero receptor de insumo, mas como um sujeito ativo, que interage com o professor e com os outros alunos na construção de sua aprendizagem.

Em busca de uma melhor qualidade de ensino e de um desenvolvimento profissional e pessoal, professores e pesquisadores têm procurado refletir sobre sua prática, sobre o porquê de os alunos aprenderem como aprendem e o porquê de os professores ensinarem como ensinam. Muitos são os estudos relacionados à compreensão desses processos.

Blatyta (1.999), em seu artigo “Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores”, buscou entender o processo de mudança de *habitus* didático da professora-pesquisadora e compreender o papel de suas crenças internas na revisão de sua prática. Fonseca (1999), no artigo intitulado “Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira”, desenvolveu um estudo com base na investigação de uma sala de aula de língua estrangeira cuja finalidade foi a de detectar as coerências e dissonâncias entre a teoria declarada por uma professora-pesquisadora e sua prática vista por uma professora-observadora e pelas alunas.

Mesmo havendo uma gama de pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas, sub-área da Lingüística Aplicada, raros são os estudos voltados à terceira idade, parcela da população que ainda tem sido estigmatizada pela sociedade.

Contudo, algumas instituições de ensino superior como a PUC-SP, a UNESP e a UNISANTOS vêm desenvolvendo trabalhos direcionados a esse público alvo, com o oferecimento de diversos cursos, dentre eles os de língua estrangeira.

Embora a oferta de ensino de língua estrangeira (LE) para esse público represente um avanço no ensino brasileiro, a falta de estudos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de

LE para e da terceira idade permite que o planejamento do curso e sua execução dependam, principalmente, do que Almeida Filho (2002, p.20) caracteriza como competência implícita do professor, ou seja, suas intuições, crenças, bom senso e experiências.

Desta maneira, os professores de francês não podem contar com um trabalho que possa auxiliá-los no processo de ensino. Essa pesquisa pretende, portanto, contribuir tanto para o desenvolvimento profissional da pesquisadora como oferecer subsídios para a reflexão de outros profissionais que se preocupam com questões de ensino/aprendizagem.

Este trabalho surgiu devido à falta de material que me ajudasse a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE (francês) e sobre a minha prática enquanto professora de um curso de língua estrangeira para terceira idade oferecido pela UNATI, Universidade Aberta à Terceira Idade, pertencente a uma instituição paulista de ensino superior.

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

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

Ao término das aulas do primeiro estágio, que durou três meses, sugeri aos aprendizes uma leitura para férias de um livro de fácil compreensão chamado “Le Roman de Renard” (1990). Pensei que a maioria da classe não o leria.

Entretanto, fiquei surpresa ao receber um telefonema de uma aluna que, em nome da turma, me informou que haviam terminado a leitura do livro e que tinham executado tarefas individuais, além de se reunirem semanalmente, no mesmo dia e horário das aulas, para compreenderem melhor a história.

Por essa razão, comecei a refletir sobre a aprendizagem de LE para alunos de terceira idade e sobre quais teriam sido as motivações que levaram os aprendizes a estudarem num período de férias sem a presença de um professor que lhes cobrasse desempenho. Resolvi, então, entrevistar os estudantes com a finalidade de procurar indícios que pudessem me auxiliar em minhas reflexões.

¹ Aluna de Mestrado do Programa de Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da UNESP.

Durante a entrevista, achei muito interessante e pertinente as crenças dos alunos no que se refere à língua francesa, ao povo francês e a aprender uma língua estrangeira. Pude notar que a motivação para estudar francês está relacionada à vida passada deles, com situações vivenciadas anteriormente, na infância ou juventude. É importante observar que um dos motivos que levou todos os alunos a estudar a língua francesa foi o fato de acreditarem que saber falar francês é “*très chic*” (muito chique). É importante ressaltar que tal crença não é mais tão marcante no consciente coletivo da geração atual como o era antigamente.

Assim, apresento como proposta de estudo as relações entre crenças e motivação e suas implicações na construção do processo de aprendizagem de LE (francês) para alunos da terceira idade.

2. Justificativa

O envelhecimento da população brasileira tem acompanhado uma tendência internacional impulsionada pela queda da taxa de natalidade e pelos avanços biotecnológicos. De acordo com o estudo feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2002, por meio do levantamento dos dados apresentados no Censo Demográfico de 2000, a estimativa para os próximos vinte anos é a de que a população idosa represente 13% da população nacional, podendo exceder a 30 milhões de pessoas pertencentes a esta faixa etária ao fim deste período.

