



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Paulo Roberto de Lima Lopes

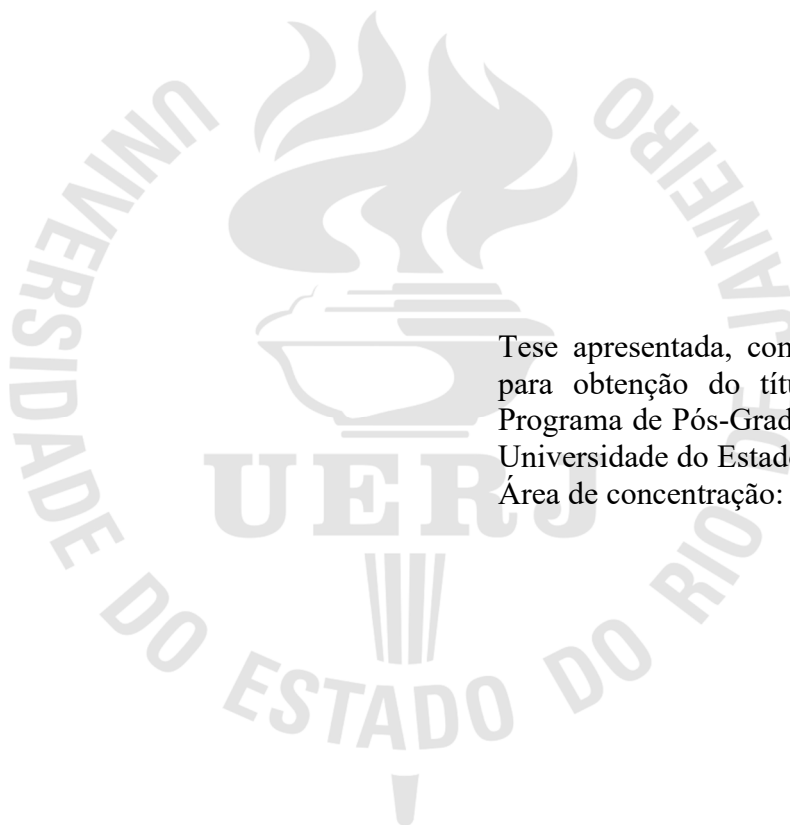
**Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias  
de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade**

Rio de Janeiro

2021

Paulo Roberto de Lima Lopes

**Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias de  
aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L864 Lopes, Paulo Roberto de Lima.  
Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as  
estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade / Paulo  
Roberto de Lima Lopes. – 2021.  
260 f.: il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Linguagem e línguas –  
Estudo e ensino - Teses. 3. Aprendizagem de adultos - Teses. 4. Idosos –  
Educação – Teses. I. Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Paulo Roberto de Lima Lopes

**Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias de  
aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade**

Tese apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, ao  
Programa de Pós-Graduação em Letras, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 28 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcela Iochem Valente  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica de Medeiros Villela  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira  
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, que sempre me apoiaram em minhas escolhas, me dando toda a força e todo o amor de que eu precisei. Meus heróis, meus exemplos de vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela minha família, pelos meus amigos, pelo meu trabalho e por ter me concedido saúde, sabedoria e força para desfrutar de mais uma conquista em minha vida.

A meus pais, Margarida e Salvador, que com todo o amor me ensinaram lições importantes da vida. Agradeço a eles também pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que estive ausente. Agradeço por sempre estarem ao meu lado torcendo por mim.

A toda a minha família e meus amigos, que, de algum modo, ainda que distante, tenham contribuído com uma palavra de incentivo, um sorriso, uma piada para descontraír. A família é a base de tudo e sou muito grato pela família maravilhosa que tenho.

À minha orientadora, Janaina Cardoso, que é incansável em sua luta diária por uma Educação de qualidade. É um exemplo de profissional dedicada, inteligente, amiga e generosa. Está sempre disposta a ajudar os outros, mesmo quando não tem tempo. Sempre muito paciente, nos ensina com amor e conosco constrói não somente uma relação de orientação acadêmica, mas de amizade. Devo a você essa conquista em minha vida. Foi o seu incentivo para eu ingressar no doutorado e o seu acolhimento enquanto orientadora que me permitiram subir mais esse degrau.

Aos participantes desta pesquisa e dos estudos que desenvolvi anteriormente, pois sem eles nada disso teria sido possível. Agradeço aos professores e alunos por sempre terem me recebido com carinho e por sempre estarem à disposição para o que eu precisasse. Agradeço, especialmente, ao idosos do projeto LETI-Inglês por seu exemplo de vida. São verdadeiros heróis em sua luta cotidiana por uma vida mais saudável, mais leve e mais feliz.

À professora Rosângela Dantas, que me convidou para participar do projeto *Inglês Através de Jogos, Dramatizações e Outras Atividades Lúdicas*, onde tudo começou. Agradeço por ter me dado a oportunidade de iniciar minha experiência no ensino de inglês com um público tão especial. Obrigado pela confiança, pelos ensinamentos e pelo carinho.

Aos professores Elza Ribeiro, Marcela Iochem, Mônica Villela, Luciana Junqueira, Rogério Neves e Rodrigo Campos, que prontamente aceitaram o convite para contribuir com suas leituras e fazer parte desse momento especial em minha vida.

Aos demais professores do doutorado: Marina Augusto, Sandra Bernardo, Tânia Saliés e Tania Shepherd pelas aulas maravilhosas. Agradeço pelos valiosos ensinamentos e discussões e pelo exemplo de profissionais dedicados que vocês são.

Aos companheiros de vida acadêmica (os orientandos da Jana) Cláudio, Daniele, Gláucia e Layse, pelos momentos de incentivo e compartilhamento de informações e experiências. Agradeço pela terapia coletiva online nos momentos de orientação. Às amigas Sonia e Deise, por todo o carinho. Obrigado pela companhia durante as aulas e os trabalhos, por dividirem seus conhecimentos e por torcerem por mim. Desejo muito sucesso nas jornadas de cada um de vocês.

À Alessandra, amiga e parceira de doutorado. Agradeço pelos momentos de preocupação, de troca de incentivos, informações, textos, dicas. Obrigado por me ouvir e por dividir comigo seus conhecimentos e opiniões. Desejo muitas conquistas em sua vida.

Aos amigos do Licom Didi e Samara e também Neimar e Wilson (*in memoriam*) por todo o carinho e incentivo e pelas risadas garantidas, que sempre trouxeram mais leveza para minha vida.

Aos colegas de trabalho da E.M. Ary Schiavo e da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Japeri pelas valiosas trocas e pelos momentos de apoio e descontração. Agradeço também a todos os alunos da rede, que, de alguma maneira, contribuíram para eu tentar melhorar cada vez mais como um educador.

À família Happy Days, pelo carinho e pelas aprendizagens constantes, importantes para o meu crescimento profissional. Agradeço também pela amizade e pelos momentos de farra, fundamentais para que eu pudesse recarregar as baterias.

À Pastoral da Acolhida da Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Japeri, da qual faço parte, por ter me recebido calorosamente e por caminhar comigo nesse trabalho para a obra do Senhor.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desse trabalho, seja com uma ideia, uma palavra, um gesto ou um sorriso. Esse trabalho não teria sido possível sem a contribuição de cada um.

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.

*Paulo Freire*



## RESUMO

LOPES, Paulo Roberto de Lima. *Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade*. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Embora as projeções demográficas realizadas pelo IBGE nos últimos anos indiquem um crescimento contínuo da população idosa no Brasil, a Linguística Aplicada ainda não explorou, a contento, os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com adultos da terceira idade. Os estudos desenvolvidos na área até então buscaram investigar, de modo geral, as principais características da aprendizagem de inglês, espanhol, francês e italiano por idosos. Alguns estudos abordaram, com maior ou menor ênfase, fatores como estratégias de aprendizagem, motivações, crenças, experiências e uso de materiais didáticos. Contudo, não foram encontrados estudos que investiguem o ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade à luz da abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Como forma de articular interesses recentes de pesquisa e contribuir para o melhor entendimento do projeto Inglês para Terceira Idade (LETI-Inglês) da UnATI/UERJ, esta tese possui quatro objetivos específicos: (a) caracterizar na voz do aluno o projeto LETI-Inglês como LinFE; (b) identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos; (c) identificar a visão dos professores acerca do projeto LETI-Inglês e sua relação com a abordagem LinFE e (d) identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem. Para tanto, foram estabelecidas como questões norteadoras: (a) Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE?; (b) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?; (c) Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE?; e (d) Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? Para gerar dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (a) um questionário sociocultural para os aprendizes idosos; (b) entrevistas individuais inspiradas na técnica de entrevistas narrativas realizadas com sete alunos e quatro professores; e (c) observações de aula com notas de campo. A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir do conceito de asserções (BORTONI-RICARDO, 2008). Quatro asserções foram estabelecidas: (a) O LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes no mercado não contemplam esse perfil; (b) À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais; (c) Os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE; e (d) Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema. A análise dos dados manteve as asserções sobre LinFE e trouxe novos entendimentos para as asserções sobre estratégias de aprendizagem. Esta pesquisa se vale do aporte teórico em Línguas para Fins Específicos, estratégias de aprendizagem de línguas adicionais e ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade.

Palavras-chave: Línguas para fins específicos. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.  
Estratégias de aprendizagem. Terceira idade.

## ABSTRACT

LOPES, Paulo Roberto de Lima. *Languages for Specific Purposes at UnATI / UERJ: investigating the English learning strategies of seniors*. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Although demographic projections carried out by IBGE over the last years indicate a continuous growth of the elderly population in Brazil, Applied Linguistics has not yet explored satisfactorily the different aspects of the process of teaching and learning additional languages with older adults. The studies carried out in the area so far sought to investigate, in general, the main characteristics of the learning of English, Spanish, French and Italian by the elderly. Some studies addressed, with greater or lesser emphasis, factors such as learning strategies, motivations, beliefs, experiences and use of teaching materials. However, no studies were found that investigate the teaching and learning of English with seniors in the light of the Language for Specific Purposes approach (ESP). In order to articulate recent research interests and contribute to a better understanding of the English for the Elderly project (LETI-Ingês) at UnATI/UERJ, this thesis has four specific objectives: (a) to characterize the LETI-Ingês project as ESP through the student's voice; (b) to identify the learning strategies used by older learners; (c) to identify the teachers' perspective of the LETI-Ingês project and its relationship with the ESP approach and (d) to identify the teachers' perspective of learning strategies. Therefore, the following guiding questions were established: (a) Why the LETI-Ingês project can be understood as ESP?; (b) What are the main learning strategies used by students?; (c) Do teachers conceive the LETI-Ingês project as ESP?; and (d) Do teachers explore/encourage students' use of learning strategies? In order to generate data, the following research instruments were used: (a) a sociocultural questionnaire for the elderly learners; (b) individual interviews inspired by the technique of narrative interviews carried out with seven students and four teachers; and (c) class observations with field notes. Data analysis and discussion was structured based on the concept of assertions (BORTONI-RICARDO, 2008). Four assertions were established: (a) LETI-Ingês could be understood as ESP because the older learners have different desires, needs and gaps from other target audiences and the materials on the market do not meet this group's profile; (b) Based on Oxford (1990), learners use more memory, affective and social strategies; (c) The teachers know that the target audience is differentiated, but perhaps they do not see LETI-Ingês as a potential context of ESP; and (d) The teachers do not consciously explore students' use of learning strategies because they do not have this knowledge. Data analysis kept the assertions about ESP and brought new insights into the assertions about learning strategies. This research draws on the theoretical contributions in Languages for Specific Purposes, additional language learning strategies, and teaching and learning languages with seniors.

Keywords: Languages for specific purposes. English language teaching and learning.

Learning strategies. Third age.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Programa Licom e seus projetos .....	16
Figura 2 – Árvore do Ensino de Língua Inglesa (ELT) .....	30
Figura 3 – Análise de Necessidades .....	37
Figura 4 – Planejamento de um curso de LinFE .....	39
Figura 5 – Estratégias de aprendizagem - Novo modelo de Oxford (2017) .....	79
Figura 6 – A sobreposição das estratégias de uso e aprendizagem .....	80
Figura 7 – O modelo de Bronfenbrenner .....	81
Figura 8 – O LETI-Inglês à luz do modelo de Bronfenbrenner .....	180

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 –	Pirâmides etárias nos anos 1940 e 1980 .....	87
Gráficos 3 e 4 –	Pirâmides etárias nos anos 2018 e 2060 .....	88
Quadro 1 –	Quadro de alunos que responderam o questionário .....	126
Quadro 2 –	Quadro de alunos que participaram da entrevista .....	129
Quadro 3 –	Quadro de professores que participaram da entrevista .....	130
Gráfico 5 –	Escolaridade dos aprendizes .....	133
Gráfico 6 –	Motivações para estudar inglês .....	135
Gráfico 7 –	Atividades preferidas dos aprendizes .....	135
Quadro 4 –	Perguntas da entrevista com alunos .....	140
Quadro 5 –	Perguntas da entrevista com professores .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDA	Ato Executivo da Reitoria
ASL	Aquisição de Segunda Língua
CEALD	Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CEPRIL	Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura
CIPI	Serviço de Cuidado Integral à Pessoa Idosa
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EBE	<i>English for Business and Economy</i>
EFE	<i>Español con Fines Específicos</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	<i>English Language Teaching</i>
EMT	<i>English as a Mother Tongue</i>
EOP	<i>English for Occupational Purposes</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ESS	<i>English for Social Sciences</i>
EST	<i>English for Science and Technology</i>
FOS	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i>
GE	<i>General English</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFE	Inglês para Fins Específicos
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LinFE	Línguas para Fins Específicos
LETI	Projetos de Línguas Estrangeiras para Terceira Idade
LICOM	Programa Línguas para Comunidade
NAI	Núcleo de Atenção ao Idoso
OMS	Organização Mundial da Saúde
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UATI ou UnATI	Universidade Aberta da Terceira Idade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UTA	Universidade da Terceira Idade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	25
1.1	<b>Línguas para Fins Específicos (LinFE)</b> .....	25
1.1.1	<u>Definições e características da abordagem LinFE</u> .....	27
1.1.2	<u>Análise de necessidades e desenho de curso</u> .....	35
1.1.3	<u>Origens e desenvolvimento da abordagem LinFE</u> .....	40
1.1.4	<u>A abordagem LinFE no Brasil</u> .....	45
1.1.5	<u>Mitos da abordagem LinFE no Brasil</u> .....	49
1.2	<b>Estratégias de aprendizagem de línguas</b> .....	53
1.2.1	<u>Delimitando o tema: estratégias de aprendizagem</u> .....	54
1.2.2	<u>O que são estratégias de aprendizagem?</u> .....	56
1.2.3	<u>Os primeiros trabalhos: o bom aprendiz de línguas</u> .....	59
1.2.4	<u>A era dos modelos de estratégias</u> .....	63
1.2.5	<u>Novos olhares nas pesquisas em estratégias</u> .....	73
1.3	<b>Questões sobre a terceira idade</b> .....	84
1.3.1	<u>Ser ou não ser idoso: eis a questão</u> .....	85
1.3.2	<u>O envelhecimento da população</u> .....	86
1.3.3	<u>As Universidades da Terceira Idade</u> .....	90
1.3.4	<u>A UnATI/UERJ</u> .....	91
1.3.5	<u>Línguas para terceira idade</u> .....	94
2	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	115
2.1	<b>A pesquisa em Linguística Aplicada</b> .....	115
2.2	<b>Abordagem adotada</b> .....	117

2.3	<b>Implementação da pesquisa</b> .....	119
2.4	<b>Geração dos dados</b> .....	121
2.4.1	<u>Observações de aula com registro de notas de campo</u> .....	122
2.4.2	<u>Questionário sociocultural</u> .....	124
2.4.3	<u>Entrevistas individuais</u> .....	126
2.5	<b>Os participantes da pesquisa</b> .....	131
2.5.1	Os professores de inglês .....	131
2.5.2	Os alunos que responderam o questionário .....	132
2.5.3	Os alunos que participaram da entrevista .....	136
2.6	<b>Procedimentos de análise</b> .....	137
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	142
3.1	<b>O LETI-Inglês na visão dos alunos</b> .....	143
3.2	<b>O LETI-Inglês na visão dos professores</b> .....	154
3.3	<b>As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos</b> .....	168
3.4	<b>A relação dos professores com as estratégias de aprendizagem</b> .....	180
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
	<b>Explorando os conhecimentos obtidos</b> .....	188
	<b>Contribuições, limitações e possíveis desdobramentos deste estudo</b> .....	194
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	198
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	208
	<b>APÊNDICE B</b> - Questionário sociocultural .....	210
	<b>APÊNDICE C</b> - Respostas do questionário sociocultural .....	212
	<b>APÊNDICE D</b> - Entrevista com Ana .....	215
	<b>APÊNDICE E</b> - Entrevista com André .....	218



<b>APÊNDICE F</b> - Entrevista com Greice .....	222
<b>APÊNDICE G</b> - Entrevista com Laura .....	225
<b>APÊNDICE H</b> - Entrevista com Lucia .....	227
<b>APÊNDICE I</b> - Entrevista com Monica .....	229
<b>APÊNDICE J</b> - Entrevista com Renata .....	233
<b>APÊNDICE K</b> - Entrevista com Débora .....	235
<b>APÊNDICE L</b> - Entrevista com Joice .....	239
<b>APÊNDICE M</b> - Entrevista com Kelly .....	243
<b>APÊNDICE N</b> - Entrevista com Marcos .....	248
<b>APÊNDICE O</b> - Registro de observação de aula Nº 2 .....	253
<b>APÊNDICE P</b> - Registro de observação de aula Nº 3 .....	254
<b>ANEXO A</b> - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990) .....	255
<b>ANEXO B</b> - Parecer Consubstanciado do CEP .....	257

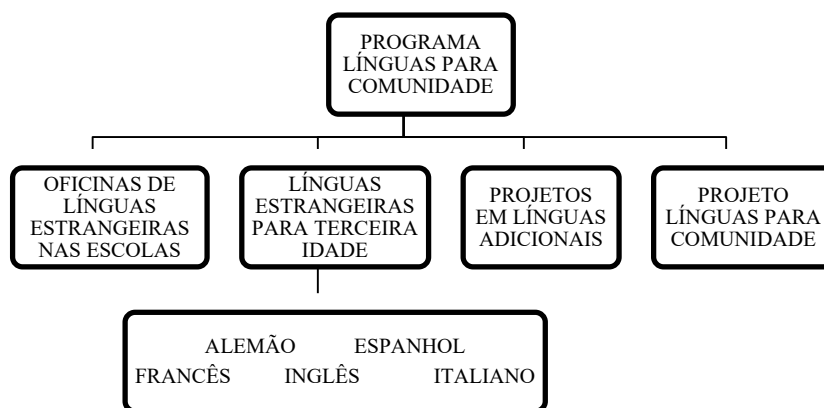
## INTRODUÇÃO

Que legal que é uma oportunidade que deixa pra gente viver. A gente sabe que não é o inglês só. (...) É de sobreviver...

*Monica, participante da pesquisa*

A fala acima é de uma aluna do curso de inglês do projeto Línguas Estrangeiras para Terceira Idade (LETI-Inglês) e expressa muito bem o modo como muitos idosos concebem o projeto: como uma fonte da vida. Esse projeto é resultado de uma parceria entre o Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ). Além do inglês, outros quatro cursos fazem parte do LETI: alemão, espanhol, francês e italiano, todos específicos para terceira idade. O projeto LETI foi instituído em 2009, com a criação do Programa Línguas para Comunidade (LICOM), através de um Ato Executivo da Reitoria da UERJ, a AEDA-034/REITORIA/2009. O LETI é apenas um dos quatro projetos que constituem o Programa LICOM, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 - Programa Licom e seus projetos



Fonte: O Autor (2021)

O LETI foi sido instituído em 2009, mas os cursos de língua adicional para terceira idade têm sido oferecidos desde a primeira metade da década de 1990. Na verdade, o papel da AEDA-034/REITORIA/2009 foi criar o Programa LICOM e vincular a ele projetos que já existiam há aproximadamente quinze anos. Em 1994, o primeiro idioma a ser oferecido à adultos da terceira idade na UERJ foi o italiano ao passo que o último foi o inglês, em 1996. O

ensino de línguas para a terceira idade acompanhou o surgimento da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ), que teve o início de suas atividades em agosto de 1993. A UnATI/UERJ foi idealizada pelo professor Américo Piquet Carneiro e desde a sua criação tem desenvolvido atividades que integram ensino, pesquisa e extensão. As atividades realizadas objetivam, basicamente: (a) a promoção de cursos e oficinas para pessoas idosas, visando atualizar seus conhecimentos e integrá-los à sociedade; (b) a capacitação de profissionais de várias áreas do conhecimento a lidar com as questões do envelhecimento humano e com os problemas da população idosa; e (c) o assessoramento de órgãos governamentais na formulação de políticas públicas específicas para o grupo etário de mais de sessenta anos (VERAS & CALDAS, 2004).

Nos últimos anos, a UnATI/UERJ tem oferecido cursos e oficinas nas áreas de educação para saúde, arte e cultura, conhecimentos gerais e línguas adicionais e conhecimentos específicos sobre a terceira idade. Alimentação e nutrição, psicomotricidade, pilates, yoga, orientação postural e prevenção de quedas são algumas das atividades que integram o eixo educação para saúde. Na área de arte e cultura, há oficinas de dança, música, artesanato, cinema, teatro, poesia e produção de TV e rádio. Atividades que relacionam a faixa etária dos alunos a diferentes questões, como família, cidadania, gênero e etnia, memória, psicologia, envelhecimento humano e educação gerontológica configuram a área de conhecimentos específicos sobre a terceira idade. Por fim, no eixo conhecimentos gerais e línguas adicionais estão incluídas atividades que atualizam os idosos sobre ciência, meio ambiente, cinema e literatura, leitura e escrita, jornalismo, informática, fotografia e xadrez, entre outras, além dos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Os cursos de línguas adicionais têm duração de quatro anos e são ministrados por estagiários de iniciação à docência. Os estagiários são graduandos do Instituto de Letras da UERJ orientados por professores efetivos do instituto, que assumem a coordenação dos cursos. O projeto LETI tem por objetivo integrar o adulto da terceira idade à comunidade acadêmica, e conseqüentemente, à sociedade, através da criação de um espaço de aprendizagem que seja prazeroso para ele. Aliado a este objetivo, há, também, a oportunidade de os graduandos desenvolverem estratégias e habilidades da prática docente com um público bastante diferenciado.

Minha primeira experiência como professor de língua inglesa se deu nos anos de 2008 e 2009 quando fui bolsista de iniciação à docência no curso *Inglês Através de Jogos, Dramatizações e Outras Atividades Lúdicas*, nome antigo do LETI-Inglês. Ao atuar nesse

projeto, tive a oportunidade de conhecer um público diferenciado, com o qual eu nunca havia convivido antes: os aprendizes de terceira idade. A experiência foi muito importante para mim, pois pude iniciar minha carreira no magistério com um público bastante receptivo. Os alunos tinham um grande desejo de aprender o idioma e, mais do que isso, de sentirem-se vivos, mostrarem-se ativos, produtivos, úteis. Trabalhar com esse público foi prazeroso e acrescentou não só em meu desenvolvimento profissional, através das reflexões que fazia a respeito de ensino-aprendizagem de línguas, mas também em meu modo de ver a vida. A experiência e a sabedoria que os idosos nos transmitem nos permitem crescer e amadurecer.

Na época, a orientação metodológica do curso integrava as abordagens sociointeracional e instrumental do ensino de línguas. Era orientado a priorizar a interação entre os alunos como forma de facilitar a aprendizagem e promover o bem-estar deles em sala de aula, respeitando seus interesses, necessidades e ritmo de trabalho. A abertura de um canal de comunicação entre os alunos, o professor e a coordenação possibilitou a troca de experiências e a identificação das necessidades e desejos dos alunos. O conhecimento das motivações e expectativas dos alunos me levou à escolha de certos aspectos do curso como, por exemplo, planejamento, conteúdos, avaliação e materiais didáticos, sendo esse último o mais complexo de todos, dada a inexistência de material específico para o público da terceira idade.

Não é difícil encontrar materiais para o ensino de inglês desenhados para públicos-alvo específicos, como por exemplo crianças, adolescentes, profissionais da área petrolífera, empresarial e da aviação. Contudo, apesar de a população idosa ter aumentado nos últimos anos e as projeções demográficas divulgadas pelo IBGE (IBGE, 2008; PERISSÉ; MARLI, 2019) indicarem uma continuação dessa tendência, a terceira idade ainda enfrenta o grande desafio de não dispor de materiais didáticos de inglês desenhado especificamente para ela. Os materiais que utilizei no projeto LETI-Inglês seguiam a orientação da abordagem comunicativa, priorizando a produção oral e não se aprofundando nos tópicos gramaticais. Embora os alunos desejassem falar inglês, eles também esperavam um estudo sistemático da gramática, e chegavam até a pedir mais exercícios que explorassem a estrutura da língua, uma vez que os exercícios dessa natureza presentes no livro didático utilizado no projeto nunca eram considerados suficientes.

Percebi, então, que eles tinham, ainda que inconscientemente, a expectativa de ter aulas de língua inglesa que apresentassem resquícios do modo como estudaram o idioma em décadas anteriores, quando eram jovens e quando a abordagem comunicativa ainda não era amplamente difundida. Além disso, os materiais utilizados no curso eram importados e não refletiam a

realidade desses alunos. Em diversos momentos quando fazia planejamento de aula, via-me obrigado a fazer adaptações que possibilitassem a inclusão das experiências dos alunos e que prestigiassem diversos aspectos de suas vidas. Era necessário, ainda, apresentar os traços culturais dos países de língua inglesa, evitando um sentimento de inferioridade em relação à cultura pátria. Os livros didáticos importados não davam e ainda não dão conta do perfil do aluno em questão. Para ministrar aulas de inglês para a terceira idade, considerava o indivíduo social inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, questões afetivas e tantos outros fatores físicos e socioculturais que poderiam intervir no processo de aprendizagem.

Em 2012, ingressei no Mestrado em Linguística, e somente a partir de então passei a olhar para a área de ensino de inglês para a terceira idade de modo mais analítico, mais sistematizado. Ao encontrar outros trabalhos sobre ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, constatei que outros profissionais da área já haviam experienciado as dificuldades que vivenciei enquanto professor de inglês da terceira idade. Percebi, então, que estava diante de uma lacuna da Linguística Aplicada (LA), que, dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas, muito pouco avançou em seus estudos sobre aquisição de línguas adicionais na terceira idade, tendo focado sua atenção extensivamente no público infanto-juvenil. Percebi, também, que os pesquisadores que já haviam trilhado o caminho que eu começava a percorrer deixaram contribuições para o preenchimento dessa lacuna na LA, desbravando alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Entre esses pesquisadores estão Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Scopinho (2009, 2014) e Oliveira (2010).

Pizzolatto (1995) foi o pioneiro nos estudos sobre inglês para idosos ao investigar as características do processo de ensino-aprendizagem com esse público. O pesquisador constatou que a socialização, a afetividade, a perda da acuidade auditiva e a diminuição da capacidade de memória cognitiva são aspectos influentes do processo de aprendizagem de inglês na terceira idade. Conceição (1999) desenvolveu uma pesquisa acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade aprendendo inglês tomando por base o modelo de Oxford (1990). A pesquisadora nos relata que as estratégias afetivas e sociais têm grande destaque com esse público-alvo e incentiva a reflexão sobre modos pelos quais o trabalho com estratégias de aprendizagem pode oportunizar o processo de aprendizagem de inglês pelo público da terceira idade.

Em outra frente de trabalho, Scopinho (2009) analisa os materiais didáticos utilizados em duas universidades abertas da terceira idade bem como propõe subsídios para elaboração e utilização de materiais de inglês para terceira idade. A pesquisadora defende que os materiais sejam desenhados especificamente para esse público para que sejam instrumentos de motivação. Em pesquisa mais recente (Scopinho, 2014), a autora investiga crenças e aspectos motivacionais no contexto de aprendizagem de inglês na terceira idade. Nesse trabalho, Scopinho recorre às contribuições da Gerontologia, Sociologia, Psicologia e Linguística Aplicada para discutir as competências dos professores que atuam com o público idoso.

Oliveira (2010), por sua vez, pesquisou as crenças e experiências de aprendizagem de inglês de quatro idosas alunas do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do interior de Goiás. Segundo o autor, as alunas creem que aprender inglês é aprender a gramática da língua e que é o professor quem promove a aprendizagem de inglês, crenças que revelam resquícios de uma abordagem tradicional de ensino de língua. O pesquisador conclui que as crenças e experiências identificadas contribuem, em alguns momentos, para a desvalorização do aprendiz idoso assim como reforçam o caráter sociocultural da aprendizagem de inglês.

O interesse pelo projeto LETI-Inglês cultivou a vontade de desenvolver algum trabalho relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas com idosos. Com a minha dissertação, defendida em março de 2014, procurei iluminar um pouco mais o campo de ensino-aprendizagem de línguas na terceira idade, investigando o contexto UnATI/UERJ. A pesquisa (LOPES, 2014) teve por objetivo entender o processo de ensino-aprendizagem de inglês do projeto LETI da UnATI/UERJ a partir das perspectivas das professoras, dos alunos e da minha, enquanto pesquisador. Os dados permitiram identificar algumas práticas pedagógicas apreciadas pelos alunos, bem como a forma como os materiais existentes no mercado se relacionam com as preferências deles. Alguns anos depois, durante um curso de especialização, tive mais contato com a área de estratégias de aprendizagem de línguas. Em minha monografia (LOPES, 2017), identifiquei alguns dos estilos de aprendizagem dos alunos de inglês da UnATI/UERJ, bem como algumas das estratégias que eles utilizam para aprender a língua, à luz do modelo de Oxford (1990). Os dados possibilitaram identificar os estilos de aprendizagem mais recorrentes como ativos, verbais e dedutivos. Entre as estratégias de aprendizagem identificadas estão as de memória, cognitivas e compensatórias.

Mais recentemente, tenho lido sobre Línguas para Fins Específicos (LinFE) e parece-me frutífero conceber o ensino de inglês no projeto LETI como uma instância de LinFE. Podemos perceber na breve descrição dos trabalhos sobre ensino-aprendizagem de inglês com

adultos da terceira idade que os pesquisadores destacam particularidades do público-alvo em questão. Pizzolato (1995) e Conceição (1999) sinalizam socialização e afetividade como aspectos marcantes da sala de aula com idosos. Scopinho (2014) e Oliveira (2010) destacam os preconceitos associados à imagem do idoso e como as crenças que eles mesmos possuem contribuem para a manutenção dessa imagem negativa. Já Scopinho (2009) e Lopes (2014) apontam a importância de se desenhar materiais específicos para a terceira idade. Apesar de destacarem as particularidades dos contextos investigados, os autores não desenvolvem seus trabalhos à luz da abordagem LinFE, que postula que o ensino deve atender aos desejos e necessidades do aprendiz. Também penso ser oportuno investigar primeiramente questões relacionadas às estratégias utilizadas pelos alunos do projeto LETI para depois pensar na elaboração de materiais didáticos específicos para a terceira idade. Identificar as estratégias utilizadas pelos alunos pode nos mostrar, de maneira mais detalhada, como se dá a aprendizagem de inglês pelos idosos que frequentam as aulas do projeto LETI. Esse conhecimento poderá auxiliar o processo de planejamento e elaboração de materiais didáticos específicos para o contexto UnATI/UERJ, etapa que pode ser desenvolvida futuramente.

Desse modo, constatei que não há na literatura estudos que conjuguem contribuições da abordagem LinFE, do campo de estratégias de aprendizagem e do ensino de inglês para a terceira idade. Por isso, proponho-me a realizar tal empreitada: encarar o projeto LETI-Inglês a partir dos entendimentos da abordagem de Línguas para Fins Específicos bem como investigar as estratégias de aprendizagem de inglês utilizadas por idosos na UnATI/UERJ. Desejo entender cada vez mais como se dá o processo de ensino-aprendizagem de inglês no projeto LETI da UERJ a partir das perspectivas dos professores bolsistas, dos alunos idosos e minha, enquanto pesquisador que já vivenciou os prazeres e desafios do contexto em questão.

Esta pesquisa pode ser compreendida como um desdobramento de minhas pesquisas de mestrado e especialização, tendo por foco a investigação mais detalhada de alguns dos vários entendimentos gerados nos estudos empreendidos. Apesar de investigar o mesmo contexto, podemos perceber que há diferenças no enfoque das três pesquisas. O objetivo da dissertação de mestrado foi compreender, de modo amplo, como os participantes do contexto encaram o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Na monografia de especialização, fiz uma investigação inicial dos estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos idosos. Nesta pesquisa de doutorado, meu objetivo geral é olhar com mais atenção para as estratégias de aprendizagem, investigando se o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como um contexto de Línguas para Fins Específicos. Além de ser um desdobramento de estudos anteriores, este trabalho também

pode ser pensado como o fechamento de um ciclo, que teve início com um problema na prática profissional (inadequação dos materiais existentes ao público da terceira idade) que alimentou a teoria (entendimentos gerados nas pesquisas de mestrado e especialização) que, por sua vez, futuramente retornará à prática, refletindo a essência do fazer Linguística Aplicada.

Inserido no paradigma qualitativo e em conformidade com o conceito de cristalização proposto por Richardson (1994), intento compreender as diferentes faces e vozes do contexto LETI-Inglês. Articulando os eixos teóricos de Línguas para Fins Específicos e Estratégias de Aprendizagem, defino como objetivos específicos desta tese: (a) caracterizar na voz do aluno o projeto LETI-Inglês como LinFE; (b) identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos; (c) identificar a visão dos professores acerca do projeto LETI-Inglês e sua relação com a abordagem LinFE e (d) identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem.

Cada um desses objetivos específicos levou à emergência de uma pergunta de pesquisa. Desse modo, foram elaboradas quatro perguntas de pesquisas. São elas: (a) Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE?; (b) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?; (c) Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE?; e (d) Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos?

Na empreitada de buscar possíveis respostas para essas perguntas, utilizei como instrumentos de geração de dados: (a) um questionário sociocultural para os aprendizes idosos; (b) entrevistas individuais inspiradas na técnica de entrevistas narrativas realizadas com sete alunos e quatro professores; e (c) observações de aula com notas de campo. O questionário possibilitou a emergência do perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ. As entrevistas, nas quais os participantes foram incentivados a narrar, levaram professores e alunos a representar discursivamente o entendimento que têm sobre o projeto e o processo de aprendizagem, bem como sobre os próprios participantes envolvidos nesse processo. As observações de aula, por sua vez, levaram à representação do contexto de pesquisa sob o olhar do pesquisador. A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir do conceito de asserções (BORTONI-RICARDO, 2008). A geração de asserções seguiu o modelo de Daher (2016), no qual os objetivos e as perguntas de pesquisa foram alinhados e o planejamento de perguntas das entrevistas surgiu como resultado.

Cada pergunta de pesquisa gerou uma asserção. Assim, as quatro asserções estabelecidas são: (a) O LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes



idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes no mercado não contemplam esse perfil; (b) À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais; (c) Os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE; e (d) Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema.

Ainda no que tange aos cuidados metodológicos adotados, é importante mencionar que o projeto desta pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde por meio da Plataforma Brasil e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, tendo cumprido todas as exigências que asseguram a clareza, a seriedade e a ética no trabalho do pesquisador.

No que diz respeito à estrutura, esta tese está organizada em quatro partes principais, além desta introdução. No capítulo 1, faço uma incursão pela área de Línguas para Fins Específicos (LinFE), apoiando-me nos estudos de Robinson (1980), Kennedy e Bolitho (1984), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Dudley-Evans e St John (1998), Johns e Price-Machado (2001), Celani (1988, 2005), Basturkmen (2010), Paltridge e Starfield (2013) e Ramos (2008, 2019). Além disso, discuto as contribuições na área de estratégias de aprendizagem, a partir de Stern (1975), Rubin (1975, 1981, 1987), Naiman et al. (1978), Tarone (1980), Rubin e Thompson (1982), Wenden (1986, 1991), O'Malley e Chamot (1990), Ellis (1994, 1997), Cohen (1996, 1998), Pozo (1996, 2002), Conceição (1999), Dörnyei (2005), Paiva (2014), Cardoso (2016), Griffiths (2017), e Oxford (1990, 2011, 2017). Por fim, discuto algumas questões relativas à terceira idade e à UnATI/UERJ segundo Zimmerman (2000), Veras (2001), Lima (2001), Guerreiro e Caldas (2001), Finato (2003), Neri e Freire (2003), Veras e Caldas (2004), Brasil (2004), Silva (2008), Cachioni (2012), Perissé e Marli (2019) e Teodoro (2021). Ainda neste capítulo, apresento as contribuições dos seguintes estudos sobre ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade: Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Silva (2004), Guimarães (2006), Della Bella (2007), Scopinho (2009), Oliveira (2010), Barroso (2012), Lopes (2014 e 2017).

No capítulo 2, descrevo a natureza da pesquisa, os participantes do estudo, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise, de acordo com Gil (1989), Almeida Filho (1991), Celani (1992), Richardson (1994), Bogdan e Biklen (1994), Richardson (1999), Burns (2000), Rocha, Sant'Anna e Daher (2004), Denzin e Lincoln (2006), Ribeiro (2008), Bortoni-Ricardo (2008), Moita Lopes (2009), Paiva, Silva e Gomes (2009), Flick (2009),

Ellingson (2009), Rollemberg (2013), Muylaert et al. (2014), Daher (2016), Eugênio e Trindade (2017), Ravagnoli (2018) e Lüdke e André (2020).

Em seguida, no capítulo 3, procedo à análise dos dados, discutindo as asserções estabelecidas à luz das teorias apresentadas no capítulo 1. Por fim, concluo esta tese, sistematizando os entendimentos aqui gerados e apontando contribuições, limitações e possíveis desdobramentos da pesquisa. Com este trabalho, espero avançar conhecimento sobre as áreas de LinFE, estratégias de aprendizagem e, em especial, ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, contribuindo para o preenchimento da lacuna observada nesse contexto específico.

Antes de iniciarmos nossa incursão pelas teorias que alicerçam esta pesquisa, é necessário esclarecer o uso de alguns termos. Neste trabalho, adoto o entendimento de Ellis (1997) para o termo aquisição de segunda língua. O autor define aquisição de segunda língua (L2) como "o modo pelo qual as pessoas aprendem uma língua que não seja sua língua materna dentro ou não da sala de aula e Aquisição de Segunda Língua (ASL) como o estudo desse processo" (ELLIS, 1997, p. 3). Dessa maneira, utilizo o termo "segunda língua" e o termo mais recente "língua adicional" para me referir a uma língua, seja ela a segunda, a terceira ou qual for, que seja diferente da língua materna do indivíduo. Também, não faço, neste estudo, a distinção entre aquisição e aprendizagem conforme proposta por Krashen (1985), de modo que os dois termos poderão usados de forma intercambiável para se referir à aprendizagem/aquisição de língua. Por fim, esclareço que opto por utilizar o termo "ensino-aprendizagem" por acreditar que o processo de ensino é indissociável do processo de aprendizagem. A forma hifenizada parece-me expressar melhor o complexo sistema de relações pedagógicas e cognitivas e de interações comportamentais entre professores e aprendizes.

Tendo apresentado um panorama desta pesquisa, iniciemos nossa visita à literatura em Línguas para Fins Específicos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eu acho que eles são alunos incríveis. Eu aprendi muito com eles. Eles podem achar que aprenderam muito comigo, mas com certeza eu aprendi dez vezes mais com eles.

*Kelly, participante da pesquisa*

O objetivo deste capítulo é apontar os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Esta pesquisa tem suas bases teóricas em estudos sobre Línguas para Fins Específicos (LinFE), Estratégias de Aprendizagem e terceira idade. Na seção 1.1, são abordados entendimentos na área de LinFE, incluindo definições, características, origem e mitos da abordagem. Na seção 1.2, são discutidas perspectivas sobre estratégias de aprendizagem desenvolvidas nas últimas décadas. Por fim, na seção 1.3, são desenvolvidas questões sobre a terceira idade, o envelhecimento da população, o surgimento das Universidades da Terceira Idade e o ensino-aprendizagem de línguas com esse público. Iniciemos a seguir nossa visita à literatura em Línguas para Fins Específicos.

### 1.1 Línguas para Fins Específicos (LinFE)

A epígrafe acima é a fala de uma professora que atuou no projeto LETI-Inglês, mas poderia ser a fala de tantos outros professores que vivenciam diferentes contextos de LinFE. A sigla LinFE (Línguas para Fins Específicos) foi cunhada pela professora Rosinda de Castro Guerra Ramos na realização da palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo no ano de 2012. A partir de então, a sigla e o termo a que ela se refere têm sido utilizados para designar uma abordagem de ensino de línguas que já existe há algumas décadas, mas que já foi e ainda é conhecida por diferentes nomes. Como afirma Ribeiro (2020, p. 22), “a expressão LinFE é fruto do amadurecimento da própria área dentro da academia”, visto que a abordagem LinFE, dentro do ensino de língua inglesa, já foi

chamada de Inglês Instrumental, *English for Specific Purposes* (ESP) e Inglês para Fins Específicos (IFE).

O primeiro termo a ser utilizado para identificar a área foi Inglês Instrumental devido ao Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, implementado no Brasil em 1977. O foco do Projeto era a capacitação de professores de inglês de universidades brasileiras, tendo posteriormente sido implantado em escolas técnicas federais. Devido às crenças equivocadas (ou mitos, como veremos mais adiante) sobre a natureza da abordagem, o termo “instrumental” foi, muitas vezes, equacionado à desenvolvimento de estratégias de leitura. De acordo com Ribeiro (2020), uma tentativa de desfazer essa associação equivocada foi adotar a sigla ESP (*English for Specific Purposes*), que, posteriormente, foi substituída pela sua versão em português: IFE (Inglês para Fins Específicos). Ainda segundo a pesquisadora, uma nova mudança ocorreu de modo a se privilegiar o uso da expressão Línguas para Fins Específicos ou da sua sigla LinFE. Como explica a autora (op. cit., p. 23):

Com o passar do tempo, as discussões sobre a problematização de termos como: língua estrangeira, adicional, primeira língua, língua nativa, dentre outras, levaram, novamente, à troca de nomenclatura para LinFE. A escolha foi feita por se acreditar que o termo é mais abrangente e incluyente, além de combater a ideia de hegemonia da língua inglesa, uma vez que não havia uma expressão correspondente para o ensino de outras línguas no mesmo contexto de fins específicos.

Assim, LinFE é uma abordagem de ensino de línguas e desse termo mais geral outros mais específicos foram derivados. Assim como os termos Inglês Instrumental, *English for Specific Purposes* (ou ESP) e Inglês para Fins Específicos (ou IFE) têm sido utilizados no ensino-aprendizagem de inglês, outros termos são utilizados para se referir ao ensino de outras línguas para fins específicos. Apenas para ilustrar, professores de idiomas e pesquisadores do ensino-aprendizagem de línguas podem já ter ouvido falar em *Español con Fines Específicos* (EFE) ou *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS). Podemos dizer que esses termos são, então, uma parte de um segmento de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Neste trabalho, adoto o termo Línguas para Fins Específicos e a sua abreviação LinFE para me referir a essa abordagem. Ao mencionar especificamente o ensino de Inglês, como em algumas citações, uso o termo Inglês para Fins Específicos ou sua abreviação IFE.

### 1.1.1 Definições e características da abordagem LinFE

Tendo comentado a questão das nomenclaturas existentes, faz-se necessário caracterizar a abordagem LinFE. Para isso, começo apresentando algumas de suas definições encontradas na literatura, a saber: a de Robinson (1980), a de Kennedy e Bolitho (1984), a de Hutchinson e Waters (1987), a de Strevens (1988), a de Dudley-Evans e St John (1998), a de Johns e Price-Machado (2001) e a de Paltridge e Starfield (2013). Mais adiante, também conto com as contribuições de Basturkmen (2010), Ramos (2008, 2019) e Celani (1988, 2005) para melhor compreender questões relacionadas à análise de necessidades e à história da abordagem LinFE no Brasil. É importante mencionar que foi na década de 1980 que as primeiras definições para a abordagem surgiram. A esse respeito, Vian JR. (1999) pondera que o fato de as definições terem surgido duas décadas depois do início do ensino de IFE, ocorrido em 1962 de acordo com Swales (1985), não significa que a área foi improdutiva até a década de 1980. Até mesmo pelo teor prático da abordagem, sempre houve produção de materiais, apenas as pesquisas passaram a ser mais desenvolvidas posteriormente.

Cronologicamente, a primeira definição que podemos identificar na história da abordagem LinFE desde que pesquisas começaram a florescer é a de Robinson (1980). Ao discutir as principais mudanças ocorridas na área nas décadas anteriores, a autora afirma que os alunos de LinFE têm objetivos e propósitos específicos, que podem ser profissionais, acadêmicos, científicos ou outros. Uma das mudanças relatadas pela autora é a substituição do termo Inglês para Fins Especiais por Inglês para Fins Específicos para nomear a área, de modo a explicitar melhor como a abordagem é centrada no aprendiz. A autora postula que:

um curso de IFE tem um propósito e visa o desempenho de sucesso de papéis ocupacionais ou educacionais. É baseado em uma análise rigorosa de necessidades dos alunos e deve ser ‘feito sob medida’. [...] É provável que tenha duração limitada. Os alunos são mais frequentemente adultos e podem estar em qualquer nível de competência” (ROBINSON, 1980, p. 13)<sup>1 2</sup>.

A definição de Robinson (1980) apresenta, pelo menos, dois pontos que merecem destaque. Um deles é o esclarecimento de que a abordagem LinFE pode ser usada com

---

<sup>1</sup> An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. (...) It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence. (ROBINSON, 1981, p. 13)

<sup>2</sup> Todas as traduções são de minha responsabilidade.

aprendizes que tenham qualquer nível de proficiência. Como veremos mais adiante, na seção 1.5, o entendimento equivocado das premissas da abordagem levou ao surgimento, no Brasil, do mito de que o ensino de LinFE só é possível depois de os aprendizes dominarem o conhecimento básico da língua. A caracterização de LinFE dada pela autora desconstrói o mito criado. Além disso, já vemos bem estabelecida nessa definição a importância de se levar a cabo uma análise de necessidades dos aprendizes e de se desenvolver um trabalho a partir das necessidades identificadas. É oportuno observar, ainda, que anos mais tarde Robinson (1991) opta por não fornecer uma definição estanque para a abordagem, pois acredita que é impossível produzir uma definição universalmente aplicável de LinFE.

A mesma importância dada por Robinson (1980) à análise de necessidades é reconhecida também por Kennedy e Bolitho (1984). Os autores destacam como o aprendiz se tornou uma figura central na história da abordagem e também como a concepção de língua foi repensada na área, deixando de ser apenas um conjunto de regras gramaticais. Em relação à caracterização da abordagem, eles sustentam que:

IFE tem como base uma investigação dos propósitos do aprendiz e o conjunto de necessidades comunicativas decorrentes desses propósitos. Essas necessidades servirão de guia para a elaboração dos materiais do curso. O tipo de inglês a ser ensinado e os tópicos e temas através dos quais serão ensinados serão baseados nos interesses e requisitos do aprendiz. ” (KENNEDY; BOLITHO, 1984, p. 3)<sup>3</sup>

Ensinar a partir dos interesses e requisitos do aprendiz é uma ideia muito cara aos autores. Um dos temas discutidos por Kennedy e Bolitho (1984) são as várias dificuldades inerentes ao uso de uma abordagem mais ampla, menos específica. A esse respeito, uma das preocupações dos autores é que os aprendizes podem ficar irritados quando têm de lidar com textos que eles consideram irrelevantes para as suas necessidades, o que pode desmotivá-los.

Um dos nomes mais conhecidos para qualquer iniciante na área de LinFE é o de Hutchinson e Waters (1987). Os autores concebem LinFE como uma abordagem de ensino de línguas baseada na necessidade do aprendiz. De acordo com os autores, a abordagem está ancorada na seguinte pergunta: “Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”<sup>4</sup> (op. cit., p. 19). É a resposta para essa pergunta que vai determinar a configuração do processo

---

<sup>3</sup> ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught and the topics and themes through which will be taught will be based on the interests and requirements of the learner. (KENNEDY; BOLITHO, 1984, p. 3)

<sup>4</sup> Why does this learner need to learn a foreign language? (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 19)

de ensino-aprendizagem da língua. Desse modo, ainda segundo os autores, LinFE não deve ser entendido como um produto, um tipo de metodologia ou material didático. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 19), “LinFE é, então, uma abordagem de ensino de línguas em que todas as decisões acerca de conteúdo e método são baseadas na razão de aprendizagem do aprendiz”<sup>5</sup>.

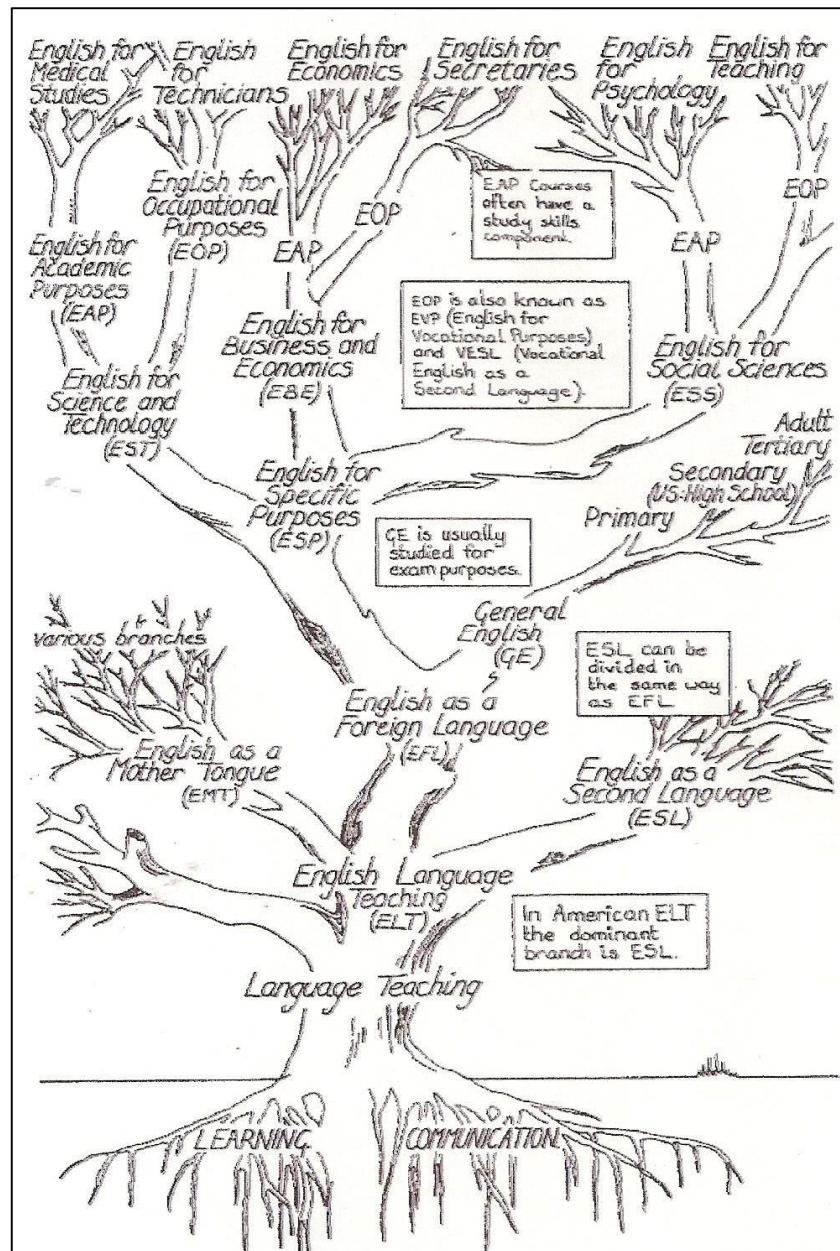
Hutchinson e Waters (1987) representam, por meio de uma árvore, como o ensino de língua inglesa possui várias ramificações. Na imagem, reproduzida na Figura 2, quanto mais afastado estiver da raiz da árvore, mais específico é o contexto em questão. Para os autores, nas raízes do Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching - ELT*) estão a aprendizagem e a comunicação, que nutrem a base do ensino de línguas e todas as ramificações que dela emergem. O ELT, por sua vez, possui três ramificações: Inglês como Língua Materna (*English as a Mother Tongue - EMT*), Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*) e Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language - ESL*). No esquema, os autores desenvolvem apenas o EFL em novas ramificações, mas sinalizam que tanto o EMT quanto o ESL são similarmente divididos. Eles indicam, inclusive, que o ESL pode ser afunilado da mesma maneira como o EFL. Vale lembrar que nessa época o ESL era tido como o ensino de Inglês em um lugar onde essa língua era falada pela comunidade ou mesmo tinha o status de língua oficial enquanto o EFL era considerado o ensino de Inglês em um lugar onde não se falava inglês.

Na representação, o EFL se divide em dois novos troncos: o Inglês Geral (*General English - GE*) e o Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes - ESP*). Enquanto o GE se ramifica levando em consideração o nível de escolaridade do aprendiz (fundamental, médio, superior), o ESP se subdivide em três grades troncos: Inglês para Ciência e Tecnologia (*English for Science and Technology - EST*), Inglês para Negócios e Economia (*English for Business and Economy - EBE*) e Inglês para Ciências Sociais (*English for Social Sciences - ESS*). Cada um desses troncos se divide em dois novos ramos: Inglês para Fins Acadêmicos (*English For Academic Purposes - EAP*) e Inglês para Fins Ocupacionais ou Profissionais (*English for Occupational Purposes - EOP*). Esses, por sua vez, dão origem a novos galhos, que representam as áreas de atuação acadêmica ou profissional do aprendiz.

---

<sup>5</sup> ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning. (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 19)

Figura 2 - Árvore do Ensino de Língua Inglesa (ELT)



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 17)

Vemos, na representação esquemática de Hutchinson e Waters (1987), que o propósito do aprendiz está sempre sustentado por necessidades comunicativas que influenciam a aprendizagem. São essas necessidades comunicativas e as soluções pedagógicas encontradas para satisfazê-las que nutrem toda a árvore, possibilitando que vários novos troncos possam surgir. Conforme afirma Cardoso (2012, p. 44), “se pensarmos no ELT como uma árvore que precisa de investimento e nutrição, o ESP tem ramos sólidos e muitas outras ramificações ainda irão surgir, a depender dos objetivos dos alunos conforme as necessidades da sociedade”. A árvore de Hutchinson e Waters (1987) nos permitiu conhecer alguns dos contextos de LinFE



mais difundidos na literatura, mas ainda precisamos revisitar mais algumas definições para a abordagem.

Strevens (1988) faz uma avaliação dos vinte anos de história da abordagem LinFE. Diferentemente dos autores mencionados aqui até então, ele não define LinFE em uma ou duas frases: ele prefere elencar as características da abordagem. Segundo o autor, uma definição para LinFE deve apresentar quatro características absolutas e duas características variáveis. As características absolutas configuram o ensino do inglês como: (a) projetado para atender às necessidades específicas do aluno; (b) relacionado em conteúdo (ou seja, em seus temas e tópicos) a determinadas disciplinas, ocupações e atividades; (c) centrado na linguagem adequada para essas atividades em sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc., e análise deste discurso; e (d) em contraste com “Inglês Geral”. Já as características variáveis consideram o que a abordagem pode ser, mas não necessariamente é: (a) restrita quanto às habilidades linguísticas a serem aprendidas (por exemplo, apenas leitura) e (b) não ensinada de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada<sup>6</sup>.

Vemos na definição de Strevens (1988) uma clara oposição entre abordagem LinFE e Inglês Geral. O autor enfatiza a natureza da abordagem LinFE de atender às necessidades do aprendiz e também destaca que ela normalmente não é pautada em metodologias pré-estabelecidas. Strevens (1988) também indica quatro vantagens do uso da abordagem: (a) não desperdiça tempo, uma vez que é baseada nas necessidades do aprendiz; (b) é relevante para o aprendiz; (c) é bem-sucedida na promoção da aprendizagem; e (d) tem melhor relação custo-benefício do que o Inglês Geral. Na verdade, podemos considerar as três últimas vantagens como consequências da primeira: quando tem as suas necessidades contempladas em um curso de inglês, o aluno tem maiores chances de ser bem-sucedido em um processo de aprendizagem mais motivador e mais curto, e por isso mais econômico.

Uma década depois Dudley-Evans e St John (1998) analisam as definições dadas por Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991) para, então, propor a deles. Creditando a Strevens (1988) o mérito de fornecer uma definição mais completa, os autores a tomam por base e a refinam, também distinguindo características absolutas e variáveis da abordagem LinFE. Para Dudley-Evans e St John (1998), são três as características absolutas da

---

<sup>6</sup> Absolute characteristics: ESP consists of English language teaching which is: designed to meet specified needs of the learner, related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities, centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse, in contrast with “General English”. Variable characteristics: ESP may be, but is not necessarily: restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only), not taught according to any pre-ordinated methodology. (STREVENS, 1988)

abordagem: (a) LinFE é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; (b) LinFE faz uso da metodologia e atividades subjacentes das disciplinas que atende; e (c) LinFE está centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros adequados a essas atividades. Já as características variáveis são quatro: (a) LinFE pode ser relacionado à ou projetado para disciplinas específicas; (b) LinFE pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da do Inglês Geral; (c) É provável que LinFE seja projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho profissional. No entanto, pode ser usado para alunos do ensino médio; e (d) LinFE é geralmente projetado para alunos intermediários ou avançados. A maioria dos cursos de LinFE pressupõe um conhecimento básico do sistema de linguagem, mas pode ser usado com iniciantes<sup>7</sup>.

Podemos observar na caracterização feita por Dudley-Evans e St John (1998) que a oposição ao Inglês Geral deixou de ser entendida como uma característica absoluta. Seguindo o mesmo raciocínio, a segunda característica absoluta foi repensada, de forma a evitar a ideia de que LinFE sempre se resume a um conteúdo disciplinar específico. As duas últimas características variáveis se referem ao perfil mais comum de público-alvo da abordagem. A terceira pode ser melhor compreendida agora depois de termos passeado pela representação esquemática de Hutchinson e Waters (1987), embora na árvore os autores enquadram o contexto de ensino médio como Inglês Geral. A quarta, por sua vez, reforça a concepção de Robinson (1980) de que os aprendizes podem ter qualquer nível de proficiência em inglês.

Também hasteando a bandeira da abordagem LinFE estão Johns e Price-Machado (2001). As autoras ressaltam que, independentemente do ambiente em que as aulas de LinFE são oferecidas, são características essenciais para a prática da abordagem a avaliação das necessidades do aprendiz, o uso de métodos de ensino baseados no conteúdo e a atualização de instrutores informados na área de conteúdo. Johns e Price-Machado (2001, p. 43) afirmam que: “LinFE é um movimento baseado na proposição de que *todo* o ensino de línguas deve ser adaptado às necessidades específicas de aprendizagem e uso da língua de grupos identificados de alunos - e também sensível aos contextos socioculturais em que esses alunos estarão usando

---

<sup>7</sup> Absolute characteristics: ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. Variable characteristics: ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners. (DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998, p. 4-5)

o inglês” (itálico no original)<sup>8</sup>. A atenção aos diversos aspectos contextuais da aprendizagem é um dos pontos de destaque da definição proposta.

Paltridge e Starfield (2013), por sua vez, destacam a importância de identificar as necessidades do aprendiz, a natureza dos gêneros com os quais ele precisa lidar e como podemos ajudá-lo a se tornar bem-sucedido. Os autores afirmam que “LinFE refere-se ao ensino e aprendizagem de Inglês como uma segunda língua ou língua estrangeira, onde o objetivo dos alunos é usar o Inglês em um domínio específico” (op. cit., p. 2)<sup>9</sup>. Ainda segundo os autores, os aprendizes de LinFE normalmente são adultos e geralmente formam grupos homogêneos em termos de objetivo de aprendizagem, mas nem sempre em termos de proficiência na língua. Apesar de ser mais recente, vemos que essa definição é mais geral, mais abrangente do que as definições de Strevens (1988) e de Dudley-Evans e St John (1998).

A partir das definições de LinFE encontradas na literatura, Basturkmen (2010) conclui que cursos com fins específicos têm foco mais restrito do que cursos de Inglês Geral porque estão centrados na análise das necessidades dos aprendizes. Desde a década de 1960, cursos com fins específicos têm sido amplamente utilizados, se consolidando como uma forma de ensino e aprendizagem aparentemente mais vantajosa do que o Inglês Geral. Por ser mais específico do que o Inglês Geral, o ensino de LinFE pode motivar mais os alunos, além de oferecer melhor custo-benefício ao dar maior ênfase aos conteúdos mais necessários em menos tempo. Além disso, o ensino é sempre contextualizado e a língua não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para um determinado objetivo. Por isso, ainda hoje ouvimos o termo Inglês Instrumental para se referir à Inglês com Fins Específicos.

Basturkmen (2010) também apresenta situações exemplos que mostram os desafios enfrentados professores de LinFE. O principal desses desafios é a questão do conteúdo: os professores por vezes têm menos conhecimento do e/ou experiência no assunto que os aprendizes. Isso ocorre porque a abordagem explora mais os objetivos externos para aprendizagem da língua (ou seja, a competência comunicativa dos aprendizes em contextos reais de uso, geralmente contextos acadêmicos e/ou profissionais). Desse modo, os professores

---

<sup>8</sup> “English for Specific Purposes (ESP) is a movement based on the proposition that *all* language teaching should be tailored to the specific learning and language use needs of identified groups of students—and also sensitive to the sociocultural contexts in which these students will be using English” (JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001, p. 43).

<sup>9</sup> “English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain” (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013, p. 2).

de LinFE precisam aprender a elaborar cursos e materiais sobre assuntos que eles mesmos não dominam. Outro desafio para o professor de LinFE é a questão do tempo: cursos para fins específicos geralmente duram menos tempo do que cursos de Inglês Geral, algo que Strevens (1988) já tinha constatado. Como aponta Robinson (1991), a limitação de tempo é comum em cursos de LinFE, visto que os aprendizes necessitam adquirir determinado conteúdo em um determinado período de tempo. Além disso, devido ao fato de o curso ser desenhado a partir das necessidades e circunstâncias trazidas pelos alunos, modificações podem acontecer no decorrer do curso em razão de mudanças ocorridas no contexto acadêmico ou profissional do aprendiz.

Assim, uma das caracterizações mais correntes do ensino de LinFE é a sua oposição às premissas e práticas do Inglês Geral. Mas, como aponta Vilaça (2019, p. 65), a abordagem LinFE “pode dialogar ou complementar a aprendizagem do inglês geral, seja simultaneamente ou em momentos diferentes”. O autor fornece como exemplo o caso de um aprendiz que deseja aprender inglês para fins gerais, mas que precisa desenvolver certas habilidades em um curto prazo para um determinado fim. Torna-se evidente que a grande diferença entre o Inglês Geral e a abordagem instrumental está na implementação de uma análise de necessidades, uma das bases conceituais de LinFE. Ramos (2019) oportunamente elenca como fatores que caracterizam e diferenciam um curso de LinFE: “análise de necessidades como ‘*raison d’être*’; direcionado a propósitos específicos e bem definidos; currículo e materiais elaborados para operar nos contextos de atuação do aluno; aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e autonomia para aprender” (op. cit., p. 37).

Mas existe outra marca da abordagem LinFE que nem sempre é tão evidente no Inglês Geral: a reconfiguração da relação professor-aluno. Uma vez que na prática de LinFE o aprendiz obrigatoriamente se torna o centro da aprendizagem e tem seus desejos, lacunas e necessidades levados em consideração, espera-se que o professor não seja mais o detentor do saber, mas um facilitador, um mediador. Normalmente, os alunos sabem mais sobre os assuntos abordados nas aulas de inglês do que o professor. Os alunos têm conhecimento da área e o professor da língua, equilibrando a participação das duas partes na coconstrução do conhecimento.

Dudley-Evans e St John (1998) chamam o professor de LinFE de *practitioner*. Segundo os autores, esse profissional assume diferentes papéis: além de ministrar aulas, ele tem a função de desenhar o curso, a partir dos desejos e necessidades dos alunos. Além disso, também tem a tarefa de desenhar materiais: o *practitioner* escolhe o material existente no mercado mais

adequado às necessidades do aluno; se não é possível, adapta materiais existentes; e, por fim, se não existe material adequado, ele elabora seu próprio material. O professor de LinFE também é pesquisador e deve estar atualizado: é necessário pesquisar sobre o contexto do aluno, para planejar o curso e elaborar materiais voltados para as necessidades do aluno. Também é importante mencionar o papel de avaliador: o professor, além de avaliar os alunos, também avalia o seu trabalho, o curso planejado, os materiais utilizados, sempre buscando uma avaliação formativa, contínua. Por ter de assumir todos esses papéis, o professor de LinFE deve ser flexível e gostar de correr riscos.

Toda a caracterização da abordagem LinFE feita até agora resulta do fato de o trabalho a ser desenvolvido com o aprendiz ser baseado em suas necessidades, lacunas e desejos. Como vimos, é a identificação desses aspectos que dimensiona toda a configuração de um curso de inglês para fins específicos, como planejamento, elaboração de materiais e escolha da metodologia. Nesse sentido, o processo de análise de necessidades é de importância singular e deve ser bem estruturado para que possa produzir os resultados esperados. Por isso, é oportuno dedicar um pequeno espaço neste trabalho para tecer alguns comentários sobre essa etapa.

### 1.1.2 Análise de necessidades e desenho de curso

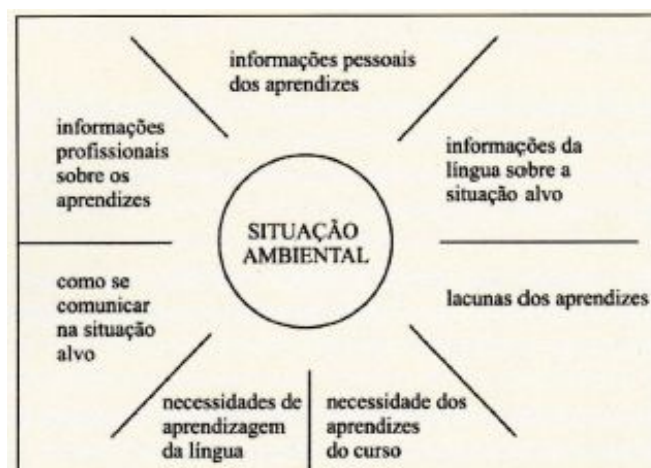
O conceito de análise de necessidades está no coração da abordagem LinFE. Todo profissional da área deve ter como prioridade a análise da situação de seus aprendizes e de suas necessidades. É esse processo que determina os aspectos que caracterizam um curso de LinFE, a saber: a metodologia, os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados. Robinson (1991) confere grande importância à análise de necessidades, visto que ela indica do que o aluno precisa. Basturkmen (2010) reforça que a análise de necessidades possibilita a identificação de habilidades comunicativas e conhecimentos linguísticos específicos que os aprendizes precisam adquirir, bem como da situação atual e da situação-alvo deles. A autora explica que esse processo permite identificar as lacunas e os desejos aprendizes e, como consequência, refinar o desenho do curso a ser desenvolvido. Ela também nos mostra, de modo bastante objetivo, como o conceito de análise de necessidades evoluiu ao longo do tempo. As primeiras formulações do conceito de análise de necessidades concebiam essa etapa como uma mera identificação das necessidades comunicativas dos aprendizes na situação-alvo. Celani

(2008) aponta que entre a década de 1970 e 1980, o conceito de necessidades passa a ser mais sensível ao contexto social, algo que se mantém até hoje. Segundo a autora, especialmente no contexto brasileiro, “é o papel social que determina a necessidade” (op. cit., p. 420).

Hutchinson e Waters (1987) acreditam que todo curso é pautado por uma necessidade, embora nos cursos para fins específicos a consciência dessa necessidade seja mais evidente. Os autores destacam a importância de se definir o sentido de necessidades, que eles acreditam se dividir em dois tipos: necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo. As necessidades de aprendizagem estão relacionadas ao perfil dos alunos e ao modo como eles aprendem. Já as necessidades da situação-alvo se referem ao que o aprendiz necessita fazer em seu contexto de estudo e/ou trabalho. Para os autores, elas englobam necessidades, desejos e lacunas. Necessidades se referem às demandas da situação-alvo, que são necessárias para que o aprendiz atue com sucesso em seu contexto de estudo e/ou trabalho. Na categoria desejos, estão as vontades do aprendiz, que se mostram muito importantes por impactar diretamente a motivação do aprendiz. As lacunas constituem a diferença entre a situação presente e o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuar efetivamente na situação-alvo.

Dudley-Evans e St John (1998), por sua vez, caracterizam o processo de análise de necessidades de modo mais detalhado. Os autores defendem que a análise de necessidades deve incluir: (a) informações profissionais sobre os aprendizes: análise da situação-alvo e necessidades objetivas; (b) informações pessoais sobre os aprendizes: análise de experiências de aprendizagem, aspectos culturais, desejos e visões do aprendiz sobre a aprendizagem (necessidades subjetivas); (c) informações sobre a proficiência dos aprendizes: análise da situação atual dos aprendizes, ou seja, do que eles já sabem; (d) informações sobre as lacunas do aprendiz, ou seja, a diferença entre a situação atual e a situação-alvo; (e) informações sobre aprendizagem de língua: como otimizar o processo de aprendizagem, que métodos utilizar, ou seja, necessidades de aprendizagem; (f) informações sobre a comunicação no contexto profissional do aprendiz: como a língua é usada na situação-alvo (análise linguística, análise do discurso, análise de gêneros); (g) informações sobre as expectativas do aprendiz em relação ao curso; e (h) informações sobre como o curso será conduzido (análise dos meios). Ramos (2019, p. 26) apresenta na Figura 3 os elementos que compõem a análise de necessidades segundo Dudley-Evans e St John (1998):

Figura 3 - Análise de Necessidades



Fonte: RAMOS (2019, p. 26)

Assim, vemos que a análise de necessidades é um processo que envolve a consideração da situação atual do aprendiz, da situação-alvo, de questões linguísticas, de questões sobre ensino-aprendizagem e sobre o próprio aprendiz. Basturkmen (2010) nos alerta que esse processo “não deve ser visto como um procedimento totalmente objetivo” (p.19). A autora explica que as visões e decisões do professor sempre caracterizarão os recortes feitos. Robinson (1991) também defende que a identificação das necessidades do aprendiz é uma questão de perspectiva: “um grupo diferente de analistas trabalhando com o mesmo grupo de alunos, mas com diferentes visões sobre ensino e aprendizagem, estaria bastante suscetível a identificar necessidades diferentes” (op. cit., p. 7). Basturkmen (2010) ainda nos informa que o estágio de análise de necessidades deve ser entendido como um processo inicial de elaboração do curso e não como um processo final. Segundo a autora, o entendimento das necessidades dos aprendizes tende a mudar com o decorrer do tempo e, como consequência, também tende a mudar a visão dos professores de LinFE acerca de como o curso deve ser configurado. Ou seja, a análise de necessidades também influencia no refinamento do curso de LinFE mesmo depois de ele já ter começado.

Entre os instrumentos mais comumente utilizados para levar a cabo a análise de necessidades estão: questionários, entrevistas, observações de interações, análise da língua em uso na situação-alvo, testes de desempenho e observações dos aprendizes realizando tarefas em seus contextos profissionais e/ou acadêmicos. Uma vez que questionários e entrevistas são os instrumentos mais frequentemente utilizados, Basturkmen (2010) compara as vantagens e desvantagens dos dois recursos. Segundo a autora, questionários permitem economizar tempo e energia na coleta de informações e também oferecem maior anonimato aos respondentes. Por

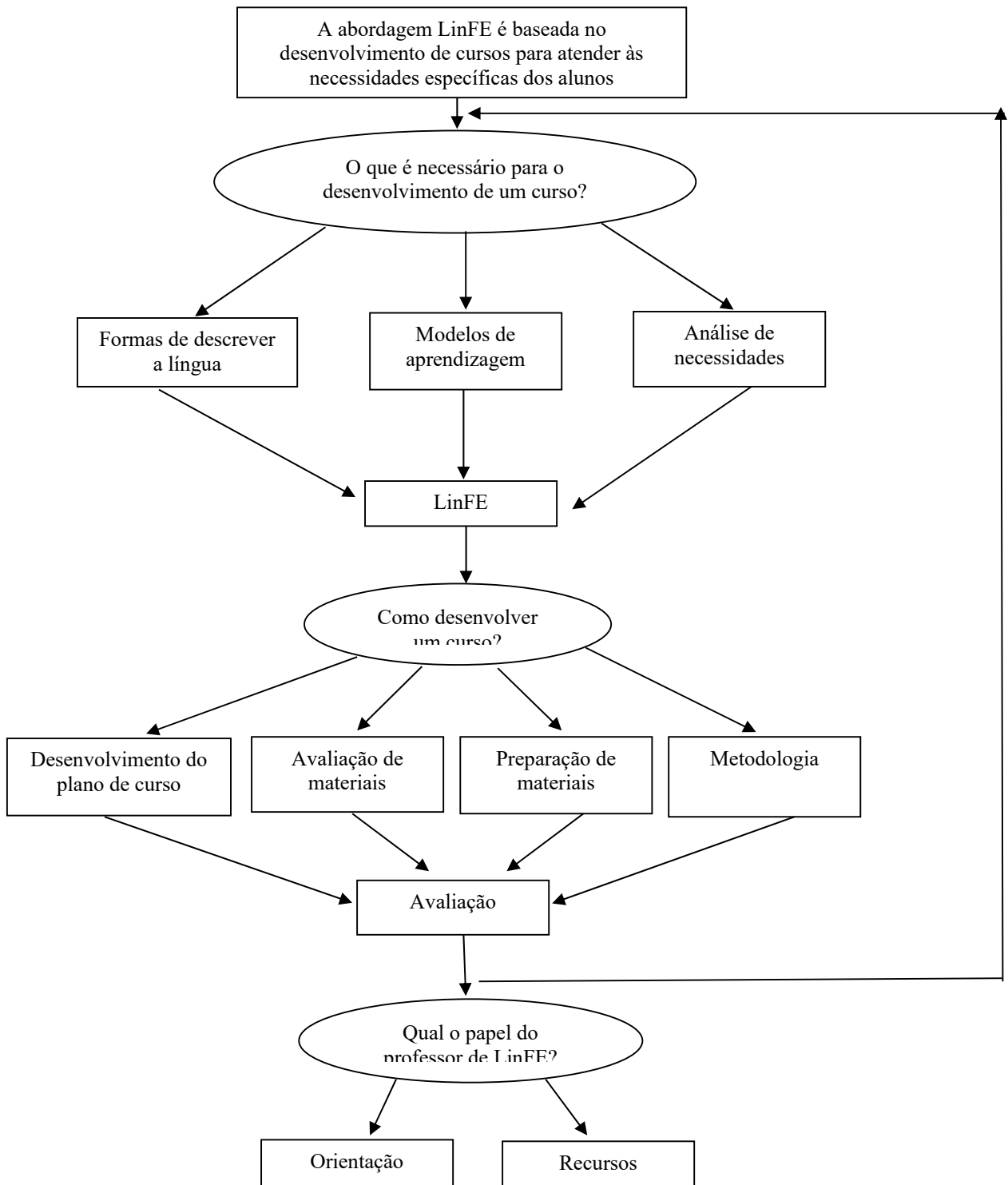
outro lado, questionários têm como desvantagem o fato de que nem todas as pessoas convidadas a respondê-los assim o fazem. Além disso, os questionários não permitem respostas espontâneas e maiores esclarecimento, bem como os respondentes podem trocar informações entre si antes de respondê-los. As entrevistas, por sua vez, têm a vantagem de colher informações mais profundas e de abrir espaço para explicações e esclarecimentos que se façam necessários. Contudo, elas são um instrumento que consome mais tempo para coleta de dados e que é mais vulnerável aos preconceitos do entrevistador, de modo que a qualidade dos dados obtidos está diretamente ligada às habilidades do entrevistador.

O esquema apresentado na introdução do livro Hutchinson e Waters (1987) é muito oportuno para conceber a complexidade envolvida no desenho de um curso de LinFE. Na Figura 4, adaptada do livro e reproduzida a seguir, os autores indicam que o planejamento de um curso envolve formas de se conceber a língua, formas de se entender a aprendizagem e a realização de uma análise de necessidades.

Podemos dizer que as concepções de língua e de aprendizagem fornecem uma ancoragem teórica enquanto a análise de necessidades fornece dados para o desenho do curso. Somente a partir desses dados é que podemos identificar as habilidades necessárias para elaborar o currículo. É o que Alcântara et al. (2019), por exemplo, fazem ao questionar professores e alunos acerca dos gêneros textuais que eles consideram mais importantes no contexto que investigam. As etapas subsequentes envolvem o desenho do plano de curso, a produção e/ou adequação de materiais didáticos, a formatação do ensino em sala de aula e instrumentos de avaliação, além da avaliação do próprio curso e do trabalho do professor. O professor, aliás, atua como orientador, mediador ao mesmo tempo em que propicia recursos para os aprendizes.



Figura 4 - Planejamento de um curso de LinFE



Fonte: adaptado de Hutchinson e Waters (1987, p. 3)

Até o presente momento, foram discutidas algumas definições de LinFE bem como apresentadas as principais características da abordagem. Além disso, fizemos considerações

sobre a importância da análise de necessidades e as questões que devem ser observadas nesse processo. Agora que já conhecemos um pouco melhor as premissas da abordagem, podemos viajar no tempo para conhecer um pouco de sua história.

### 1.1.3 Origens e desenvolvimento da abordagem LinFE

É oportuno recorrer a Hutchinson e Waters (1987) para contextualizarmos o surgimento da abordagem LinFE. Segundo os autores, as origens da abordagem foram o resultado de uma confluência de fatores, principalmente de três naturezas: a conjuntura político-econômica, a emergência de novos estudos linguísticos e um novo olhar para o processo de aprendizagem no campo da educação. Vejamos a seguir como esses três fatores propiciaram a emergência de uma abordagem que passou a levar em consideração as necessidades dos aprendizes.

Hutchinson e Waters (1987) identificam o fim da Segunda Guerra Mundial como um dos fatores que levou ao surgimento da abordagem LinFE. O fim da guerra se deu em 1945 e, segundo os autores, foi um acontecimento singular para a expansão da atividade econômica, técnica e científica em escala internacional como nunca visto antes. Como consequência dessa expansão, o mundo tornou-se cada vez mais dominado por questões comerciais e tecnológicas. A necessidade de estabelecer relações comerciais entre diferentes povos, com diferentes culturas e línguas, trouxe a demanda de se valer de uma língua internacional que possibilitasse a comunicação entre as pessoas. Como nos informam os autores, o inglês assumiu essa função devido a várias razões, sobretudo ao poder econômico dos Estados Unidos no mundo do pós-guerra.

Se antes a aprendizagem de uma língua adicional não tinha uma justificativa bem definida ou tão somente indicava o nível de educação de uma pessoa, a partir de então houve um crescente interesse por aprender inglês com o intuito de fazer parte desse novo mundo dominado pelo comércio e pela tecnologia. O prestígio do inglês como língua internacional levou para a sala de aula muitas pessoas com objetivos bastante definidos para aprender o idioma. Entre essas pessoas estavam comerciantes, mecânicos, médicos e estudantes e todos eles precisavam da língua inglesa para desempenhar com eficiência as suas funções (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Interesses econômicos fortaleceram ainda mais a identidade do inglês como idioma internacional e, como consequência, a necessidade de se criar cursos rápidos com objetivos restritos passou a ser mais evidente, já que no mundo dos negócios tempo é dinheiro. Segundo Hutchinson e Waters (1987), cabia ao professor de língua, então, satisfazer a demanda do mercado, considerando os desejos e as necessidades de outras pessoas. Entretanto, para que isso se materializasse no processo de ensino e aprendizagem, novas ideias influentes começaram a surgir no estudo de línguas.

Os estudos estruturalistas, que buscavam decifrar e comparar a sintaxe das línguas, eram muito comuns na época, mas passaram a dividir a atenção de pesquisadores com uma nova corrente, que buscava investigar os aspectos discursivos, as questões de uso das línguas. “Os novos estudos desviaram a atenção da definição das características formais do uso da linguagem para descobrir as maneiras pelas quais a linguagem é realmente usada na comunicação real” (WIDDOWSON, 1978 apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7). O novo interesse na área da Linguística se debruçava sobre o uso da língua em diferentes situações, como as diferenças no uso da língua na escrita e na fala assim como nos registros utilizados em diferentes práticas sociais por diferentes profissionais.

Com isso, foi criado um solo fértil para o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de alunos. Acreditava-se que se o mapeamento da variação da língua em diferentes situações possibilitava o conhecimento da língua em diferentes contextos, logo esse conhecimento deveria constituir o ponto de partida para cursos específicos. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o crescimento da pesquisa sobre a natureza de variedades particulares de inglês ocorreu nas décadas de 1960 e 1970. Os autores informam que a área de Inglês para Ciência e Tecnologia (do inglês *English for Science and Technology* - EST) foi a que mais produziu na época, embora pesquisadores também investigassem outras áreas. Foi assim que surgiu o entendimento de que o estudo dos aspectos linguísticos em uma área específica do trabalho ou do saber levaria à identificação do conhecimento de inglês necessário a um determinado grupo de aprendizes. Como nos relatam Hutchinson e Waters (1987), o princípio norteador a abordagem LinFE era “Diga-me para que você precisa de inglês e eu direi o inglês de que você precisa” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8).

Ainda segundo os autores, a Psicologia Educacional também deixou sua marca na emergência da abordagem LinFE. Cada vez mais, a importância da figura do aluno e suas atitudes foram levadas em consideração. Pesquisas reforçavam a influência das características, atitudes, necessidades e interesses dos aprendizes na motivação para aprender e,

consequentemente, na eficácia do processo de aprendizagem. Com isso, ganhou terreno a ideia de que os cursos de inglês deveriam ser pautados em textos da área de especialidade do aprendiz, visto que a relevância clara do curso motivaria cada vez mais o aluno, o que resultaria em uma aprendizagem rápida e eficiente.

Vemos, então, que os três fatores comentados brevemente sustentaram a visão de que a aprendizagem mais eficaz de inglês era aquela que se mostrava a mais específica possível, privilegiando a área de estudo ou atuação profissional do aprendiz. A abordagem LinFE foi se desenvolvendo com o tempo a partir do olhar mais apurado dos pesquisadores e das experiências vivenciadas por professores em sua prática profissional. Segundo Hutchinson e Waters (1987), desde seus primórdios na década de 1960, o ensino de IFE experienciou cinco fases de desenvolvimento ao longo de sua história.

Segundo os autores, a primeira etapa predominou na década de 1960 e início da década de 1970 e é caracterizada pelo princípio básico de que o inglês possui registros diferentes para cada área do saber. Nesse sentido, buscava-se identificar as características gramaticais e lexicais desses registros para, então, torná-las a base do currículo de um curso para fins específicos. Hutchinson e Waters (1987) apresentam como produto desse movimento o trabalho *A Course in Basic Scientific English*, de Ewer e Latorre (1969), que objetivou oferecer um curso de inglês para fins específicos mais relevante para as necessidades dos alunos através de um currículo cujo maior foco eram as formas de linguagem que os alunos encontrariam em sua área de estudos.

Na segunda etapa de desenvolvimento da abordagem LinFE, o foco deixou de ser a frase e passou para o nível do discurso, da análise retórica. Entre os grandes nomes dessa fase estão Henry Widdowson, Larry Selinker e Mary Todd-Trimble. Allen e Widdowson (1974 apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 10-11) enquadram a premissa desse movimento do seguinte modo:

Entendemos que as dificuldades que os alunos encontram surgem não somente de um conhecimento defeituoso do sistema linguístico do Inglês, mas da falta de familiaridade com o uso do Inglês e que, consequentemente, suas necessidades não podem ser satisfeitas por um curso que oferece simplesmente prática na composição de sentenças, mas apenas por um curso que desenvolva o conhecimento de como essas sentenças são usadas nas performances de diferentes atos comunicativos.

Assim, enquanto na primeira fase o enfoque da análise de registros caía sobre a gramática das frases, na segunda fase atenção foi debruçada para a construção do significado a partir da combinação de sentenças. Pesquisas buscavam identificar padrões organizacionais em

textos bem como as formas linguísticas pelas quais esses padrões eram materializados. Ainda permanecia a ideia de que os padrões retóricos de organização do texto apresentavam diferenças significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Como nos relatam Hutchinson e Waters (1987), esses padrões deveriam formar a base do currículo de um curso de inglês para fins específicos. Segundo os autores, os materiais produzidos nesse período treinavam os aprendizes para reconhecer padrões textuais e marcadores de discurso. Eles ainda apontam que a série *English in Focus* (OUP) é um bom exemplo do trabalho realizado nessa época.

A terceira etapa no desenvolvimento da abordagem buscou fortalecer o conhecimento que já se tinha sobre o ensino de inglês para fins específicos através de uma base mais científica. Considerando que um curso LinFE deve capacitar o aprendiz para que ele atue adequadamente em uma situação de estudo ou trabalho, ou seja, uma situação-alvo, então o planejamento desse curso deve levar em consideração as características da situação-alvo. Assim, o principal movimento desse período foi estabelecer procedimentos para relacionar a análise linguística às razões de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a terceira etapa buscou sistematizar o processo de análise de necessidades dos aprendizes, ou análise da situação-alvo (Chambers, 1980), de modo a formar o currículo de um curso LinFE.

Um dos modelos de análise de necessidades mais conhecidos na literatura é o de John Munby. Esse modelo defende a identificação das necessidades do aprendiz em termos de objetivos de comunicação, ambiente comunicativo, meios de comunicação, habilidades linguísticas, funções e estruturas. Como nos informam Hutchinson e Waters (1987), a terceira etapa na história da abordagem LinFE testemunhou uma certa maturidade da área: “o que antes era feito de maneira fragmentada, agora foi sistematizado e a necessidade do aluno foi aparentemente colocada no centro do processo de design do curso” (op. cit., p. 12).

Enquanto a terceira etapa no desenvolvimento de LinFE ainda se ocupava da análise das formas superficiais da língua, a quarta etapa passou a considerar os processos que fundamentam o uso da linguagem. Esse movimento trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura. Em alguns de seus contextos ao redor do mundo, os aprendizes eram alunos universitários que precisavam ler textos especializados disponíveis somente na língua inglesa. Entre os trabalhos mais frutíferos dessa fase está o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que teve início em 1977.

A premissa básica deste movimento é que podemos extrair significado do discurso independentemente das formas superficiais da língua, uma vez que existem processos comuns de raciocínio e interpretação. Além disso, tais processos não são limitados a determinados

registros. Desse modo, o ensino de inglês para fins específicos deve explorar as estratégias interpretativas que possibilitam ao aprendiz, por exemplo, “adivinhar o significado das palavras a partir do contexto, usando layout visual para determinar o tipo de texto, explorando cognatos (ou seja, palavras que são semelhantes na língua materna e na língua-alvo), etc.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 13). Os materiais produzidos a partir desse movimento dão maior ênfase às estratégias de leitura e compreensão auditiva. Os aprendizes são encarados como seres pensantes e levados a analisar como o significado é produzido no discurso.

A quinta etapa da história da abordagem LinFE, conforme descrita por Hutchinson e Waters (1987), volta o seu olhar para a aprendizagem. Até então, questões relativas à aprendizagem haviam recebido pouca atenção, uma vez que maior ênfase sempre foi dada à descrição do uso da língua. Seja descrevendo as estruturas linguísticas ou as habilidades e estratégias necessárias para a sua compreensão, a preocupação estava na descrição do que as pessoas fazem com a língua. Contudo, segundo os autores, “uma abordagem verdadeiramente válida para LinFE deve ser baseada na compreensão dos processos de aprendizagem de línguas” (op. cit., p. 14). É oportuno lembrar que os autores conferem um papel de destaque ao processo de aprendizagem, concebendo-o como as raízes do ensino de língua inglesa, como já mostrado na figura 2 na seção 1.1 deste capítulo. A partir de então, muitos trabalhos levaram em consideração diversos aspectos que caracterizam o processo de aprendizagem.

É possível ainda reconhecer uma sexta etapa no desenvolvimento da abordagem LinFE. Trata-se de uma época em que trabalhos com e/ou acerca de gêneros textuais foram bastante produtivos no ensino de inglês para fins específicos. No final da década de 1990, a professora Rosinda Ramos, a partir de uma perspectiva sistêmico funcional Hallidayana, já começava a desenvolver estudos explorando gêneros na elaboração de materiais. Em um artigo publicado na revista *The ESpecialist*, Ramos (2004) apresenta um modelo para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula de LinFE. O objetivo da pesquisadora é mostrar um gênero autêntico, ensinar os aprendizes a reconhecer seus componentes e incentivá-los a se valer desse conhecimento para seu uso prático.