Uma análise feita pelo mesmo instituto sobre a evolução da relação idoso/criança mostra que a proporção dos idosos tem crescido mais rapidamente que a de crianças: em 1980, havia cerca de 16 idosos para cada 100 crianças. Atualmente, a proporção é de 30 por cada 100 crianças. Desta forma, ainda que a fecundidade seja o principal componente da dinâmica demográfica, é a longevidade que vem definindo os traços de evolução da população brasileira.

O Censo 2000 permitiu também a verificação do aumento da porcentagem de idosos responsáveis pelos domicílios brasileiros. Enquanto que, em 1991, 60,4% desta parcela da população era responsável pelos domicílios, em 2000, esse percentual subiu para 62,4%. Os cônjuges representavam cerca de 22%, o que significa que a grande maioria (84,4%) desta população representa um papel de destaque no modelo de organização da família brasileira.

O ritmo acelerado de crescimento da taxa de participação dos idosos levanta importantes discussões quanto à capacidade da sociedade em se adaptar a essa realidade. A diminuição do

número médio de componentes da família sob a responsabilidade dos idosos e o crescimento da proporção de idosos vivendo sozinhos trazem à tona a necessidade de uma reflexão sobre as condições que devem ser oferecidas a essa parcela da população com tendência de vida cada vez mais saudável, autônoma e integrada.

Foi publicada uma matéria na revista *Época* de novembro de 2004 sobre “A Revolução da Terceira Idade”. Este artigo mostra que as famílias têm se reorganizado em torno do idoso. Além disso, a matéria relata que o mercado tem procurado acompanhar a evolução da população brasileira, visto que os idosos são “excelentes consumidores em potencial. Mais ainda porque têm dinheiro e disposição para gastá-lo”. O consultor Ricardo Neves declara à *Época* que “em 30 anos deixaremos de ser um país de jovens. Esse contingente enorme de pessoas, por ser mais saudável e ativo, quer consumir, namorar, se divertir”.

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

Contudo, ainda são poucos os estudos que buscam uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da terceira idade. Mesmo a sociedade brasileira sabendo que o mercado de trabalho terá de sofrer transformações para se adaptar ao consumidor idoso, ela não tem dispensado uma atenção especial para esse nicho. Embora seja comum encontrar em qualquer escola de idiomas turmas direcionadas ao público infantil, adolescente e adulto, são raras as turmas direcionadas ao público idoso.

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

Logo, é importante que sejam desenvolvidas pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira voltados para esse público-alvo.

Além da escassez de estudos relacionados a essa parcela da população, também são poucos os trabalhos em Linguística Aplicada que têm o francês como língua estrangeira, visto que a maior parte das pesquisas está ligada à língua inglesa. Além de serem raros os estudos sobre o

ensino/aprendizagem de língua francesa, nenhuma dissertação ou tese direcionada à terceira idade e, ao mesmo tempo, à língua francesa foi encontrada ainda. Além disso, embora existam estudos sobre motivação e crença, estudar as crenças, a motivação e suas implicações na construção do processo de aprendizagem de língua estrangeira para alunos da terceira idade é um caminho a ser ainda desvendado.

3. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar as relações entre crença e motivação em alunos da terceira idade e suas implicações na aprendizagem de LE. Os objetivos específicos são: analisar a motivação prévia dos alunos e como ela se sustenta ao longo do processo de aprendizagem; as crenças dos alunos sobre a terceira idade, sobre o que é língua estrangeira e sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. No próximo item, seguem as perguntas de pesquisa.

4. Perguntas de Pesquisa

Com o intuito de atender aos objetivos acima citados, foram estabelecidas as seguintes perguntas, as quais nortearão a análise de dados:

- 1- Como se constroem as crenças dos alunos sobre terceira idade, língua e aprendizagem de LE na terceira idade?
- 2- Que tipo de motivação prévia possui esse grupo de alunos e como ela se sustenta ao longo do processo de aprendizagem?
- 3- Como as crenças de alunos da terceira idade influenciam a motivação dos mesmos para a aprendizagem de línguas?

5. Arcabouço Teórico

Para a realização desta pesquisa, será importante estudar três temas importantes: terceira idade, crenças e motivação.

De acordo com Haddad (1986, apud. Pizzolatto, 1995, p. 14), a expressão “terceira idade” foi desenvolvido por Huet, gerontologista francês, com a finalidade de definir a fase mais madura da vida humana que se inicia próxima à aposentadoria. Todavia, a fase compreendida pela terceira idade tem sido discutida por profissionais da psicologia, da geriatria, da gerontologia,

da educação e da sociologia. A Organização Mundial da Saúde considera a idade de 60 anos como o início da terceira idade.