Como informa Ribeiro (2020), podemos considerar que atualmente já estamos em uma nova etapa na história da abordagem LinFE. Segundo a pesquisadora, a sala de aula de inglês para fins específicos deve considerar diversos aspectos, como o uso de novas tecnologias e os multiletramentos críticos dos aprendizes. Como nos diz a pesquisadora, “hoje em dia, com o advento do uso da tecnologia em sala, o desenvolvimento das ideias acerca da análise crítica do discurso e uso de gêneros discursivos em salas para o ensino de línguas, nos encontramos numa,

podemos dizer, fase contemporânea da prática LinFE” (RIBEIRO, 2020, p. 31). Torna-se evidente, então, que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por questões socioculturais. O avanço da tecnologia nos últimos anos tem nos levado a refletir sobre a prática de sala de aula de LinFE nos mais diversos contextos.

Apesar de já ter mencionado o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras e duas pesquisadoras da área de LinFE no Brasil em tempos mais recentes, não podemos deixar de visitar os primórdios da história da abordagem no Brasil. Para tanto, devemos retornar ao final da década de 1970, quando teve início o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. A próxima seção fará uma descrição dos principais momentos da história da abordagem LinFE em nosso país.

#### 1.1.4 A abordagem LinFE no Brasil

Como explica Ramos (2008), a história da abordagem LinFE no Brasil está ligada à criação do Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto) no ano de 1977. Baseando-se em Celani et al (1988) e Celani (2005), a autora relata que a criação de um centro de excelência de Inglês para Fins Específicos que pudesse oferecer assessoria, recursos e formação de professores para universidades brasileiras ocorreu devido a uma confluência de fatores. Primeiramente, um considerável número de professores universitários brasileiros que faziam mestrado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) demonstrou interesse na área por não se sentirem preparados para ministrar cursos especializados de inglês em suas instituições. Por outro lado, o ensino de LinFE era desprestigiado pela maioria dos professores de inglês, que o consideravam menos nobre do que o ensino de língua e literatura de língua inglesa. Por fim, os departamentos de Inglês ainda lidavam com a demanda de outros departamentos para que oferecessem cursos especializados de inglês. De acordo com Ramos (2008), tais fatores aliados aos inúmeros pedidos de aconselhamento sobre a implementação de cursos de LinFE em universidades brasileiras levaram a então coordenadora do Programa de Linguística Aplicada da PUC-SP, professora Maria Antonieta Alba Celani, a conceber um projeto a nível nacional. O apoio financeiro solicitado ao Ministério da Educação em 1977 foi, então, concedido.

Ramos (2008) prossegue sua narração relatando que a implementação do Projeto ocorreu entre 1977 a 1979. A professora Celani contou com a experiência de Maurice Broughton, professor visitante do Consulado Britânico (CELANI, 1988). Vinte universidades federais de diferentes regiões do Brasil foram visitadas com o intuito de se fazer um mapeamento do cenário nacional. Essa análise indicou a necessidade de garantir a formação docente, a produção de materiais, o ensino de habilidades de leitura para alunos e pesquisadores do meio acadêmico e a criação de um centro nacional de recursos.

Para que o Projeto pudesse acontecer, Celani solicitou ao Consulado Britânico o envio de especialistas (chamados de KELTs) que seriam responsáveis pela formação de professores, pesquisa e produção de materiais. A chegada de John Holmes, Mike Scott e Tony Deyes perto do final de 1980 marcou a fase de desenvolvimento do Projeto, com a adesão de mais três universidades, e continuou com apoio oficial até o final de 1989. Essa fase começou com um seminário nacional que reuniu a coordenação nacional e as coordenações locais para discutir políticas e o trabalho a ser realizado. De acordo com Ramos (2008), foi decidido durante o evento que o programa de desenvolvimento de professores seria estabelecido na forma de seminários e visitas locais complementado por bolsas de estudo, fornecidas pelas agências de financiamento, para universidades do Reino Unido quando possível.

Ramos (2008) ainda informa que seminários foram realizados na maioria das universidades participantes em 1981. Os especialistas puderam conhecer as necessidades das equipes locais e ajudá-las a se desenvolver. Além disso, contribuíram com temas para uma das publicações do Projeto, que serviam como um conjunto de ideias e orientações centrais a serem seguidas para a realização de um trabalho mais aprofundado. Entre os temas propostos estavam: estratégias de leitura, análise textual, desenho do curso, papel dos materiais e professor como um pesquisador, dentre outros. Um seminário anual e três seminários regionais foram realizados entre os anos 1981 e 1989 com o objetivo de possibilitar a troca de experiências entre as equipes locais e uniformizar certas práticas sem, contudo, impor princípios que não levassem em conta as diferenças de cada contexto. Os eventos também permitiram que professores que não eram vinculados ao Projeto viessem a conhecer a abordagem, o que resultou na disseminação de LinFE pelo país.

Celani et al. (1988) relatam que a não criação de um livro didático do Projeto foi uma decisão muito importante que levou em consideração as variedades de níveis de desenvolvimento do professor, de disciplinas acadêmicas e de níveis de instrução dos aprendizes (graduação até pós-graduação). Essa decisão foi, sobretudo, coerente com a essência



da abordagem LinFE, já que não faria sentido produzir um número limitado de materiais para atender a todas as realidades do Projeto e treinar professores para utilizá-los sem qualquer sensibilidade para com os contextos locais. Naturalmente, como nos informa Ramos (2008), materiais de amostra foram produzidos com o intuito de demonstrar como o Projeto concebia o ensino-aprendizagem da leitura e como os professores poderiam lidar com diferentes temas, dentre os quais figuram: exploração de textos autênticos com iniciantes, uso de estratégias de leitura, ensino de gramática, aquisição de vocabulário e teste de compreensão de leitura. Tais temas nos recordam de que a habilidade de leitura foi identificada como uma prioridade. Ramos (2008) também relata que o desenvolvimento dos professores aconteceu ao mesmo tempo em que a produção de materiais, o que se tornou um dos pilares e destaques do Projeto. Tanto o desenvolvimento de LinFE no Brasil quanto o ensino de inglês geral testemunharam uma nova concepção de formação de professores, encarando-a como um processo de longo prazo e não como um processo acabado (RAMOS, 2008).

Em outra frente de trabalho, o Projeto promoveu a organização de um centro nacional de recursos na PUC-SP. A função do Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura (CEPRIL) era coletar e compartilhar materiais por todo o país, auxiliando professores e atuando como um canal de comunicação entre eles. O CEPRIL atuou como um polo para professores de LinFE e iniciantes na área, fornecendo informações, *feedback*, consultorias e ofertando cursos sobre a abordagem LinFE para professores de todo o Brasil. Também são produtos do CEPRIL as publicações *Working Papers* e *Resource Packages*, cujos focos eram a produção de materiais e a capacitação docente, e a revista *The ESpecialist*, periódico especializado em LinFE com várias publicações de pesquisas e relatos de experiência.

De acordo com Ramos (2008), ainda na década de 1980 o Projeto dirigiu-se às Escolas Técnicas Federais e já na década seguinte perdeu o apoio oficial e os especialistas estrangeiros. Ainda assim o trabalho floresceu, graças aos esforços das equipes locais e ao trabalho colaborativo que se buscou desenvolver. Como reconhecem Celani et al. (1988, p. 7), “[o Projeto] derivou da necessidade de professores praticantes e esses mesmos professores estiveram intimamente ligados à maioria das operações envolvidas na implementação do Projeto”. Como aponta Ramos (2008), o fato de não haver uma estrutura rígida imposta pelo governo ou outra instituição favoreceu a existência de um sentimento de propriedade em relação ao trabalho desenvolvido e de identidade de professores de LinFE. Foi na década de 1990, inclusive, que começou a tradição de realizar seminários para promover a troca de ideias, a

pesquisa e a produção de materiais. Segundo Ramos (2019), a partir dessa mesma década testemunhou-se um maior envolvimento do Ensino Fundamental e Médio.

A troca de experiências é muito importante na história do Projeto não somente na realização de eventos, mas também dentro da sala de aula. Professores e alunos foram responsáveis por um trabalho colaborativo, levando diferentes tipos de conhecimento para os cursos de LinFE. Com isso, os papéis de professores e aprendizes foram ressignificados, inclusive no ensino e aprendizagem de inglês em geral. Outra questão que também foi repensada, segundo Ramos (2008), foi o uso do português na sala de aula de inglês. A experiência com contextos LinFE mostrou que o uso do português na sala de aula enquanto recurso não é prejudicial à aprendizagem de inglês.

No que diz respeito à metodologia de ensino, entre os grandes legados do Projeto estão o incentivo ao uso de textos autênticos, o trabalho com estratégias de leitura e a conscientização dos aprendizes acerca de aspectos do processo de aprendizagem. Desde então essas premissas têm sido presentes em vários cursos de inglês e até hoje os materiais de amostra do *Resource Packages* (compilados pelo CEPRIL) ainda são bastante utilizados. E por falar em materiais didáticos, a elaboração de materiais pelos próprios professores de LinFE também foi uma herança do Projeto. Se antes os professores utilizavam materiais não adequados ao seu contexto de atuação e também elaboravam materiais descontextualizados, com conteúdo não autêntico, agora eles dispunham de conhecimento técnico que os auxiliava a otimizar a aprendizagem dos alunos. Como diz Ramos (2008, p. 77):

No momento em que os materiais usados em a sala de aula eram um livro-texto, e um livro-texto que geralmente enfatizava o vocabulário (ou vocabulário específico), frases descontextualizadas e, às vezes, textos não autênticos, parece uma grande vitória mudar desta perspectiva para uma estratégia baseada em habilidades. Essa perspectiva orientou a produção dos materiais e os professores participantes foram melhores preparados para produzir seus próprios materiais. Se não fosse o caso, eles teriam que aprender como avaliar e adaptar os materiais para personalizá-los ao seu grupo específico de alunos. Este componente contribuiu para o seu desenvolvimento tornando-os capazes de projetar seus cursos independentemente de ter um livro didático, geralmente usado como guia ou espinha dorsal para o planejamento de um curso.

A própria Rosinda Ramos, que atuou no Projeto, reconhece que as contribuições geradas também criaram alguns mitos, que devem ser desconstruídos pelos praticantes de LinFE. A partir da leitura de seus artigos (RAMOS, 2008, 2019), é oportuno comentar os mitos identificados pela autora. É o que faremos na próxima seção.

### 1.1.5 Mitos da abordagem LinFE no Brasil

Ao analisar os mitos acerca do ensino de inglês para fins específicos no Brasil três questões parecem estar envolvidas. A primeira delas é uma interpretação equivocada dos aspectos que configuraram o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Como ficará evidente nesta seção, os mitos revelam que muitos professores parecem não ter compreendido que os motivos que justificaram as escolhas feitas pela coordenação do Projeto emergiram das necessidades observadas no contexto brasileiro na época. Além disso, parece ter havido uma espécie de generalização do formato adotado no Projeto, de modo que alguns professores podem acreditar que todos os contextos de inglês para fins específicos devem ser pautados nas mesmas orientações, quando, na verdade, é a etapa de análise de necessidades que fornece as informações necessárias. Por fim, quer me parecer que os desafios impostos pela abordagem LinFE podem ter tido a sua influência na construção desses mitos. Como afirma Ribeiro (2020, p. 41), “a capacidade de dialogar com diferentes teorias e metodologias de ensino, em diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno ainda são ideias que amedrontam a zona de conforto em que muitos colegas se encontram e da qual não têm interesse em sair”. A abordagem LinFE ressignifica os papéis de professores e alunos, reconhecendo-os como participantes ativos e autônomos que cocostroem o processo de ensino e aprendizagem através da troca de saberes e experiências.

Segundo Ramos (2008, 2019), o primeiro mito, e possivelmente o maior de todos, é a crença de que “LinFE é leitura”. Esse pensamento advém equivocadamente do fato de que o Projeto privilegiou, dado o contexto observado pelos pesquisadores na época de sua implementação, o desenvolvimento de estratégias de leitura para estudantes universitários. A reboque desta crença, outro mito emergiu ao longo dos anos: alguns consideram que “LinFE é *monoskill*” justamente porque em muitos contextos de ensino de inglês para fins específicos os aprendizes necessitam desenvolver apenas uma habilidade em particular. No caso do Projeto, a necessidade verificada pelos pesquisadores foi a leitura, visto que nas universidades as aulas eram ministradas em português e não em inglês. Por isso, muitos professores ainda acreditam que trabalhar com LinFE significa desenvolver única e exclusivamente uma habilidade e que essa é sempre a leitura. É possível cogitar que essa crença também possa ter se fortalecido com a recomendação do documento nacional que orientava o ensino de língua adicional (os

Parâmetros Curriculares Nacionais) de que a leitura fosse a principal habilidade a ser desenvolvida nas escolas. Segundo Celani (2008, p. 422), é exatamente nesse ponto que “o mito encontra a realidade”.

Como já mencionado, a configuração de um curso de LinFE deve ser pautada pelo resultado do processo de análise de necessidades, no qual a situação atual e a situação-alvo do aprendiz são identificadas. Dessa maneira, não podemos simplesmente equacionar LinFE à leitura ou à qualquer outra habilidade, pois é a identificação das necessidades do aprendiz que determinará os caminhos a serem seguidos. Ochiucci (2015) também menciona a crença de que as aulas de LinFE são monótonas. Tal pensamento possivelmente resulta dos mitos explicitados anteriormente. Talvez o fato de um curso dar maior enfoque ao desenvolvimento de habilidades de leitura, por exemplo, e não priorizar a fala ou a compreensão auditiva em inglês, pode levar alguns a encarar esse curso como uma atividade monótona. Tal pensamento é injusto, pois baseia-se tão somente em juízo de valor, algo que varia de pessoa para pessoa.

Três outras crenças relacionadas ao trabalho de leitura em cursos de inglês para fins específicos são “não é permitido o uso de dicionário”, “não se ensina gramática” e “o português tem que ser usado na sala de aula”. Ramos (2008) explica que os procedimentos adotados em sala de aula buscavam explorar ao máximo o conhecimento prévio dos alunos, de modo a reduzir as dificuldades cognitivas e linguísticas dos aprendizes. Assim, evitar o uso do dicionário tinha por objetivo incentivar os alunos a se valer de outros recursos que não fossem traduzir palavra por palavra para compreender um texto. Já o ensino de gramática concentrava-se no nível do discurso ao invés do tradicional ensino estrutural da língua. O uso do português em sala de aula, por sua vez, se justificava pelo fato de que os aprendizes buscavam desenvolver sua competência leitora, visto que, como já mencionado, as aulas em suas universidades eram dadas em língua portuguesa. Como podemos observar, esses mitos evidenciam a ruptura da abordagem LinFE com aspectos de metodologias mais tradicionais de ensino, de base estruturalista. Nessas metodologias, os aprendizes costumam estudar gramática de forma descontextualizada e o uso do português em sala de aula é, geralmente, proibido. Deve-se ter em mente, contudo, que os fatos apontados por esses mitos têm um propósito pedagógico, de modo que as escolhas realizadas foram fruto da análise de necessidades empreendida.

Outro mito que também surgiu devido a uma má compreensão das circunstâncias em que o Projeto foi implementado é a crença de que “LinFE é inglês técnico” (RAMOS, 2019). Como informa Ramos (2008), durante as últimas décadas, muitos materiais foram elaborados focalizando a língua utilizada em diferentes áreas científicas, como medicina, química,

engenharia, entre outras. Isso pode ter levado à crença de que cada área do saber utiliza “um inglês diferente”. Além disso, como menciona a autora, o fato de temas relacionados aos estudos e/ou ao trabalho dos alunos normalmente serem considerados no planejamento de cursos de LinFE assim como a adesão de escolas técnicas federais ao Projeto podem ter contribuído para o enraizamento dessa crença. Ou seja, a associação equivocada do termo “inglês técnico” com “escolas técnicas” pode ter contribuído para o fortalecimento dessa crença. Não podemos esquecer também que todo livro é feito para ser lido, consumido, vendido. Por isso, é importante atentar-se para a estratégia de marketing de valer-se de nomenclaturas como “inglês para medicina” para que o produto tenha visibilidade no mercado e alcance um bom número de vendas.

Por fim, um mito que reflete uma visão equivocada acerca do ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos é “o ensino de LinFE só é possível depois que os aprendizes dominam o ‘inglês básico’”. Antes de tudo, deve-se questionar o que vem a ser inglês básico, pois o conceito de básico embutido nesse mito advém de uma perspectiva estruturalista da linguagem. Termos como “básico”, “intermediário” e “avançado”, por si só, são vazios de significado. Além do mais, dentro dos horizontes da abordagem LinFE, é a análise de necessidades que vai definir o que é básico ou não para um determinado aprendiz. Dessa maneira, algo considerado básico para um aprendiz pode não ser básico para outro (RAMOS, 2008, 2019). Essa compreensão indevida de que é necessário dominar o inglês básico pode ser resultado também de uma má compreensão do termo “fins específicos”, pois é possível que algumas pessoas associem especificidade à dificuldade, ou no caso da aprendizagem de inglês, a possuir um conhecimento avançado da língua. Além disso, o fato de que textos que seriam considerados de níveis intermediário ou avançado em um curso regular serem trabalhados em poucas horas de estudo em um curso que foca apenas na habilidade de leitura também pode ter contribuído para essa compreensão indevida.

Concordo com Ramos (2008) em sua afirmação de que o conhecimento da história e das premissas da abordagem LinFE é suficiente para desconstruir esses mitos. Os mitos criados refletem uma má compreensão dos aspectos que caracterizaram o Projeto, mas é importante ter em mente que, além de tratar-se de interpretações equivocadas, esses aspectos são apenas alguns de tantos outros contextos de inglês para fins específicos que existiram e continuam existindo até hoje. Ao contrário do que se possa imaginar, a abordagem LinFE não defende uma receita de bolo. Ela não encapsula professores e alunos em papéis pré-definidos e nem restringe a liberdade do professor. Pelo contrário, ela empodera o professor, à medida que o leva a

elaborar cursos e materiais adequados para os seus alunos. O que sinaliza para o professor os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias e os materiais a serem utilizados, o tempo de curso, entre outros fatores, é o processo de análise de necessidades.

Acredito que o projeto Inglês para Terceira Idade da UERJ tenha um grande potencial para ser um contexto de Línguas para Fins Específicos. As peculiaridades de seu público-alvo tornam o contexto diferenciado à medida que demandam a adaptação de práticas existentes e a criação de novas práticas pelo professor. Com isso, o professor é levado a refletir criticamente sobre os fatores que caracterizam o seu contexto de atuação, bem como sobre a sua prática pedagógica diante dos desafios encontrados. O professor de inglês para terceira idade na UnATI/UERJ percebe que precisa se livrar das amarras impostas pelos modelos tradicionais de ensino para que sua prática pedagógica promova não somente a aprendizagem dos idosos, mas também o seu bem-estar, a sua autonomia e o respeito à figura do idoso na sociedade.

O professor de inglês para terceira idade deve levar em consideração as peculiaridades de seu contexto de atuação no seu fazer pedagógico ao mesmo tempo em que busca subsídios para teorizar sua prática e praticar sua teoria. Ele deve manter a consciência de que todas as experiências que emergem da situação de ensino-aprendizagem são situadas socialmente, culturalmente, historicamente e politicamente. Ele também deve entender o contexto de sua prática profissional para propiciar um ensino que incentive maior autonomia do aprendiz e que seja sensível às realidades locais e globais nas quais a aprendizagem se insere. Por tudo isso, a realização de uma análise de necessidades no contexto de ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade se torna fundamental.

A análise de necessidades também revela como o aluno aprende melhor e, por isso, acredito ser pertinente investigar as estratégias de aprendizagem para elaborar cursos e materiais que maximizem o potencial do aluno no processo de aprendizagem. A autonomia do aprendiz idoso deve ser incentivada na aprendizagem de inglês e, para tanto, sua conscientização acerca das estratégias de aprendizagem se mostra valiosa. A literatura reconhece que os aprendizes que possuem uma maior variedade de estratégias e usam estratégias adequadas às tarefas são, normalmente, mais bem-sucedidos no processo de aprendizagem. Conhecer as estratégias de aprendizagem que melhor atendem as suas necessidades pode fazer com que o aprendiz tenha um papel mais ativo no processo de aprendizagem. É por esse motivo que articulo, neste trabalho, as contribuições da abordagem LinFE e das estratégias de aprendizagem, que serão discutidas na próxima seção.

## 1.2 Estratégias de aprendizagem

André, um dos participantes desta pesquisa, disse durante a entrevista: “Se eu sou um idoso, é como falam por aí... O idoso é um jovem que deu certo...”. Assim como um jovem que deu certo fez boas escolhas ao longo da vida, um bom aprendiz de línguas lança mão de recursos para ser bem-sucedido na sua empreitada. Identificar quais recursos são esses tem atraído a atenção dos pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas nas últimas décadas para as estratégias de aprendizagem. Os primeiros estudos na área datam da década de 1970, quando os pesquisadores buscavam compreender o que alguns aprendizes faziam para conseguir maior êxito no processo de aprendizagem de línguas. Autores como Stern (1975), Rubin (1975), Naiman et al. (1978) tentaram investigar formalmente o que “o bom aprendiz” fazia para ser bem-sucedido na aprendizagem de línguas. O tema foi bastante explorado nas décadas de 80 e 90 por pesquisadores que desejavam entender as atitudes que levavam alguns aprendizes a obter êxito no processo de aprendizagem. Saber o que esses aprendizes faziam e como o faziam poderia, na visão dos estudiosos, revelar uma receita de sucesso para aprendizes que enfrentavam dificuldades na árdua tarefa de aprender uma língua adicional. Por isso, nesse período, o maior interesse dos pesquisadores era identificar o maior número possível de estratégias usadas pelos aprendizes, criando modelos que apresentavam as táticas levadas a cabo por estudantes em diferentes situações do processo de aprendizagem. Exemplos de trabalhos desse movimento são Oxford (1990) e O’Malley e Chamot (1990).

Nos anos 2000, contudo, a área é caracterizada por pesquisas que questionam, com maior veemência, a falta de unidade e até mesmo de um rigor teórico no conceito de estratégias e a consequente diversidade de modelos existentes (Dornyei, 2005). Distinguir se as estratégias são reguladas pelo próprio aprendiz ou por outrem é uma das bandeiras defendidas por pesquisadores como Griffiths (2008, 2013), Griffiths e Oxford (2014) e Oxford (2011) na última década. Além disso, estudos mais recentes perspectivam a influência do contexto na escolha das estratégias pelo aprendiz, considerando a complexidade do processo de aprendizagem (Oxford, 2017). Ou seja, nos últimos anos, a identificação das estratégias têm relacionado o impacto de aspectos psicossociais, afetivos e inerentes ao próprio processo de aprendizagem, entre outros, à escolha das estratégias de aprendizagem pelo aprendiz.

Em sua obra de 2017, Oxford, um dos maiores nomes na área de estratégias de aprendizagem de língua adicional, elenca trinta e três definições de estratégias de aprendizagem elaboradas por diversos pesquisadores nas últimas décadas. Desse total, apenas três são provenientes da psicologia, tendo as demais sido propostas por pesquisadores que se empenharam em investigar especificamente a aprendizagem de línguas. A pesquisadora analisa essas definições e identifica fios temáticos que permitem agrupá-las em categorias. Não é o objetivo deste capítulo reproduzir a análise da autora, mas a lista de definições de estratégias de aprendizagem se mostra muito rica para quem deseja começar a entender o amadurecimento dessa área. Assim, utilizando a compilação de definições de estratégias de aprendizagem de Oxford (2017) como base para a busca de referências bibliográficas, são discutidos nas próximas seções alguns dos trabalhos mais citados por pesquisadores que atuam na área. Uma vez que esta tese possui outros eixos teóricos a serem desenvolvidos, não é objetivo deste capítulo explorar exhaustivamente a temática das estratégias de aprendizagem de línguas, mas sim oferecer um panorama da área. Os trabalhos discutidos nos permitem compreender como os pesquisadores têm concebido ao longo do tempo o papel das estratégias na aprendizagem de língua adicional bem como a influência dos mais diversos aspectos nesse processo. Antes de iniciarmos a nossa viagem ao passado, é válido delimitar o terreno sobre o qual caminharemos, bem como contextualizar, de forma breve para não perder o foco, algumas questões sobre as pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas.

### 1.2.1 Delimitando o tema: estratégias de aprendizagem

Antes de discutirmos o conceito de estratégias de aprendizagem, é oportuno fazer uma delimitação da discussão que será desenvolvida neste capítulo. O termo estratégia por si só não estabelece a direção que seguiremos dentro da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL). A vasta literatura da ASL compreende trabalhos acerca de estratégias de aprendizagem, mas também sobre estratégias de ensino, ensino-aprendizagem ou ensinagem. Por um lado, as estratégias de ensino ou de ensino-aprendizagem são entendidas como técnicas utilizadas pelos professores de modo a auxiliar o aluno a construir conhecimento. Tais técnicas objetivam extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a internalizar o conteúdo trabalhado. A expressão ensino-aprendizagem é mais difundida uma vez que esse processo



se estrutura a partir de três pilares: a demanda de aprendizagem vindo do discente, o objetivo do conhecimento e a oferta de aprendizagem vinda do professor. Sendo assim, para que as estratégias de aprendizagem funcionem é preciso que o docente as utilize adequadamente e assim contribua para a motivação e consequentemente desperte o interesse do discente. (NOGUEIRA, M. C. S., 2015, p. 60)

As estratégias de ensino-aprendizagem perspectivam o papel do professor na construção de uma prática pedagógica que permita ao aprendiz desenvolver competências para melhor processar e assimilar os conhecimentos compartilhados de modo a alcançar os objetivos propostos. Por isso, elas também são conhecidas como estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2004). São exemplos dessas estratégias: aula expositiva dialogada, estudo de texto, estudo dirigido, ensino à distância, estudo de caso e oficina, apenas para citar alguns.

Por outro lado, existem estudos que perspectivam as atitudes que o estudante leva a cabo para otimizar o processo de aprendizagem. Nesses trabalhos, o papel do professor não é o cerne da questão, pois o foco recai sobre os pensamentos e comportamentos que os aprendizes sustentam para facilitar as tarefas de aprendizagem de língua adicional. Trata-se de um viés que enfatiza a importância do papel ativo do aprendiz no processo de aprendizagem. Essas pesquisas abordam as estratégias de aprendizagem e é sobre elas que este capítulo se debruça. Antes de discutirmos as definições de estratégias de aprendizagem, porém, algumas considerações merecem ser feitas a partir da revisão de literatura empreendida.

Tomando por base o trabalho de Tarone (1980), Ellis (1994) chama a nossa atenção para a distinção entre estratégias de produção, de comunicação e de aprendizagem. As estratégias de produção objetivam usar a língua de modo eficiente e com o menor esforço possível, como, por exemplo, quando o aprendiz ensaia ou planeja o seu discurso. Já as estratégias de comunicação incluem estratégias para minimizar problemas de comunicação percebidos no curso de uma interação. Segundo o autor, Tarone (1980) considera ambos os tipos como estratégias de uso. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, objetivam o desenvolvimento das competências linguística e sociolinguística na língua alvo, como, por exemplo, quando o aprendiz memoriza ou faz inferências. Como nos conta Ellis (1994), a própria Tarone (1980) aponta que a distinção entre os três tipos de estratégias não é tão simples, pois ela depende da intenção do aprendiz. Em outras palavras, uma determinada ação de um aprendiz poderá ser considerada estratégia de uso se o objetivo dele é se comunicar. Por outro lado, essa mesma ação poderá ser considerada estratégia de aprendizagem se o objetivo do aprendiz é tão somente adquirir um conhecimento linguístico.

Compreendo a classificação proposta por Tarone (1980), mas talvez fosse interessante simplificá-la. Quando um aprendiz ensaia ou planeja o seu discurso, ele normalmente assim o faz com vistas a uma futura situação de comunicação, ou seja, de uso da língua. Quer dizer, o ato de ensaiar ou o planejar só existe em função de uma intenção de usar a língua, ainda que em momento futuro. Além do mais, se Tarone (1980) reconhece a existência de estratégias de produção, não seria também coerente pensar em estratégias de compreensão? Ou será que tais estratégias estão incluídas no rol das estratégias de aprendizagem? Se a aprendizagem de língua adicional envolve a produção de estruturas na língua-alvo, as estratégias de produção não seriam também, por consequência, estratégias de aprendizagem? Essas questões não são desenvolvidas na obra de Ellis (1994).

O autor também chama a nossa atenção para a distinção entre estratégia de aprendizagem de línguas e estratégia de aprendizagem de habilidades. Enquanto a primeira busca otimizar a aquisição de aspectos linguísticos, como já dito anteriormente, a segunda objetiva apurar a competência dos aprendizes enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores. Novamente, penso que a teoria poderia ser simplificada e, nesse sentido, a intenção do aprendiz se mostra como ponto crucial: afinal, o que leva os aprendizes a procurar meios de melhorar habilidades específicas, como a fala e a compreensão auditiva? Se eles desejam aprender mais (ou melhor), então podemos pensar em estratégias de aprendizagem. Por outro lado, se o objetivo é melhorar a competência comunicativa no uso da língua, acredito que temos, então, uma estratégia de uso. Quer me parecer que a taxonomia utilizada por alguns autores leva mais em consideração o que o aprendiz está fazendo naquele momento (por exemplo, apurando sua habilidade de ler) do que a finalidade de sua ação (aprender ou se comunicar). Aspectos contextuais têm se mostrado muito importantes na definição e classificação das estratégias de aprendizagem, conforme veremos nas próximas seções. Antes de revisarmos as propostas mais conhecidas na literatura, devo ressaltar que não serão discutidas as classificações de estratégias de uso, de comunicação ou outras. A discussão deste capítulo é restrita apenas aos modelos de estratégias de aprendizagem.

### 1.2.2 O que são estratégias de aprendizagem?

A área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) testemunhou a emergência de diferentes conceitos para estratégias de aprendizagem nas últimas décadas. Antes de conhecer alguns deles, é válido consultar a definição da palavra estratégia em um dicionário e para tanto utilizo o Dicio<sup>10</sup>, o Dicionário Online de Português, facilmente encontrado na internet. Ele informa que a palavra estratégia vem do latim *strategia* e do grego *strategía* e possui como sinônimos as palavras *estratagem*, *subterfúgio* e *ardil*. Estratégia é definida da seguinte maneira:

- Meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa.
- Forma artilosa que se utiliza quando se quer obter alguma coisa.
- [Por Extensão] Habilidade, astúcia, esperteza: contornou a dificuldade com estratégia.
- Coordenação militar, política, econômica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores.
- [Militar] Arte militar de planificações de guerra.

Vemos nas definições apresentadas pelo Dicio ao menos três nuances importantes que costumam ser ressaltadas por pesquisas acerca de estratégias de aprendizagem de segunda língua. Em primeiro lugar, podemos destacar a questão da finalidade: as estratégias são usadas para se “conseguir alguma coisa”, ou seja, para se atingir um determinado objetivo. Essa visão se mostra presente na ideia de que os aprendizes utilizam estratégias para resolver algum problema relacionado à aprendizagem de línguas. Por exemplo, ao usar imagens para aprender o significado de palavras novas na língua alvo, um estudante está lançando mão de um artifício para superar sua possível dificuldade de memorizar vocabulário novo.

Em segundo lugar, a caracterização da estratégia como “forma artilosa” nos remete à questão da consciência do aprendiz. Tomando o exemplo anterior, é provável que a atitude do aprendiz tenha sido bem pensada a partir de uma situação observada. Quer dizer, a escolha do estudante por usar imagens revela um certo grau de consciência acerca de sua dificuldade de internalizar vocabulário novo.

Por fim, o aspecto de “planificações de guerra” destaca que as estratégias também podem ser utilizadas para planejar a aprendizagem de uma língua adicional. Ainda aproveitando o exemplo anterior, o estudante que usa imagens para melhor memorizar novos significados na língua alvo em algum momento fez uma autoavaliação e percebeu que tinha dificuldades de aprender novas palavras. Assim, atitudes que sugerem reflexão sobre a aprendizagem e formas

---

<sup>10</sup> o Dicio (<https://www.dicio.com.br>) se apresenta como “o maior e mais completo dicionário on-line de português contemporâneo”, é gratuito e de fácil acesso na internet. O site do Dicio também informa que o dicionário é mantido pelo grupo 7Graus e conta com uma equipe composta por linguistas e lexicógrafos.

de otimizar esse processo também podem ser consideradas estratégias de aprendizagem, como veremos mais adiante.

Além de apreciar o significado dicionarizado do termo estratégia, é oportuno mencionar a falta de clareza à que Cohen (1996) se refere quando aborda os diferentes termos usados na literatura para falar desse conceito. Segundo o autor, o uso dos termos técnicas, táticas, estratégias e subestratégias contribuiu para aumentar a confusão nas diversas empreitadas de se conceituar as estratégias de aprendizagem. A revisão de literatura empreendida para a produção deste capítulo reforçou a preferência dos autores pelo termo estratégias para se referir tanto a abordagens gerais quanto a ações ou técnicas específicas usadas para aprender uma segunda língua.

Cohen (1996) esclarece que formar conceitos e hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo poderia ser um exemplo de uma abordagem geral enquanto melhorar a habilidade de leitura na L2 poderia ser um exemplo de estratégia mais específica. O autor fornece exemplos de estratégias ainda mais específicas para se desenvolver a habilidade de leitura, demonstrando que há diferentes níveis de especificidade de estratégias. Segundo o autor, é possível também encontrar na literatura o uso dos termos técnica (STERN, 1983), tática (SELIGER, 1984) e movimento (SARIG, 1987), além de uma distinção entre macroestratégias e microestratégias (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Concordo com a sugestão de Cohen (1996) de que o problema das diversas nomenclaturas pode ser resolvido ao se adotar apenas o termo estratégias, “reconhecendo que existe um *continuum* das categorias mais amplas às mais específicas ou de baixo nível” (op. cit., p. 6). Em outras palavras, devemos ter em mente que podemos conceber os diferentes tipos de estratégias como gradações mais ou menos específicas.

Antes de considerar as definições de estratégias de aprendizagem sustentadas na ASL, é válido contextualizar a emergência desses estudos. A bandeira cognitivista levantada nos estudos de aquisição de línguas na década de 1970 fomentou o crescente interesse na investigação das estratégias de aprendizagem. A perspectiva behaviorista passava a dar espaço ao olhar do cognitivismo, que se empenhou em explicar os processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem, inclusive de segunda língua. Os primeiros estudos acerca de estratégias de aprendizagem se concentraram em descrever padrões comportamentais dos aprendizes. Posteriormente, os pesquisadores buscaram identificar quais eram os padrões comportamentais dos estudantes que se mostravam estratégicos para em seguida categorizá-los, estabelecendo as suas possíveis relações com um maior êxito na aquisição de língua adicional.

Os trabalhos desenvolvidos na década de 1970 e início dos anos 1980, concentraram esforços em identificar as qualidades que tornavam alguns aprendizes melhores na aprendizagem de línguas. Nesses estudos, os pesquisadores elencavam as ações e os comportamentos dos aprendizes que eram considerados estratégicos para que a aprendizagem fosse mais eficiente. Alguns desses estudos buscaram descrever as estratégias de modo mais específico. Rubin (1975) defende que a identificação das estratégias utilizadas pelos bons aprendizes é fundamental para que elas sejam ensinadas aos aprendizes que têm mais dificuldades na aprendizagem de segunda língua. Wenden (1986) adota o mesmo posicionamento, afirmando que tornar os aprendizes conscientes das estratégias que eles podem utilizar para aprender de modo mais eficiente pode trazer muitos benefícios para o processo de aprendizagem. Os estudos acerca do bom aprendiz de línguas nos abrem uma janela para melhor entendermos o contexto da área de Aquisição de Segunda Língua na época. Entre os estudos desse movimento mais reconhecidos na literatura estão Rubin (1975) e Naiman et al. (1978).

### 1.2.3 Os primeiros trabalhos: o bom aprendiz de línguas

Muitos pesquisadores definiram estratégias de aprendizagem de diferentes maneiras, baseando-se nos modos como os aprendizes lidam com a informação que recebem. Uma das primeiras definições reconhecidas na literatura é a de Rubin (1975). A pesquisadora define estratégias como “as técnicas ou dispositivos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento” (RUBIN, 1975, p. 45 apud OXFORD, 2017, p. 14)<sup>11</sup>. A pesquisadora acredita o bom aprendiz de línguas possui pelo menos sete estratégias principais: (a) é um bom adivinhador, conseguindo fazer inferências, decodificar e armazenar informações de modo eficiente uma vez que procura dicas no discurso, nos participantes e em outros aspectos do contexto para fazer sentido daquilo que escuta ou lê; (b) faz de tudo para se comunicar ou para aprender se comunicando, explicando um conceito, utilizando gestos e sinônimos e até mesmo usando construções não adequadas ou mesmo recorrendo à língua materna; (c) geralmente não é inibido, estando disposto a ter de lidar com um certo nível de vagueza para que possa aprender e se comunicar; (d) está preparado para lidar com a forma, com a estrutura da língua,

---

<sup>11</sup> the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge (RUBIN, 1975, p. 45 apud OXFORD, 2017, p. 14)

analizando, categorizando e sintetizando aspectos linguísticos formais o tempo todo; (e) procura oportunidades para praticar, muitas vezes iniciando uma conversa, praticando a pronúncia das palavras e repetindo-as; (f) monitora o seu discurso e o de outros, observando se o seu discurso foi bem-sucedido e aprendendo a partir dos erros; e (g) consegue lidar questões acerca do sentido da língua, observando o contexto do ato de fala, a relação entre os participantes, as regras envolvidas e sabendo que a língua serve a diferentes funções.

Podemos perceber que algumas das estratégias apontadas pela autora parecem se referir muito mais à comunicação do que à aprendizagem propriamente dita. De um certo modo, elas já partem do pressuposto de que o aprendiz já possui algum conhecimento e que ele precisa agir de determinada maneira para potencializar as suas habilidades linguísticas e comunicativas. A autora não explora as técnicas que os aprendizes usam para armazenar conhecimentos linguísticos ou o que eles fazem quando estão diante de alguma dificuldade. Podemos observar também que a descrição de Rubin (1975) é muito mais pautada na compreensão e na produção oral do aprendiz, enfatizando menos a leitura e a escrita.

Contudo, é no final de seu artigo que Rubin (1975) nos oferece alguns *insights* importantes: primeiramente, a autora reconhece a existência de "técnicas de memorização" (p. 48), indicando que o bom aprendiz de línguas de algum modo atribui mais significado (ou o faz de modo mais eficiente) àquilo que ele tem de aprender. Além disso, ela reconhece que as estratégias de aprendizagem variam de acordo com a natureza da tarefa, o estágio da aprendizagem, a idade do aprendiz, o contexto de aprendizagem, estilos individuais, diferenças culturais. Rubin (1975) incentiva à pesquisa acerca dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas, reconhecendo a importância de conhecermos o que se passa na mente do aprendiz.

Naiman et al. (1978) investigaram as experiências de aprendizagem de adultos e crianças considerados bons estudantes de línguas para verificar se aprendizes bem-sucedidos apresentavam características que os diferenciavam dos demais aprendizes. No radar dos pesquisadores estavam aspectos como traços de personalidade, estilos cognitivos, atitudes, motivações e experiências anteriores de aprendizagem. Além disso, os autores almejavam identificar quais estratégias, técnicas e atividades poderiam estar relacionadas ao sucesso no processo de aprendizagem de línguas. Como nos contam Norton e Toohey (2001), os pesquisadores investigaram tanto adultos aprendendo uma variedade de línguas quanto crianças canadenses em idade escolar aprendendo francês como segunda língua.

Com relação ao grupo de participantes adultos, Naiman et al. (1978) identificaram várias técnicas específicas utilizadas por bons aprendizes para adquirir aspectos da gramática, do vocabulário, da leitura, da escrita, da compreensão auditiva, da fala e da pronúncia. Pensando no processo de aquisição de língua adicional de forma global, os pesquisadores identificaram cinco estratégias de aprendizagem significativas: (a) a abordagem de tarefa ativa (bons aprendizes de línguas se envolvendo ativamente na tarefa de aprendizagem); (b) percepção da língua como um sistema (bons aprendizes desenvolvem ou exploram uma consciência da língua como um sistema); (c) percepção da língua como um meio de comunicação e interação (bons aprendizes desenvolvem e exploram uma consciência da língua como um meio de comunicação e interação); (d) gestão da demanda afetiva (bons aprendizes percebem inicialmente ou com o tempo que devem lidar com a demanda afetiva que lhes é feita pela aprendizagem da língua e são bem-sucedidos em fazê-lo); e (e) monitoramento do desempenho na segunda língua (bons aprendizes revisam constantemente seu sistema de segunda língua).

Já o estudo das crianças aprendendo francês como segunda língua mostrou aspectos interessantes, conforme apontado por Norton e Toohey (2001). Por um lado, algumas características dos estudantes puderam ser relacionadas ao sucesso na aprendizagem. Por outro lado, Naiman et al. (1978) observaram que “a maioria dos testes de personalidade e de estilo cognitivo administrados não produziram nenhuma relação sistemática com as medidas de critério [resultados dos testes de proficiência]” (NAIMAN ET AL., 1978, p. 67 apud NORTON E TOOHEY, 2001, p. 309). Ainda segundo Norton e Toohey (2001), os pesquisadores apontam que atitude e motivação se mostraram aspectos bastante influentes na aprendizagem de segunda língua. Segundo Cajski (1999), Naiman et al. (1978) concluíram que a complexidade e a individualidade de cada carreira e situação de aprendizagem são fatores que merecem atenção. Vemos nessas colocações que a influência de aspectos contextuais da aprendizagem já era percebida por alguns pesquisadores, embora ela só viesse a ser melhor explorada a partir dos anos 2000.

Ainda integram o grupo dos estudos sobre o bom aprendiz de línguas os trabalhos de Stern (1975) e Rubin e Thompson (1982). Assim como outros autores da época, Stern (1975) sustenta a crença de que o bom aprendiz faz algo especial ou diferente que o leva ao sucesso no processo de aprendizagem de línguas. Ele também considera as estratégias de aprendizagem como ações de ordem superior para abordar a aprendizagem que influenciam a seleção de técnicas de resolução de problemas mais específicos. O autor identifica dez estratégias utilizadas por bons aprendizes de línguas, a saber: (a) estratégias de planejamento (um estilo

peçoal de aprendizagem ou uma estratégia positiva de aprendizagem); (b) estratégia ativa (uma abordagem ativa para a tarefa de aprendizagem); (c) estratégia enfática (uma abordagem tolerante e extrovertida para a língua-alvo e seus falantes); (d) estratégia formal (conhecimento técnico de como lidar com uma língua); (e) estratégia de experimento (uma abordagem metodológica, mas flexível, desenvolvendo a nova linguagem em um sistema ordenado e revisado constantemente); (f) estratégia semântica (busca constante de significado); (g) estratégia de prática (disposição para praticar); (h) estratégia de comunicação (disposição para usar a língua na comunicação real); (i) estratégia de monitoramento (auto monitoramento e sensibilidade crítica ao uso da língua); e (j) estratégia de internalização (desenvolver a segunda língua cada vez mais como um sistema de referência separado e aprender a pensar nela).

Rubin e Thompson (1982), por sua vez, identificaram quatorze estratégias que podem levar a uma aprendizagem de línguas de sucesso. De acordo com os autores, bons aprendizes: (a) encontram sua própria maneira de aprender e assumem o controle de sua própria aprendizagem; (b) organizam informações sobre a língua e seu próprio programa de estudo; (c) são criativos e testam hipóteses na língua; (d) criam suas próprias oportunidades de praticar o idioma; (e) aprendem a viver com a incerteza; (f) usam mnemônicos, organizando itens individuais em padrões e ligando as coisas; (g) fazem os erros trabalharem a seu favor e sabem como lidar com os erros (não parando de falar por medo de erros); (h) usam seus conhecimentos linguísticos e contam com o que sabem, como sua língua materna ou outras línguas que conhecem); (i) sabem como usar o contexto para ajudá-los a entender a mensagem, adivinhando e assumindo riscos; (j) precisam aprender a fazer suposições inteligentes; (k) aprendem expressões e idiomas como um todo; (l) aprendem maneiras de manter as conversas fluindo; (m) fazem uso de técnicas de produção como parafrasear, usar sinônimos e pedir ajuda; (n) usam estilos diferentes de discurso, dependendo da formalidade do contexto.