Pizzolatto (1995) ressalta que seja qual for a fase compreendida por “terceira idade”, o que é mais importante é questionar o mito criado sobre o envelhecimento na sociedade brasileira.

Segundo Goldstein (1995, apud. Pizzolatto 1995, p. 18),

uma sociedade que estereotipa negativamente os idosos, onde as discussões sobre velhice focalizam extensivamente o declínio de habilidades e a deteriorização psicofisiológica, acaba-se tornando uma fonte de informação capaz de destruir as crenças de auto-eficácia do indivíduo.

O papel das crenças no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como o da motivação, tem recebido grande destaque nas pesquisas acadêmicas mais recentes da área de Lingüística Aplicada.

Almeida Filho (2000, p. 17) trata das crenças como uma das forças atuantes no modelo de operação global de ensino de línguas capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Já Barcelos (1995, apud. Barcelos, 2004, p. 131) define crença sobre aprendizagem de línguas como o

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

Várias são as definições de crença. Esta autora destaca, em seu artigo, a importância em investigar o contexto ao se pesquisar sobre crenças. Segundo Barcelos (op. cit.), “as crenças são parte de nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos.” Assim, elas são vistas como condicionadas situacionalmente e relacionadas em resposta ao contexto.

Barcelos trata também da questão da identidade que, para a autora é sinônimo de crença. Ela relata que a aprendizagem envolve a construção de identidade, visto que o ser humano é aquilo que acredita.

Brown e Cooney (1982. apud. Marques, 2001, p.70) definem crenças como “disposições para a ação e determinam o comportamento, embora tais disposições estejam num tempo e num contexto específico.”.

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

As autoras comentam a respeito de uma pesquisa feita por Carlos Yorio em 1986. Elas apontam que os alunos que participaram de um curso de língua estrangeira de base comunicativa estavam muito insatisfeitos pois, ao responderem a um questionário, comentavam da falta de foco na forma da língua e na ausência de correções do professor. Embora o estudo não tenha examinado diretamente o progresso dos aprendizes relacionado as suas crenças sobre o ensino, a maioria dos alunos mostrou-se convincente de que a falta de progresso esteve diretamente ligada à forma do ensino, maneira esta que não estava de acordo com o que eles acreditavam ser a melhor forma de aprender.

Para as autoras, as crenças sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira influenciam nesse processo. Elas terão influência também nas estratégias que os alunos escolherão para aprender. Portanto, o professor deve usar esta informação para ajudar os aprendizes a expandir seu repertório de estratégias de aprendizado e, assim, desenvolver uma flexibilidade em seus caminhos para aprender um novo idioma.

Acredito, porém, que não são apenas as crenças dos alunos sobre a melhor maneira de aprender uma segunda língua que influem no aprendizado. Parece-me que as crenças dos alunos sobre o que acreditam ser, sobre o que é uma língua estrangeira, sobre a cultura e o povo que fala a língua-alvo também influenciam diretamente a aprendizagem.

Vale ressaltar que a pesquisa acima citada relata que os alunos estavam insatisfeitos, descontentes e que atribuíram seu insucesso à maneira diferente e contrária às suas crenças de aprender uma língua estrangeira. Se eles não estavam contentes e se não se auto-realizaram, logo não estavam motivados. Assim, é possível observar uma relação intrínseca entre as crenças e a motivação.

Segundo Pintrich e Shunk (1996. apud. Jacob, 2002, p. 35), o termo motivação, de origem latina é derivado de “*movere*” (mover, induzir). De acordo com Jacob (op. cit, p.35), “Os autores procuram estabelecer uma idéia central de motivação que é consistente com o foco cognitivo, com as opiniões e crenças dos alunos”. Assim, Pintrich e Shunk (op. cit, p. 35)

descrevem a motivação como “um processo por meio do qual atividades com metas direcionadas são instigadas e sustentadas”.

Jacob (op. cit., p.36) relata que esses autores consideram os alunos motivados quando eles se interessam pelas atividades, se sentem auto-eficazes, esforçam-se, persistem nas tarefas e usam tarefas efetivas e estratégias cognitivas. Quanto aos professores, eles estão motivados quando acreditam que podem auxiliar os alunos no aprendizado, gastando tempo extra em planejamentos instrucionais e trabalhando com os aprendizes a fim de garantir a aprendizagem.

Ainda de acordo com Jacob (op.cit., p.39), os teóricos da motivação a consideram como um dos fatores mais importantes durante o processo de aprendizado de língua estrangeira, podendo influenciar o que aprendemos, quando e como nós aprendemos. Para eles, a motivação sustenta uma relação entre aprendizagem e desempenho. Ao passo em que ela influencia os resultados, a forma que o aluno aprende, o que aprende e o que faz influenciam a motivação. Assim, quando um aprendiz alcança suas metas de aprendizagem, estas fazem com que ele acredite que tenha capacidades essenciais para o processo de aprendizagem. Essas crenças estimulam, motivam o aluno para outras atividades desafiadoras, mantendo a importância do processo de ensino/aprendizagem.

Quanto às classificações de motivação, Gardner e Lambert (1972. apud Pizzolato, 1995, p. 44) apresentam dois tipos: a instrumental e a integradora. A motivação instrumental revela as necessidades técnicas e/ou profissionais do aluno tal como aprender um idioma para obter uma promoção profissional. Já a motivação integradora mostra o desejo do aluno em se integrar à cultura onde a língua-alvo é falada ou por uma identificação com os povos que falam o idioma. Uma motivação não exclui a outra, podendo o aprendiz apresentar uma combinação dos dois tipos.

De acordo com van Els et al. (1984. apud Pizzolato, 1995, p. 44), ambas as motivações podem ser caracterizadas como intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é orientada nas expectativas e projeções do aluno. Já a extrínseca é marcada por estímulos externos, provenientes de terceiros direta ou indiretamente.

Viana (1990, p. 45) apresenta três diferentes manifestações de motivação e os fatores que a influenciam. São elas: (1) motivação relacionada ao aprendizado de língua estrangeira (o autor refere-se às atitudes do aluno em relação à língua-alvo); (2) motivação relacionada aos povos e países da língua-alvo (refere-se às atitudes e opiniões do aluno no que tange à cultura

dos países da língua-alvo); (3) a motivação para a aula (refere-se às ações, reações e atuações do aluno face ao insumo apresentado e dos procedimentos de ensino usados pelo professor).

É possível observar que a motivação relacionada ao aprendizado de língua estrangeira e relacionada aos povos e países da língua-alvo está diretamente ligada às opiniões, às crenças dos aprendizes.

Viana (op. cit., p. 45) destaca seis fatores independentes ou inter-relacionados que influenciam as manifestações de motivação acima citadas. São eles: (1) lingüísticos (os insumos e a relação do aprendiz com o conteúdo apresentado); (2) metodológicos (procedimentos e recursos usados em sala); (3) físico-humanos (mudanças do estado físico do aluno); (4) físico-ambiental (local de estudo); (5) sócio-ambientais (relações entre alunos e professor); (6) externos (fatores extra-classe como, por exemplo, notícias sobre os povos da língua-alvo por meio da televisão, de jornais, de revista, da internet etc.).

Outros pesquisadores relatam que são muitos os fatores que influenciam a motivação de aprender dos alunos. Dörnyei (2001. apud Jacob, 2002, p. 73), por exemplo, destaca a influência dos pais, do professor, do grupo e da dimensão temporal nos quais o aprendiz está inserido. Já Oxford (1996. apud Jacob, 2002, p. 74), trata, entre outros fatores, da influência cultural.

A seguir, apresento a metodologia a ser adotada para a realização do trabalho.

6. Metodologia

Neste item, descrevemos a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem utilizados na realização da mesma.

6.1 Natureza da pesquisa

De acordo com Bogdan & Bikler (1998; apud Marques, 2001. p. 17), a pesquisa qualitativa abrange muitas abordagens de pesquisa que compartilham algumas características. Fazem parte desse paradigma o estudo de casos, a observação participante, a pesquisa-ação, alguns tipos de abordagens estatísticas e a etnografia.

Para os autores (op. cit., p.17), a pesquisa qualitativa possui cinco características que a define: (1) é naturalista, ou seja, o contexto real é a fonte direta dos dados. Assim, para o pesquisador, a ação pode ser entendida e observada apenas no contexto onde ocorre; (2) é descritiva: os dados são minuciosamente detalhados para facilitar a análise; (3) é processual, isto é, esse tipo

de pesquisa se atenta mais ao processo do que ao produto; (4) é indutiva: os dados são analisados de maneira indutiva; (5) é significativa, ou seja, preocupa-se com as perspectivas dos participantes, importando conhecer o significado que os actantes dão as suas ações.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optei pela de caráter etnográfico. Segundo André (2000, p.28) o trabalho etnográfico faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