De modo geral, podemos perceber que os primeiros trabalhos sobre estratégias destacam o papel da prática e da comunicação na aprendizagem, bem como a importância de o aprendiz monitorar esse processo. Isso reflete o olhar dos pesquisadores para a busca das características observáveis que distinguem alguns aprendizes de outros, além da crença de que o uso de técnicas e estratégias pelo aprendiz envolve um certo nível de consciência. Ainda assim, é possível perceber diferenças na estrutura e organização de alguns estudos. Por exemplo, o que Rubin (1975) descreve como bom adivinhador é concebido por Stern (1975) como constante busca pelo significado. Parte dessas diferenças pode, talvez, ser explicada pelo fato de que, como apontado por Grenfell e Macaro (2007), a descrição de Rubin (1975) é baseada em um



estudo empírico enquanto a descrição de Stern (1975) emerge da experiência do próprio autor como professor aliada a uma revisão de literatura.

Os quatro estudos acerca do bom aprendiz de língua comentados nesta seção já são suficientes para nos mostrar a diversidade de estratégias identificadas pelos autores na década de 1970 e início dos anos 1980, algo que permanece característico nos estudos da área nas próximas décadas. Os pesquisadores dessa época mantiveram o foco de investigar quais fatores pareciam ser centrais para diferenciar aprendizes mais bem-sucedidos daqueles com menor êxito na empreitada de aprender uma língua adicional. É importante observar que termo “bom aprendiz” não parece ser tão apropriado, visto que é subjetivo e pode envolver estereótipos que não explicam de modo claro o que se entende por sucesso no processo de aprendizagem. A partir da década de 1980 já é possível perceber uma mudança no trabalho dos pesquisadores. A identificação das características do bom aprendiz abre espaço para uma investigação mais objetiva e sistematizada dos recursos utilizados por aprendizes em geral para otimizar o processo de aprendizagem. Dessa forma, houve um maior interesse dos pesquisadores em identificar o maior número possível de estratégias utilizadas por aprendizes de línguas, conforme veremos a seguir.

#### 1.2.4 A era dos modelos de estratégias

Foi na década de 1990 que alguns modelos de classificação de estratégias mais conhecidos na literatura vieram a existir. Dois desses modelos são o de O'Malley e Chamot (1990) e o de Oxford (1990), que serão apresentados mais adiante. As décadas de 1980 e 1990 também testemunharam a emergência de várias definições de estratégias de aprendizagem. É oportuno conhecer algumas delas agora.

Refinando seu trabalho de 1975, Rubin (1981) dividiu as estratégias de aprendizagem em dois grupos: (a) estratégias que influenciam diretamente a aprendizagem (que incluem esclarecimento, verificação, monitoramento, memorização, suposição / inferência indutiva, raciocínio dedutivo e prática); e (b) processos que contribuem indiretamente para a aprendizagem (que constituem a criação de oportunidades para a prática e artifícios para a produção). A distinção entre estratégias diretas e indiretas também foi feita por Oxford (1990). Em trabalho posterior, Rubin (1987) define estratégias de aprendizagem como “estratégias que

contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aprendiz constrói e que afetam a aprendizagem diretamente”<sup>12</sup>.

Uma característica de alguns estudos desenvolvidos nesse período é a contribuição da Psicologia Cognitiva, que concebe a aprendizagem a partir de uma perspectiva de processamento de informação. Um desses estudos é o de Wenden (1986), que explorou a visão dos aprendizes sobre a língua, seu desempenho na língua, seu papel no processo de aprendizagem e os resultados de seus esforços nesse processo bem como a melhor maneira de aprender línguas. Para a pesquisadora, estratégias são “etapas ou operações mentais usadas na aprendizagem ou resolução de problemas que requerem análise direta, transformação ou síntese de materiais de aprendizagem para armazenar, recuperar e usar o conhecimento”<sup>13</sup> (op. cit., p. 10). Vemos na definição da autora o entendimento de que as estratégias são orientadas por problemas e podem ou não ser observáveis.

Alguns anos depois, a autora reelabora sua conceituação de estratégias de aprendizagem, deixando de enquadrar o viés de processamento da informação e o uso de estratégias para resolver problemas. Wenden (1991, p. 18) conceitua estratégias como “etapas ou operações mentais que os aprendizes empregam para aprender uma nova língua e para regular seus esforços para esse fim”<sup>14</sup>. Assim como a definição anterior, a pesquisadora reconhece a existência de estratégias não observáveis, que são levadas a cabo na mente do aprendiz. Nessa definição já é possível perceber o destaque dado à metacognição, visto que o aprendiz também regula seus esforços para aprender. Além disso, esse processo de regulação do aprendiz mostra que a pesquisadora explora a relação entre estratégias e autonomia do aluno na aprendizagem.

De acordo com Wenden (1991), existem dois tipos principais de estratégias de aprendizagem: (a) as estratégias cognitivas e (b) as estratégias de autogestão. As estratégias cognitivas são responsáveis pelo processamento do conteúdo linguístico e sociolinguístico e cumprem quatro funções principais: selecionar informações dos dados recebidos, compreendê-las, armazená-las e recuperá-las para uso. Já as estratégias de autogestão são usadas para monitorar e gerenciar o processo de aprendizagem. A pesquisadora afirma que elas também podem ser chamadas de estratégias metacognitivas, habilidades regulatórias ou habilidades de

---

<sup>12</sup> strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly (RUBIN, 1987 apud ELLIS, 1994, p. 531).

<sup>13</sup> Steps or mental operations used in learning or problem-solving that require direct analysis, transformation, or synthesis of learning materials in order to store, retrieve, and use knowledge (WENDEN, 1986, p. 10).

<sup>14</sup> Mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so (WENDEN, 1991, p. 18).

aprendizagem autodirigida. Essas estratégias podem ser divididas em três categorias: planejamento, monitoramento e avaliação.

Outro estudo importante na área de estratégias de aprendizagem é o de O'Malley e Chamot (1990). Os autores entendem as estratégias de aprendizagem a partir de um viés cognitivo. Isso quer dizer que, nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como um processo ativo, construtivista, no qual os aprendizes selecionam e organizam o insumo linguístico, o relacionam aos seus conhecimentos prévios, retêm o que consideram importante, usam a informação adequadamente e refletem sobre os resultados de seus esforços para aprender (Chamot, 1993, p. 2). A partir do insumo linguístico, os aprendizes levam a cabo processos cognitivos complexos, como seleção e análise de informações linguísticas acerca da forma e da função da língua, antecipação de formas que poderão ser encontradas, construção de conexões entre conhecimentos novos e antigos, reflexões sobre seus esforços na aprendizagem e escolha de habilidades adequadas para a realização das tarefas.

O'Malley e Chamot (1990) definem estratégias de aprendizagem como “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los compreender, aprender ou reter novas informações”<sup>15</sup> (op. cit., p. 1). Para os autores, as estratégias possuem o mesmo perfil de habilidades cognitivas complexas, constituindo-se um conhecimento declarativo que pode se tornar automatizado com a prática. Ou seja, os autores acreditam que as estratégias aprendidas recentemente são utilizadas deliberadamente, como conhecimento declarativo, que é o conhecimento sobre fatos e coisas. Por outro lado, a repetição de estratégias no decorrer do tempo pode torná-las conhecimento processual, ou seja, conhecimento sobre como realizar certas atividades. Os autores acreditam que as estratégias de aprendizagem são adquiridas através da prática e que aprendizes mais eficientes podem até mesmo transferir algumas estratégias aprendidas em situações similares anteriores. Eles também podem combinar estratégias de modo a otimizar a aprendizagem.

Para O'Malley e Chamot (1990), a distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas é fundamental. Segundo os pesquisadores, estratégias cognitivas envolvem o uso de operações ou etapas para aprender ou resolver problemas que requerem análise direta, transformação ou síntese de input. É o que ocorre, por exemplo, quando o aprendiz faz inferências, adivinha o significado a partir do contexto ou relaciona a nova informação a outros conteúdos já aprendidos. A metacognição, por sua vez, tem sido entendida como conhecimento

---

<sup>15</sup> special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information (O'MALLEY; CHAMOT; KUPPER, 1990, p. 1).

sobre a própria cognição ou a de outros e também como a regulação da cognição, que pode ser observada no planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem. São exemplos de estratégias metacognitivas: *Direcionar conscientemente a atenção para a realização de uma tarefa* e *Autoavaliação*, considerando os êxitos e dificuldades nos esforços para aprender. Os pesquisadores acreditam que as estratégias metacognitivas são essenciais, pois quando não exploradas, os aprendizes não têm rumo e não demonstram habilidade para considerar seus progressos, conquistas e direções futuras no processo de aprendizagem.

O estudo de O'Malley e Chamot (1990) analisou uma variedade de tarefas que envolviam diferentes habilidades linguísticas realizadas por estudantes de inglês como segunda língua em escolas e universidades. A partir dos achados, os pesquisadores reconhecem três tipos de estratégias de aprendizagem: (a) as estratégias metacognitivas, que envolvem conhecer ou pensar sobre o processo de aprendizagem, o planejamento da aprendizagem, o monitoramento da aprendizagem enquanto ela está acontecendo ou a auto avaliação da aprendizagem após o término da tarefa; (b) as estratégias cognitivas, que envolvem a manipulação ou transformação mental dos materiais ou tarefas, que objetivam aumentar a compreensão, aquisição ou retenção; e (c) as estratégias socioafetivas, que consistem em usar as interações sociais para auxiliar na compreensão, aprendizagem ou retenção de informação assim como o controle mental sobre aspectos afetivos pessoais que interferem na aprendizagem.

Entre as definições mais citadas na literatura está a de Oxford (1990). A autora define estratégias de aprendizagem como “ações específicas realizadas para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autogerida, mais eficaz e mais transferível para novas situações” (op. cit., p. 8)<sup>16</sup>. Em outras palavras, estratégias são ações que os aprendizes tomam para otimizar sua aprendizagem. Elas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa à medida que promovem um envolvimento ativo e autogerido por parte do aprendiz. Na perspectiva de Oxford (1990), as estratégias são determinadas ações ou comportamentos sustentados pelos aprendizes para a apreensão, internalização e uso da segunda língua. Para a pesquisadora, as estratégias possibilitam a mediação entre o aluno e a língua em aquisição ou uso, contribuindo assim para a aprendizagem. Estudos têm mostrado que o uso de estratégias de aprendizagem adequadas pode aumentar a proficiência e a autoconfiança dos aprendizes.

---

<sup>16</sup> Specific actions taken to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations (OXFORD, 1990, p. 8).

Para Oxford (1990), a utilização das estratégias pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente e contribui para a adoção de um papel ativo pelo aprendiz no processo de aprendizagem, levando a sua autonomia. Como aponta Conceição (1999), Oxford (1990) acredita que aspectos relacionados à cognição, personalidade e motivação, entre outros, podem influenciar a escolha das estratégias a serem usadas. Além disso, o fator idade também pode imprimir a sua marca, visto que aprendizes de diferentes idades podem usar estratégias diferentes. Também deve se considerar os aspectos pedagógicos do contexto de aprendizagem, como o tipo de tarefa a ser levada a cabo, o material utilizado, a metodologia adotada e a avaliação pretendida.

Em sua classificação, Oxford (1990) distingue dois tipos principais de estratégias: as diretas e as indiretas. As estratégias diretas envolvem diretamente a língua alvo e subdividem-se em três: (a) estratégias de retenção (ou memória), que estão relacionadas à criação de elos mentais, à utilização de imagens e sons, à revisão eficiente e ao emprego de ação; (b) estratégias cognitivas, que estão associadas à prática, ao recebimento e envio de mensagens, à análise e raciocínio e à criação de estrutura para input e output; e (c) estratégias de compensação, que se relacionam à adivinhação de forma inteligente e à superação de limitações na fala e na escrita. Segundo Conceição (1999), Oxford (1990) aponta que as estratégias de memória, embora bastante eficazes, não são amplamente usadas pelos aprendizes, que frequentemente fazem uso das estratégias cognitivas. Outro ponto a ser observado é que as estratégias de compensação parecem empoderar os aprendizes no uso da língua, apesar das limitações de conhecimento que eles têm. Entre as estratégias de memória identificadas por Oxford (1990) estão: *Associar/elaborar*, *Mapa semântico*, *Palavras chaves* e *Uso de sensações e respostas físicas*. Já no grupo das estratégias cognitivas figuram: *Repetir*, *Reconhecer/usar paradigmas e fórmulas*, *Analisar contrastivamente*, *Traduzir*, *Fazer resumos* e *Focar a atenção*. Como estratégias de compensação foram elencadas, entre outras: *Usar pistas linguísticas*, *Recorrer à língua materna*, *Pedir ajuda*, *Usar mímicas e gestos* e *Criar palavras*. A compilação de estratégias de aprendizagem diretas identificadas por Oxford (1990) pode ser conferida no anexo A desta tese.

As estratégias indiretas, por sua vez, “também contribuem para os processos de compreensão ou produção, mas não estão ligadas diretamente a eles” (CARDOSO, 2016, p. 80). Podem ser usadas em combinação com as estratégias diretas e subdividem-se em três: (a) estratégias metacognitivas, que envolvem a centralização, o planejamento e a avaliação da aprendizagem; (b) estratégias afetivas, que buscam a diminuição da ansiedade, a criação de

encorajamento e a medição da temperatura emocional; e (c) estratégias sociais, que se relacionam ao estabelecimento da interação com outros por meio de perguntas, da cooperação e da solidariedade com outros. Como nos relata Conceição (1999), de acordo com Oxford (1990), as estratégias metacognitivas, que têm por objetivo coordenar a aprendizagem, não são muito frequentemente usadas. Da mesma maneira, as estratégias afetivas e sociais, ainda que extremamente importantes, uma vez que conseguem controlar emoções que possam a vir impactar negativamente a aprendizagem e desenvolver as habilidades comunicativas do aprendiz, costumam ser raramente usadas. Como exemplos de estratégias metacognitivas, podemos citar: *Prestar atenção*, *Organizar*, Estabelecer metas e objetivos, *Planejar para uma tarefa* e *Autoavaliação*. No rol das estratégias afetivas estão: *Relaxar progressivamente*, *Usar música*, *Rir*, *Fazer afirmações positivas*, *Usar checklists* e *Discutir sentimentos com alguém*. Fazem parte das estratégias sociais: *Pedir esclarecimentos*, *Pedir correções*, *Cooperação entre pares* e *Desenvolver compreensão cultural*. A compilação de estratégias de aprendizagem indiretas identificadas por Oxford (1990) também pode ser conferida no anexo B desta tese.

Ao comparar as classificações de O'Malley e Chamot (1990) e de Oxford (1990), podemos observar que a taxonomia de Oxford (1990) é mais detalhada. A pesquisadora divide as estratégias em diretas e indiretas, algo que O'Malley e Chamot não fazem. Além disso, ela distingue as estratégias afetivas das sociais enquanto os outros autores as agrupam em uma única categoria (estratégias socioafetivas). Vilaça (2011) oportunamente observa que as definições de O'Malley e Chamot (1990) e de Oxford (1990) estão sustentadas na visão de que as estratégias possuem uma natureza mediadora e instrumental. Segundo o autor, as estratégias mediam a aprendizagem à medida que possibilitam, facilitam ou aceleram a aprendizagem e o uso da língua. Por outro lado, elas também possuem um caráter instrumental relacionado à resolução de tarefas e problemas e à viabilização da comunicação em situações reais de uso da língua.

Reconhecendo que as definições de estratégias de aprendizagem cunhadas até o início dos anos 1990 são, às vezes, vagas, pouco precisas, Ellis (1994) oferece uma definição inicial e analisa algumas definições correntes na literatura. O autor compreende estratégia como alguma “atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico do processo de aquisição ou uso da língua”<sup>17</sup> (op. cit., p. 529). Para o autor, as estratégias estão ligadas a aspectos afetivos, sociais e contextuais da aprendizagem e podem ajudar a explicar as

---

<sup>17</sup> mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use (ELLIS, 1994, p. 529).

diferenças individuais entre os aprendizes no processo de aprendizagem. Ele sustenta que são esses aspectos que determinam a escolha das estratégias pelos aprendizes. Ao analisar algumas definições de estratégias de aprendizagem de línguas, Ellis (1994) levanta cinco questões que merecem a nossa atenção: (a) padrões mentais e/ou comportamentais podem ser considerados estratégias? (b) qualquer comportamento pode ser considerado uma estratégia? (c) qual é o nível de consciência do aprendiz envolvido no uso de estratégias? (d) as estratégias de aprendizagem têm um efeito direto ou indireto sobre o desenvolvimento da interlíngua? (e) o que motiva o uso de estratégias? As questões colocadas por Ellis (1994) são muito pertinentes porque determinam o que pode ou não ser considerado estratégia de aprendizagem. Esse, aliás, parece ser o calcanhar de Aquiles da área, visto que não há um consenso entre os pesquisadores na definição de estratégia, algo que também foi apontado por Cardoso (2016, p. 68): “Sempre que se faz uma nova tentativa de conceituação, uma série de questões tem que ser abordada: o nível de consciência do aluno, a automatização do uso, se as estratégias estão sempre ligadas à resolução de problemas, se elas podem ser aprendidas e ensinadas, etc”.

Ellis (1994) decide, então, elencar as características que definem estratégias de aprendizagem em vez de oferecer um conceito mais genérico. Segundo o pesquisador: (a) estratégias são tanto ações mais gerais quanto técnicas mais específicas utilizadas para se aprender uma língua adicional; (b) estratégias são utilizadas pelo aprendiz para resolver um problema de aprendizagem; (c) aprendizes se mostrarão conscientes das estratégias que utilizam se precisarem descrever o que estão fazendo ou pensando; (d) estratégias envolvem conhecimentos linguísticos e não linguísticos; (e) estratégias podem ser levadas a cabo tanto na língua materna quanto na língua alvo; (f) estratégias podem ser tanto mentais (menos observáveis) quanto comportamentais (mais observáveis); (g) estratégias podem contribuir tanto diretamente quanto indiretamente para a aprendizagem de línguas; e (h) estratégias podem variar de acordo com a natureza da tarefa que os aprendizes devem realizar e com os estilos e preferências que eles possuem.

Ao considerar as características elencadas por Ellis (1994), é fácil perceber porque não existe uma certa uniformidade nas definições encontradas na literatura. O conceito de estratégias de aprendizagem é tão complexo que é muito difícil de ser satisfatoriamente expresso através de uma definição estanque, de uma frase apenas. Há muitas nuances envolvidas, pois o próprio processo de aprendizagem é algo complexo, que envolve muitos fatores. O conceito de estratégias de aprendizagem envolve as competências, os processos e os procedimentos utilizados pelos aprendizes e que influenciam o processo de aprendizagem. Em

outra obra, Ellis (1997) procura simplificar sua definição de estratégias, caracterizando-as da seguinte forma:

As estratégias de aprendizagem são as abordagens ou técnicas específicas que os aprendizes empregam para tentar aprender uma L2. Elas podem ser comportamentais (por exemplo, repetir novas palavras em voz alta para ajudar a se lembrar delas) ou podem ser mentais (por exemplo, usar o contexto linguístico ou situacional para inferir o significado de uma nova palavra). Elas são tipicamente orientadas para o problema. Ou seja, os aprendizes empregam estratégias de aprendizagem quando se deparam com alguns problemas, como lembrar uma palavra nova. Os aprendizes geralmente estão cientes das estratégias que usam e, quando questionados, podem explicar o que fizeram para tentar aprender algo. (op. cit., p. 76, 77)<sup>18</sup>.

Comparando as duas definições, podemos perceber que na conceituação mais recente não há menção ao fato de que as estratégias podem ser usadas tanto na língua materna quanto na língua-alvo. Além disso, não mais distingue o tipo de impacto (direto ou indireto) que as estratégias têm na aprendizagem assim como não mais reconhece a diversidade de estratégias e suas possíveis motivações. Em sua obra sobre aquisição de segunda língua, Ellis (1997) inclui as estratégias de aprendizagem como aspectos que revelam diferenças entre indivíduos aprendendo uma segunda língua, assim como aptidão e motivação.

Essas diferenças resultam, na perspectiva de Pozo (1996), da iniciativa e da responsabilidade própria dos alunos diante da aprendizagem. O autor encara a aprendizagem como processos de mudanças cognitivas. Para o autor, os aprendizes utilizam procedimentos ativos para armazenar as informações relevantes de maneira eficiente com a intenção de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Nesse viés, as estratégias possibilitam ao aprendiz diversificar as maneiras de internalizar e recuperar conhecimento. O pesquisador defende que o aprendiz deve ter um repertório de estratégias e saber definir qual a melhor estratégia a ser usada para cada situação.

Pozo (1996, 2002) considera pertinente relacionar o conceito de estratégias de aprendizagem a questões sobre habilidades para o estudo ou metacognição. De acordo com Cardoso (2016), Pozo (2002) diferencia técnica de estratégia, sendo a primeira a utilização de um procedimento de modo automatizado enquanto a segunda implica planejamento. Assim, a utilização de estratégias de aprendizagem leva em consideração conhecimentos sobre o

---

<sup>18</sup> Learning strategies are the particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2. They can be behavioural (for example, repeating new words aloud to help you remember them) or they can be mental (for example, using the linguistic or situational context to infer the meaning of a new word). They are typically problem-oriented. That is, learners employ learning strategies when they are faced with some problems, such as how to remember a new word. Learners are generally aware of the strategies they use and, when asked, can explain what they did to try to learn something (ELLIS, 1997, p. 76, 77).



contexto de aprendizagem, entre os quais podemos citar o material, o tempo, a motivação, o objetivo e a avaliação, entre outros. Nesse sentido, Pozo (2002, p. 235) afirma que “as estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta fixada”<sup>19</sup>. Assim como outros pesquisadores, o autor ressalta o caráter consciente das estratégias e a tomada de decisão por parte do aprendiz, já que são resultado de uma ação deliberada.

Cohen (1998), por sua vez, também ressalta que os aprendizes são conscientes do uso de estratégias e que apenas os processos conscientes devem ser considerados como estratégias. O autor pondera que o nível de consciência do aprendiz é uma das polêmicas da área (COHEN, 1996; 1998), visto que existem estudos que consideram que o uso de estratégias pode ou não envolver um certo grau de consciência. O autor defende que as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas aos aprendizes para que eles possam otimizar a sua aprendizagem. Ele concebe estratégias de aprendizagem como

processos de aprendizagem que são selecionados conscientemente pelos alunos e que podem resultar em ações tomadas para melhorar a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, através do armazenamento, retenção, recordação e aplicação de informações sobre essa língua (COHEN, 1998, p. 4)<sup>20</sup>

Podemos observar na definição de Cohen (1998) resquícios do olhar da Psicologia Cognitiva à medida que a concepção de aprendizagem é pautada na perspectiva de processamento de informação. O autor classifica as estratégias de aprendizagem em estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais. Para o autor, as estratégias metacognitivas lidam com o planejamento e a avaliação antes e durante a realização de atividades de aprendizagem e eventos de uso da língua, assim como a pós-avaliação desses eventos e atividades. São essas estratégias que permitem ao aprendiz controlar sua cognição e coordenar o planejamento, a organização e a avaliação do processo de aprendizagem. Já as estratégias cognitivas abrangem estratégias de aprendizagem (identificação, agrupamento, retenção e armazenamento de material linguístico) e estratégias de uso (recuperação, ensaio e compreensão ou produção de palavras, frases e outros elementos da língua adicional).

---

<sup>19</sup> las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada (POZO, 2002. p. 235)

<sup>20</sup> learning processes which are consciously selected by the learners and which may result in action taken to enhance the learning of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language

As estratégias afetivas regulam as emoções, a motivação e as atitudes do aprendiz enquanto as estratégias sociais incluem as ações que os aprendizes realizam para interagir com outras pessoas, como esclarecimento e cooperação. As estratégias de recuperação envolvem facilitar o acesso ao material linguístico na mente do aprendiz por meio de quaisquer estratégias de busca de memória. As estratégias de ensaio objetivam a prática de estruturas da língua-alvo ao passo que as estratégias de cobertura equivalem ao que Oxford (1990) chama de estratégias de compensação: são estratégias que os aprendizes usam para compensar a falta de competência linguística ou criar a impressão de que eles têm controle sobre a situação, quando não o têm. É importante observar que o autor entende que as estratégias de aprendizagem são, também, estratégias de uso da língua, visto que o aprendiz lança mão de recursos para assegurar a eficiência da comunicação.

Ao investigar, à luz de Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos na aprendizagem de inglês, Conceição (1999) define estratégias de aprendizagem como “ações, atitudes ou práticas de que o aprendiz, consciente ou inconscientemente, faz uso para facilitar sua aprendizagem e uso da LE” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 22). Ao formular sua definição, a pesquisadora destaca a importância de se considerar as atitudes e práticas utilizadas pelo aprendiz para facilitar a aprendizagem. De acordo com a autora, uma vez que as estratégias incluem posicionamentos mentais, faz-se necessário considerar não somente as ações, mas também as atitudes dos aprendizes, por exemplo, diante das dificuldades que emergem no processo de aquisição. A inclusão da ideia de práticas é justificada, segundo a autora, pela tendência de as estratégias serem sistematizadas, tornando-se hábitos. Conceição (1999) acredita que o uso das estratégias nem sempre é feito de maneira consciente, uma vez que muitas vezes os aprendizes nem percebem tal uso.

Especificamente em seu contexto de investigação, a autora verificou que, no grupo das estratégias diretas, as estratégias cognitivas foram as mais usadas pelos aprendizes. Já no grupo das estratégias indiretas, foi observada a recorrência da estratégia metacognitiva *Autoavaliação*, que a autora acredita estar relacionada à uma obrigação sentida pelo idosos de mostrar sua capacidade diante das cobranças que a sociedade impõe aos adultos da terceira idade. Conceição (1999) também observou regularidade no uso de estratégias afetivas e sociais pelos participantes da pesquisa. Diante da relevância dos fatores afetivos e sociais na aprendizagem de inglês na terceira idade, a pesquisadora propõe a unificação das estratégias sociais e afetivas na categoria estratégias socioafetivas, “justamente por seu caráter de incluir, nesses dois fatores, ações ou práticas que envolviam a cooperação com pessoas com as quais os alunos mantinham

forte relação afetiva” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 99). De fato, resgatando memórias sobre minha experiência com o público da terceira idade na UnATI/UERJ, me parece que a afetividade é um fator de destaque no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Contudo, somente dados de pesquisa podem apontar se as estratégias afetivas também têm maior relevância no processo de aprendizagem dos alunos.

Os trabalhos comentados nesta seção são apenas amostras da grande produtividade observada no campo de pesquisas em estratégias de aprendizagem entre a década de 1980 e o início dos anos 2000. Naturalmente, como em qualquer outra atividade humana natural, não houve uma ruptura brusca, uma mudança imediata nos interesses de pesquisa: estudos que replicavam trabalhos já realizados ou que acrescentavam novas nuances ao entendimento de estratégias continuaram a ser realizados ao longo dos anos 2000. Contudo, as críticas a uma falta de unanimidade na conceituação de estratégias (que sempre existiram) parecem ter sido acentuadas nas últimas décadas, o que levou alguns pesquisadores a repensarem questões teóricas, como veremos a seguir.

### 1.2.5 Novos olhares nas pesquisas em estratégias

Como relatam Thomas e Rose (2019), o conceito de estratégias de aprendizagem sempre foi questionado. Eles nos contam que nos primórdios das pesquisas em estratégias, Bialystok (1983) já questionava as definições encontradas na literatura ao passo que, alguns anos depois, Skehan (1989) caracterizava a área como subdesenvolvida e Stevick (1990) se recusava a associar as ações observáveis dos aprendizes a sua cognição interna abstrata. Ellis (1994), por sua vez, caracterizou as definições de estratégias de aprendizagem como "ad hoc e atóricas" (op. cit., p. 533) enquanto Dörnyei e Skehan (2003) enxergavam as definições produzidas como “inconsistentes e enganosas” (DÖRNYEI, 2005, p. 167). Para esses últimos, por exemplo, não havia sentido definir estratégias como comportamentos ou ações e depois considerar como estratégias processos mentais. Dörnyei (2005) vai além e questiona a utilidade do conceito de estratégias de aprendizagem:

Na ausência de uma definição precisa, não está claro o que diferentes pesquisadores querem dizer com o termo *estratégia de aprendizagem de línguas* e as medidas reais de estratégia de aprendizagem de línguas apresentadas nos vários estudos tendem a

não ter propriedades psicométricas suficientes. A questão lógica é, então, se precisamos ou não abandonar totalmente o conceito (DÖRNYEI, 2005, p. 188)<sup>21</sup>.

Segundo o autor, após muitos anos de pesquisa, os estudiosos da área perceberam que a aprendizagem estratégica é uma questão muito mais complexa do que se pensava. Por esse motivo, não é suficiente olhar apenas para as “manifestações superficiais” (DÖRNYEI, 2005, p. 195), quer dizer, para os comportamentos observáveis dos aprendizes. Desse modo, na visão do autor, houve um ganho para a área ao introduzir na literatura em Psicologia Educacional o conceito de autorregulação ou aprendizagem autorregulada. De modo geral, podemos dizer que a autorregulação envolve os esforços dos alunos para direcionar sua própria aprendizagem, estabelecendo metas, planejando como alcançá-las, monitorando a tarefa de aprendizagem, usando estratégias de aprendizagem para resolver problemas e avaliando seu próprio desempenho. Para Dörnyei (2005), investigar variáveis mais dinâmicas e orientadas para o processo do que estratégias de aprendizagem e vincular a autorregulação na aprendizagem à autorregulação em outras áreas disciplinares das ciências cognitivas e da saúde só reforçam o quão complexo é o processo de aprendizagem.

Griffiths e Cansiz (2015) afirmam, contudo, que substituir totalmente as estratégias pela autorregulação não é uma ideia muito viável, pois a autorregulação pressupõe o uso de estratégias. Na verdade, a autorregulação está relacionada a vários fatores como autonomia, estratégias de aprendizagem, metacognição, motivação e autogestão. Os autores apontam que não é necessário substituir um conceito pelo outro, uma vez que eles são mutuamente interdependentes. Entre os nomes que têm repensado a questão das estratégias de aprendizagem a partir desse novo olhar estão o de Griffiths (2013, 2017) e o de Oxford (2011, 2017).

Griffiths (2017) entende estratégias de aprendizagem como “ações escolhidas pelos aprendizes (deliberadamente ou automaticamente) com a finalidade de aprender ou regular a aprendizagem de línguas”<sup>22</sup> (GRIFFITHS, 2017 apud OXFORD, 2017, p. 17). Vemos na definição da autora que os conceitos de agência e autonomia do aprendiz subjazem o entendimento de estratégias. Oxford (2011), por sua vez, distingue habilidades de estratégias, afirmando que habilidades são automáticas e inconscientes enquanto as estratégias são

---

<sup>21</sup> In the absence of a tight definition, it is unclear what different researchers mean by the term *language learning strategy* and the actual language learning strategy measures presented in the various studies tend not to have sufficient psychometric properties. The logical question is, then, whether or not we need to abandon the concept altogether (DÖRNYEI, 2005, p. 188).

<sup>22</sup> actions chosen by learners (either deliberately or automatically) for the purpose of learning or regulating the learning of language (GRIFFITHS, 2017 apud OXFORD, 2017, p. 17).

intencionais e deliberadas. A definição da autora é mais completa e enfatiza que as estratégias podem ser ensinadas. Oxford (2011) concebe estratégias de aprendizagem autorreguladas como

tentativas deliberadas e direcionadas a um objetivo para gerenciar e controlar os esforços para aprender [;] ... ações ensináveis que os aprendizes escolhem entre alternativas e empregam para finalidades de aprendizagem de L2 (por exemplo, construir, internalizar, armazenar, recuperar e usar informações; completar tarefas de curto prazo; e/ou desenvolver proficiência na L2 e autoeficácia a longo prazo) (OXFORD, 2011, p. 12)<sup>23</sup>

Alguns anos depois, Oxford (2017) desenvolve um estudo mais aprofundado em que destaca como o contexto influencia a escolha das estratégias de aprendizagem pelos aprendizes de uma língua adicional. Trata-se do modelo estratégico de autorregulação (ou S<sup>2</sup>R - *Strategic Self-Regulation Model*), que abrange questões relacionadas à autorregulação, agenciamento e autonomia, mentalidade de crescimento, autoeficácia, resiliência e esperança. Para tanto, a autora busca ancoragem nas teorias da complexidade e da aprendizagem autorregulada e nas teorias socioculturais de aprendizagem mediada de Vygotsky. Para entender melhor as ideias que subjazem a perspectiva de Oxford (2017), é oportuno caracterizar de modo sucinto a teoria sociocultural e a teoria da complexidade antes de descrever a questão das estratégias propriamente ditas.

Segundo Paiva (2014), Vygotsky defende que a linguagem tem uma posição de destaque no desenvolvimento mental e que o desenvolvimento da linguagem não pode ser desassociado do contexto histórico e social. Além disso, a teoria sociocultural postula que a mente humana funciona a partir da mediação de atividades, conceitos ou mesmo artefatos físicos. A linguagem é vista como uma ferramenta, mediando a aprendizagem e dando forma ao pensamento. A autora explica que, para Vygotsky, aspectos biológicos e culturais se integram para formar um sistema mental organizado. Além disso, a consciência, hoje melhor entendida como metacognição, permite que os humanos usem diferentes funções mentais, como planejamento e atenção, para resolver problemas.

Ellis (1997) afirma que um viés discursivo no estudo da interlíngua que ecoa a teoria sociocultural é a importância do trabalho colaborativo entre aprendizes e seus interlocutores, conforme defendida por Hatch (1978). A autora postula que os aprendizes em colaboração se valem do discurso para produzir construções que eles não seriam capazes de produzir sozinhos,

---

<sup>23</sup> deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn[;] ... teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purposes (e.g., constructing, internalizing, storing, retrieving, and using information; completing short-term tasks; and/or developing L2 proficiency and self-efficacy in the long term) (OXFORD, 2011, p. 12).

visão que deu origem ao conceito de andaime (*scaffolding*). Nesse processo, o aprendiz pode ser mediado pelo especialista, por pares ou automeiado. O especialista pode ser um professor, um tutor ou apenas um adulto. Segundo Paiva (2014), o mediador

desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduz a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encoraja o aprendiz a atingir objetivos, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; aponta aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; tenta reduzir as frustrações e auxilia na proteção da face quando erros são cometidos; e demonstra ou modela soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la. (PAIVA, 2014, p. 132)

De acordo com Paiva (2014), a mediação por pares, os aprendizes também assumem o papel de especialistas, em que um ajuda no desempenho dos outros e, portanto, se beneficia do andaime coletivo na aquisição de L2. Já a automeiação, por sua vez, é materializada na fala privada ou autodirecionada (como “o quê?” e “Não”). Como nos explica a autora, essa fala “é usada no planejamento e controle das tarefas, na repetição silenciosa de enunciados e vocábulos e pode ser acompanhada de gestos” (op. cit., p. 135). Na verdade, o trabalho colaborativo dos aprendizes remete a outro conceito, o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1978). A ZDP é a lacuna entre o estágio atual de desenvolvimento do aprendiz no trabalho individual e o seu estágio potencial de desenvolvimento no trabalho colaborativo mediado. Segundo Ellis (1997), o conceito considera como o aprendiz consegue resolver um problema com a ajuda de outra pessoa. O psicólogo russo entende que a aprendizagem das crianças envolve atividade interpessoal, de modo que o desenvolvimento é manifestado primeiramente na interação social e somente depois na mente do aprendiz. Em outras palavras, as tarefas que as crianças conseguem fazer com a mediação de outros já seriam indícios dos próximos estágios no processo de aprendizagem, uma vez que indica o que já está estabilizado e o que está em fase de amadurecimento.

Já a teoria da complexidade encara a aquisição de segunda língua como um sistema complexo, dinâmico, em constante mudança, não linear e com diferentes níveis e interações entre seus componentes. Como sustenta Paiva (2009), caos é um termo técnico para se referir a sistemas aparentemente desordenados. O caos é inerente ao sistema, mas isso não significa desordem, já que há “uma ordem subjacente à aleatoriedade aparente” (p. 191). Relacionando a teoria do caos ao processo de aquisição de segunda língua, podemos pensar que os erros dos aprendizes são sistemáticos, apesar de aparentemente aleatórios, como apontado por Ellis (1997). A complexidade do sistema justifica-se pelo número (geralmente grande) de elementos que constituem os sistemas, denominados sistemas agregados, e pelo fato de o comportamento

final do sistema emergir da interação entre seus componentes (daí a não linearidade), o que também lhe atribui dinamicidade. Nessa perspectiva, “a língua(gem) é complexa porque é composta de diferentes subsistemas interdependentes: fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático” (Paiva, 2014, p. 144).

A não linearidade inerente aos sistemas complexos resulta em uma imprevisibilidade. No processo de aquisição de L2, o insumo linguístico ao qual o aprendiz é exposto pode desestabilizar todo o sistema, levando seus componentes a rearranjarem-se até que o limite do caos (ou beira do caos) seja alcançado. Na teoria do caos, o limite do caos é o ponto de equilíbrio entre a ordem e o caos. Paiva (2014) afirma que a perspectiva da complexidade possibilita a integração das principais teorias sobre aquisição de língua para compreender como ocorre o processo. Segundo a autora, cada um dos modelos mais difundidos na literatura em ASL “explica um elemento do mesmo fenômeno e esses elementos estão em inter-relação com os demais” (op. cit., p. 148). A aprendizagem de línguas é concebida como um processo composto por muitos aspectos e que envolve instabilidades, mudanças e transformações. Nessa visão, o sucesso da aquisição depende também da riqueza de propiciamentos (*affordances*), ou seja, de oportunidades de aprendizagem, a que o aprendiz tem acesso. Larsen-Freeman (2002) também aponta como vantagem da adoção da teoria do caos e da complexidade o abandono de uma visão reducionista da linguagem em função da adoção de uma perspectiva holística. Em uma perspectiva reducionista, tudo o que é complexo pode ser reduzido a partes a fim de ser explicado. Por outro lado, em uma visão holística, as propriedades de um sistema não podem ser explicadas apenas pela soma de seus componentes: o sistema como um todo determina como se comportam as partes interconectadas.

De que maneira Oxford (2017) bebe dessas fontes? No que tange à teoria sociocultural, a autora aponta que Vygotsky compreendia a autorregulação como um resultado da mediação (assistência) do aprendiz em um contexto sociocultural. No modelo de aprendizagem mediada, o aprendiz pode regular os outros (na fala social) ou a si mesmo (na fala privada), o que é bastante relevante para sua autonomia. No curso das interações, o outro modela processos cognitivos e metacognitivos, como análise, síntese, planejamento, monitoramento e avaliação, que são chamados de processos mentais superiores. No campo da Psicologia Educacional, esses processos são chamados de estratégias ou estratégias de aprendizagem. Oxford (2017) esclarece que análise e síntese são consideradas estratégias cognitivas ao passo que planejamento, monitoramento e avaliação são estratégias metacognitivas. A autora afirma que as estratégias de orientação social têm um papel de destaque em diálogos face a face.

Oxford (2017) reforça que, na perspectiva sociocultural, a aprendizagem está inserida ou situada em ambientes socioculturais específicos, que oferecem propiciamentos (*affordances*) para ela se desenvolver. De acordo com a autora, a escolha de estratégias pelos aprendizes é influenciada pelo contexto sociocultural e os aprendizes são agentes ativos e autorregulados. Tanto a autorregulação quanto as estratégias de aprendizagem pressupõem ação e a aprendizagem é direcionada a objetivos. Citando Panadero e Alonso-Tapia (2014), a pesquisadora complementa que “a autorregulação é o controle que os alunos têm sobre sua cognição, comportamento, emoções e motivação por meio do uso de *estratégias* pessoais para atingir os objetivos que estabeleceram” (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014, p. 451 apud OXFORD, 2017, p. 70, grifo da autora).

Oxford (2017) também esclarece que a metacognição é a autorregulação da cognição. Segundo a autora, durante vários anos a metacognição era considerada o único processo que garantia uma aprendizagem estratégica, mas ela é vista apenas como um componente da autorregulação, que inclui três outros elementos: regulação do comportamento, emoção e motivação. Para a pesquisadora, regular o comportamento é controlar o que se está fazendo para atingir as metas estabelecidas. Regular as emoções é muito importante, pois emoções negativas podem impedir o progresso da aprendizagem enquanto emoções positivas podem alavancá-la. Por fim, regular a motivação implica ter consciência das próprias motivações e manter o interesse e a atenção durante uma tarefa.

Diante dessas novas fundamentações teóricas, Oxford (2017, p. 48) define estratégias de aprendizagem de L2 como

pensamentos e ações complexas e dinâmicas, selecionadas e usadas pelos aprendizes com algum grau de consciência em contextos específicos a fim de regular vários aspectos de si mesmas (como cognitivos, emocionais e sociais) com o objetivo de (a) realizar tarefas linguísticas; (b) melhorar o desempenho ou uso da linguagem; e/ou (c) aumentar a proficiência de longo prazo. As estratégias são orientadas mentalmente, mas também podem ter manifestações físicas e, portanto, observáveis. Os alunos costumam usar estratégias de maneira flexível e criativa; combiná-las de várias maneiras, como grupos de estratégia ou cadeias de estratégia; e orquestrá-las para atender às necessidades de aprendizagem. As estratégias são ensináveis. Os aprendizes em seus contextos decidem quais estratégias usar. A adequação das estratégias depende de vários fatores pessoais e contextuais.<sup>24</sup>

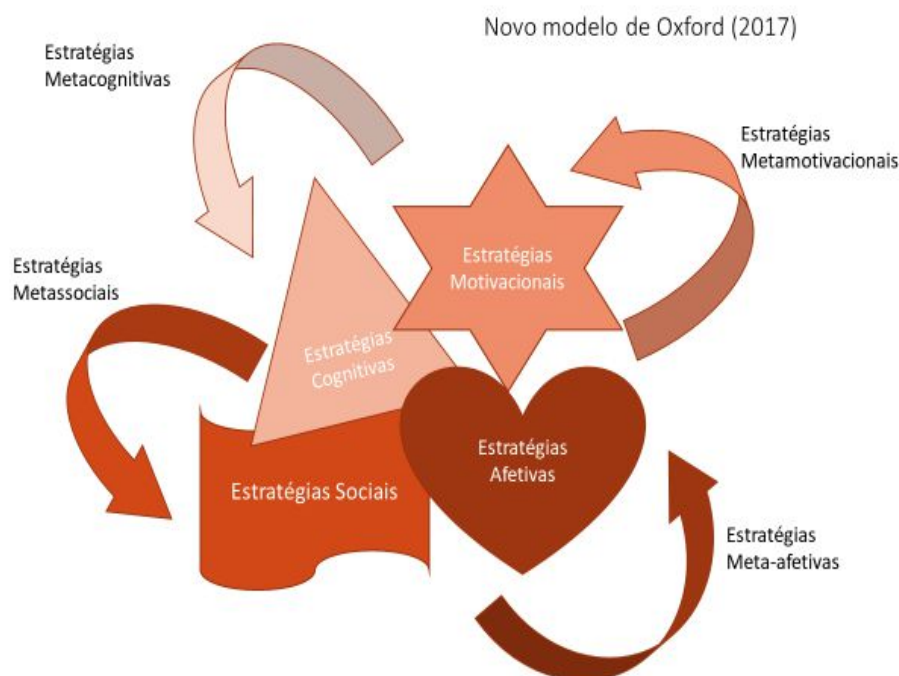
---

<sup>24</sup> L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.