6.2 Contexto no qual a pesquisa será desenvolvida

Este estudo será desenvolvido na UNATI, Universidade Aberta à Terceira Idade, pertencente a uma instituição pública de ensino superior do interior paulista. Como cenário da pesquisa, escolhi uma turma de língua francesa a qual venho desenvolvendo um trabalho desde março de 2004. É importante ressaltar que alguns alunos deixaram a turma e outros passaram a integrá-la em 2005. Porém, todos apresentam um conhecimento básico da língua. Este curso compreenderá uma carga horária de 36 horas-aula. Como recurso técnico-pedagógico, está à disposição do professor apenas um aparelho de som. Quanto a outros equipamentos, fica a cargo do docente consegui-los. Os alunos têm acesso a uma boa biblioteca que possui uma grande quantidade de obras francesas em seu acervo. Contudo, os aprendizes não podem retirar nenhum material para uso domiciliar.

A escolha desse contexto deve-se ao fato de esta universidade ser única a oferecer cursos de língua estrangeira para a comunidade idosa na cidade onde a pesquisa será realizada. Quanto à escolha do grupo, optei por trabalhar com os alunos que despertaram em mim a necessidade e o anseio de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de alunos da terceira idade.

6.2 Participantes da pesquisa

Essa pesquisa envolve quinze participantes, sendo eles: treze alunos, uma professora-observadora e a professora-pesquisadora.

6.2.1 O perfil da professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora tem vinte e seis anos, é casada e cursou boa parte do ensino fundamental e médio em escolas particulares na cidade de São Paulo. Estudou francês desde os oito anos de idade. É graduada em Letras com habilitação em francês, por uma universidade pública do mesmo estado. Atua como professora desde 2001, quando começou a

dar aulas particulares. Em 2003, trabalhou em uma escola de idiomas por seis meses. Atualmente, tem ministrado aulas de francês em um Centro de Consultoria Lingüística.

6.2.2 A professora-observadora

Esta pesquisa conta com o auxílio de uma professora-observadora, aluna do programa de pós-graduação da mesma instituição de ensino superior da qual faço parte. É formada em Letras com habilitação em língua inglesa.

6.2.3 O perfil dos alunos

A turma conta com treze alunos, sendo que há a predominância do sexo feminino. Há apenas um homem e doze mulheres, com idades que variam entre 50 e 79 anos. A maioria dos alunos vive com a família em um imóvel próprio e auxilia financeiramente na renda familiar.

6.3 Instrumentos de coleta de dados

Serão utilizados como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados para a presente investigação:

- Logs produzidos pelos alunos;
- Diário da professora-observadora e da professora-pesquisadora;
- Gravações em áudio e vídeo;
- Entrevistas semi-estruturadas;
- Histórias de vida;
- Questionários;
- Sessões de visionamento;
- Inventário de crenças.

Para a análise dos dados, serão feitas categorizações e triangulações dos dados.

7. Considerações finais

Este trabalho é um projeto de mestrado que está sendo desenvolvido desde fevereiro de 2005. Até o presente momento, em virtude de estarmos no início da pesquisa, os dados foram apenas coletados, não tendo sido analisados e discutidos ainda.

O objetivo desta investigação não é a de analisar todas as características da construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas com alunos da terceira idade. Para tanto, é necessário que pesquisadores desenvolvam trabalhos voltados a essa parcela da população para que, num futuro próximo, possamos ter um panorama geral dos principais fatores que influenciam este processo.

8. Referências Bibliográficas

Autor ou quem assina a matéria. A Revolução da Terceira Idade. **Época**, Rio de Janeiro, nov, 2004, nº 340, p. 92.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3.Ed. Campinas: Pontes, 2002, 75p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: BLATYTA, D. F. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 63-81.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: FONSECA, M. R. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 83-92.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papiros, 2000, 4ª.ed.

BARCELO, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino** A interação na aprendizagem das línguas. Pelotas, n. 1, p. 123-156.

BEAUMONT, P. de. **Le Roman de Renard**. 1. Ed. Paris: Hachette, 1990, 80 p.

Estudos e pesquisas: informação demográfica e sócio-econômica. Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil. Rio de Janeiro, IBGE, n.9. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfilidosos2000.pdf>>. Acesso em: nov. 2004.

JACOB, L. K. **Diferenças Motivacionais e suas Implicações no Processo De Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2002.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. Factors affecting second language learning. In: **How languages are learned**. New York: Oxford University Press, 2004, p. 49-70.

MARQUES, E.A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de Licenciatura**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

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

VIANA, N. **Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.