Ao repensar sua classificação de estratégias, Oxford (2017) reclassifica as estratégias em quatro tipos: estratégias cognitivas, sociais, afetivas e motivacionais. Cada uma delas apresenta uma metaestratégia correspondente e, por isso, também temos as estratégias metacognitivas, metassociais, meta-afetivas e metamotivacionais. Nessa nova concepção das estratégias, Oxford (2017) não mais separa estratégias de memória e estratégias cognitivas, incluindo as estratégias de memória nas estratégias cognitivas. Além disso, a autora não elenca as estratégias de cada categoria, pois reconhece haver flexibilidade e fluidez nos limites entre uma categoria e outra. Na verdade, segundo a pesquisadora, são as demandas da tarefa que vão determinar como o aprendiz usa as estratégias. Também é possível que mais de uma estratégia seja identificada em uma mesma ação: quando, por exemplo, um aluno fica nervoso por não entender as instruções de uma atividade e pede ajuda ao professor, esse pedido de ajuda é social, mas é motivado por uma questão afetiva (estar nervoso). Vejamos na Figura 5 a fluidez das estratégias nessa nova perspectiva:

Figura 5 - Estratégias de aprendizagem - Novo modelo de Oxford (2017)

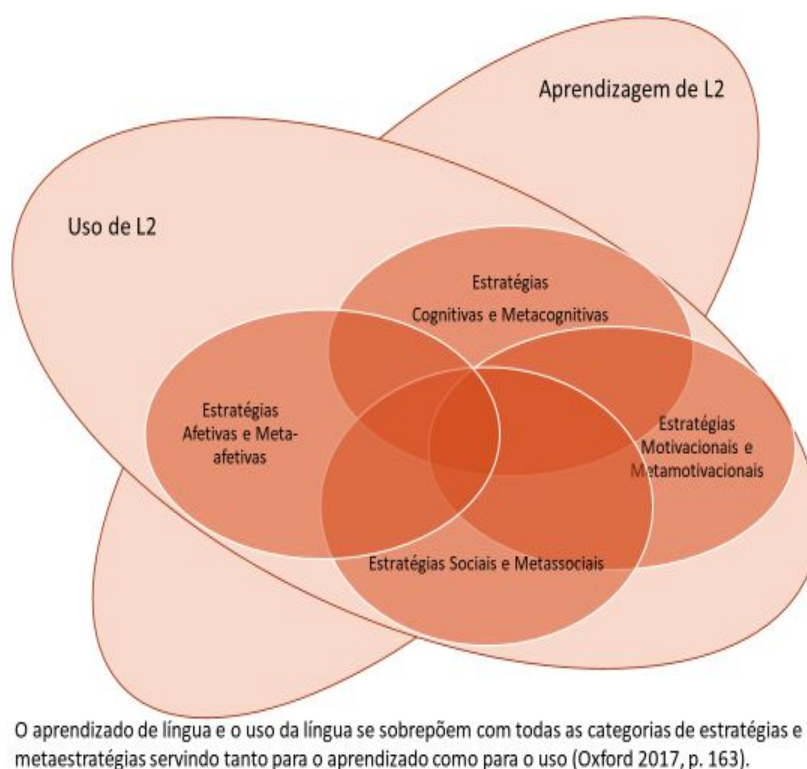


Fonte: Oxford (2017, p. 161)

Outra questão inovadora em Oxford (2017) é o entendimento de que as estratégias de aprendizagem e as estratégias de uso da língua muitas vezes se sobrepõem. Em outras palavras,

nem sempre é possível (e relevante) distinguir estratégias de aprendizagem de estratégias de uso. Quando, por exemplo, um aprendiz tenta apreender o significado de uma palavra pelo contexto, ele se vale de uma estratégia cognitiva de leitura (de uso), mas também de aprendizagem. Apreciemos na Figura 6 a representação que Oxford (2017, p.163) faz dessa sobreposição:

Figura 6 - A sobreposição das estratégias de uso e aprendizagem

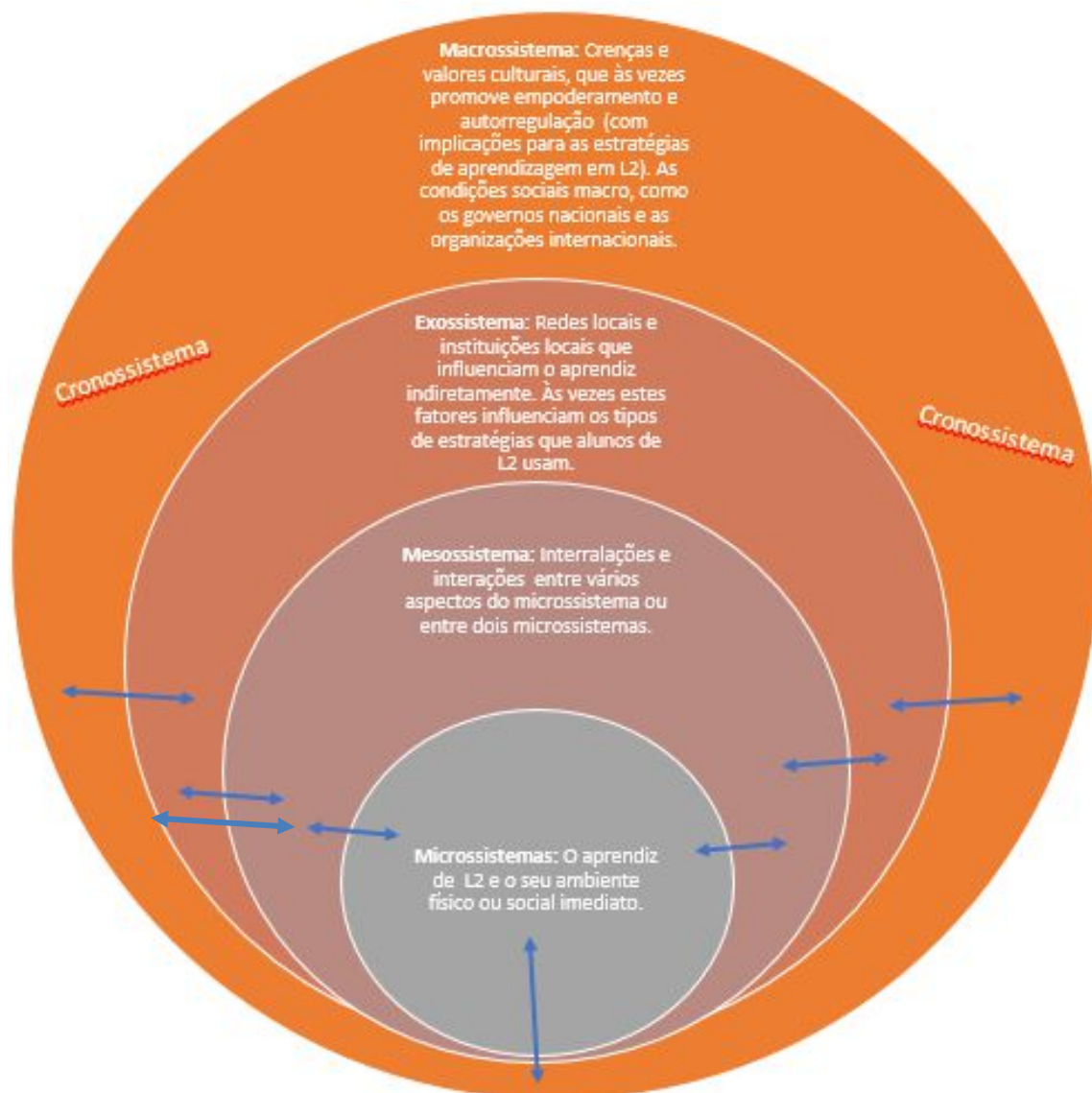


Fonte: Oxford (2017, p. 163)

Além de se valer das teorias socioculturais, Oxford (2017) também constrói o seu novo entendimento acerca das estratégias de aprendizagem no terreno da teoria da complexidade e da perspectiva biológica da aprendizagem. Tomando a Ecologia como ramo da Biologia e também das Ciências Sociais que lida com a forma como os organismos se relacionam entre si e com o seu entorno, a pesquisadora entende que um ecossistema é um grupo de componentes interconectados de modo a contribuir para o desenvolvimento do todo. A concepção da aprendizagem como um ecossistema permite, segundo a autora, melhor compreender o complexo processo que existe não só entre os aprendizes de línguas e seu entorno sociocultural, mas também de modo individual, do aluno consigo mesmo.

Para visualizar a aprendizagem como um ecossistema, Oxford (2017) lança mão do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2005), criado a partir da constatação de que o desenvolvimento humano vinha sendo estudado sem levar em conta os contextos em que ele ocorre. O modelo sustenta que o desenvolvimento humano é influenciado por diferentes contextos que existem um dentro do outro e que características da pessoa influenciam o ambiente. Na Figura 7, podemos ver o modelo em seus quatro níveis: Microsistemas, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema.(OXFORD, 2017, p. 105-106).

Figura 7 - O modelo de Bronfenbrenner



Fonte: Oxford (2017, p. 106)

Na figura, observamos que os níveis estão inter-relacionados, de modo que todos são afetados uns pelos outros. Como explica Oxford (2017), o Microssistema consiste no aprendiz e seu entorno físico e social imediato, como colegas, família e instituição religiosa, de estudo ou trabalho, sendo cada um deles outro Microssistema. Já o Mesossistema é definido como inter-relações ou ligações entre vários aspectos do Microssistema ou entre dois ou mais Microssistemas. Por exemplo, relações entre os aprendizes entre si ou com seus pais, família, professores, escola ou local de trabalho, apenas para dar alguns exemplos. Segundo a pesquisadora, a escolha e o uso da estratégia de aprendizagem do indivíduo são influenciados por essas interações. Em uma escala um pouco maior, o Exossistema abrange eventos, contingências, decisões e políticas sobre as quais o indivíduo tem pouca ou nenhuma influência. Assim, a influência do sistema social mais amplo sobre o indivíduo é frequentemente mais unidirecional do que bidirecional.

O Macrossistema, por seu turno, envolve a cultura e subculturas mais amplas, relacionadas a atitudes, crenças, valores, símbolos, tendências psicológicas e comportamentais gerais, aspectos religiosos, científicos, tecnológicos, políticos, militares, industriais, socioeconômicos, médicos, raciais, sexuais, familiares, artísticos, literários e educacionais. Crenças e valores nesse nível ajudam a determinar padrões comportamentais em todas as áreas da vida e nos demais níveis. Por fim, o Sistema Cronológico (*Chronosystem*) inclui marcos históricos nacionais ou internacionais que podem influenciar todos os níveis do ecossistema de aprendizagem.

Ao abordar as estratégias na aprendizagem de vocabulário em língua adicional, Leão-Junqueira (2019) consegue expressar bem a integração entre os sistemas do Modelo de Bronfenbrenner. Na citação a seguir, podemos perceber o quão complexo é adquirir uma língua, pois há inúmeros fatores que influenciam esse processo. Segundo a autora (LEÃO-JUNQUEIRA, 2019, p. 95):

[...] questões relacionadas ao aprendiz, como seu estilo de aprendizagem, experiência de vida, interesses e motivação, e questões relacionadas ao ambiente, como o apoio de outras pessoas, os materiais e tecnologias disponíveis, oportunidades para praticar e usar a língua e o nível de prestígio social que aquela língua possui, também serão fatores importantes para essa percepção do aprendiz quanto o grau de dificuldade ou facilidade de uma língua adicional em comparação com a sua língua materna.

Aliás, Leão-Junqueira (2019) faz parte de um grupo de pesquisadores que vem reacendendo a chama da pesquisa acerca de estratégias de aprendizagem. Trata-se do grupo de pesquisa CEALD (Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital), do qual também faço parte. O CEALD possui vários membros com perfis diferenciados: alunos de graduação, especialização, mestrado e doutorado e professores das redes privada e pública das esferas municipal, estadual e federal. Nos últimos anos, os membros do grupo têm desenvolvido pesquisas sobre estratégias em diferentes contextos. Leão-Junqueira (2019) investigou o conhecimento lexical em inglês como língua adicional desenvolvido por jogadores de videogame de RPG. Matta (2019) buscou entender como os discentes conceptualizam o seu processo de aprendizagem, a língua espanhola e a si mesmos além de elaborar propostas para tornar este aprendiz mais autônomo e participativo por meio da troca de estratégias de aprendizagem entre os participantes e dos postulados da Gamificação da Aprendizagem. Corrêa (2018), por sua vez, estudou o ensino-aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta tendo como viés o uso de tecnologias digitais. Minha monografia de especialização (LOPES, 2017) investigou os estilos de aprendizagem dos aprendizes dos aprendizes de inglês na UnATI/UERJ, bem como as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas. Tão logo for defendida, esta tese também fará parte do inventário de trabalhos produzidos no CEALD acerca de estratégias de aprendizagem.

Cardoso (2016, 2018), coordenadora do grupo, tem realizado diferentes estudos acerca de estratégias de aprendizagem. Sua tese de doutorado virou um livro (CARDOSO, 2016), no qual discute a influência das estratégias de aprendizagem no processo de compreensão oral. Em outra publicação (CARDOSO, 2018), a pesquisadora aborda o desafio de fomentar a equidade em um curso de pós-graduação do TESOL através de um projeto de pesquisa-ação participativa. O grupo também produz trabalhos colaborativos. Cardoso, Corrêa e Leão-Junqueira (2020) desenvolvem a temática de games e gamificação explorando recursos multimodais no processo de Aprendizagem A Distância (AAD) de línguas. Já Cardoso, Miller e Mateus (2019) exploram as formas de vivenciar o estágio, formação e desenvolvimento de professores. Em outro trabalho, Cardoso et al. (2015) investigam o papel das estratégias de aprendizagem e das tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem de idiomas.

Vimos neste capítulo que a caracterização de estratégias de aprendizagem varia entre autores, pois cada um explora as diferentes nuances que esse rico conceito oferece. Partimos das primeiras pesquisas sobre as características do bom aprendiz, discutimos alguns dos modelos mais difundidos na literatura entre as décadas de 1980 e 2000 e concluímos com uma

visão mais recente da área de estratégias, que considera as diferentes faces dos diversos contextos na identificação e no uso das estratégias. Depois de apreciar todos os ensinamentos reunidos neste capítulo, é oportuno concluí-lo concordando com Cardoso (2016) que o sucesso do processo de aprendizagem de língua adicional está condicionado à correta utilização das estratégias de aprendizagem. Conforme aponta a autora (2016, p. 81), “**estratégias eficazes**, em geral, são consideradas aquelas **apropriadas** para uma certa atividade” (grifos do original).

É conveniente ressaltar que as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira possibilitam a identificação de características que tornam o aprendiz independente, autônomo. Esse aprendiz lança mão de recursos apropriados em diferentes situações do processo de aprendizagem. Conforme defendido por Oxford (1990), a identificação das estratégias utilizadas pode contribuir para o treinamento de aprendizes menos eficientes. Nesta pesquisa, identifiquei, quando possível, as estratégias e aprendizagem utilizadas pelos alunos de inglês da UnATI/UERJ à luz do modelo proposto por Oxford (1990), por acreditar que ele possa melhor iluminar o contexto UnATI/UERJ. Penso que, ao elencar as ações estratégicas dos aprendizes, esse modelo nos permite visualizar mais facilmente o que os estudantes fazem para aprender de modo mais eficiente. Na análise e discussão dos dados, também me sirvo do modelo mais recente da autora (OXFORD, 2017) para compreender como a escolha das estratégias pelos aprendizes idosos emerge das complexas relações entre os elementos do contexto investigado.

Para finalizar o arcabouço teórico desta pesquisa, devemos discutir algumas questões acerca da terceira idade. É o que faremos na próxima seção.

### 1.3 Questões sobre terceira idade

Nesta seção dialogaremos com estudos que avançam conhecimento sobre o público da terceira idade em diferentes áreas do saber. Questões sobre o envelhecimento da população e seus impactos em nossa sociedade assim como trabalhos específicos sobre ensino e aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade serão abordados. Antes de tudo, porém, é necessário definir quem é o público alvo em questão, como será feito na seção a seguir.

### 1.3.1 Ser ou não ser idoso: eis a questão

As palavras de De acordo com Zimerman (2000, p. 19), “velho é aquele que tem diversas idades: a idade do corpo, da sua história genética, da sua parte psicológica e da sua ligação com a sociedade”. Esse é um ensinamento muito importante, pois ser velho não é apenas uma questão de estar em determinada faixa etária. Aspectos socioculturais, psicológicos e até mesmo econômicos também devem ser considerados quando pensamos no conceito de idoso de forma mais ampla. Quando pesquisamos um pouco mais sobre essa questão, observamos que os aspectos citados modificaram a definição e o status de velho ao longo do tempo. A começar pela própria escolha da palavra, Neri e Freire (2003) nos oferecem uma lista de termos para fazer referência à velhice ou ao indivíduo velho: “adulto maduro, idoso, pessoa idosa, pessoa na meia-idade, maturidade, idade madura, maior idade, melhor idade, idade ‘legal’ e, o mais comum, terceira idade” (op. cit., p. 7). Aliás, como nos informa Scopinho (2014), “o termo *terceira idade (troisième âge)* foi cunhado pelo gerontólogo francês Hüet”. De acordo com a autora, Hüet defende que há três estágios em nossa vida: o primeiro, do nascimento à juventude, normalmente associado ao progresso; o segundo, já na maturidade, associado ao equilíbrio; e o terceiro, daí terceira idade, associado à regressão ou velhice.

Neste trabalho, alguns dos termos listados anteriormente serão utilizados para designar o público alvo, sem fazer qualquer distinção entre eles. Se já temos os verbetes para identificar os participantes da pesquisa, agora é preciso definir quem eles são e é nessa questão que algumas considerações devem ser feitas. Na verdade, uma consulta rápida do termo “idoso” em algumas fontes, no já nos mostra que não há uma única idade referência de início da velhice. O Dicio, Dicionário Online de Português<sup>25</sup>, define idoso como “indivíduo que já possui muitos anos de vida: o limite de idade entre um adulto e um idoso é 65 anos” e também como “pessoa que tem muitos anos de vida; velho”. Esse mesmo dicionário ainda identifica como sinônimos do termo “idoso” as palavras “ancião, antigo, velho, vetusto” e como seus antônimos “jovem, novo”.

Não farei aqui uma comparação das definições do termo “idoso” fornecidas por diferentes dicionários, visto que este não é um trabalho de teor lexicográfico. A definição dada pelo Dicio já é suficiente para mostrar que há divergências sobre a identificação do início da faixa etária associada ao envelhecimento. O Dicio estabelece a idade de 65 anos como requisito

---

<sup>25</sup> <https://www.dicio.com.br>

para ser idoso. Por outro lado, a Política Nacional do Idoso, instituída pela Lei 8.842 de 04 de janeiro de 1994, concebe como idoso toda pessoa maior de sessenta anos de idade. A mesma idade de referência é adotada pelo Estatuto do Idoso, instituído pela Lei 10.741 de 03 de outubro de 2003, que regula “os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. De modo geral, as pessoas costumam utilizar os termos “idoso” ou “terceira idade” para fazer referência a pessoas que têm sessenta anos de idade ou mais. Desse modo, a perspectiva popular está em consonância com a referência estabelecida em documentos legais brasileiros.

Contudo, é relevante ressaltar que a idade referência tomada pelo dicionário consultado não está totalmente equivocada. A Organização Mundial da Saúde (OMS) já considera idoso o indivíduo com 65 anos em países desenvolvidos e 60 anos em países em desenvolvimento. Além disso, algumas Universidades Abertas da Terceira Idade permitem o ingresso de aprendizes com menos de 60 anos, às vezes até com menos de 50. Essas diferenças contribuem para concepções divergentes acerca do início da velhice atualmente e também, como já adiantei há pouco, ao longo dos anos. Dois dos fatores que levaram a essas diferentes idades de referência são a maior expectativa de vida das pessoas e o aumento significativo da população idosa no mundo. Antes de prosseguirmos, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, consideramos os 60 anos de idade como o início da terceira idade, seguindo, então, o entendimento da Política Nacional do Idoso, do Estatuto do Idoso e da Organização Mundial da Saúde.

### 1.3.2 O envelhecimento da população

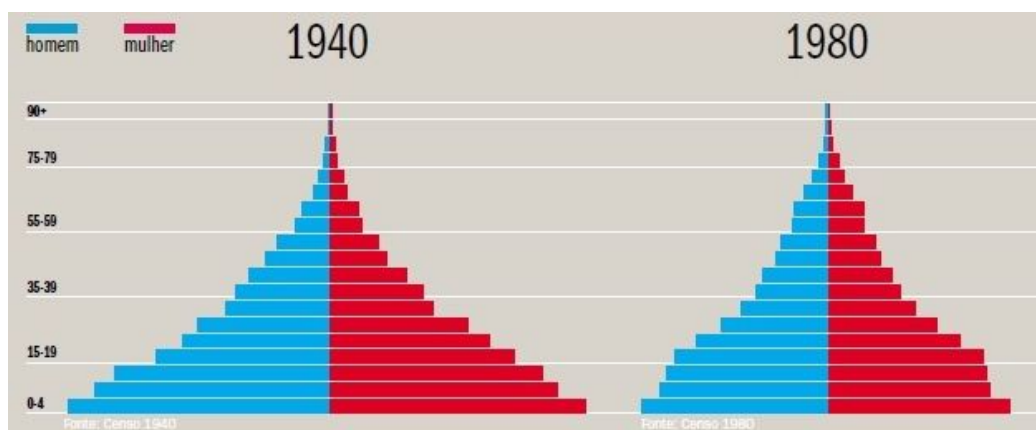
Como nos dizem Veras e Caldas (2004, p.10), o envelhecimento da população tornou-se uma das grandes questões de saúde pública no século XX. A expectativa de vida da população mundial aumentou consideravelmente nos últimos anos. Além disso, existe uma tendência global de as nações testemunharem uma redução na taxa de natalidade, de modo que haverá um número menor de jovens e um número maior de adultos na terceira idade. Em outras palavras, estamos caminhando para um envelhecimento populacional (CAMARANO, 1999).

Tal projeção já havia sido feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há alguns anos atrás e foi atualizada no ano de 2018. Ao compararmos os gráficos 1 e



2 com os gráficos 3 e 4, reproduzidos a seguir, percebemos claramente a mudança no formato da pirâmide etária em um intervalo que compreende pouco mais de um século. No gráfico 1, podemos ver como o Brasil era um país de crianças e jovens adultos na década de 1940 enquanto no gráfico 2, já começamos a observar um achatamento da base da pirâmide na década de 1980. Os dados foram obtidos pelo Censo dos mesmos anos.

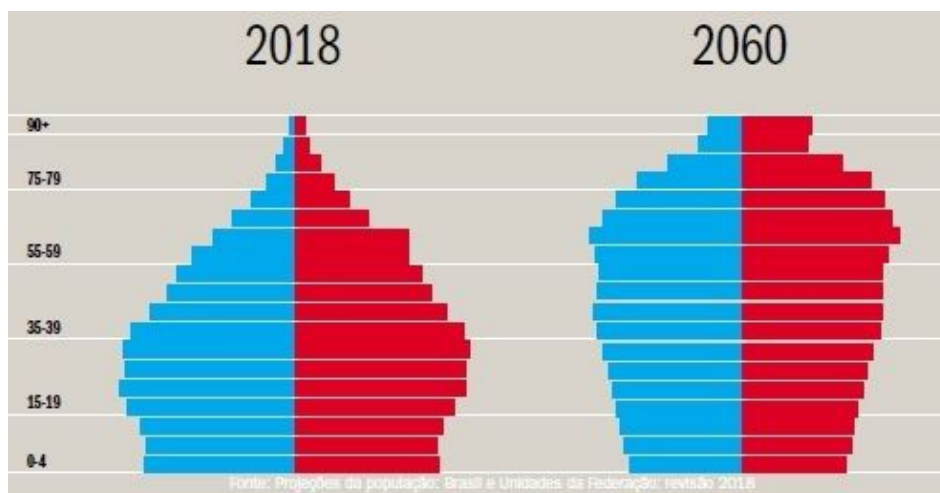
Gráficos 1 e 2 - Pirâmides etárias nos anos 1940 e 1980



Fonte: Perissé e Marli (2019)

Estudos mais recentes do IBGE estimam que “em 2043, um quarto da população deverá ter mais de 60 anos, enquanto a proporção de jovens até 14 anos será de apenas 16,3%” (PERISSÉ; MARLI, 2019). Ao compararmos os gráficos 1 e 2 com os gráficos 3 e 4, constatamos que o índice de envelhecimento, que é a relação entre a quantidade de idosos e jovens, tem aumentado consideravelmente. De acordo com o IBGE, esse índice deve aumentar de 43,19% em 2018 para 173,47% em 2060 (PERISSÉ; MARLI, 2019). O IBGE nos relata que ao levarmos em consideração os dados do Censo de 1940, percebemos que a expectativa de vida já aumentou 30,5 anos.

Gráficos 3 e 4 - Pirâmides etárias nos anos 2018 e 2060



Fonte: Perissé e Marli (2019)

Além do aumento da expectativa de vida das pessoas em todo o mundo, a emergência das categorias de idade está relacionada com processo de ordenamento social das sociedades ocidentais, conforme nos informa Silva (2008). Segundo a autora, "a noção de velhice como etapa diferenciada da vida surgiu no período de transição entre os séculos XIX e XX" especialmente a partir de novos saberes médicos sobre o corpo envelhecido e a institucionalização das aposentadorias. Vejamos primeiramente a influência dos conhecimentos médicos para a afirmação da velhice com uma etapa da vida. Como nos relata Silva (2008), cabia a uma perspectiva médico filosófica o estudo de questões como a velhice, a longevidade e a morte. A partir da emergência da Medicina moderna, o processo de envelhecimento passa a ser investigado como problema clínico. Foi nesse contexto que surgiu a geriatria por volta de 1910 com o trabalho do médico norte-americano Ignatz Nascher. Assim, o conhecimento médico distinguia a velhice de outras etapas da vida e ao fazê-lo normalmente a relacionava com decadência física e doença.

Ao longo do tempo, o processo de envelhecimento foi encarado não somente a partir de uma perspectiva fisiológica, mas também a partir de representações sobre experiência de envelhecer, o que levou ao surgimento da gerontologia. De acordo com Silva (2008), "ao longo do século XX, os saberes populares, a demografia e as ciências sociais contribuíram para estabelecer a gerontologia como disciplina científica e para configurá-la como área de saber multidisciplinar". Ou seja, o corpo envelhecido já era objeto da geriatria, mas também "os hábitos, as práticas, as necessidades sociais e psicológicas dos velhos seriam agora alvo de um

saber especializado, que incluía novos aspectos em sua definição e tornava mais complexa a categoria velhice" (SILVA, 2008).

Como já dito anteriormente, Silva (2008) atribui à institucionalização da aposentadoria o segundo fator para o reconhecimento da velhice como uma etapa da vida. Como nos relata a autora, as primeiras ideias acerca de como sustentar trabalhadores envelhecidos só ganharam destaque a partir do envelhecimento das primeiras gerações de operários. Trabalhadores velhos eram considerados incapazes de produzir e assim a velhice passou a ser associada à invalidez. Desse modo, todos os trabalhadores que não estavam aptos para o trabalho, seja por motivos de doença ou pelo processo natural de envelhecimento, eram vistos como improdutivos. Podemos facilmente perceber que tal pensamento traz a origem do preconceito que ainda existe hoje para com adultos velhos. Ainda hoje vemos em nossa sociedade a associação da velhice à invalidez, à improdutividade, a um problema. Aliás, no século XIX, a questão da aposentadoria era vista como "o grande problema social da época" (Silva, 2008). Essa visão estereotipada do idoso, repleta de atitudes negativas e preconceitos é o que Scopinho (2009) aborda como "etarismo".

A associação entre velhice e invalidez não somente semeou o contexto para a institucionalização das aposentadorias, mas também possibilitou a concepção da velhice como categoria política. Como nos informa Silva (2008), "o aposentado não é somente o sujeito incapaz para o trabalho, mas também o sujeito de direito, detentor de privilégios sociais legítimos, cujo reconhecimento lhe permite reivindicar benefícios em nome de uma categoria". Assim, temos então a emergência da política como um novo aspecto que contribui para a formação da identidade de idoso. O aumento da população de idosos nas décadas de 60 e 70 traz maior visibilidade para essa categoria da população, uma vez que a institucionalização das aposentadorias gera consequências econômicas para os governos.

Contudo, um novo olhar para a velhice tem sido sustentado não somente pela gerontologia, mas também pela perspectiva socioeconômica. O aumento da expectativa de vida criou no mercado consumidor um novo grupo, que é alvo de vários serviços e campanhas publicitárias. Como exemplo, podemos citar produtos específicos para idosos (como telefones celulares), pacotes de viagens, planos de saúde e cursos. Além das questões econômicas, existe também a preocupação de instituições de referência em manter a qualidade de vida de adultos da terceira idade. Essa preocupação levou à criação, há algumas décadas atrás, de espaços de convivência específicos para o público da terceira idade.

### 1.3.3 As Universidades da Terceira Idade

Foi na França que a primeira universidade da terceira idade foi criada na década de 1970. Como nos conta Cachioni (2012), o início das universidades da terceira idade tem relação com a nova política social francesa para a velhice a partir dos anos 1960. Aliás, segundo Cachioni (2012), o surgimento do termo “terceira idade” data desta época, quando uma nova forma de conceber os adultos aposentados se mostrava necessária. Ainda segundo a autora, as chamadas Universidades do Tempo Livre foram criadas em 1968 com o objetivo de “proporcionar alfabetização, informações sobre saúde, educação religiosa e educação para o trabalho a adultos de alguma forma desfavorecidos pelo sistema educacional” (op. cit., p. 2). Era missão das Universidades do Tempo Livre ocupar o tempo ocioso dos adultos mais maduros com atividades de diferentes naturezas (FINATO, 2003).

É nesse cenário que, em 1973, é criada a primeira UTA - Universidade da Terceira Idade (*Université du Troisième Âge*) pelo então professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse Pierre Vellas (FINATO, 2003). A empreitada do professor Vellas tinha como objetivo integrar o idoso à sociedade, melhorando a sua qualidade de vida e sua imagem perante a sociedade. Três outros objetivos também caracterizaram a Universidade da Terceira Idade:

- a) permitir às pessoas idosas que fossem os atores nas decisões sobre problemas pessoais e coletivos, dando-lhes alternativas para melhorar sua qualidade de vida; b) oferecer-lhes infra-estruturas e ambientes universitários para maior participação social e diminuir a marginalização; c) através de tarefas interdisciplinares permitir pesquisas gerontológicas com a participação dos idosos como investigadores e como sujeitos dessas pesquisas. (FINATO, 2003, p. 75)

A iniciativa do professor Vellas espalhou-se pelo mundo, visto que a mudança no perfil demográfico não era exclusividade da sociedade francesa. Assim, outros países que também experienciavam aumento da expectativa de vida de sua população abraçaram a ideia e criaram Universidades da Terceira Idade. As UTAs possibilitaram a convivência de diferentes gerações, incentivaram o engajamento dos idosos nas diversas atividades oferecidas e fomentaram a geração de conhecimento sobre esse público alvo, o que contribuiu para a diminuição de preconceitos e estereótipos sobre a velhice e o papel do idoso na sociedade. A popularização das UTAs pelo mundo fez com que o modelo francês fosse adaptado às realidades locais,

agregando novas facetas à iniciativa de Vellas determinadas por aspectos históricos, políticos e culturais:

O modelo Anglosaxão, praticado especialmente no Reino Unido, tem como característica predominante, a aprendizagem compartilhada ou de autoajuda. No modelo Norteamericano existe uma contribuição mais expressiva dos idosos na organização dos cursos. O modelo Sulamericano, baseado no Francês, funciona exclusivamente nas instituições de ensino superior. O modelo Chinês é focado na vida da comunidade e na manutenção da cultura tradicional. (CACHIONE, 2012, p. 3)

Cachione (2012) nos conta que a implementação de espaços destinados à terceira idade no Brasil com propostas similares à da Universidade da Terceira Idade francesa acompanhou conquistas importantes para a classe dos idosos em nosso país. Entre elas estão as modificações na Previdência Social e nas políticas de aposentadoria e a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social nas décadas de 1960 e 1970. Nessa época, a classe dos idosos começou a ganhar maior visibilidade na sociedade brasileira, o que favoreceu a incorporação do termo “terceira idade” em nosso país. Em 1963, o Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo inicia o seu trabalho assistencial para esse público (SCOPINHO, 2014). De acordo com Finato (2003), o SESC de São Paulo inspirou-se nos modelos estadunidense e europeu. O fortalecimento da gerontologia favoreceu a implementação desses espaços destinados ao público idoso dentro das universidades, tanto que, segundo Finato (2003, p. 77), em 1977 ocorre a abertura de “escolas abertas ou faculdades da terceira idade” na Unicamp, inspiradas no modelo francês. Também foi inspirada no modelo francês a Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, criada em 1990. Antes disso, porém, O Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina já tinha sido implementado, mais especificamente em 1982.

#### 1.3.4 A UnATI/UERJ

Sempre atenta às demandas sociais, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) criou a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ) na década de 90, mais precisamente em 25 de agosto de 1993 (TEODORO, 2021). Idealizada pelo professor Américo Piquet Carneiro no final da década de 1980, a UnATI/UERJ procura, desde a sua criação, desenvolver atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão e que objetivam, basicamente,

a promoção de cursos e oficinas para pessoas idosas, visando atualizar seus conhecimentos e integrá-los à sociedade; a capacitação de profissionais de várias áreas do conhecimento a lidar com as questões do envelhecimento humano e com os problemas da população idosa; e o assessoramento de órgãos governamentais na formulação de políticas públicas específicas para o grupo etário de mais de sessenta anos (VERAS & CALDAS, 2004).

A UnATI/UERJ destaca-se em sua missão especialmente pelo fato de compreender a complexidade das questões relativas ao envelhecimento humano. Um desses destaques é o fato de a UnATI/UERJ estar dentro de uma enorme universidade pública. Como sabemos, as universidades são espaços caracterizados pela presença majoritária de jovens. Ao funcionar dentro da UERJ, a UnATI possibilita aos idosos conviver com outras gerações. Esse convívio intergeracional se mostra uma estratégia para reduzir o preconceito. Também se mostra relevante no trabalho que a UnATI/UERJ vem desenvolvendo a preocupação com questões pedagógicas que levam em consideração aspectos cognitivos, biológicos e sociais da terceira idade. Desse modo, a UnATI/UERJ sempre prezou pela qualidade dos serviços oferecidos, certificando-se de que as atividades disponibilizadas para os idosos “apresentassem relevância social e atendessem ao interesse deste público” (VERAS & CALDAS, 2004, p. 13).

Os autores ainda nos relatam que, no que tange aos aspectos pedagógicos, sempre existiu uma preocupação de não enxergar o idoso como um ser incapaz de aprender novas coisas e que está fazendo alguma atividade na UnATI/UERJ apenas para passar o tempo. Em outras palavras, os profissionais da UnATI/UERJ sempre buscaram evitar estigmas e preconceitos para com os idosos e, portanto, sempre defenderam a importância de se formar e qualificar profissionais para atuar com o grupo em questão. Na verdade, podemos afirmar, de modo resumido, que a preocupação em assegurar a qualidade de vida e a saúde do idoso são os pilares de todas as ações desenvolvidas na UnATI/UERJ.

A UnATI/UERJ é uma micro universidade temática (VERAS & CALDAS, 2004, p. 15) que desenvolve atividades gratuitas de ensino, pesquisa e extensão para pessoas que tenham no mínimo 60 anos de idade. O objetivo das atividades oferecidas é valer-se das possibilidades da infraestrutura universitária para contribuir para a melhoria da saúde físico-mental e social dos idosos. A realização de atividades que integram o tripé ensino, pesquisa e extensão tem permitido não somente a oferta de cursos de qualidade ao público alvo, mas também a formação de profissionais qualificados e a mudança no modo de ver o idoso em nossa sociedade. A partir

das informações trazidas pelo site da UnATI/UERJ<sup>26</sup>, passo a descrever brevemente a estrutura que organiza o trabalho desenvolvido.

O departamento central da UnATI/UERJ é a Direção Geral, que autoriza todas as ações para os projetos e programas multidisciplinares e multiprofissionais desenvolvidos pela sua equipe. Em outra frente de trabalho, a Assessoria de Comunicação Social é responsável divulgar as informações vindas da UnATI/UERJ, ou de fora dela, estabelecendo a comunicação entre seus públicos alvos. À Secretaria Acadêmica, por sua vez, cabe receber os idosos interessados nas atividades desenvolvidas na UnATI/UERJ e gerenciar tal demanda.

No eixo ensino, a Coordenação de Projetos de Ensino conta com um Centro de Convivência para idosos que oferece atualmente cerca de setenta cursos e/ou oficinas livres por ano. Essas ações são administradas por uma Coordenação Pedagógica, além de inúmeras atividades abertas como conferências, seminários, fóruns, workshops, palestras, encontros, grupos de estudos, rodas da saúde, aulas abertas, cine debate, café literário, exposições, comemorações e festas temáticas promovidas pela Coordenação de Eventos Educativos e Socioculturais. Da parceria com a Faculdade de Medicina da UERJ resulta um curso de Especialização em Geriatria e Gerontologia que já formou mais de 2.500 alunos. Também são frutos desse trabalho em conjunto o Curso de Extensão de Informação e Orientação Para Acompanhantes e Familiares de Idosos e a residência nas áreas de medicina, enfermagem, nutrição, fisioterapia, psicologia e serviço social.

Já que mencionei atividades desenvolvidas no eixo da extensão, é oportuno acrescentar que a UnATI/UERJ possui uma Coordenação de Projetos de Extensão que é responsável pelo desenvolvimento de projetos de extensão e estágio interno complementar para o treinamento e capacitação de estagiários e pós-graduandos no campo das Ciências Sociais Aplicadas. A Coordenação de Projetos de Extensão também cultiva parcerias e participa de órgãos de defesa de direitos da pessoa idosa e Grupos de Trabalho bem como administra a oferta de atividades multidisciplinares das unidades da UERJ e de parceiros externos, divulgando conhecimentos da gerontologia e das políticas públicas em defesa da pessoa idosa.

No eixo da pesquisa, a UnATI/UERJ dispõe do Centro de Referência e Documentação Sobre o Envelhecimento, onde é publicada a Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia. O objetivo deste centro (e também da revista) é disseminar a produção científica no âmbito da Gerontogeriatrics e contribuir para o melhor entendimento das questões atinentes ao envelhecimento humano. A UnATI/UERJ ainda tem a Coordenação de Projetos de Pesquisa,

---

<sup>26</sup> <http://www.unatiuerj.com.br/>

que conta com estudos sobre aspectos referentes ao envelhecimento humano no país e no mundo, que podem ser encontrados no Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) e no Serviço de Cuidado Integral à Pessoa Idosa (CIPI). Ambos são integrados ao Hospital Universitário Pedro Ernesto e à Policlínica Piquet Carneiro, que atendem cerca de 1.000 idosos anualmente.

### 1.3.5 Línguas para terceira idade

Nesta seção destaco alguns dos conhecimentos avançados especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas para a terceira idade. Os estudos descritos são monográficos, incluindo as dissertações de mestrado de Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Silva (2004), Guimarães (2006), Della Bella (2007), Scopinho (2009), Oliveira (2010), Barroso (2012) e Lopes (2014) e a minha monografia de especialização (Lopes, 2017). Há algo em comum entre os trabalhos resenhados: todos eles resultam da experiência dos pesquisadores com o público da melhor idade. Na verdade, esses estudos materializam um desejo de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade, de agir sobre a realidade vivida, de contribuir positivamente para os contextos investigados. A motivação para o desenvolvimento das pesquisas sobre línguas para idosos advém dos desafios encontrados pelos autores em sua prática profissional, ao se depararem com um público diferenciado que não era (e ainda não é) alvo preferencial de pesquisas e de produção de materiais didáticos.

Esses pesquisadores veem no crescente envelhecimento da população uma das principais justificativas para o desenvolvimento de trabalhos sobre ensino-aprendizagem de línguas com idosos. Conforme discutido anteriormente, projeções do IBGE dos últimos anos mostram que o Brasil será um país de idosos em algumas décadas. O perfil de nossa sociedade está mudando, de modo que adultos da terceira idade têm cada vez mais buscado participar de atividades que propiciem um envelhecimento saudável. Entre as atividades por eles procuradas está a aprendizagem de línguas, o que impele a nós, educadores e pesquisadores, a responsabilidade de refletir sobre os interesses e necessidades daquele que será o aluno do futuro: o adulto da terceira idade.

Além da questão do envelhecimento da população, os avanços na tecnologia têm diminuído fronteiras e proporcionado às pessoas de diferentes idades o acesso ao conhecimento em diferentes campos do saber. A tecnologia pode ser tanto um fator motivacional para a



aprendizagem de inglês quanto um valioso instrumento no processo de ensino, possibilitando que os aprendizes idosos sejam expostos a uma maior quantidade de insumos linguísticos autênticos. São preocupações desse tipo que conferem aos trabalhos resenhados nesta seção um grau de inovação e originalidade, visto que os contextos investigados ainda são muito pouco explorados na literatura em aquisição de língua adicional.

Em sua pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, Pizzolatto (1995) realiza um estudo interpretativo de caráter etnográfico em duas instituições de ensino. Em uma dessas instituições, o pesquisador também assumiu o papel de professor da turma. O autor utiliza como instrumentos de geração de dados: (a) observações de aulas, (b) gravações das aulas em áudio, (c) anotações de campo, (d) relatos escritos dos alunos, (e) questionários sobre motivações e atitudes, (f) questionário de auto avaliação, (g) questionário de avaliação do curso e (h) o diário do pesquisador. Pizzolatto (1995) parte do pressuposto de que é possível aprender inglês na terceira idade desde que sejam encontradas condições favoráveis. O pesquisador faz uma incursão teórica na literatura sobre envelhecimento, refletindo sobre aspectos neurobiológicos, linguístico-cognitivos, afetivos e socioculturais relacionados à aquisição de língua estrangeira na idade adulta.

Sob o olhar da neurobiologia, Pizzolatto (1995) discute a hipótese do período crítico, elaborada por Penfield e Roberts (1959) e desenvolvida por Lenneberg (1964) e a hipótese da fossilização de Selinker (1972) e sua relação com a questão da pronúncia. Pizzolatto (1995) reconhece as dificuldades que o fator biológico traz ao adulto da terceira idade, mas não as toma por causas certas do fracasso na aprendizagem de L2. Entre as contribuições da linguística cognitiva, o pesquisador destaca a hipótese da interlíngua de Selinker (1972), estudos sobre a influência da maturidade cognitiva dos alunos no processo de aprendizagem e a hipótese do modelo monitor de Krashen (1973). A questão do input também é abordada à luz da Teoria de Aquisição de Línguas de Krashen (1985) e de estudos sobre a memória (FRIEDAN, 1993; NERI, 1993). Pizzolatto (1995) defende que as dificuldades de memória dos aprendizes idosos não prejudicam o processo de aprendizagem quando o professor sabe lidar com elas.

Já no campo da afetividade, Pizzolatto (1995) discute os tipos de motivação do aprendiz (instrumental e integradora), assim como estados emocionais e tipos psicológicos. À luz de Brown (1994) e outros autores, o pesquisador acredita que o contexto de ensino de línguas para a terceira idade é influenciado por fatores como autoestima, ansiedade e capacidade de correr riscos. Em relação aos aspectos socioculturais, o autor se debruça sobre estudos que investigam a relação entre o adulto e o ensino-aprendizagem de segunda língua, o conceito e os modos de

aprendizagem e as características socioculturais da terceira idade. Pizzolatto (1995) nos conta que os idosos participantes da pesquisa tinham grande empatia pela língua e cultura de língua inglesa. Vencer o preconceito, manter a saúde mental, socializar, concretizar o desejo de aprender, preencher o tempo livre, comunicar-se em inglês, viajar para o exterior e diminuir a inibição foram motivações que levaram os idosos a aprender inglês. Esses fatores motivacionais também são encontrados em outros contextos de aprendizagem de inglês na terceira idade, como na UnATI/UERJ.

Entre os objetivos informados pelos alunos para frequentar o curso, um se destacou em especial: o desejo de socializar com pessoas da mesma faixa etária. Pizzolatto (1995) relata que esse desejo é tão forte que, em alguns momentos, as conversas paralelas em português na sala de aula se sobrepõem à aprendizagem do inglês. Ainda segundo o autor, a afetividade é outro fator influente no contexto investigado, que pode ser identificada, por exemplo, nos momentos em que os alunos ficam tensos com avaliações. O pesquisador acredita que o professor deve buscar na dimensão afetiva a motivação para interação na língua-alvo.

Concordo com Pizzolatto (1995) que aprendizes da terceira idade devem receber quantidades menores de informação em relação a outras faixas etárias e que o uso da língua (e não a forma) deve ser privilegiado no ensino de inglês. Acredito que é muito importante satisfazer o desejo que os idosos costumam ter de falar inglês, bem como aproveitar as aulas para exercitar a memória. Os dados de Pizzolatto (1995) sugerem que nem sempre existe uma relação proporcional entre escolaridade e desempenho, de modo que um nível maior de escolaridade não é garantia de melhor desempenho na aprendizagem. Por fim, o autor destaca a aprovação, por parte dos alunos, do material didático utilizado, o gosto por tarefas de casa e a preocupação em anotar tudo o que é dito e escrito pelo professor, o que faz de seus cadernos verdadeiros computadores da memória.

Anotar tudo o que é dito e escrito pelo professor é, na verdade, uma estratégia de aprendizagem, conforme nos mostra Conceição (1999) em sua pesquisa sobre as estratégias usadas por idosos aprendendo inglês. Os dezessete participantes da pesquisa são, em sua maioria, casados, aposentados, com ensino médio completo e sem experiência prévia com a língua inglesa. A pesquisadora discute as hipóteses do período crítico e do filtro afetivo e a maturidade cognitiva do aprendiz para refletir sobre a polêmica relação entre idade e aprendizagem de línguas. Também faz parte do arcabouço teórico da pesquisa de Conceição (1999) o inventário de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), que classifica as

estratégias em diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais).

Foram utilizados como instrumentos de geração de dados: (a) registros escritos pelos alunos diariamente após as aulas, nos quais os aprendizes idosos relatavam as estratégias que utilizavam para estudar em sala de aula ou em casa; (b) entrevistas semiestruturadas individuais com os alunos; (c) análise dos cadernos e livros dos alunos, para identificar estratégias que pudessem ser manifestadas na escrita; (d) questionário socioeconômico, para identificar o perfil dos participantes; e (e) questionário de estratégias de aprendizagem adaptado do modelo de Oxford (1990), para identificar as estratégias utilizadas pelos alunos. Neste último, os idosos responderam perguntas divididas em seis partes: (a) recordar melhor, (b) usar os processos mentais, (c) compensar falta de conhecimento, (d) organizar e avaliar a aprendizagem, (e) controlar as emoções e (f) aprender com os outros.

A análise dos diários evidenciou que as estratégias de memória e cognitivas foram usadas com maior frequência no grupo das estratégias diretas. Entre as estratégias de memória identificadas estão: *Agrupar*, *Associar/elaborar*, *Colocar palavras novas em contexto*, *Imagens*, *Palavras-chaves*, *Representação de sons na memória* e *Revisão estruturada*. No elenco das estratégias cognitivas identificadas figuram *Repetir*, *Praticar formalmente sons e ortografia*, *Reconhecer/usar paradigmas*, *Praticar de forma natural*, *Usar recursos para captar e enviar mensagens*, *Raciocinar dedutivamente*, *Traduzir*, *Tomar notas* e *Focar a atenção*. As estratégias mais usadas foram *Praticar formalmente sons e ortografia* e *Usar recursos para captar e enviar mensagens*.

No rol das estratégias indiretas, a análise dos diários ainda mostrou que as metacognitivas foram as utilizadas mais frequentemente. Figuram neste grupo: *Aprender/relacionar material conhecido*, *Prestar atenção*, *Fazer descobertas sobre a aprendizagem*, *Estabelecer metas e objetivos*, *Procurar oportunidades para praticar*, *Automonitoramento* e *Autoavaliação*. Os dados também evidenciaram o uso de estratégias afetivas (*Relaxar progressivamente*, *Rir*, *Fazer afirmações positivas*, *Correr riscos de forma inteligente* e *Ouvir seu corpo*) e sociais - *Pedir esclarecimentos* e *Cooperação entre pares*. As estratégias mais utilizadas foram *Autoavaliação*, *Fazer afirmações positivas*, *Ouvir seu corpo* e *Estabelecer metas e objetivos*.

A entrevista com os alunos apontou o uso da estratégia de memória *Uso de técnicas mecânicas* e das estratégias de compensação *Usar pistas linguísticas*, *Recorrer à língua materna* e *Usar mímicas e gestos*, além das estratégias diretas de memória e cognitivas já

mencionadas anteriormente. As estratégias preferidas foram *Traduzir, Tomar notas e Praticar formalmente sons e ortografia*. Entre as estratégias indiretas, algumas das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais identificadas na análise de diários foram mencionadas, sendo as estratégias *Autoavaliação* e *Fazer afirmações positivas* as identificadas mais frequentemente.

A análise dos livros sugeriu preferência pelas estratégias *Imagens e Tradução* (diretas) e *Autoavaliação* (indireta), enquanto a análise dos cadernos indicou preferência pelas estratégias *Praticar formalmente sons e ortografia, Traduzir e Tomar notas* (todas diretas). O questionário sobre estratégias de aprendizagem, por sua vez, revelou que as estratégias com maior índice de uso foram *Organizar e Avaliar a aprendizagem* (metacognitivas) e *Aprender com outros* (sociais). As estratégias menos utilizadas foram as de compensação (*Compensar a falta de conhecimento*).

Conceição (1999) também identifica estratégias que não se enquadraram no modelo de Oxford (1990), que ela nomeia como *Uso de sensação física e técnica mecânica, Ensinar outros, Gravar aulas, Pacing* (que reflete a tolerância dos alunos no sentido de entender que a aprendizagem leva um certo tempo) e *Planejar o tempo de aula*. Outro destaque na análise da autora é a sugestão da criação do grupo estratégias sócio afetivas, posto que os idosos não procuram apenas comunicar-se na língua estrangeira (estratégias sociais), mas buscam contato social, dada a comum marginalização e preconceito sofridos por adultos da terceira idade em nossa sociedade. Nesse grupo, a pesquisadora propõe a criação da estratégia *Cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva*, que retrata uma cena relativamente comum: a interação entre o idoso e um filho ou neto que domine a língua-alvo. Por fim, Conceição (1999) incentiva a reflexão sobre o modo como essas estratégias podem facilitar a aprendizagem de inglês por idosos.

A leitura de trabalhos sobre línguas para a terceira idade e a minha experiência com os idosos na UnATI/UERJ mostram que a afetividade é realmente um fator muito influente no trabalho com esse público-alvo. Ela é materializada, por exemplo, tanto no carinho dos idosos para com o professor quanto na ansiedade e no medo de errar. A socialização também é um aspecto que merece destaque. As leituras realizadas e a experiência com o público em questão me mostram que muitos idosos procuram as salas de aulas para estarem integrados com outras pessoas da mesma faixa etária. As interações entre alunos e professor constituem, inclusive, a motivação de alguns idosos para frequentar cursos para a terceira idade.

A interação é, também, o objeto de pesquisa de Silva (2004). Valendo-se do ferramental teórico sociointeracionista, o autor investiga os potenciais da interação social e discursiva em sala de aula da terceira idade para promover a aprendizagem de língua adicional. O pesquisador se propõe a investigar como a interação dos alunos entre si e com o professor se relaciona com o planejamento das aulas e de que maneira a interação entre estes participantes poderia ser utilizada para otimizar o ensino de língua adicional para adultos da terceira idade. A pesquisa também analisa como a negociação de sentidos e a contingência se fazem presentes em sala de aula e como ela poderia ser inserida no planejamento didático do professor. Ao beber da fonte de teorias sociointeracionistas, Silva (2004) aborda os conceitos de enquadre e *footing* de Goffman (1981), contingência de Van Lier (1997) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1998), apenas para citar alguns.

Não farei aqui uma explicação detalhada desses conceitos, mas, apenas para nos situar, podemos compreender enquadre como o modo como construímos atos linguísticos e não linguísticos na interação, ou seja, trata-se da metamensagem acerca do que dizemos e fazemos e de como dizemos, fazemos e interpretamos as coisas. *Footing* diz respeito à projeção do “eu” na interação com o interlocutor. Considerando que a interação conversacional relaciona elementos conhecidos e novos, a contingência é compreendida como a área de trabalho do novo, do inesperado e que, na visão do autor, pode ser bem aproveitada e incentivar a aprendizagem. Por fim, a ZDP é a lacuna entre o estágio atual de desenvolvimento do aprendiz no trabalho individual e o seu estágio potencial de desenvolvimento no trabalho colaborativo mediado. Em concordância com Van Lier (1997), Silva (2004) parte do pressuposto de que a aprendizagem de língua adicional na terceira idade pode ser otimizada com o aproveitamento da interação social em sala de aula. Diferentemente de Pizzolatto (1995), Silva (2004) não encara a conversa entre os alunos idosos como forma de indisciplina ou caos. Pelo contrário, à luz do modelo interacionista de Van Lier (1997), o pesquisador entende que a conversação "pode conter elementos úteis na condução da aula, de maneira mais produtiva" (p. 19). Concordo com a perspectiva de Silva (2004): a fala dos alunos idosos em sala de aula é, muitas vezes, uma das poucas oportunidades que eles têm de se expressar, visto que ainda existe na sociedade bastante preconceito para com pessoas com mais de 60 anos. Acredito, sim, que é possível abrir ao idoso esse espaço de fala e aproveitar toda a experiência que ele tem para oferecer, inclusive para alimentar o curso, sem que o professor perca o controle sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Silva (2004) empreende uma pesquisa de cunho etnográfico e interpretativista utilizando como instrumentos de pesquisa: (a) diário de classe, (b) diário do aluno, (c) gravador de áudio, (d) entrevistas gravadas com alunos e professora e (e) questionário socioeconômico. Participaram da pesquisa onze alunos da terceira idade, sendo nove mulheres e dois homens. A média de idade dos alunos era de 65 anos enquanto a professora tinha 37 anos. Do total de alunos, seis possuíam curso superior enquanto os outros cinco possuíam apenas ensino médio. Sete aprendizes eram aposentados. O pesquisador conta que a interação dos alunos entre si e também com a professora era limitada pela disposição das carteiras em semicírculo. O autor observou que os aprendizes conversavam sobre vários assuntos, incluindo questões familiares e acontecimentos sociais recentes. Silva (2004) nos informa que, apesar de os idosos estarem em uma turma de iniciante, todos eles já tinham tido contato com o inglês ou outro idioma anteriormente. Um dado relevante é que os alunos sinalizaram como positivo o fato de o curso ser destinado à terceira idade e também a convivência com colegas da mesma faixa etária. É importante destacar que os alunos pertenciam a um mesmo círculo social antes de frequentar o curso.

O pesquisador conclui que a interação em sala de aula exerce um papel importante na transmissão de conhecimento. Silva (2004) entende que o conhecimento de mundo e a vivência ao longo da vida do idoso favorecem a contingência no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade. Segundo o autor, este fator deve ser levado em conta no planejamento da aula quando o professor deverá prever certas situações que poderão ser provocadas pelo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Essa colocação me faz lembrar de uma experiência observada no contexto UnATI/UERJ há alguns anos atrás em que o tema da aula era profissões. Como o livro usado era desenhado para o jovem adulto, os verbos usados na lição apareciam no presente simples. Contudo, a maioria dos aprendizes idosos já era aposentada e, para poder falar sobre a sua experiência profissional, precisava conhecer alguns verbos no passado, algo que não era explorado pelo livro. A professora teve, então, de adaptar a lição do material didático a partir da situação encontrada em sala de aula.

Silva (2004) também chama a atenção para a questão da negociação de sentidos, que põe em evidência aspectos como a autoridade do saber, a posição do professor e o status do mais velho como fonte de tradições hoje não reconhecidas. Silva (2004) aponta que a negociação de sentidos em sala de aula leva a manifestação mais frequente da contingência, que proporciona maior motivação e conseqüentemente sucesso no processo de aprendizagem. Por fim, propõe seis ações que tem por objetivo promover uma pedagogia orientada para o

ensino de língua estrangeira para idosos: (a) utilizar questionário no início do período letivo para traçar o perfil social e psicológico dos alunos; (b) utilizar diário de classe para registrar as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento do aluno; (c) utilizar os dados gerados pelo questionário e pelo diário de classe para compreender melhor o ambiente social do aluno e otimizar a aprendizagem em oportunidades de negociação de sentido; (d) proporcionar um ambiente empático; (e) saber utilizar o livro didático e a conversação em sala, evitando seguir um planejamento rígido que não aproveite as oportunidades de aprendizagem; e (f) não permitir que o desejo intenso por conversação atrapalhe o processo de aprendizagem. Podemos perceber que algumas sugestões do autor ecoam os princípios da abordagem LinFE à medida que recomendam a realização de uma espécie de análise de necessidades.

Outro trabalho que constata a necessidade de se realizar uma prática pedagógica que levem em consideração as especificidades do público idoso é a pesquisa de Guimarães (2006). A autora identifica as motivações de adultos da terceira idade para participar de um curso de espanhol, suas expectativas e dificuldades no processo de aprendizagem, bem como avalia em que medida as metodologias e os materiais didáticos utilizados são adequados ao trabalho com essa faixa etária. A pesquisadora também aborda a crença de que aprendizes mais velhos não aprendem uma língua estrangeira e até que ponto o conceito de envelhecimento sustentado pelos professores e pelos próprios idosos se mostra influente no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho da autora é definido como um estudo de caso etnográfico, de cunho exploratório e com nuances quantitativas.

O contexto investigado é um centro cultural em Brasília que oferece cursos de idiomas. Nove alunas da terceira idade com idade média de 63 anos e dois professores formam o grupo de participantes da pesquisa. A coleta de dados se deu por meio de observação e gravação de aulas, registro de notas de campo, questionário e entrevistas. Conhecimentos da Linguística Aplicada, da Gerontologia Social e da Andragogia formam os pilares teóricos da pesquisa de Guimarães (2006). Da Gerontologia Social, a pesquisadora aborda o conceito de envelhecimento e suas implicações biológicas e psicológicas, a capacidade intelectual na velhice e a influência da memória, da afetividade, da motivação e da criatividade.

À luz de Malcom Knowles, Guimarães (2006) conceitua Andragogia como “uma teoria **unificada** da educação para adultos, diferentemente da Educação de Adultos *per se*” (op. cit., p. 43 – destaques do original) e discute cinco premissas da área, a saber: (a) o autoconceito do aprendiz, que podemos relacionar com autonomia; (b) a valorização da experiência do aprendiz, que deve ser considerada no planejamento de um curso e na escolha de materiais e metodologia,

por exemplo; (c) a prontidão para aprender, que em alguns casos remete à necessidade de adquirir determinados conhecimentos; (d) a orientação para a aprendizagem, que entende que a aprendizagem costuma ter um caráter instrumental, ou seja, serve a algum propósito, normalmente o de resolver algum problema; e, por fim, (e) a motivação para aprender, que nos adultos normalmente é do tipo intrínseca, mas também pode estar associada a outras questões. A partir das premissas apresentadas, a autora ainda compara as características da criança com as do adulto no processo de aprendizagem, ressaltando a importância de entendermos o perfil e as necessidades diferenciadas do aprendiz adulto, o que nos permite fazer um link com as premissas da abordagem LinFE. As premissas da Andragogia discutidas pela autora me parecem ser oportunas para se pensar a organização do trabalho pedagógico com a terceira idade, especialmente pelo fato de buscar desenvolver a autonomia do aprendiz e também valorizar a sua experiência de vida.

Entre os conhecimentos da Linguística Aplicada visitados por Guimarães (2006) estão: (a) as diferenças individuais do aprendiz, (b) a hipótese do período crítico, (c) aspectos afetivos e cognitivos da idade e seus efeitos na aprendizagem de língua estrangeira, (d) o ritmo, o caminho e o sucesso rumo à proficiência linguística, e (e) os fatores determinantes do sotaque estrangeiro. A pesquisadora ainda discute algumas das contribuições das pesquisas de Pizzolatto (1995) e Conceição (1999), dando destaque para a capacidade de aprendizagem dos adultos da terceira idade, a influência da linguagem dos idosos e da afetividade na aprendizagem, a atitude do aprendiz idoso, suas estratégias e dificuldades de aprendizagem e também a incompatibilidade da metodologia utilizada com o perfil do público em questão.

A análise dos dados da pesquisa de Guimarães (2006) revela que a frequência dos aprendizes idosos no curso de espanhol é motivada, mais frequentemente, pelo desejo de se manter intelectualmente e socialmente ativo e também pela necessidade de comunicar-se em viagens e com parentes na língua-alvo. Com relação às expectativas dos alunos, os dados mostram que os idosos desejam se tornar capazes de se comunicar nas quatro habilidades básicas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita) e preferem uma metodologia que tenha um ritmo desacelerado, que atenda melhor o seu perfil e as suas necessidades. Os achados ainda apontam que as principais dificuldades identificadas estão relacionadas a questões próprias do envelhecimento, como problemas de visão, audição, pronúncia e ritmo da aula. Tais dificuldades fazem com que o trabalho do professor seja caracterizado pela constante necessidade de adaptação do material didático e da metodologia ao público da terceira idade. Essa realidade é compartilhada por diferentes contextos de



aprendizagem de línguas na terceira idade, como também é visto na pesquisa de Della Bella (2007) sobre o trabalho com a língua italiana.

A partir das experiências vividas em sua prática pedagógica no ensino de italiano para terceira idade, Della Bella (2007) realiza um estudo que objetiva compartilhar suas vivências enquanto professora e refletir sobre o processo de ensino para a terceira idade. Reconhecendo que os idosos possuem características e necessidades específicas, a pesquisadora intenta investigar os procedimentos metodológicos que possam facilitar o trabalho docente com o público em questão. Nessa empreitada, a autora utiliza como instrumentos de pesquisa questionários direcionados a idosos aprendizes e a professores de idiomas que possuem alunos idosos. Em sua própria prática docente, os aprendizes da terceira idade tinham 55 e 75 anos, possuíam em sua maioria nível superior e frequentavam uma turma de nível avançado de língua italiana em um curso específico para terceira idade. Os aprendizes foram divididos em dois grupos: o primeiro deles é formado por nove alunos com idades entre 60 a 75 anos, dos quais apenas dois são homens. Já o segundo grupo é formado por sete alunas com idades entre 50 a 78 anos.

O arcabouço teórico da pesquisa inclui saberes da gerontologia, linguística aplicada e de metodologia de ensino de idiomas. No campo da Gerontologia, Della Bella (2007) discute a identificação do adulto da terceira idade, o status do idoso no Brasil, a relação que ele tem com sua família e o impacto das novas tecnologias em sua vida. No eixo da Linguística Aplicada, a pesquisadora levanta a distinção entre aquisição e aprendizagem e a hipótese do monitor conforme propostos por Krashen (1985). Também são apresentados os conceitos de *input*, *intake*, *output*, interferência, interlíngua, fossilização e transferência. A pesquisadora constata que a principal motivação para os idosos aprender em italiano é "um forte desejo de autoafirmação e autorrealização como pessoa" (Della Bella, 2007, p. 35). O estudo do idioma contribui para o bem-estar dos idosos que sentem a necessidade de "atuar no mundo, de envolver-se com o outro, seja este o grupo, a comunidade ou a humanidade" (op. cit., p. 36). Os dados também mostram que as razões pelas quais os aprendizes participam do curso de italiano incluem necessidade profissional ou acadêmica, viagem para Itália, descendência de italianos e integração à cultura de seus antepassados. Essa questão da valorização da cultura de antepassados parece ser uma especificidade do estudo de Della Bella (2007), visto que não encontrei esse tipo de menção em outros trabalhos.

A pesquisadora também investigou a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao próprio envelhecimento. A maioria dos idosos associam o processo de

envelhecimento com a fragilidade do corpo, o que os leva a ter medo de tornarem-se dependentes de outras pessoas. Os idosos também informaram cuidar da saúde, fazendo exames médicos regulares, cuidando da alimentação e fazendo atividades que trabalham o corpo e a mente. Na visão dos idosos, a juventude permite realizar tarefas com maior agilidade enquanto a maturidade traz experiência de vida. Aliás, os idosos informaram que preferem o uso do termo “maturidade” em relação a outros como “terceira idade” e “melhor idade”. Diferentemente de Silva (2004), a autora concebe que as conversas entre alunos em português na sala de aula são um "fator preocupante" (Della Bella, 2007, p. 60). Ela sugere que nessas situações o professor intervenha sutilmente, sem constrangimentos, utilizando a língua italiana. A pesquisadora sugere a utilização de atividades que associem o uso da língua ao cotidiano dos alunos como debates, entrevistas, discussão de textos, entre outros.

Outros pontos que Della Bella (2007) destaca são o medo de errar dos aprendizes e a importância do planejamento de aulas no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, a pesquisadora sugere respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, assim como sugerido por Pizzolatto (1995) e Guimarães (2006). Ela ainda aborda o papel da avaliação na aprendizagem do aluno idoso, sugerindo a utilização da avaliação diagnóstica para este público. A autora também recomenda o uso da abordagem comunicativa no ensino de italiano para a terceira idade, bem como valoriza o uso de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, visto que se o ensino é pautado na comunicação, logo o aluno deve ter contato com a língua em uso. Della Bella (2007) ainda apresenta exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula e também reflete sobre o perfil e as necessidades do idoso no futuro. A pesquisadora acredita que as inovações tecnológicas aliadas às melhores condições de vida assegurarão uma vida saudável e dinâmica ao idoso nas próximas décadas. De fato, já podemos ver que as novas tecnologias têm aumentado a qualidade de vida das pessoas à medida que facilitam o acesso à informação. Atualmente, muitos idosos têm usados diversos aplicativos e acessado diversos sites não só para adquirir conhecimento, mas também para manter o convívio social, especialmente em tempos de pandemia de COVID-19.

Em outra frente de trabalho, Oliveira (2010) investiga as crenças e experiências de aprendizagem de inglês de quatro idosas entre 62 e 65 anos de uma turma do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do interior de Goiás. Sua ancoragem teórica está na abordagem contextual proposta por Barcelos (2001), que postula a investigação das ações, observações de ações e contexto, com a premissa de que as crenças são dependentes do contexto e possuem caráter contínuo. Adotando a perspectiva da autora,

Oliveira (2010, p.78-79) define crenças como “processos construídos, cultural e socialmente, a partir das experiências pessoais (problemas, sentimentos, impressões e da interação com o ambiente), que o indivíduo vive. E ainda de sua reflexão acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência”.

Para gerar dados, o pesquisador utiliza: (a) um questionário socioeconômico, para identificar o perfil dos participantes; (b) observação de aulas com anotações de campo de modo a documentar sistematicamente ações e ocorrências em sala de aula e mapear o conjunto de crianças das alunas; (c) narrativas orais, para inferir crenças por meio das falas visto que adultos da terceira idade geralmente gostam de contar fatos de suas vidas e podem ter certa dificuldade de lidar com instrumentos de escrita; (d) diários do pesquisador, para registrar os eventos ocorridos em sala de aula; (e) entrevistas semiestruturadas com o objetivo de evidenciar crenças entre o dizer e o fazer dos alunos; e (f) narrativas visuais, para representar as concepções idade e aprendizagem de LE por meio de desenhos. Para produzir narrativas visuais, as alunas fizeram um desenho e depois descreveram o que elas desenharam. De acordo com Oliveira (2010), tais narrativas podem expressar emoções difíceis de serem descritas e verbalmente.

Em sua fundamentação teórica, o pesquisador discute trabalhos sobre ensino-aprendizagem de língua adicional com adultos da terceira idade, o conceito de velhice e suas implicações socioculturais. Além disso, aborda a influência de fatores físicos, biológicos, psicológicos, afetivos, socioculturais e textuais no processo de envelhecimento humano e de aquisição de línguas, bem como conhecimentos já estabelecidos na área de crenças e experiências na aprendizagem de línguas. Depois de analisados e categorizados duas vezes (*regrounding*), critério sugerido por Seliger & Shohamy (1995), os dados evidenciaram duas categorias de crenças sustentadas pelas idosas: aquelas sobre aprendizagem de inglês e aquelas sobre a própria língua inglesa.

As crenças sobre a aprendizagem de inglês identificadas por Oliveira (2010) são: (a) aprender inglês é saber a gramática da língua, que revela a supervalorização do enfoque gramatical em detrimento das habilidades comunicativas; (b) não se aprende inglês na escola pública, em especial pelo fato de não haver mais destaque para o estudo de línguas adicionais nas escolas, além de restrições à infraestrutura das instituições de ensino; (c) aprender inglês significa tirar nota para passar de ano, que demonstra que a preocupação de cumprir etapas muitas vezes se sobrepõe ao processo de aprendizagem; e (d) o professor é quem promove a aprendizagem de inglês, que revela uma transferência de responsabilidade do aluno para o professor, podendo prejudicar a autonomia do aprendiz. Podemos perceber que as crenças sobre

a aprendizagem de inglês são frutos, de modo geral, de uma organização tradicional e já defasada do ensino público. Já no grupo das crenças sobre a língua inglesa, figuram: (a) inglês é difícil e (b) inglês é a língua da globalização. Conforme indicado pelo pesquisador, a primeira crença é sustentada por dificuldades apontadas pelas participantes, como a ausência de contato com nativos e a falta de um curso de idiomas (já que não se aprende inglês na escola). A segunda, por sua vez, é reforçada principalmente pelos constantes avanços tecnológicos.

No eixo das experiências de aprendizagem das participantes, Oliveira (2010) identifica nos dados: (a) aprendizagem com resquícios da abordagem tradicional de ensino de LE, que evidencia o conflito vivenciado por alunos da terceira idade que, na idade escolar, aprenderam de uma forma e agora aprendem de outra; (b) tempo reduzido de aulas, que contribui para a desmotivação dos aprendizes; (c) o uso do quadro negro e giz, que sustenta a crença de que copiar tudo o que está escrito no quadro e saber regras são garantias de sucesso na aprendizagem; (d) aulas de inglês com uso exclusivo de português, nas quais não há incentivo à comunicação em língua inglesa; (e) atividades em grupos e pares, que reforça o caráter social do evento aula, algo aparentemente apreciado pelas participantes; (f) uso de apostilas, que serviam como guia tanto para a professora quanto para os alunos; (g) comparações entre épocas e entre formas de ensinar-aprender, que permitem aos idosos contar suas memórias e geralmente apresentam o passado como uma referência positiva; (h) aprendizagem consciente e crítica, revelada pela atitude crítica das participantes e (i) ritmos diferentes e contestáveis na aprendizagem, observados pelos diferentes desempenhos das idosas ao realizarem as tarefas propostas em sala de aula. Parece-me que algumas das experiências de aprendizagem investigadas nesse contexto também são vivenciadas em outros contextos com outras faixas etárias em nosso país, mas uma investigação específica deveria ser feita para poder fazer tal afirmação com propriedade.

Outro trabalho que se destaca na literatura de ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade é a dissertação de mestrado de Scopinho (2009). Trata-se de um estudo diagnóstico que objetiva identificar e analisar aspectos constitutivos de materiais didáticos de inglês como língua adicional utilizados em duas Universidades Abertas da Terceira Idade (UATIs). A análise dos materiais é pautada em aspectos neurológicos, emocionais, cognitivos, socioculturais e afetivo-culturais do idoso. Fundamentando-se nas contribuições oferecidas pela gerontologia, fonoaudiologia e neurologia, Scopinho (2009) discute o processo de envelhecimento e os termos usados para fazer referência aos adultos dessa faixa etária levando

em consideração dificuldades de memória, audição, visão e controle motor da caligrafia, bem como os aspectos biológicos e discursivos da linguagem dos idosos.

Assim como em Pizzolatto (1995) e Conceição (1999), a pesquisa aborda o período crítico da aquisição de línguas, a hipótese do filtro afetivo e a questão do insumo compreensível. A pesquisadora aponta como fatores de destaque no contexto investigado o comportamento questionador, a maturidade cognitiva e a aparente indisciplina dos adultos da terceira idade, como apontado por Pizzolatto (1995). Scopinho (2009) ainda discute o papel do professor e da avaliação e a utilização de materiais didáticos no ensino de inglês para idosos. Os dados da pesquisa foram gerados por meio de (a) observação não participante, (b) questionários, (c) notas de campo, (d) gravações de áudio, (e) entrevistas individuais com alunos, professores e coordenadores das UATIs pesquisadas e também por meio de (f) uma reflexão por escrito sobre os materiais, (g) um questionário sociocultural e (h) outro sobre materiais didáticos.

Uma das UATIs é um programa de extensão gratuito de uma universidade do interior de São Paulo, que tem como objetivo possibilitar ao idoso o aprofundamento de seus conhecimentos em alguma área de interesse e também trocar informações e experiências com os jovens. A idade mínima para ingresso no programa é de sessenta anos e para o curso de inglês básico não há pré-requisito. O objetivo do curso de inglês é transmitir conhecimentos estruturais básicos e estimular a fala e a escrita, proporcionando ao aluno a oportunidade de ter acesso aos rudimentos da língua inglesa. Nessa instituição, um livro didático foi adotado. A pesquisadora observou que o conteúdo trabalhado era de base estrutural, com tendência audiolingual e a ação docente era baseada nos preceitos da abordagem comunicativa.

A UATI 2, por sua vez, é um programa institucional de uma fundação municipal de ensino e divulgação científica, técnica e cultural localizada no interior de São Paulo. O objetivo do programa é promover a educação de jovens e adultos em sua função qualificadora ou permanente, objetivando assegurar o exercício da cidadania e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Nessa instituição, o curso é pago, com um valor muito abaixo do mercado e a idade mínima para ingresso é de 40 anos. O material utilizado havia sido desenvolvido por uma escola de idiomas e contava com o livro utilizado em sala de aula, um livro de exercícios e um CD. Segundo a pesquisadora, o ensino também era de base estrutural com foco na forma. Além disso, a professora da turma não acreditava que os alunos pudessem aprender, apresentando uma postura preconceituosa.

Vinte e quatro idosos participaram da pesquisa sendo a idade média deles 60 anos. A maioria dos alunos é casada, aposentada, tem formação superior, familiaridade com a internet

e hábito de leitura, ainda que ocasionalmente. Os aprendizes informaram que estudam inglês para viajar, manter a mente ativa, socializar, aumentar conhecimento, comunicar-se com contatos no exterior e também por gostar do idioma. Ao analisar os materiais didáticos usados nos contextos investigados, Scopinho (2009) escolheu cinco critérios de análise que geralmente não contemplam o perfil do público da terceira idade: (a) etarismo, (b) contextualização do tema para a terceira idade, (c) apresentação e sistematização da gramática, (d) utilização de recursos audiovisuais e (e) apresentação do *design* e do *layout*.

Com relação ao etarismo, Scopinho (2009) identifica visões estereotipadas da velhice que associam o idoso a imagens negativas. Por exemplo, nos materiais o idoso é visto como "uma pessoa menos produtiva, resistente a mudanças, amarga, assexuada, com muitas restrições intelectuais e físicas e fora do modelo de beleza e saúde imposto pela sociedade" (p. 109). Aos idosos sempre é reservado o papel de avós, sendo a temática sobre namoro e relacionamentos associada somente aos jovens. Sobre a contextualização do tema para a terceira idade, os dados apontam que os materiais didáticos utilizados são inadequados, uma vez que se destinam ao público adulto em geral, especialmente ao público jovem. Essa inadequação leva o professor a adaptar constantemente as tarefas propostas e até mesmo cria alguns constrangimentos em sala de aula.

No que tange à apresentação e sistematização da gramática, os participantes evidenciam o desejo de trabalhar os tópicos gramaticais de modo mais claro, mais explícito e até mesmo mais lúdico. Com relação à utilização de recursos audiovisuais, os alunos relatam dificuldades para ouvir e entender as interações verbais reproduzidas nos aparelhos de som e DVD. Scopinho (2009) destaca a importância de o professor ser sensível para identificar as dificuldades, inclusive visuais, dos alunos para poder ajudá-los. Por fim, ao considerar o *design* e o *layout*, os participantes acreditam que os livros didáticos têm textos longos. A análise de materiais revela que pode existir incômodo ou mesmo desmotivação por parte dos alunos devido ao tamanho, estilo e cor das letras e planos de fundo. Além disso, os espaços destinados à escrita são muito pequenos, forçando o aprendiz a reduzir a grafia para conseguir encaixar a resposta no espaço determinado. Essa questão do pouco espaço para a escrita é uma reclamação inclusive de aprendizes mais jovens. Outro fator observado é o excesso de informação visual, que também pode desmotivar o aprendiz. Scopinho (2009) acredita que esses recursos devem ser utilizados com cautela e oferece orientações para simplificar o *layout* do material didático, deixando-o mais atraente e adequado para o público da terceira idade. Concordo com as recomendações

feitas pela autora, pois é essencial que o material didático utilizado seja agradável para os idosos, tanto em sua apresentação visual quanto na adequação de seu conteúdo.

Outro estudo acerca da aprendizagem de inglês na terceira idade é o de Barroso (2012), que empreende uma pesquisa de mestrado investigando o processo de ensino e aprendizagem inglês com adultos da terceira idade. O trabalho tem como objetivos levantar o perfil dos alunos idosos que estudam inglês, seus motivos para estudar a língua e o modo como eles se relacionam entre si e com o professor. Também são investigadas as estratégias que os idosos utilizam para aprender inglês, as estratégias que o professor utiliza para ensinar assim como os benefícios e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nas perspectivas dos alunos e do professor. Para tanto, Barroso (2012) empreende um estudo qualitativo de caráter exploratório no Instituto UnB Idiomas, da Universidade de Brasília. Os participantes do estudo são um professor e 14 alunos idosos com idade entre 55 e 65 anos que estavam no primeiro nível do curso. Os dados foram gerados a partir de observações sistemáticas com um roteiro de questões pré-definido e a partir de entrevistas semiestruturadas com os alunos e o professor.

Dos quatorze aprendizes idosos, apenas três eram do sexo masculino. A maioria dos alunos tinha entre 60 e 65 anos, era casada e aposentada. Em relação ao nível de escolaridade, houve um equilíbrio: sete idosos tinham o curso superior completo enquanto os outros possuíam apenas o ensino médio. Sobre a aprendizagem de língua inglesa, onze alunos idosos afirmaram que a motivação para participar do curso era o desejo ou a curiosidade de aprender inglês. Dez alunos já tinham tido experiência anterior com inglês em escola ou curso. Oito alunos viam na aprendizagem de inglês a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Enquanto três alunos almejavam a oportunidade de se comunicar durante viagem, os outros três alunos enxergavam na aprendizagem de inglês uma forma de superação das dificuldades, uma forma de realização pessoal. No que tange às relações interpessoais em sala de aula, dez idosos afirmaram apreciar a convivência com os colegas da mesma faixa etária e oito alunos destacaram que o professor poderia ser mais atento ao ritmo de aprendizagem e às dificuldades dos alunos. À luz de Oxford (1990), a pesquisadora identificou a utilização de estratégias de aprendizagem diretas e indiretas. Entre as estratégias diretas de memória utilizadas as mais frequentes foram: *Anotar palavras novas e relacionar informação nova com outras já existentes*. Isso sugere que os aprendizes possuíam ciência de suas dificuldades de memorização e utilizavam estratégias para tentar superá-las.

Em sua interpretação dos dados, Barroso (2012) identificou como estratégias cognitivas mais utilizadas pelos idosos: *Focar atenção, Praticar os sons da língua, Traduzir e Fazer*

*anotações utilizando as informações novas adquiridas.* Podemos entender que a utilização dessas estratégias revela a preocupação dos alunos em acompanhar o ritmo da aula. No rol das estratégias indiretas, Barroso (2012) identificou estratégias do tipo metacognitiva, afetiva e social. As estratégias metacognitivas mais utilizadas pelos idosos foram *Prestar atenção a quem fala, Autoavaliação e Organizar horário de estudo.* *Fazer afirmações positivas* foi a estratégia indireta afetiva mais utilizada pelos idosos. A pesquisadora chama a nossa atenção para o fato de que apenas dois alunos utilizavam a estratégia *Correr riscos*, o que evidencia o medo que os idosos têm de errar. Entre as estratégias indiretas sociais identificadas figuram *Fazer perguntas, Pedir para ser corrigido e Cooperar com os outros.* Essas estratégias contribuem para assegurar a interação entre os alunos em sala de aula. Os dados também mostraram que para estudar em casa estratégias de memória e cognitivas eram as preferidas dos alunos. Os participantes relataram que em casa procuravam repetir os sons e a grafia, ouvir músicas, assistir filmes e usar o dicionário. Os idosos enxergavam como benefícios da participação no curso a convivência com o grupo e a satisfação pessoal, que está atrelada ao progresso que eles fazem no processo de aprendizagem de inglês. No que diz respeito às dificuldades encontradas, as habilidades de fala e compreensão auditiva foram apontadas por todos ou quase todos os idosos. A pronúncia e a memorização também foram dificuldades levantadas pelos participantes.

O professor, por sua vez, identificou a necessidade de socialização dos idosos em sala de aula e destacou a importância de repetir a explicação de conteúdos e de utilizar informações que fazem parte da realidade dos alunos. O professor também reconheceu a dificuldade que os alunos têm com a memória e com as habilidades de fala e compreensão auditiva. Barroso (2012) destaca a importância de o professor criar um ambiente encorajador e positivo que leve em consideração aspectos relacionados à afetividade e à socialização para que a aprendizagem seja bem-sucedida. A pesquisadora também aponta que o ritmo das aulas deve ser bem planejado de modo satisfazer as peculiaridades dos alunos idosos. As sugestões da pesquisadora mostram a preocupação em realizar um trabalho que atenda aos desejos e necessidades do aprendiz da terceira idade. Segundo Barroso (2012), os alunos sentem-se mais motivados em sala de aula quando participam de atividades que envolvem conversação, repetição e música. A autora conclui que a formação de docentes deve explorar melhor a questão da adequação da metodologia de ensino e do trabalho do professor às necessidades do público-alvo.

Não poderia concluir essa incursão nos estudos sobre aprendizagem de línguas por idosos sem mencionar a minha experiência com esse público. Olhando para a Universidade



Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ) de modo mais analítico, procuro iluminar um pouco mais o campo de ensino e aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade com minha dissertação de mestrado (LOPES, 2014). A pesquisa se propõe a ouvir professoras e alunos para entender o processo de ensino-aprendizagem de inglês do projeto Línguas Estrangeiras para Terceira Idade (LETI) da UnATI/UERJ. Além disso, é objetivo da pesquisa identificar quais são as práticas pedagógicas mais apreciadas pelos alunos e de que forma os materiais existentes se relacionam com as preferências dos alunos. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (a) um questionário socioeconômico e cultural, para traçar o perfil dos aprendizes idosos; (b) entrevistas com alunos e professoras inspiradas na técnica de grupos focais (GASKELL, 2002), nas quais os participantes expressaram seus desejos, necessidades e inquietações sobre as práticas pedagógicas e os materiais adotados no curso; e (c) observações de aulas com notas de campo, para registrar a interação dos alunos em sala de aula e outros fatores que se mostrem relevantes. Os participantes da pesquisa são duas professoras de inglês e sessenta e oito alunos idosos, sendo a faixa etária predominante aquela que compreende os 66-75 anos. Em relação ao total de idosos participantes, vale destacar que um terço é aposentada, quase todos mantêm o hábito da leitura e a maioria gosta de realizar atividades culturais, como ir ao teatro ou cinema, ver filmes, ouvir música, ler e escrever e passear.

A pesquisa (LOPES, 2014) se vale do aporte teórico da área de Aquisição de Segunda Língua. A condição Pós-método, o ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade, a teoria dos posicionamentos e o ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade constituem o arcabouço teórico do estudo. Os fios temáticos discutidos são: (a) a influência da memória e no processo de aprendizagem; (b) a manifestação da afetividade nas aulas de inglês; (c) a importância da socialização na configuração do contexto; (d) a preferência dos aprendizes idosos por atividades que envolvem conversação, música e tradução; (e) a dedicação (ou não) dos idosos ao estudo; (f) a heterogeneidade que existe nas turmas; (g) o uso de novas tecnologias no ensino de inglês para idosos; e (h) a visão de alunos de professoras sobre os materiais didáticos utilizados.

A análise dos dados mostra que exercitar a memória, comunicar-se em viagens e o gosto pelo idioma foram as principais motivações dos alunos para frequentar o curso. A afetividade foi materializada no contexto tanto pela insegurança e medo de errar quanto pela alegria e comportamento espontâneo dos alunos. A socialização com pessoas da mesma faixa etária também foi apreciada pelos alunos. No que tange à avaliação do curso, as atividades com

música, tradução e conversação foram as que mais motivaram os alunos durante as aulas. As questões do uso de tecnologias e da dedicação ao estudo evidenciaram discrepâncias entre o dizer e o fazer dos alunos. Por um lado, a maioria dos idosos afirmou que utilizava computador e mantinha uma rotina de estudos em casa, usando diversos recursos. Por outro lado, as professoras perceberam que eles não se dedicavam tanto assim, inclusive por não terem tempo, já que tinham muitos compromissos em sua agenda. As professoras também perceberam a falta de familiaridade dos alunos com a utilização de novas tecnologias.

Os dados ainda nos mostram que participantes da pesquisa demonstraram ter consciência de que os materiais existentes no mercado não contemplam o perfil do adulto da terceira idade. A criação de materiais desenhados para esse público pode pôr fim à contínua e necessária adaptação de materiais existentes que os professores que atuam no projeto LETI-Inglês precisam fazer. Por maior que seja o esforço desses professores, utilizar materiais não desenhados para a terceira idade não contempla totalmente os desejos dos alunos, que veem no livro didático um verdadeiro guia dos conteúdos a serem trabalhados durante o curso. Os alunos sentiam falta de um livro. Além disso, eles pareciam ter a necessidade de ter uma visão panorâmica do que será trabalhado, algo que pode ser oferecido pelo livro didático, mas não pela utilização de materiais de diferentes fontes, das quais o aluno nem sempre sabe o nome. Na visão dos participantes do contexto UnATI/UERJ, o material didático desenhado para o público em questão deve priorizar a prática e a criação tanto pelos alunos quanto pelos professores bem como explorar os desejos, as necessidades e as motivações dos alunos, como é o caso da inclusão de músicas e leituras no livro didático.

Alguns anos depois, durante um curso de especialização, tive mais contato com a área de estratégias de aprendizagem e decidi revisitar os dados gerados em minha dissertação de mestrado (LOPES, 2014) com um novo olhar. Desse modo, o trabalho de monografia (LOPES, 2017) se configura como um desdobramento do trabalho anterior, investigando as preferências e práticas dos alunos de inglês da UnATI/UERJ no processo de aprendizagem. O estudo identifica o perfil dos alunos idosos, as atividades de que eles mais gostam, os aspectos que eles mais apreciam no curso e como eles estudam em casa. Uma vez que se trata de uma revisitação dos dados, os instrumentos de pesquisa são os mesmos descritos anteriormente, a saber: questionário socioeconômico e cultural, entrevistas com professoras e alunos e observações de aulas com notas de campo.

Os dados são analisados à luz de Felder e Henriques (1995) para identificar os estilos de aprendizagem predominantes dos alunos idosos e também à luz de Oxford (1990) para

identificar as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por eles. Felder e Henriques (1995) definem estilos de aprendizagem como “os modos nos quais um indivíduo caracteristicamente adquire, armazena e resgata informação”. As pessoas enfocam a informação de modo diferente e têm preferências para resolver questões e construir conhecimento. A experiência de aprendizagem é enfocada de diferentes maneiras. Os estilos revelam as marcas pessoais, as preferências do aprendiz, os modos pelos quais ele melhor processa e armazena informação. Na classificação de Felder e Henriques (1995), os aprendizes podem ser: ativos ou reflexivos; sensoriais ou intuitivos; visuais ou verbais; sequenciais ou globais; indutivos ou dedutivos.

O outro eixo teórico do estudo (LOPES, 2017) é a área de estratégias de aprendizagem. Segundo Ellis (1997), estratégias de aprendizagem são “abordagens ou técnicas que os aprendizes empregam para tentar aprender uma L2” (p. 76, 77). Além de Ellis (1997), também são apresentadas as perspectivas de Conceição (1999) e Cardoso (2016) sobre o tema. O modelo de estratégias de aprendizagem tomado por base é o de Oxford (1990), que divide o elenco de estratégias em dois grandes grupos. O primeiro grupo, das estratégias diretas, inclui as estratégias de memória, as cognitivas e as compensatórias. Já o segundo grupo, das estratégias indiretas, inclui as estratégias metacognitivas, as afetivas e as sociais.

Os dados sugerem que os aprendizes da terceira idade preferem engajar-se em atividades que envolvem conversação, música e tradução. À luz de Felder e Henriques (1995), a análise dos dados indica que os estilos de aprendizagem mais recorrentes são o ativo, o verbal e o dedutivo. Fora da sala de aula, eles estudam inglês principalmente revisando os conteúdos trabalhados em aula e fazendo os exercícios de casa. Eles também recorrem a outros meios, como livros e apostilas, recursos audiovisuais e internet e celular. Ao utilizarem esses recursos com o propósito de reforçar a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em aula, os idosos utilizam a estratégia direta de memória *Revisar de maneira estruturada*, conforme a classificação de Oxford (1990). Os alunos de inglês da UnATI/UERJ também utilizam dicionário e fazem uso da *Tradução*, que é uma estratégia direta cognitiva relacionada à análise e ao raciocínio. *Pedir ajuda a outras pessoas* também é uma estratégia utilizada pelos aprendizes e, à luz de Oxford (1990), pertence ao grupo de estratégias diretas compensatórias, que buscam romper as limitações na fala e na escrita. Entre as pessoas a quem os alunos recorrem estão parentes, como filhos e netos, e os colegas do curso. A esse respeito, é válido ressaltar que a convivência com os colegas foi apontada como o aspecto do curso mais apreciado pelos alunos, o que pode sugerir que a realização de atividades que explorem as estratégias indiretas sociais pode otimizar o processo de aprendizagem.

Atividades com conversação e música também podem enriquecer a aprendizagem. A conversação pode possibilitar aos alunos a utilização da estratégia direta cognitiva *Praticar naturalmente*. *Usar música*, por sua vez, pode motivar os alunos, além de ser uma estratégia indireta afetiva, que busca diminuir a ansiedade. Assim, essas atividades estão relacionadas à afetividade, que também pode ser um tipo de estratégia a ser explorado no contexto UnATI/UERJ. Atividades com música e conversação são os momentos de maior dinamicidade das aulas, nas quais os alunos cantam e falam em inglês e também se divertem.

Um dos entendimentos gerados pela pesquisa (LOPES, 2017) e que está em conformidade com a literatura da área é a ideia de que o processo de aquisição deve contemplar os diferentes estilos do aprendiz. A realização de atividades de diferentes naturezas privilegia a diversidade de estilos e a utilização de diferentes estratégias, o que pode mais facilmente motivar os alunos, contribuindo para o sucesso do processo de aquisição de inglês. Além da motivação, a consciência do aluno sobre seus estilos pode prepará-lo melhor para lidar com as diferentes etapas da aprendizagem. Nesse sentido, o professor pode ajudar os alunos a entender de que maneira eles melhor compreendem e atuam sobre a informação adquirida e quais são as estratégias de aprendizagem mais adequadas para determinada atividade.

As pesquisas que realizei no mestrado e na especialização foram o ponto de partida de minha jornada de investigação do ensino-aprendizagem com o público da terceira idade. A pesquisa de mestrado me permitiu visualizar um pouco dos diferentes aspectos que caracterizam a aprendizagem de inglês na terceira idade. Ainda que minha monografia tenha abordado as estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos aprendendo inglês na UnATI/UERJ, o tema ainda está longe de ser esgotado, mesmo após a finalização desta tese. Por isso, acredito que novos pesquisadores devem investigar os mais diversos aspectos do ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade, especialmente na UnATI/UERJ, que é um contexto pelo qual tenho um carinho especial.

Neste capítulo, discutimos algumas questões acerca da abordagem LinFE, das estratégias de aprendizagem e do envelhecimento da população e da existência de espaços de convivência e atualização para a terceira idade. Também visitamos alguns estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade, encerrando a fundamentação teórica desta pesquisa. Passemos, então, a caracterizar as questões metodológicas envolvidas na implementação deste estudo para, em seguida, proceder à análise e discussão dos dados.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ela [a professora] tá curando a gente. É muito mais cura do que se possa imaginar, né. (...) Você tem que focar em alguma coisa, né. Aí o inglês passa a ser um canal de socorro. De socorro porque é um alívio. É um alívio alguém falar com a gente. Alivia as nossas dores, entendeu.

*Monica, participante da pesquisa*

Vemos na epígrafe de abertura deste capítulo que a idosa Monica tem sentido os benefícios das aulas de inglês muito além de uma melhora na proficiência da língua. Essa sensação da aprendiz deve-se à configuração do projeto atualmente. O modo como as aulas têm sido orquestradas tem feito com que ela e outros idosos se sintam bem. De modo similar, é preciso se assegurar de que uma pesquisa está bem configurada para que seus objetivos sejam alcançados e bons frutos sejam gerados.

Assim, após a discussão da abordagem de Línguas para Fins Específicos, da condição Pós-método e das estratégias de aprendizagem de língua adicional, bem como das questões referentes à terceira idade, ao envelhecimento e à aprendizagem de línguas na terceira idade, torna-se imperativo contextualizar melhor a presente pesquisa. Para tanto, começo pela caracterização do estudo como uma pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, seguida da narrativa sobre a implementação da pesquisa e da descrição dos procedimentos para geração dos dados. Mais adiante, descrevo o contexto investigado e o perfil dos participantes da pesquisa. Por fim, os procedimentos de análise são apresentados, de modo a preparar o leitor para o capítulo seguinte, em que a análise dos dados é levada a cabo.

### 2.1 A pesquisa em Linguística Aplicada

No consagrado artigo *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*, Moita Lopes (2009) faz um apanhado cronológico das diferentes concepções de Linguística

Aplicada (LA) no meio acadêmico desde o seu surgimento, na década de 1940. Conforme nos informa o autor, a área foi concebida em seus primórdios como a aplicação de teorias linguísticas ao campo de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente ao desenvolvimento de materiais didáticos durante a Segunda Guerra Mundial. Contudo, com o passar dos anos, a LA tem evoluído constantemente, tendo sido utilizada como aplicação da Linguística para a descrição de línguas e, em um estágio mais recente, perpassado diferentes áreas do conhecimento e contextos de investigação. Segundo Paiva, Silva e Gomes (2009), a LA é “responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência” (p. 25). A produtividade da Linguística Aplicada nas últimas décadas é inquestionável. Na verdade, o que impulsiona o casamento da LA com outras áreas de conhecimento é o desejo ou a necessidade de compreender uma variedade de usos da linguagem, como nos diz Almeida Filho (1991, p. 8): “O corpo de teoria que a LA vai gradualmente constituindo em forma de modelos e paradigmas permite ao linguista aplicado usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de usos de linguagem em que precisamos viver”.

A trajetória da LA tem reforçado a sua identidade multidisciplinar, híbrida, mestiça e sem fronteiras, como já anunciado no texto de Moita Lopes (2009). Isso tem levado alguns pesquisadores a se referir ao seu caráter mediador como *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), *antidisciplinar* ou *transgressivo* (PENNYCOOK, 2006) e de *desaprendizagem* (FABRICIO, 2006). Paiva, Silva e Gomes (2009) ainda defendem que a LA é pós-moderna, fragmentada, dinâmica e vibrante, concebendo-a como um sistema complexo aberto, incapaz de ser definido com apenas uma das taxionomias propostas por teóricos da área nos últimos anos.

Pesquisadores da área entendem que a Linguística Aplicada, a partir de sua natureza humanista (CELANI, 1992), estuda a linguagem como prática social, procurando muitas vezes compreender problemas sociais. Para Moita Lopes (2009), esses teóricos sustentam a visão de que a LA deve ser uma ciência que atravessa fronteiras, que busca pensar de forma diferente, que procura ouvir as vozes das minorias, que objetiva compreender questões e não mais solucionar problemas e que cria suas próprias teorias a partir de "entrecruzamentos disciplinares" (p. 20). Essas características trazem novos desafios às pesquisas em LA, que devem considerar, de acordo com Moita Lopes, quem é o sujeito da LA e em que práticas discursivas ele foi construído; o que é a produção de conhecimento e que aspectos políticos e éticos estão envolvidos nesse processo; e, por fim, quais são os riscos de desenvolver um trabalho em LA.

Compartilho com os autores citados as concepções de LA apresentadas nesta seção. Em conformidade com Moita Lopes (2009), encaro este trabalho como uma pesquisa em Linguística Aplicada por partir do uso da linguagem e ser multidisciplinar, atravessando as fronteiras das áreas de Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional, Estratégias de Aprendizagem de Línguas e Gerontologia. Esta pesquisa também é um produto da LA por iluminar um pouco mais o ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade, um campo ainda pouco explorado por professores de línguas e pesquisadores de Letras; e por problematizar uma questão social bastante relevante, que é a educação para idosos como um dos fatores que garantem a qualidade de vida desse público em uma sociedade que está em processo de envelhecimento.

## 2.2 Abordagem adotada

Denzin e Lincoln (2006) postulam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (op. cit., p. 17). Ainda segundo os autores, a pesquisa é formada por práticas de coleta e interpretação de dados que recortam diversos aspectos do mundo e os representam de diferentes maneiras. Aliás, interpretação e representação são palavras importantes na concepção da pesquisa qualitativa. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os autores de pesquisas qualitativas “privilegiam, preferencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (op. cit., p. 16). O modo como as pessoas dão sentido às suas vidas é, inclusive, uma das características que Bogdan e Biklen (1994) atribuem como essenciais a toda investigação qualitativa. Para os pesquisadores, as cinco características de destaque da pesquisa qualitativa são: (a) os dados são obtidos diretamente do ambiente natural; (b) a investigação conta com a descrição de participantes, locais, situações, procedimentos etc.; (c) o processo é mais interessante do que o resultado; (d) os dados são analisados indutivamente; e (e) os significados têm papel central na abordagem qualitativa.

Em conformidade com as cinco características apresentadas, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais” (op. cit., p. 17). Tal foi o meu objetivo ao levar a cabo uma pesquisa sobre o processo de ensino e

aprendizagem com idosos que frequentam as aulas do curso *Inglês para Terceira Idade* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Queria estudar aspectos desse processo em contexto natural, levando em consideração fatores socioculturais que singularizam os indivíduos no tempo e no espaço. Como apontado por Flick (2009), a pesquisa qualitativa possibilita esse tipo de investigação, uma vez que "dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (p. 37).

Portanto, este estudo está inserido no paradigma qualitativo interpretativista, pois além de objetivar compreender como se dá o processo de aprendizagem de um público específico sem padronizar o contexto de pesquisa, concebe os significados como construídos pelo homem ao interpretar o mundo. Segundo Burns (2000, p. 3), "a realidade social é considerada como uma criação da consciência individual, com o significado e a avaliação dos eventos vistos como uma construção pessoal e subjetiva". Toda pesquisa qualitativa está ancorada no entendimento de que um fenômeno pode ter múltiplas leituras. Como nos dizem Denzin e Lincoln (2006), "não existe uma única verdade interpretativa (...), o que existem são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação" (op. cit., p.37). Pretendo, então, com esta pesquisa, capturar, sob a minha ótica, a essência do que "as pessoas dizem e fazem como um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo; entender os eventos a partir do ponto de vista dos participantes" (BURNS, 2000, p. 11). Em meu trabalho, busco ouvir as vozes dos alunos da terceira idade sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ.

É importante ressaltar que este estudo apresenta, em alguns momentos, nuances quantitativas, como a tabulação dos dados do questionário sociocultural. A integração das abordagens qualitativa e quantitativa permite identificar possíveis padrões no perfil dos alunos participantes. A associação das abordagens qualitativa e quantitativa contribui, também, para a cristalização dos dados (RICHARDSON, 1994), possibilitada pelo uso de diferentes instrumentos de pesquisa, como descrevo no item 2.4. Por fim, é oportuno lembrar que, assim como todo e qualquer trabalho inserido no paradigma qualitativo, esta pesquisa não pretende generalizar achados. O contexto investigado difere, em variados graus, de outros contextos que, à primeira vista, pareçam ser iguais. Os entendimentos gerados neste trabalho refletem a singularidade de nosso contexto de pesquisa.



### 2.3 Implementação da pesquisa

Em primeiro lugar, devo dizer que o projeto desta pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde por meio da Plataforma Brasil<sup>27</sup> e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ, tendo cumprido todas as exigências que asseguram a clareza, a seriedade e a ética no trabalho do pesquisador. O parecer consubstanciado do CEP encontra-se no anexo B desta pesquisa. É importante esclarecer que, devido ao momento de pandemia de COVID-19 em que vivemos e de modo a preservar a saúde dos participantes do estudo, alguns dos instrumentos de pesquisa planejados tiveram de ser adaptados para utilização remota, via internet. O questionário, que inicialmente seria impresso, copiado e distribuído para os alunos do projeto LETI-Inglês em sala de aula, foi realizado por meio do *Google Forms*<sup>28</sup>. O questionário completo está disponível no apêndice B e o quadro com as respostas dos participantes pode ser conferido no apêndice C desta tese. De forma similar, as entrevistas, que em primeiro momento foram planejadas para acontecer presencialmente nas dependências do Instituto de Letras da UERJ, tiveram de ser realizadas via internet, por meio do *Google Meet*<sup>29</sup>. As transcrições das entrevistas podem ser acessadas nos apêndices D a N desta tese. É importante destacar que tanto o *Google Forms* quanto o *Google Meet* são recursos populares, de fácil acesso e gratuitos, de modo que a geração de dados para a pesquisa e o bem-estar dos participantes não foram comprometidos. As observações de aulas, por sua vez, ocorreram em dois momentos diferentes: a maior parte das aulas observadas ocorreu em 2019, antes da pandemia de COVID-19, de modo que não foi necessário nenhum ajuste para a sua realização. Contudo, no ano de 2021, fui convidado pela coordenação do projeto LETI-Inglês a auxiliar as novas professoras no projeto e, para tanto, observei algumas de suas aulas online.

A apresentação da pesquisa aos participantes se deu em quatro ocasiões. A primeira delas foi quando observei as aulas presenciais no segundo semestre de 2019. Solicitei à então coordenadora do projeto LETI-Inglês permissão para realizar a minha pesquisa e ela prontamente a concedeu. Ao me apresentar aos estagiários que atuavam na época, eles já estavam cientes dos meus objetivos e me receberam muito bem. Na primeira observação que fiz em cada turma, fui apresentado aos alunos idosos pelos estagiários, que também explicaram

---

<sup>27</sup> <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

<sup>28</sup> <https://docs.google.com/forms/u/0>

<sup>29</sup> <https://meet.google.com>

um pouco os meus objetivos de pesquisa. Estagiários e alunos já estavam acostumados a receber visitantes nas aulas, visto que alunos que cursam disciplinas de estágio podem cumprir parte da carga horária da disciplina observando alguns projetos da universidade.

O segundo momento em que a pesquisa foi formalmente descrita aos participantes foi quando os alunos idosos foram informados dos objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa desenvolvida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice A deste trabalho. O TCLE foi apresentado no início do questionário sociocultural e o consentimento em participar da pesquisa foi feito pelo participante ao assinalar a opção “Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar”, substituindo a assinatura do TCLE impresso. Conforme explicitado no documento, toda pesquisa possui riscos, mesmo que mínimos, como cansaço ou até mesmo limitação tecnológica para responder questionários eletrônicos. Sob nenhuma hipótese a saúde do participante foi colocada em risco durante a sua participação na pesquisa e por isso a aplicação do questionário e a realização das entrevistas foram feitas remotamente, considerando o momento de pandemia em que vivemos. Além disso, é necessário ressaltar que caso o participante tivesse algum desconforto, ele poderia não mais participar da pesquisa ou ainda não responder alguma pergunta ou não participar de alguma fase do estudo. Por fim, acrescento que a participação na pesquisa não foi remunerada nem implicou em gastos para os participantes e o anonimato foi garantido.

A terceira ocasião em que houve apresentação formal da pesquisa se deu quando recebi o convite da coordenação do projeto LETI-Inglês, em abril de 2021, para auxiliar as novas estagiárias, que substituíram os bolsistas cujas aulas presenciais eu acompanhei em 2019. Conhecendo a minha experiência no contexto LETI-Inglês, a coordenadora pediu que eu auxiliasse na ambientação das novas integrantes e que também pudesse ajudar nas dificuldades que elas pudessem encontrar nos primeiros momentos. Na reunião realizada, apresentei os objetivos da minha pesquisa e pedi autorização para acompanhar algumas aulas. Com a autorização concedida, observei oito aulas no mês de maio de 2021, sendo duas de cada turma/nível. É oportuno esclarecer que, devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais ainda não tinham previsão de retorno e por isso as novas estagiárias realizariam os encontros via internet, usando o *Google Meet*. Nas aulas, as estagiárias me apresentaram aos alunos, explicando um pouco da minha pesquisa. Alguns dos alunos idosos se lembraram de minha participação nas aulas presenciais de 2019, o que contribuiu para que todos ficassem bastante à vontade nas aulas.

O quarto momento em que houve apresentação formal da pesquisa ocorreu durante a realização das entrevistas individuais com aprendizes idosos e com as atuais e também os ex-estagiários do LETI-Inglês. No início das entrevistas, realizadas via internet pelo *Google Meet*, esclareci que aqueles encontros se tratavam de uma etapa da pesquisa e que todos os procedimentos éticos pertinentes seriam cumpridos para que o bem-estar e o anonimato dos participantes fossem garantidos. Uma vez que os participantes estavam cientes dos objetivos da pesquisa e manifestaram concordância em participar da etapa em questão, as entrevistas foram, então, realizadas e posteriormente transcritas.

Tendo contextualizado a implementação deste estudo, passo agora a descrever os instrumentos de pesquisa utilizados. Na próxima seção, caracterizo o uso e a relevância de cada instrumento empregado.

## 2.4 Geração dos dados

A geração de dados que refletissem as diferentes faces do contexto pesquisado se deu por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: (a) observações de aula presenciais e online; (b) um questionário sociocultural para os alunos da terceira idade; e (c) entrevistas individuais inspiradas no modelo de entrevistas narrativas com atuais e ex-estagiários do curso e também com alunos idosos regularmente matriculados no projeto LETI-Inglês. Esses instrumentos permitiram a geração de dados de naturezas diferentes, como forma de considerar, pelo menos, três perspectivas acerca do tema sob análise: a dos alunos, a dos professores (estagiários) e a do pesquisador. Além de estar em conformidade com as premissas do paradigma qualitativo, essa configuração reflete a crença no conceito de cristalização de Richardson (1994) para entender o processo de ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. Segundo a autora, nós não triangulamos, nós cristalizamos: "nós reconhecemos que há mais do que 'três lados' pelos quais lidamos com o mundo" (op. cit., p.522).

A ideia de algo fixo, rígido e imutável não consegue dar conta das constantes mudanças e multidimensionalidades inerentes ao tipo de pesquisa que fazemos em nossa área. Além disso, o paradigma qualitativo reforça que não somos detentores de uma única verdade. Estamos sempre fazendo recortes e perspectivando o mundo. Assim também são os cristais: "o que nós vemos depende de nosso ângulo de visão" (RICHARDSON, 1994, p. 522). Ellingson (2009)

afirma que a cristalização consegue abarcar e combinar uma gama de métodos e formas de análise e múltiplas formas de representação em um produto coerente, que "problematiza sua própria construção, destaca a vulnerabilidade e posicionamento dos pesquisadores e questiona significados socialmente construídos" (op. cit., p. 4). Por isso, entendo que os métodos utilizados neste trabalho geraram dados que refletem perspectivas, representações construídas na interação e não verdades absolutas.

#### 2.4.1 Observações de aula com registro de notas de campo

As observações de aulas foram o primeiro instrumento de coleta de dados a ser utilizado nesta pesquisa. Como nos diz Lüdke e André (2020), a observação possibilita o contato direto do pesquisador com o contexto investigado. A adoção desse procedimento reflete, sobretudo, a minha concordância com Flick (2009, p. 25) de que

as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em contexto de pesquisa ou em protocolos de contexto.

As observações de aula geraram dados a partir da minha perspectiva de pesquisador acerca do contexto investigado. Como defendem Lüdke e André (2020), a validade e a eficiência da observação estão totalmente ligadas ao seu uso planejado e sistematizado. As observações das aulas do projeto LETI-Inglês tiveram por objetivo principal o reconhecimento da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Entre os aspectos observados estão a relação dos alunos com os professores e dos alunos entre si, além do ritmo das aulas, as facilidades e dificuldades dos aprendizes idosos e a utilização de materiais didáticos. No total, 12 aulas presenciais foram observadas entre os dias 19 de agosto e 07 de outubro de 2019. As últimas duas observações acompanharam um dia de avaliação escrita nas turmas. Antes de começar a observação de aulas presenciais, solicitei a permissão da coordenadora do projeto na época e conversei com os estagiários de iniciação à docência que atuam como professores das turmas sobre a pesquisa e os objetivos da observação. Todos foram muito solícitos, o que me deixou muito à vontade. Nas primeiras observações, os professores me apresentaram aos alunos, que foram muito gentis e me receberam muito bem. A título de amostra, estão disponíveis nos apêndices O e P desta tese os registros escritos que fiz em duas aulas presenciais observadas.

O último contato com o projeto havia ocorrido no ano de 2013, durante a realização de minha pesquisa de mestrado. Depois disso, a coordenação do curso mudou e alguns estagiários fizeram parte do projeto, mas as mudanças não pararam por aí. Durante as observações de aulas, percebi que a configuração do curso e o perfil dos aprendizes idosos também tinha mudado. Conforme relatado pelos professores em conversa informal nas primeiras observações, a frequência dos alunos não era tão regular como antes. Também tive a impressão de que as turmas estavam menores do que as turmas visitadas em 2013. Além disso, os aprendizes idosos agora contavam com um livro didático e também com grupos de turmas no aplicativo *Whatsapp* para interagir e trocar informações sobre o curso ou outros assuntos. Em 2013 o curso não adotava um material didático oficial e os professores não mantinham um canal de contato com as turmas por meio de redes sociais.

Como já relatado na seção anterior, no final de abril de 2021, a então coordenadora do projeto LETI-Inglês me convidou para uma reunião com ela e as novas estagiárias do projeto. Essas estagiárias estavam ingressando no projeto para substituir os bolsistas que eu havia conhecido quando observei as aulas presenciais. Na reunião realizada, a coordenadora me solicitou ajuda para ambientar as novas professoras a partir de minha experiência com o projeto LETI-ínglês. Nesse mesmo encontro, a coordenadora me permitiu participar das aulas do projeto e me incluiu no grupo de *Whatsapp* criado para falar sobre questões relacionadas ao LETI-Inglês. O diferencial nesse momento era que as aulas seriam online, usando o *Google Meet*. Na verdade, as novas professoras já tinham tido uma aula com cada turma antes da realização da reunião, quando elas aproveitaram para dar suas primeiras impressões acerca da nova e desafiadora experiência de ensinar inglês a idosos via internet.

Uma das professoras relatou que o principal desafio encontrado era o de instruir os alunos idosos a usar os recursos disponíveis para participar das aulas online. Devido à pandemia de COVID-19, os idosos não tiveram aulas nem presenciais e nem online no ano de 2020, o que só fez aumentar as dificuldades, visto que eles esqueceram muitos conteúdos já estudados e também não estavam acostumados a essa nova realidade. De modo a dar suporte às recém-chegadas ao projeto, observei mais oito aulas, duas de cada nível, entre os dias 03 e 17 de maio de 2021, para verificar se elas estavam tendo alguma dificuldade e tentar ajudar no que fosse possível.

Ao acompanhar as aulas online, constatei que as professoras produziam os conteúdos de suas aulas, não adotando o livro didático que os alunos usavam em 2019. A impressão que tive é a de que todos pareciam estar satisfeitos com a nova organização das aulas. Em vez de

dois encontros por semana, como acontecia antes da pandemia, agora as aulas online ao vivo aconteciam apenas uma vez por semana e tinham cerca de uma hora de duração. Em outro dia da semana, as professoras enviavam para os alunos, via email e grupo de *Whatsapp*, materiais para complementar a aula anterior ou para os idosos se prepararem para a aula seguinte. Entre os materiais enviados estavam, por exemplo: exercícios, gabaritos de atividades, textos, vídeos, arquivos de áudio e explicações de gramática.

Por fim, é importante mencionar que tanto os alunos idosos quanto os professores não se sentiram intimidados com a minha presença. Pude perceber que eles continuaram agindo e participando naturalmente das aulas, sejam presenciais ou online. De modo geral, as observações me permitiram corroborar informações obtidas no questionário e nas entrevistas, bem como acompanhar a dinâmica de sala de aula. As aulas online ainda me possibilitaram verificar a relação dos idosos com a tecnologia. A maioria deles conseguiu se sair muito bem com a nova realidade, ainda que alguns deles tenham sentido dificuldades para lidar com a sala virtual e os novos protocolos adotados, como ligar e desligar microfone e câmera nos momentos adequados, entrar e sair da sala virtual, respeitar o momento de fala do outro levando em consideração as oscilações de sinal da internet, entre outras questões.

#### 2.4.2 Questionário sociocultural

Segundo Gil (1989), questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 124). Richardson (1999) define que a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social são as funções básicas do questionário. Enquanto instrumento de geração de dados desta pesquisa, o questionário sociocultural tem por objetivo principal identificar o perfil dos alunos que frequentam o curso de inglês na UnATI/UERJ (apresentado no item 5.5.2). Composto por treze perguntas, o questionário foi estruturado de forma a permitir a identificação de aspectos sociais e culturais da vida dos aprendizes da terceira idade que pudessem revelar padrões na formação do corpo discente do curso Inglês para Terceira Idade.

A partir da síntese de Ribeiro (2008) dos aspectos positivos e negativos de alguns instrumentos de pesquisa, destaco como principal vantagem do uso do questionário nesta pesquisa o tempo em aberto para os idosos pensarem sobre suas respostas. Responder um questionário pode gerar uma certa tensão nas pessoas devido ao medo de errar, ao tipo de perguntas que são feitas (algumas podem ser muito pessoais) e, em alguns casos, ao tempo dado para que o participante responda e entregue o questionário. Devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais do projeto LETI-Inglês foram suspensas de modo a evitar a exposição dos estagiários e alunos idosos ao vírus. Por isso, o questionário, que a princípio seria preenchido em sala de aula, precisou ser criado na ferramenta *Google Forms*, que é um formulário online que permite que os participantes respondam as perguntas remotamente. O link para acessá-lo foi enviado pelo grupo de *Whatsapp* da turma, por intermédio dos estagiários. Responder o questionário no conforto de sua casa, com calma para pensar nas respostas e sem pressão para devolvê-lo preenchido em um curto período de tempo pode ter minimizado a tensão dos idosos ao participar desta etapa da pesquisa.

Por outro lado, como sinaliza Ribeiro (2008), uma das desvantagens do uso do questionário é a baixa taxa de respostas quando ele é enviado por correio. Apesar de não ter usado o correio propriamente dito, mas um formulário online, considero que a distância física entre pesquisador e respondentes pode ter contribuído para o baixo número de questionários respondidos. A grosso modo, é possível dizer que o total de idosos que responderam o questionário equivale ao total de alunos de uma turma, mas deve-se ter em mente que durante a realização da pesquisa havia quatro turmas no projeto. Ou seja, a maioria dos alunos não respondeu o questionário. O contexto de pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas por um longo período de tempo pode ter desmotivado os alunos a participar da pesquisa, mas isso é apenas uma especulação. De qualquer modo, o fato de termos apenas quatorze respondentes não invalida ou diminui a qualidade da pesquisa desenvolvida, sobretudo por estarmos inseridos no paradigma qualitativo.

No que diz respeito à estrutura do questionário, Gil (1989) nos informa que há três tipos de perguntas que o constituem: (a) as abertas, “em que o interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição” (p. 126); (b) as fechadas, “para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão” (idem); e (c) as duplas, “que reúnem uma pergunta aberta e outra fechada” (idem). O questionário elaborado foi estruturado a partir de perguntas abertas e fechadas. Entre os itens que compuseram o questionário, destacam-se idade, formação escolar, razão de estar estudando inglês, utilização de recursos tecnológicos e *hobbies*. O link

do questionário sociocultural foi enviado aos professores no dia 12 de janeiro de 2021, que prontamente sinalizaram o recebimento e o encaminharam aos grupos de *Whatsapp* das turmas. O último questionário respondido chegou alguns dias depois, no dia 17 de janeiro. O questionário completo encontra-se no apêndice B desta tese.

O Quadro 1 mostra um comparativo dos números: na primeira coluna está a identificação do nível, ou seja, da turma do aluno; na segunda coluna, o quantitativo de alunos oficialmente matriculados, conforme consta na pauta dos professores; na terceira coluna, o quantitativo de alunos que frequentavam regularmente o curso de acordo com as observações de aulas; por fim, na última coluna, está a quantidade de questionários respondidos.

Quadro 1 - Quadro de alunos que responderam o questionário

<b>Níveis</b>	<b>Alunos matriculados</b>	<b>Alunos assíduos</b>	<b>Questionários preenchidos</b>
<b>Nível 1</b>	15	13	0
<b>Nível 2</b>	12	08	11
<b>Nível 3</b>	22	06	03
<b>Nível 4</b>	17	09	0
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>36</b>	<b>14</b>

Fonte: Observações de aula e questionário aplicado pelo autor, 2021.

#### 2.4.3 Entrevistas individuais

Esta pesquisa também contou com o uso de entrevistas para a geração de dados. No entendimento de Rollemberg (2013), nas Ciências Humanas e Sociais, “as entrevistas são vistas como momentos de reflexão sobre o outro, e há uma grande preocupação em estimular uma relação forte entre os participantes do evento” (op. cit., p. 38). Diferentemente da visão positivista, em que a entrevista é vista como um momento de extração de fatos e verdades a partir da postura neutra do investigador, no paradigma qualitativo “o sucesso da entrevista é medido pelo grau de empatia e abertura que se estabelece entre entrevistado e entrevistador” (Rollemberg, 2013, p. 38). Ou seja, como apontam Lüdke e André (2020), a interação é o ponto



chave da entrevista, de modo que, uma entrevista bem estruturada e bem conduzida motiva os entrevistados a participarem de modo natural, autêntico, fluido.

As entrevistas realizadas foram inspiradas na técnica de entrevistas narrativas, desenvolvidas na década de 1970 por Fritz Schütze, que entendia que “os procedimentos tradicionais de recolha de dados sociológicos não davam conta de abarcar a complexidade dos fenômenos sociais e, por conseguinte, não constituíam base fidedigna para uma teorização sociológica” (RAVAGNOLI, 2018, p. 4). Nessa perspectiva, as entrevistas convencionais levam à padronização das respostas dos participantes, pois os próprios enunciados já indicam os caminhos a seguir, delimitando as possibilidades de respostas. Ravagnoli (2018) também destaca que nesse tipo de entrevista o participante pode assumir um papel passivo, visto que em seu cotidiano ele não costuma vivenciar esse tipo de experiência. A entrevista narrativa, por sua vez, não se vale das restrições e direcionamentos da entrevista tradicional. Seu objetivo principal é incentivar que o participante produza relatos de forma espontânea, sem a interferência do entrevistador.

Como apontam Eugênio e Trindade (2017, p. 121), “as entrevistas narrativas se propõem, *a priori*, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico”. Segundo os autores, elas levam à produção de histórias que integram o individual e o coletivo. Muylaert et al. (2014) reforçam que as narrativas são representações ou interpretações do mundo, não estando sujeitas à comprovação de sua veracidade. Elas “expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico” (op. cit., p. 195). Para a Linguística Aplicada, a entrevista narrativa é pertinente, segundo Ravagnoli (2018), à medida que representa as experiências e as interpretações situadas das pessoas, buscando compreender uma determinada realidade social.

A realização de uma entrevista narrativa segue uma estrutura, dividida em fases. A fase da preparação explora o campo enquanto a fase da iniciação formula o tópico inicial da narração. Em seguida, temos as fases de narração central, em que o pesquisador deve apenas incentivar a narração do informante sem interrompê-lo, e de questionamentos, em que o pesquisador não deve opinar ou discutir, mas somente fazer perguntas que encorajem a continuação da narrativa. Por fim, há a fase da fala conclusiva, na qual há o encerramento da entrevista. Não descreverei aqui de modo detalhado a estrutura da entrevista narrativa por um motivo de ordem prática: como mencionado anteriormente, as entrevistas realizadas nesta

pesquisa foram *inspiradas* na técnica de entrevistas narrativas, mas não seguiram à risca os procedimentos por elas utilizados.

Digo que as entrevistas foram inspiradas nas entrevistas narrativas porque durante as entrevistas, busquei deixar os participantes confortáveis para narrar, para responder as perguntas da maneira que eles desejassem, ao mesmo tempo em que me certifiquei de que todos tivessem espaço para expressar suas visões acerca dos tópicos levantados. O objetivo das entrevistas foi estabelecer um espaço em que os participantes estivessem à vontade para falar, defender seus pontos de vista e narrar suas experiências, com o mínimo possível de interferência nas falas dos entrevistados. A maior parte das perguntas tinha como enunciado “Fale um pouco sobre...”, de modo a deixar o participante livre para fazer o seu relato. As entrevistas foram realizadas com alunos idosos e com as novas professoras e os ex-professores do projeto LETI-Inglês. A menor entrevista durou onze minutos ao passo que a maior durou uma hora e nove minutos. Optei por não seguir as fases da estrutura da entrevista narrativa para ter mais liberdade e não correr o risco de perder oportunidades de interagir com o participante e de solicitar mais esclarecimentos quando achasse oportuno fazê-lo.

As entrevistas com os alunos idosos foram realizadas nos dias 27 e 28 de maio de 2021 pela internet usando o *Google Meet*, a fim de evitarmos a exposição de todos durante a pandemia de COVID-19. A ideia inicial era entrevistar quatro alunos, um de cada turma/nível do projeto LETI-Inglês. O plano era solicitar aos professores que escolhessem o aluno mais desinibido, menos tímido de cada turma, de modo a contribuir para a fluidez da entrevista e a riqueza na geração de dados. Contudo, decidi solicitar às novas professoras do projeto a indicação de dois alunos por turma/nível, visto que problemas na conexão da internet poderiam prejudicar a realização da entrevista e, conseqüentemente, a geração de dados. Caso isso acontecesse, o plano inicial ainda estaria assegurado, pois eu ainda teria outra entrevista de um aluno daquela turma. As professoras conversaram com os escolhidos, explicando o objetivo da entrevista e perguntando se eles aceitariam participar. Somente depois da autorização deles é que elas me enviaram o contato telefônico dos idosos. Então, eu entrei em contato com eles via *Whatsapp* e agendei o dia e horário da entrevista.

Nenhum problema de conexão aconteceu e sete entrevistas com alunos idosos foram realizadas com sucesso. Apenas dois alunos, um do nível um e outro do nível três não puderam participar devido a outros compromissos. Além disso, como a turma de nível quatro só tinha três alunas, decidi realizar a entrevista com as três, pois se realizasse apenas com duas, a que

não participasse poderia se sentir excluída. De fato, as entrevistas foram tão produtivas que decidi transcrever e utilizar todas para a análise.

A entrevista com os alunos da terceira idade tinha seis perguntas. Elas foram elaboradas a partir das asserções geradas, que, por sua vez, relacionam-se com as perguntas de pesquisa. As asserções serão apresentadas mais adiante na seção sobre procedimentos de análise. Por enquanto, é oportuno somente apresentar as perguntas feitas na entrevista: (1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI; (2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso; (3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso; (4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais; (5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. (Que atividades facilitam a sua aprendizagem?); e (6) Fale um pouco sobre como você estuda. (Você estuda em casa? Como?). As perguntas entre parênteses só foram feitas quando os entrevistados demonstravam não entender exatamente sobre o que deveriam falar. No Quadro 2, reproduzido a seguir, esquematizo algumas informações sobre a participação dos idosos na entrevista. Todos os nomes utilizados são fictícios a fim de garantir o anonimato dos participantes.

Quadro 2 - Quadro de alunos que participaram da entrevista

<b>Participante</b>	<b>Nível/Turma</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Ana	3	28/05/2021	21 minutos
André	2	28/05/2021	41 minutos
Greice	2	27/05/2021	32 minutos
Laura	4	27/05/2021	11 minutos
Lucia	4	27/05/2021	17 minutos
Monica	1	27/05/2021	1 hora e 09 minutos
Renata	4	27/05/2021	22 minutos

Fonte: O autor (2021)

As entrevistas com as novas professoras e os ex-professores do projeto LETI-Inglês foram realizadas nos dias 09 e 10 de junho de 2021. Elas também foram feitas pela internet usando o *Google Meet*, de modo a evitarmos a exposição de todos durante a pandemia de COVID-19. A ideia inicial era entrevistar somente os dois professores que atuavam no projeto quando fiz as observações de aulas presenciais no segundo semestre de 2019. Contudo, com a pandemia de COVID-19 que assolou nosso país a partir de março de 2020, o contato com eles

não foi possível durante esse ano. O ano de 2020 trouxe muitas preocupações, sendo a principal delas sobreviver e enfrentar o medo da pandemia e, por isso, os objetivos da pesquisa ficaram em segundo plano. Foi com surpresa que descobri, no final de abril de 2021, que os professores que havia conhecido tinham deixado o LETI-Inglês, pois o tempo limite de permanência de estagiários em um projeto havia sido atingido. Eles haviam sido substituídos pelas novas professoras que conheci ao ser convidado para uma reunião com a coordenadora, conforme já relatei antes. Por ter passado a ter contato com as novas professoras, tanto pela observação das aulas online quanto pela ajuda que elas deram ao intermediar o contato com os idosos participantes da entrevista, decidi convidá-las também para participar da etapa de entrevistas com professores. Assim, entrei em contato com todos eles via *Whatsapp* e agendei o dia e horário da entrevista. O resultado foi a realização de quatro entrevistas: duas com os ex-professores e duas com as novas professoras do projeto LETI-Inglês.

A entrevista com os professores tinha nove perguntas. Elas também foram elaboradas a partir das asserções geradas e relacionam-se com as perguntas de pesquisa. As perguntas feitas na entrevista foram: (1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?; (2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso; (3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?; (4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?; (5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria; (6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso; (7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor; (8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?; e (9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem? No Quadro 3, organizo as informações sobre a participação dos professores na entrevista. Novamente, lembro que os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 3 - Quadro de professores que participaram da entrevista

<b>Participante</b>	<b>Atuação</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Débora	nova estagiária	09/06/2021	21 minutos
Joice	nova estagiária	10/06/2021	21 minutos
Kelly	ex-estagiária	09/06/2021	30 minutos
Marcos	ex-estagiário	10/06/2021	26 minutos

Fonte: O autor (2021)

Por fim, é importante esclarecer que realizei uma transcrição seletiva das entrevistas, descartando as informações que não tinham qualquer relação com os temas investigados. Apesar de já ter fornecido algumas informações sobre os participantes da pesquisa, parece-me necessário descrevê-los um pouco mais. É o que faço na próxima seção.

## 2.5 Os participantes da pesquisa

Como já visto, os participantes desta pesquisa, além do pesquisador, foram: quatro professores do projeto LETI-Inglês (sendo dois ex-professores e duas novas professoras), quatorze alunos idosos que responderam o questionário sociocultural e sete alunos idosos que participaram das entrevistas individuais. A seguir, faço uma breve descrição dos professores para, em seguida, caracterizar o perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ.

### 2.5.1 Os professores de inglês

Todos os quatro professores entrevistados são alunos da graduação em Letras: Inglês/Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na verdade, cursar a graduação em Inglês é um dos requisitos para atuar no projeto. Todos ingressaram no projeto como estagiários de iniciação à docência e tinham/têm assistência de uma professora efetiva do Instituto de Letras da UERJ que atua na coordenação do projeto. Nas aulas observadas, tanto as presenciais quanto as realizadas via internet, pude perceber que eles desenvolveram um bom relacionamento com os alunos, procurando fazê-los se sentir confortáveis durante as aulas e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesta pesquisa, os dois ex-professores do projeto LETI-Inglês são identificados como Kelly e Marcos enquanto as novas professoras são identificadas como Débora e Joyce.

Kelly tem 21 anos e, no momento da realização da entrevista, havia concluído o sexto período da graduação. Sua primeira experiência ministrando aulas de inglês foi no projeto, embora já tivesse sido monitora em um curso de idiomas por quatro meses. Ela permaneceu no LETI-Inglês por dois anos, de abril de 2019 a abril de 2021. Quando acompanhei suas aulas no

segundo semestre de 2019, ela trabalhava com os níveis 3 e 4. Kelly considera a experiência obtida no projeto muito gratificante, por ter aprendido muito, inclusive a derrubar alguns preconceitos contra os idosos.

Assim como Kelly, Marcos também permaneceu no LETI-Inglês por dois anos, de abril de 2019 a abril de 2021. Ele tem 26 anos e no momento da entrevista estava no quinto período da graduação. Ele informou que aprendeu inglês sozinho e que sua primeira experiência enquanto professor foi no LETI-Inglês. No segundo semestre de 2019, atuava com as turmas de níveis 1 e 2. Marcos também considera a experiência que teve como gratificante, pois ele ganhou mais confiança para se expressar em público. Ele também apreciou a receptividade e a organização dos alunos idosos.

Débora tem 35 anos e entrou no LETI-Inglês em abril de 2021. No momento da realização da entrevista, ela havia concluído o oitavo período da graduação. Ela informou que já tinha tido experiência como estagiária de iniciação à docência em outro projeto. Débora relatou que os primeiros momentos de atuação no projeto LETI-Inglês estavam bem tranquilos, apesar de ter enfrentado as dificuldades de alguns alunos de lidar com as novas tecnologias. Ela assumiu o lugar de Kelly e começou no projeto assumindo as turmas de níveis 3 e 4. No pouco tempo no projeto, ela demonstrou gostar muito da nova experiência.

Joice tem 23 anos e, assim como Débora, também entrou no projeto em abril de 2021. Ela substituiu Marcos e, por isso, começou atuando com as turmas de níveis 1 e 2. Quando participou da entrevista comigo, estava no quinto período da graduação. Nunca havia tido a experiência de assumir turmas de inglês, embora já tivesse dado algumas aulas particulares. Joice relatou que estava adorando a experiência, pois estava aprendendo muito com os idosos.

Agora que já temos o perfil dos professores, prosseguiremos para levantar o perfil dos idosos que participaram da pesquisa. Primeiro, traço o perfil dos alunos que responderam o questionário para, em seguida, descrever os participantes da entrevista individual.

### 2.5.2 Os alunos que responderam o questionário

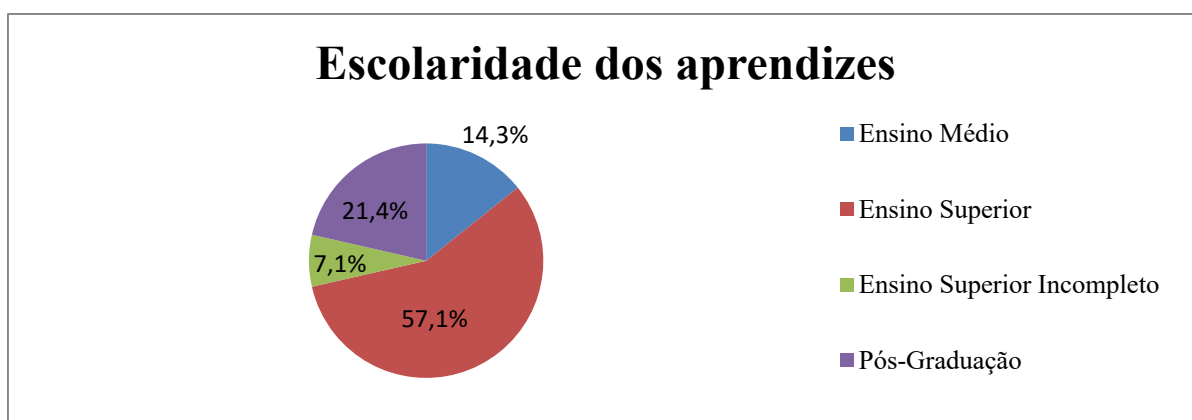
A análise dos dados do questionário sociocultural permitiu levantar o perfil dos alunos do projeto LETI-Inglês que participaram da pesquisa. Nas primeiras observações de aulas presenciais, perguntei aos professores quantos alunos estavam matriculados no curso. Eles

responderam que cerca de 15 aprendizes estavam matriculados nas aulas do nível um, 12 do nível dois, 22 do nível três e 17 do nível quatro, totalizando 66 alunos. Desse total, apenas quatorze responderam o questionário sociocultural, sendo onze aprendizes do nível dois e três alunos do nível três. Como mencionado anteriormente, o contexto de pandemia de COVID-19, a suspensão das aulas por um longo período de tempo e a distância física entre pesquisador e respondentes podem ter desmotivado os alunos a participar da pesquisa, resultando no baixo número de questionários respondidos.

Os dados indicam que, mesmo durante as aulas presenciais, antes da pandemia de COVID-19, já havia notória evasão de alunos nas turmas de níveis três e quatro. Nas aulas presenciais observadas, a maior turma era a de nível um, com cerca de treze aprendizes assíduos. A turma de nível dois era frequentada regularmente por oito alunos, a de nível três por seis alunos e a de nível quatro por nove alunos. Já no mês de junho de 2021, com a realização das aulas online, as novas estagiárias relataram números um pouco diferentes. Segundo elas, as turmas de níveis um e dois contavam com a participação regular de quinze alunos em cada uma. A turma de nível três tinha seis alunos ao passo que a turma de nível quatro tinha três alunas.

As observações também permitiram outra constatação: a grande maioria dos alunos são mulheres. Em cada turma, havia apenas um ou dois homens presentes. Foi somente em uma das aulas de nível um que observei a presença de um terceiro homem. Dos quatorze questionários recebidos, apenas dois foram respondidos por aprendizes homens, o que representa cerca de 14,3% do total. De acordo com os dados do questionário, os participantes têm entre 61 e 85 anos de idade, sendo que três deles (21,4%) têm 68 anos e dois (14,3%) têm 73 anos.

Gráfico 5 - Escolaridade dos aprendizes



Fonte: O autor (2021)

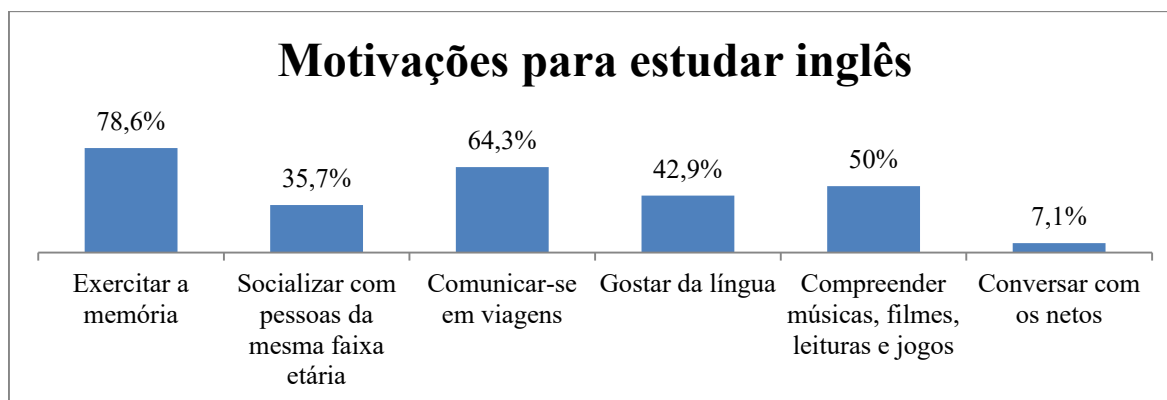
No que tange ao grau de instrução dos aprendizes, o gráfico 5 nos mostra que, dos quatorze alunos que responderam o questionário, oito possuem nível superior, o que representa um total de 57,1%. Três outros alunos, representando um índice de 21,4%, informaram ter feito Pós-Graduação. Dois idosos (14,3%) possuem nível médio e apenas um deles (7,1%) declarou não ter concluído a graduação. Esses dados são muito interessantes, pois sugerem que o alunado do projeto LETI-Inglês é, em sua maior parte, um público altamente escolarizado. De certo modo, esse entendimento é corroborado pelas respostas dadas sobre hábitos de leitura. Todos os quatorze respondentes afirmaram gostar de ler e apenas um deles relatou que lê muito pouco. Cinco deles (aproximadamente 35,7%) apontaram romances e contos como seus gêneros preferidos. No inventário de respostas dadas também figuram biografias, notícias, jornais, textos sobre Psicologia, Ciência Política, Filosofia e a Bíblia.

Quando possuem tempo livre, os participantes gostam de fazer atividades diversas. As respostas mais frequentes indicam a realização de: (a) atividades de lazer ao ar livre, como viajar, passear, ver amigos e ir à praia; (b) atividades artísticas, como pintar, desenhar e fazer artesanato; e (c) atividades culturais, como ir a museus, teatros, shows e centros históricos. Também foram feitas referências à realização de atividades físicas (como nadar, caminhar e dançar), de lazer dentro de casa (ver TV e filmes) e de caráter mais intelectual (estudar, ler e fazer palavras cruzadas). Com relação ao uso de internet, todos os respondentes afirmaram acessar a rede normalmente por meio do celular. Ao detalharem o que costumam fazer na internet, dez idosos (cerca de 72% do total) de algum modo mencionaram estudar e fazer pesquisas. Outros usos da internet são: assistir vídeos, filmes e lives, ler notícias, aprender receitas e acessar redes sociais.

Falando especificamente do projeto LETI-Inglês, as motivações mais apontadas pelos aprendizes para frequentar o curso são exercitar a memória (com 11 indicações ou 78,6% das respostas) e comunicar-se em viagens (para 9 idosos ou 64,3% dos participantes). No gráfico 6, ainda podemos constatar que o desejo de compreender filmes, músicas e leituras em inglês levou metade dos aprendizes para a sala de aula enquanto que seis deles (42,9%) apontaram o gosto pela língua como um dos fatores motivacionais. Assim como observado por Pizzolatto (1995), Conceição (1999) e Lopes (2014), a vontade de socializar com pessoas da mesma faixa etária também se mostrou um dos objetivos para fazer o curso.



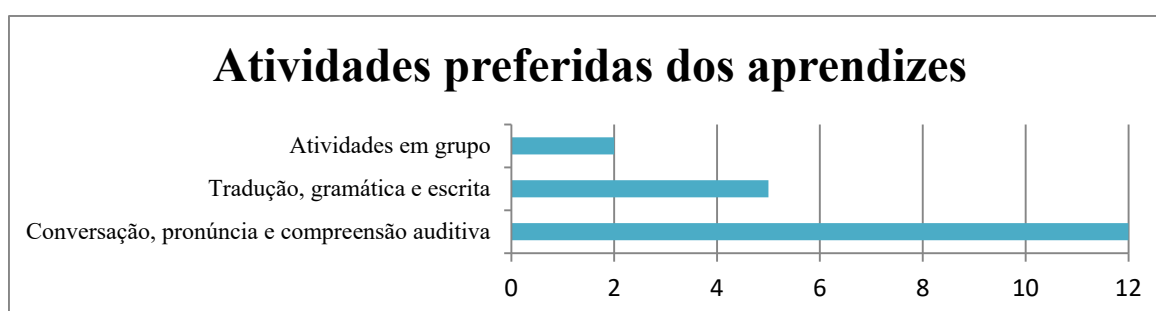
Gráfico 6 – Motivações para estudar inglês



Fonte: O autor (2021)

A respeito de suas experiências prévias com a língua inglesa, apenas um dos quatorze idosos afirmou que não teve contato com o idioma antes de entrar no projeto LETI-Inglês. Oito aprendizes (57,1% do total) relataram que já tinham feito cursos de inglês. Os demais afirmaram ter estudado a língua apenas na escola. Ao serem questionados sobre os seus hábitos de estudo em casa, um dos quatorze participantes afirmou não estudar em casa e outros quatro relataram estudar pouco. Os demais idosos revelaram que fazem as tarefas pedidas pelo professor, escutam música e utilizam o material didático do curso e recursos digitais como os sites Google e YouTube e o aplicativo Duolingo. Outra pergunta aberta do questionário indagou sobre as atividades mais apreciadas pelos aprendizes. Como podemos ver no gráfico 7, em sala de aula, as atividades mais desejadas pelos alunos são as que envolvem a habilidade de falar inglês.

Gráfico 7 – Atividades preferidas dos aprendizes



Fonte: O autor (2021)

Doze dos quatorze respondentes indicaram as atividades que enfocam conversação, leitura em voz alta, atenção à pronúncia correta e prática de compreensão auditiva como as mais apreciadas. Cinco idosos também relataram gostar mais de atividades que envolvem tradução,

gramática e escrita em inglês e duas respostas incluíram referência à realização de atividades em grupo.

Metade dos aprendizes não apontou qualquer tipo de atividade como a menos preferida, indicando que apreciam todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Entre os outros sete aprendizes, quatro afirmaram não gostar de atividades de compreensão auditiva, destacando, inclusive, que têm dificuldades na realização delas. Dois outros idosos informaram não gostar de atividades de gramática e um dos participantes disse ficar tenso no dia da prova. Ao serem questionados sobre o que gostariam de estudar no curso, metade dos respondentes indicaram o desejo por mais atividades que envolvam conversação. Duas respostas também mencionaram a vontade de aprender com mais músicas e filmes. Três respostas sugeriram um melhor aproveitamento do livro utilizado ou da gramática da língua inglesa enquanto outra recomendou a realização de aulas mais dinâmicas. Por fim, um dos participantes sugeriu que o cotidiano das pessoas idosas fosse um tema abordado nas aulas.

### 2.5.3 Os alunos que participaram da entrevista

Como já mencionado, foram sete os aprendizes idosos que participaram da entrevista. São eles: uma aluna do nível um, dois alunos do nível dois, uma aluna do nível três e quatro alunas do nível 4. A seguir, faço uma breve descrição de cada um deles, informando a idade, algumas de minhas impressões acerca da personalidade deles e os motivos que os levaram a participar das aulas de inglês do projeto LETI.

Monica tem 61 anos e está matriculada no nível um. Ela se mostrou uma pessoa muito animada, de mente aberta e bastante falante. Sua entrevista foi a mais longa de todas, tendo mais de uma hora de duração. Monica decidiu estudar inglês no LETI para concretizar o desejo que ela nutria desde jovem de falar inglês.

Greice tem 73 anos e frequenta a turma de nível dois. Na entrevista se mostrou uma pessoa muito dedicada. Ela tem um caderno onde registra, de modo bastante organizado, todos os conteúdos trabalhados nas aulas. Sua motivação para estudar no projeto foi exercitar a mente além de estudar com pessoas da mesma faixa etária.

André tem 69 anos e também frequenta a turma de nível dois. Pareceu-me ser um senhor otimista e bem-articulado ao se expressar. Também se dedica aos estudos, mantendo o seu

caderno organizado. Já fez outras oficinas na UnATI/UERJ e decidiu estudar inglês depois de ter ouvido gerontólogos recomendarem o estudo de línguas para idosos. André também deseja ser um exemplo para suas netas, mostrando que sempre é tempo de estudar.

Ana tem 73 anos e participa das aulas de nível três. Pareceu ser uma senhora muito simpática e divertida. Faz cursos na UnATI/UERJ há dez anos e resolveu estudar inglês porque sempre gostou da língua. Além disso, aprecia a convivência com colegas da terceira idade e já viajou ao exterior duas vezes.

Laura tem 71 anos e cursa o nível quatro. De uma fala mansa e bem-articulada, ela relatou que é professora aposentada. Decidiu estudar inglês para lembrar o que já aprendeu há vários anos atrás na faculdade de Letras e em um curso particular. O exercício da memória e o preenchimento de seu tempo livre também foram razões para ela estudar no projeto.

Lucia tem 74 anos e também participa das aulas de nível quatro. De origem portuguesa, pareceu-me uma senhora muito elegante. Na entrevista ela informou que sempre gostou de inglês, mas que não conseguiu estudar o tanto quanto desejava por ter de trabalhar e cuidar dos filhos. Atualmente aposentada, aproveitou o tempo livre para realizar o seu sonho.

Renata tem 74 anos e também frequenta a turma de nível quatro. Na entrevista se mostrou uma pessoa bastante divertida e que não mede as palavras. Ela informou que sempre teve dificuldades com a língua inglesa e ressaltou que o idoso tem que ser mais cobrado nas aulas, caso contrário ele não leva o estudo a sério.

É importante lembrar que todos os nomes utilizados para se referir aos alunos da terceira idade são fictícios a fim de preservar a identidade deles. Com essa apresentação, termino a descrição dos participantes dessa pesquisa. Resta-me agora esclarecer os procedimentos de análise antes de iniciar a análise e discussão dos dados.

## 2.6 Procedimentos de análise

Os dados gerados pelas observações, pelo questionário e pelas entrevistas foram integrados, possibilitando a descrição e a análise do contexto investigado. As notas de campo a partir das observações de aulas me deram a oportunidade de verificar a dinâmica da sala de aula e a relação entre os participantes, fatores que podem não ser contemplados pelos outros instrumentos de pesquisa. As respostas do questionário foram tabuladas de forma levantar o

perfil dos alunos do projeto LETI-Inglês, conforme apresentado no item 2.5.2. O questionário permitiu a identificação de padrões, como faixas etárias, formação escolar, interesses gerais, experiências, necessidades e desejos em relação à aprendizagem de língua inglesa.

As entrevistas individuais com os professores e com os alunos foram transcritas de forma seletiva, descartando as informações que não tinham qualquer relação com os temas investigados. Orientado por Rocha, Sant'Anna e Daher (2004), encaro a entrevista não apenas “como uma simples ferramenta que permitiria o acesso a ‘verdades reveladas’ pelo entrevistado” (p. 178), mas como um local no qual são construídas possíveis versões de realidade. Assim, as entrevistas foram analisadas e interpretadas com o objetivo de identificar temas recorrentes a partir da interação nos encontros. Ao realizar a entrevista, tentei levar os participantes a narrarem, a exporem suas visões e experiências acerca da temática discutida, a fim de facilitar o surgimento de posicionamentos e outras práticas de linguagem com potencial de responder as perguntas de pesquisa desta tese. Conforme já mencionei antes, durante a descrição dos instrumentos de avaliação, a versão integral dos dados pode ser consultada nos apêndices e anexos desta tese. No próximo capítulo, em que realizo a análise dos dados, estão apenas os trechos selecionados, recortes do corpo de dados, de forma a sustentar as discussões levantadas.

A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir do conceito de asserções (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo a autora, “a asserção é um enunciado afirmativo na qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (op. cit., p. 53). Ao contrário das pesquisas quantitativas, que utilizam hipóteses, as pesquisas qualitativas podem se valer das asserções para empreender a análise dos dados. Diferentemente das hipóteses, as asserções possuem um caráter mais flexível, podendo ser reformuladas, “para melhor se ajustarem aos conhecimentos que o pesquisador vai adquirindo no próprio desenvolvimento da pesquisa” (op. cit., p. 74). O papel do analista, conforme apontado por Bortoni-Ricardo (2008), é o de confirmar ou não as asserções a partir do corpo de dados. A pesquisadora ainda defende que as asserções sejam geradas após a definição dos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

A geração de asserções seguiu um modelo no qual os objetivos e as perguntas de pesquisa foram alinhados e o planejamento de perguntas das entrevistas surgiu como resultado. Trata-se do modelo de Daher (2016), que encara a entrevista como estratégia metodológica. A autora defende a adoção de um maior cuidado metodológico no planejamento de um roteiro de uma entrevista. Segundo ela, a utilização da entrevista enquanto estratégia metodológica envolve os seguintes aspectos:

(a) a explicitação de objetivos a serem atingidos; (b) os problemas que se colocam para o pesquisador; (c) as hipóteses que norteiam a atividade. Somente a partir daí foi possível (d) estabelecer a seleção/montagem de perguntas, com vistas a permitir um julgamento acerca da pertinência e da adequação do dispositivo escolhido (DAHER, 2016, p. 45).

Assim, para Daher (2016), os objetivos da pesquisa devem levar à criação de perguntas de pesquisa, que, por sua vez, levam à geração de hipóteses. As hipóteses, então, por si já sugerem as perguntas a serem feitas na entrevista, de modo a alinhar objetivos e procedimentos metodológicos, garantido, assim, a efetividade da entrevista enquanto instrumento de geração de dados pertinentes. O modelo da autora pareceu-me muito bem-construído e, por isso, decidi utilizá-lo, fazendo apenas um ajuste: enquanto Daher (2016) sugere a criação de hipóteses, optei por gerar asserções, visto que o conceito de Bortoni-Ricardo (2008) melhor se integra à pesquisa qualitativa. Desse modo, inspirado em Daher (2016), busquei articular os objetivos da pesquisa às perguntas de pesquisa para, então, criar asserções. Criadas as asserções, elaborei as perguntas da entrevista de modo responder as perguntas de pesquisa e manter ou reformular as asserções elaboradas.

Uma vez que realizei entrevistas com aprendizes idosos e professores, elaborei dois quadros, reunindo os objetivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa, as asserções geradas e as perguntas da entrevista. Primeiramente, vejamos o quadro com as perguntas feitas aos alunos (Quadro 4). Elas foram criadas a partir dos objetivos de caracterizar, na voz do aluno, o projeto LETI-Inglês como LinFE e identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos idosos. A partir desses objetivos, foram estabelecidas como perguntas de pesquisa: (1) Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE? e (2) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos? As duas perguntas, por seu turno, geraram as seguintes asserções: (a) O LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes não contemplam esse perfil; e (b) À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais.

Quadro 4 - Perguntas da entrevista com alunos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROBLEMA / PERGUNTA DE PESQUISA	ASSERÇÃO	ENTREVISTA COM ALUNOS
Caracterizar na voz do aluno o projeto LETI-Inglês como LinFE	Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE?	O LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes não contemplam esse perfil.	1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI. 2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso. 3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.
Identificar as estratégias de aprendizagem	Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?	À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais.	4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais. 5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem? 6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?

Fonte: O autor (2021)

Vejamos agora o quadro com as perguntas feitas aos professores. Elas foram criadas a partir dos objetivos de identificar a visão dos professores acerca do projeto LETI-Inglês e sua relação com a abordagem LinFE e também a visão deles sobre estratégias de aprendizagem. A partir desses objetivos, foram estabelecidas como perguntas de pesquisa: (1) Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE? e (2) Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? Essas perguntas geraram as seguintes asserções: (a) Os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE; e (b) Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema.

Quadro 5 - Perguntas da entrevista com professores

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROBLEMA / PERGUNTA DE PESQUISA	ASSERÇÃO	ENTREVISTA COM PROFS
Identificar a visão dos professores acerca do projeto LETI-Inglês e sua relação com a abordagem LinFE	Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE?	Os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE.	1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês? 2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso. 3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda? 4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades? 5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria. 6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.
Identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem	Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos?	Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema.	7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor. 8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais? 9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?

Fonte: O autor (2021)

Os quadros apresentados dão uma visão panorâmica da organização desta pesquisa, visto que objetivos e procedimentos metodológicos estão alinhados. Tendo descrito o percurso metodológico trilhado e os procedimentos adotados na implementação desta pesquisa, procedo, a seguir, à análise e discussão dos dados a partir das asserções criadas.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A UnATI me dá vida!

*Aluna idosa participante da pesquisa*

Neste capítulo, analiso e discuto as quatro asserções previamente definidas à luz dos dados gerados pelas entrevistas com aprendizes idosos e professores e do referencial teórico que alicerça este trabalho. Quando oportuno, também integro dados gerados pelo questionário sociocultural, já descritos na seção 2.5.2, e pelas observações de aulas que fiz. De modo a organizar a análise, cada seção deste capítulo se debruçará sobre uma asserção, procurando explorar ao máximo os entendimentos que emergiram dos participantes (e eu estou incluído nesse grupo) e que estejam relacionados a ela. As duas primeiras asserções caracterizam a visão dos participantes da pesquisa acerca do contexto investigado. Nesse sentido, discuto, na seção 3.1, porque poderíamos entender o projeto LETI-Inglês como um contexto de Línguas para Fins Específicos. Na seção 3.2, trago a palavra dos professores para constatar se eles têm ou não essa mesma compreensão. As duas últimas asserções versam sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Na seção 3.3, analiso, à luz do que dizem os aprendizes idosos, quais estratégias são utilizadas por eles com maior frequência. Por fim, na seção 3.4, sistematizo a visão dos professores acerca da aprendizagem dos idosos, relacionando-a ao uso de estratégias de aprendizagem.

Para sustentar as discussões realizadas, utilizo excertos, que são recortes dos dados. Os excertos são numerados e nomeados de acordo com seu conteúdo informacional, de modo a facilitar a sua identificação. Além disso, sublinho os trechos que considero melhor ilustrar os pontos de vista que construo. Recordo que os dados em sua versão integral estão disponíveis nos apêndices e anexos desta tese.

Como já visto na seção 2.6, acerca dos procedimentos de análise, as entrevistas com os aprendizes da terceira idade, alunos do projeto LETI-Inglês, contaram com seis perguntas. As perguntas solicitaram aos participantes narrar suas experiências e/ou opiniões. Apenas para recordar, foram sete os idosos entrevistados: Ana, André, Greice, Laura, Lucia, Monica e Renata. Já as entrevistas com os ex-professores e as novas professoras do projeto LETI-Inglês contaram com nove perguntas. Assim como na entrevista com os alunos, as perguntas para os professores também intencionaram a narrativa de experiências e/ou opiniões. Devemos lembrar



que quatro professores foram entrevistados: os ex-estagiários Kelly e Marcos e as novas estagiárias Débora e Joice.

Por fim, devo lembrar, também, que todos os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes. Sinalizo que a minha participação enquanto pesquisador, quando for reproduzida nos excertos, é identificada pelo termo “Pesq”. Feitos os devidos esclarecimentos, iniciemos a análise da primeira asserção.

### 3.1 O LETI-Inglês na visão dos alunos

A primeira asserção previamente estabelecida foi conceptualizada da seguinte forma: o LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes não contemplam esse perfil. Ela está relacionada a um dos objetivos específicos desta tese, que é o de caracterizar na voz do aluno o projeto LETI-Inglês como LinFE. De forma a gerar dados que pudessem manter ou não essa asserção, três perguntas foram feitas aos aprendizes idosos: (1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI; (2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso; e (3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.

A partir de minha leitura dos dados, considero que a asserção foi mantida. O projeto LETI-Inglês poderia, sim, ser concebido como um contexto de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, pois o seu público-alvo, os aprendizes da terceira idade, possui um perfil diferenciado. Eles têm objetivos específicos para estudar inglês, têm expectativas particulares em relação às aulas e suas necessidades, lacunas e desejos não são contemplados pelos materiais didáticos disponíveis no mercado. Analisemos com mais profundidade essas questões discutindo as três perguntas feitas nas entrevistas que estão relacionadas à primeira asserção.

A primeira pergunta das entrevistas com os aprendizes da terceira idade foi: “Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI”. Meu objetivo ao elaborar essa pergunta foi possibilitar aos idosos narrar os fatores que os motivaram a estudar inglês no projeto LETI. Apreciação da língua inglesa ainda é uma motivação para muitos idosos procurarem a UnATI. No questionário sociocultural, 42,9% dos respondentes afirmaram estudar inglês porque gostam da

língua. Na entrevista, quatro dos sete aprendizes apontaram o gosto pelo inglês como o fator que os levou para a sala de aula do projeto LETI-Inglês. Alguns deles expressaram esse gosto sob a forma de um desejo muito grande, como é o caso de Ana, no excerto 1:

### **Excerto 1 - Ana sempre quis estudar inglês**

*Olha só, Paulo. Advinha em que ano que eu comecei inglês e tô lá até hoje. Em 2011, Paulo, eu comecei a estudar inglês! E olha,  você vê a vontade que foi tão grande que até hoje eu não saí. Eu voltava, eu terminava o terceiro, voltava pro primeiro. Não queria... (...) Mas só pra dizer a vontade que eu tinha, que tenho até hoje e tudo de estudar inglês.*

### **Excerto 2 - André queria estudar línguas**

*Mas eu sempre gostei de fazer uma língua. Eu fazia inglês.  Mas eu queria fazer ou inglês ou francês, nada assim de... tinha espanhol, outras línguas. Eu sempre tive interesse em aprender ou inglês ou francês.*

### **Excerto 3 - Laura gosta muito do inglês**

*Como eu gosto muito de inglês, eu resolvi revisar, voltar a estudar, entendeu? E foi isso.*

### **Excerto 4 - Lucia tem paixão pelo inglês**

*Eu quando era jovem,  gostava muito de inglês. Então, eu era a primeira aluna da turma, adorava. (...) E aí passou um tempo e depois de eu trabalhar, me aposentei e tudo mais. Mas a vontade do inglês não morria, sempre que eu podia, eu procurava alguma coisa em inglês, né...*

Ana realmente é um caso à parte. Como podemos ver no excerto 1, ela está há ininterruptos dez anos no LETI-Inglês e não quer sair. Ela relatou que sempre gostou de inglês e, por isso, sempre incentivou os filhos a estudar a língua. Ela também contou que, quando procurava algum trabalho, costumava dizer que tinha noções de inglês, mesmo que seu conhecimento fosse bem limitado. Essa mesma paixão pela língua também sempre esteve presente em Lucia, como vemos no excerto 4. Por ter casado, tido filhos e trabalhado por muitos anos, ela não teve a oportunidade de estudar inglês quando era mais jovem. Ainda assim, nunca perdeu o desejo de estudar a língua. Já André sempre teve interesse por línguas de modo geral, em especial inglês e francês, como vemos no excerto 2. Laura, por sua vez, fez faculdade de Letras-Português/Inglês por sempre ter gostado da língua. Depois de se aposentar, ela resolveu retomar os estudos de inglês para revisar conteúdos, como vemos no excerto 3.

Não é somente para aprender ou revisar a língua inglesa que os idosos participam das aulas do LETI-Inglês. Alguns desejam sair de casa e estar na companhia de outras pessoas, que podem ser da mesma faixa etária deles ou não. Socializar é, realmente, algo muito apreciado

pelo aprendiz da terceira idade, conforme já constataram Pizzolatto (1995), Conceição (1999) e Lopes (2014). No questionário, 35,7% dos respondentes reconheceram que socializar com outros idosos também foi um fator motivacional de peso para estudar inglês. Nas aulas que observei em 2019, percebi que os idosos têm os seus grupinhos. Além disso, durante a aula, conversam sobre diferentes temas, alguns relacionados ao curso de inglês, outros não. Acompanhemos, a seguir, os excertos 5 a 7, em que Ana, Greice e Monica abordam essa questão:

#### **Excerto 5 - Ana tem um grupinho**

*E outra coisa é o relacionamento que você tem com outras... você faz outras amizades, né, amizades de... colegas. Eu tenho o meu grupinho aí tudo de idoso, mas é legal.*

#### **Excerto 6 - Greice e os alunos são da mesma faixa etária**

*E como eu vi a oportunidade na UnATI e eu fui como ouvinte e achei assim fantástico porque eram pessoas da... mais ou menos da mesma idade, então, né...*

#### **Excerto 7 - A autoestima de Monica aumentou**

*Eu fui me atualizando até como pessoa, puxa eu tô com jovens na sala, entendeu? Isso aí te dá uma autoestima. (...) voltar de novo, estar com pessoas diferentes, com cabeças diferentes, os jovens também...*

Ana aprecia muito estar com os colegas da UnATI/UERJ. Como vemos no excerto 5, ela gosta de fazer novas amizades nas aulas de inglês. Na verdade, ela gosta de estar com outras pessoas. Ela relatou que já fez duas excursões para fora do Brasil. Greice, por sua vez, contou que sempre teve curiosidade de saber como funcionava a UnATI/UERJ. No excerto 6, ela menciona que ficou feliz ao encontrar pessoas da sua faixa etária na sala de aula, até porque, em sua visão, isso significaria que todos teriam mais ou menos o mesmo nível de conhecimento. Nas aulas observadas, percebi que isso não é bem verdade, pois alguns aprendizes têm mais proficiência do que outros. Já Monica, no excerto 7, atribui a renovação que sentiu ao convívio com os jovens universitários. Na entrevista, ela comparou essa sensação a um casamento, de tamanha a felicidade que sentiu devido a esse contato intergeracional.

Aliás, essa questão da renovação da alma, do espírito traz à tona outra motivação muito comum para idosos estudarem uma língua adicional: a renovação da mente. Muitos alunos que estudam ou já estudaram no projeto LETI-Inglês desejam exercitar a memória, os neurônios, o cérebro, a mente, a capacidade cognitiva. Enfim, eles podem até se expressar de modos diferentes, mas a ideia é uma só: manter-se ativos intelectualmente. No questionário

sociocultural, 78,6% dos respondentes afirmaram que estudam inglês para exercitar a memória. É o que vemos Ana, André, Greice, Renata e Laura relatarem nos excertos 8 a 12:

#### **Excerto 8 - Ana quer ativar os neurônios**

*E é bom porque, também, os neurônios da gente... é bom né isso aí, o inglês, você fica mais ligada, fica ativando os seus neurônios, né? Não é uma boa?*

#### **Excerto 9 - André quer melhorar a capacidade cognitiva**

*eu assistindo assim a uns documentários dos gerontólogos, doutor Kalache, e alguns pesquisadores... eles sempre falaram do bem, do ótimo, como eu vou dizer, melhorar a minha capacidade cognitiva, de estudar línguas.*

#### **Excerto 10 - Greice quer ativar o cérebro**

*é muito falado que a gente deve procurar fazer coisas diferentes pra até incentivar mais o cérebro da gente né, ativar o cérebro pra aprender a enfrentar dificuldades e eu gosto muito de enfrentar essas coisas.*

#### **Excerto 11 - Renata não quer emburrecer**

*Mas, o que me levou? Primeiro lugar, procurar alguma coisa pra fazer e dar alguma continuidade pra não emburrecer.*

#### **Excerto 12 - Laura quer exercitar a memória e falar**

*Então, o meu objetivo é esse: estudar pra lembrar, pra exercitar a memória e sobretudo falar um pouco porque pra mim o mais difícil é o falar. (...) pra ocupar o meu tempo, lembrar e exercitar a minha memória. E é isso.*

Manter-se ativo intelectualmente foi o primeiro objetivo de André, no excerto 9, para frequentar o curso de inglês. Ele faz outras atividades na UnATI/UERJ e mostrou-se bastante consciente das práticas que os idosos podem adotar em sua vida para diminuir as chances de adquirirem algumas doenças, como Alzheimer e AVC. Já para Ana, Greice, Renata e Laura, exercitar a mente é uma motivação secundária. A principal motivação de Ana é sua paixão pela língua, conforme já comentado anteriormente. A fala de Greice, no excerto 10, mostra que seu principal objetivo para participar das aulas do projeto LETI-Inglês é superar dificuldades. Ela relatou na entrevista que sempre teve dificuldades com línguas e por isso decidiu enfrentá-las agora. No excerto 11, vemos que a principal motivação de Renata foi ocupar seu tempo. Laura relatou o mesmo no excerto 12: ela decidiu estudar inglês para ocupar seu tempo e relembrar os conhecimentos já adquiridos, mas esquecidos.

Há mais uma motivação para os idosos procurarem o curso de inglês da UnATI/UERJ que eu gostaria de destacar aqui. Na entrevista, André e Monica relataram que querem ser exemplos para outras pessoas. Isso mostra que os idosos não querem apenas se manter ativos para melhorar a sua própria qualidade de vida. Alguns deles querem provar para os outros que ainda são capazes. Eles desejam que seus filhos e netos aprendam que é possível, a partir dos sessenta anos, fazer as mesmas coisas que pessoas mais jovens fazem. Há, também, outra vertente para essa atitude. Como sabemos, a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa para com a figura do idoso. Ele é considerado improdutivo, incapaz, descartável. Os idosos de hoje estão quebrando esse paradigma, pois continuam muito ativos. Como vimos na seção 1.3.2, a expectativa de vida da população aumentou, de modo que os adultos têm chegado à terceira idade com boa saúde e disposição. Os idosos têm aprendido a manusear as novas tecnologias e fazem diversas atividades para se atualizarem. Esse novo perfil de idosos ainda é algo novo em nossa sociedade. Ele ainda está em construção e, por isso, cabe aos idosos ativos de hoje servir de exemplo para as gerações mais jovens. Esse é o caso de André e Monica, como vemos nos excertos 13 e 14:

### **Excerto 13 - André quer incentivar as netas**

*E a outra coisa, eu tenho duas netas (...) Aí quando elas veem meus cadernos aqui de inglês ou de outra matéria, elas... as duas... “vovô, você ainda tá estudando?” “Claro, senta aqui comigo pra você ver e tal” (...) Então isso é um incentivo, né? (...) Então, elas no subconsciente com certeza eu tô interferindo, entendeu professor?*

### **Excerto 14 - Monica quer ser exemplo para os filhos**

*Eu até vou dar o exemplo né pra minha filha, pro meu filho que troca-se experiências e a gente se renova e a gente não fica com a cabeça fraca.*

Na entrevista, André narrou que mostra os cadernos de inglês para que as netas vejam como ele estuda, como vemos no excerto 13. Ele também contou que usa o inglês em brincadeiras com elas. Monica deseja que seus filhos percebam que é importante manter-se ativo para que a saúde mental não seja prejudicada, como mostra o excerto 14.

Há mais um fator que motiva muitos idosos a procurarem o curso de inglês da UnATI/UERJ: o desejo de se comunicar em viagens. No questionário sociocultural, essa motivação foi apontada por 64,3% dos respondentes. Nesse momento inicial da entrevista, apenas Ana mencionou que estuda inglês para se comunicar em viagens. Contudo, a necessidade de falar inglês, ainda que não esteja associada à realização de viagens, ficou bem

marcada na etapa seguinte da conversa. Ao responderem a segunda pergunta da entrevista (“Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso”), os aprendizes foram bem categóricos, conforme vemos nos excertos 15 a 21. Ao elaborar essa pergunta, objectivei fazer com que os alunos abordassem tanto temas de seu interesse quanto habilidades linguísticas, como foi o caso. Laura informou que tem facilidade com a gramática do inglês, mas que sente dificuldades na hora de se expressar oralmente. Ela não é a única aluna do LETI-Inglês que deseja falar mais inglês em sala de aula.

#### **Excerto 15 - Ana deseja falar mais**

*Eu até gostaria de que a aula fosse conversação, mais conversação. (...) Mas seria assim uma coisa assim desse tipo. Falar mais, entender mais.*

#### **Excerto 16 - André quer mais músicas e mais diálogos**

*Mas esses dois tópicos, esses dois tópicos eu acho importantes... A música que vai nos... agrupar mais, socializar mais, né... e o diálogo, conversar e tal...*

#### **Excerto 17 - Greice quer mais conversação**

*A conversação... Eu gostaria muito... a conversação, sabe.*

#### **Excerto 18 - Laura quer falar mais**

*Mais conversação, que é justamente pra praticar o falar, pra praticar a língua.*

#### **Excerto 19 - Lucia precisa de conversação**

*Bem... conversação. Precisamos de conversação. E falar mais, menos gramática.*

#### **Excerto 20 - Monica só quer falar**

*Eu quero falar. Eu quero falar. Eu queria... Eu quero falar inglês.*

#### **Excerto 21 - Renata quer o inglês do dia a dia**

*No meu caso é no dia a dia. (...) Por exemplo, eu tô gostando muito das aulas mais do que das anteriores da Débora exatamente por isso. É o dia a dia, a conversação (...) Gostaria de falar mais, na UnATI, entendeu.*

A leitura dos excertos 15 a 21 mostra que houve unanimidade entre os participantes da entrevista. Todos querem falar mais inglês. Na entrevista, Ana ressaltou que gostaria de poder falar mais inglês nas aulas, apesar de ter muitas dificuldades. Ela gostaria que o professor explorasse mais essa parte, mas sem esquecer que os alunos nem sempre conseguem falar inglês

tão facilmente. A mesma ponderação foi feita por André, que também sugeriu o trabalho com músicas em inglês. Greice relatou que consegue se recordar da gramática com relativa facilidade, mas que seu grande desafio é falar inglês corretamente. Aliás, Lucia, no excerto 19, afirma categoricamente que o curso deveria ter menos gramática e mais conversação. Renata também foi bastante incisiva ao afirmar que não quer “livrinho pra estudar”. Ela deseja melhorar sua expressão oral até mesmo pelo fato de ela ir aos Estados Unidos com frequência para visitar sua filha que mora lá. Na entrevista, Laura também relatou que costuma viajar, apesar de não estar fazendo isso no momento devido à pandemia de COVID-19. Monica contou na entrevista que não tem perspectiva de viajar tão cedo, mas que falar inglês a faria se sentir capaz.

O que podemos depreender das respostas dos participantes é que o desejo de falar está ligado a diferentes questões. Há, por um lado, a necessidade de alguns aprendizes, pois eles têm família ou amigos no exterior ou simplesmente vão fazer uma viagem turística e precisam falar inglês quando viajam. Por outro lado, a afetividade se mostra muito presente nesse desejo de falar inglês. Os idosos anseiam por aulas que explorem mais a conversação. Às vezes, contudo, eles sentem medo de falar inglês em sala de aula, como observei na aula do nível 3 no dia 02/09/2019. Um dos alunos da turma estava muito nervoso durante a realização de um trabalho em pares. A professora chegou, inclusive, a perguntar aos alunos por que eles tinham tanto medo de falar inglês. Situações como essa mostram que a ansiedade, o desejo de falar inglês e o nervosismo, o medo de se expor diante dos outros alunos e de errar são manifestações da afetividade e podem tanto otimizar como inibir a aprendizagem. Essa constatação já havia sido feita em minha pesquisa de mestrado (LOPES, 2014). Em outro estudo (LOPES, 2017), observei que a estratégia *Usar música* pode ser usada a fim de diminuir a ansiedade dos aprendizes.

A terceira pergunta da entrevista foi: “Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso”. Ao incluir essa pergunta no roteiro da entrevista, pressupus que os alunos poderiam descrever a estrutura do livro, comentar alguns dos exercícios que costumavam fazer e também dar a sua opinião acerca dos materiais usados. Ao responderem essa pergunta, os idosos relataram, em sua maioria, gostar mais do material utilizado pelas novas professoras do que do livro que era usado até o ano de 2019. Esse ponto me interessa bastante, mas antes de explorá-lo devo fazer alguns esclarecimentos.

É importante explicar que até 2019 os idosos usavam um livro didático que tinha sido publicado por uma famosa editora internacional e que seguia os preceitos da abordagem

comunicativa. No ano de 2020, não houve aulas nem presenciais nem online devido à pandemia de COVID-19. Em abril de 2021, as aulas do projeto LETI-Inglês foram retomadas via internet. Nesse mesmo período, houve a substituição de Kelly e Marcos pelas novas professoras Débora e Joice. As novas professoras não continuaram a usar o livro que era adotado e passaram a elaborar os seus próprios materiais. Por isso, vamos analisar as repostas dos aprendizes em dois momentos. Primeiramente, consideremos, nos excertos 22 a 26, o que eles têm a dizer sobre o livro que era usado até o final de 2019:

#### **Excerto 22 - Ana prefere o livro**

*Eu gosto muito do livro, sabe... era um livro de vocabulário né. Ah, é muito bom, aí você levava... Eu gosto muito, eu prefiro o livro, mas como a gente tá assim, né...*

#### **Excerto 23 - André gostava do livro**

*Nós tínhamos dois livros didáticos, que era o de... o texto, vamos chamar assim e o outro de exercícios e tal. Foram ótimos... (...)*

#### **Excerto 24 - Greice não se dava bem com *listening***

*Pesq: A senhora achava difícil o livro?*

*Greice: Não, mas a maneira dela fazer eu acho que é mais didática. Também o livro tinha muito listening, que tinha que chutar.*

#### **Excerto 25 - Lucia apreciava o livro**

*Sim, gostava.*

#### **Excerto 26 - Renata detestava os livros**

*Pesq: Gostava deles? (referindo-se aos livros usados)*

*Renata: Não.*

Os excertos 23 e 25 mostram que André e Lucia gostavam do livro didático que utilizavam nas aulas presenciais. Contudo, eles não justificam sua resposta, e por isso o tópico não foi desenvolvido a contento. No excerto 22, podemos observar que Ana prefere usar o livro didático. Ela identifica o livro como uma fonte de aprendizagem de vocabulário, apesar das habilidades de fala, compreensão auditiva, leitura e escrita também serem desenvolvidas no material, visto que é pautado pela abordagem comunicativa. É possível que sua preferência tenha a ver com uma constatação que fiz em minha pesquisa de mestrado (LOPES, 2014): os alunos consideram que o livro é um guia, que apresenta todos os conteúdos que serão estudados. Nesse momento de aulas online, as professoras estão elaborando seus materiais e por isso os



alunos não têm essa visão ampla do programa a ser cumprido. Eles conhecem o material aos poucos, aula por aula. Essa pode ser uma razão que explique, em parte, porque os aprendizes sentem falta de um livro.

O excerto 24 mostra que Greice não amava nem odiava o livro, embora reconheça que as atividades de compreensão auditiva eram difíceis para ela. A aluna indica que prefere o modo de trabalho das novas professoras, assim como Renata. No excerto 26, ela é categórica ao dizer que não gostava do livro. Ela tem apreciado o trabalho que sua nova professora tem realizado, focando mais nas necessidades dos alunos da turma. Acompanhemos, então, nos excertos 27 a 32, as falas dos aprendizes acerca dos materiais utilizados nas aulas online.

### **Excerto 27 - André aprecia a nova didática**

*Então, essa didática tá muito boa. O texto da aula, o exercício, o gabarito e depois as correções que forem necessárias ela faz, tira dúvidas, perfeito!*

### **Excerto 28 - Greice se adaptou melhor à nova organização**

*Muito bom... o material didático dela. E ela deve ter um trabalho dobrado porque ela deve preparar isso né. Com o livro é mais fácil. (...) a maneira dela fazer eu acho que é mais didática.*

### **Excerto 29 - Laura gosta do material novo**

*E eu assim, eu tenho procurado fazer os exercícios e o material que ela manda é bom. Eu tenho gostado.*

### **Excerto 30 - Lucia aprecia o trabalho da nova professora**

*Olha, aprecio muito a Débora, ela é maravilhosa, tá se esforçando demais.*

### **Excerto 31 - Monica está muito satisfeita**

*Muito bom! Tá corretíssimo! Eu acho que vocês... o método... é o começo do começo mesmo, entendeu... o ABC do falar, a pronúncia, eu acho que excelente, não podia ser melhor.*

### **Excerto 32 - Renata acha que melhorou**

*Pesq: Agora que a Débora está elaborando uma coisa mais... Que atenda as necessidade de vocês... Tá melhor pra senhora?*

*Renata: Maravilhoso! Muito! E tem uma amiga também que tá gostando muito, entendeu. Muito melhor!*

Nos excertos 27, 28, 30 e 31, André, Greice, Lucia e Monica dão maior ênfase ao trabalho realizado pelas novas professoras em vez do livro usado nas aulas presenciais. Acredito que o fato de as novas professoras estarem criando os seus próprios materiais leve os alunos a

associar o material à didática docente. Ou seja, talvez para eles falar dos materiais usados implique, obrigatoriamente, em falar da nova organização pedagógica adotada. Eles apreciam a didática de suas professoras, o esforço que elas estão fazendo para orquestrar essa nova forma de ensinar inglês para a terceira idade. No excerto 29, Laura afirma que gosta do material que tem sido enviado e Renata, no excerto 32, é bem direta ao dizer que está adorando o trabalho que começou a ser realizado em 2021.

O que essas perspectivas nos mostram é que os aprendizes parecem estar mais satisfeitos com os materiais elaborados pelas novas professoras do que com os livros usados nas aulas presenciais em 2019. Ao ingressar no projeto, as novas professoras tiveram o desafio de ministrar aulas de inglês para a terceira idade via internet, devido à pandemia de COVID-19. Isso as levou a criar os seus próprios materiais, semana após semana. Ao planejar a aula seguinte e o material que será usado, elas provavelmente levam em consideração o rendimento dos alunos na aula anterior, o que deu certo e o que não deu, o que fluiu bem e o que foi um problema. Com isso, entendo que a produção de materiais e a organização metodológica das aulas levam em consideração o perfil do público-alvo. Para que a próxima aula seja bem-sucedida, as professoras precisam considerar as necessidades, as lacunas e os desejos dos aprendizes idosos. Ainda que inconscientemente, elas fazem essa análise. E como isso provavelmente ocorre toda semana, entendo que a elaboração de materiais e o planejamento de aulas estão em processo constante de aperfeiçoamento.

Tudo isso me leva a crer, então, que o LETI-Inglês poderia ser concebido como um contexto de Línguas para Fins Específicos, ainda que não seja assim concebido por aprendizes idosos, professores estagiários e coordenadores do projeto. Ao retomar as definições de LinFE encontradas na literatura, podemos constatar que o trabalho realizado pelas novas professoras ecoa os entendimentos básicos da abordagem. Recordemos que para Hutchinson e Waters (1987, p. 19), “LinFE é, então, uma abordagem de ensino de línguas em que todas as decisões acerca de conteúdo e método são baseadas na razão de aprendizagem do aprendiz”. Ao planejar as suas aulas e criar seus materiais, as novas professoras tomam decisões que são baseadas na aprendizagem dos idosos. Elas levam em consideração os motivos pelos quais eles estudam inglês bem como as dificuldades de visão, audição e memória de alguns idosos.

Se revisitarmos a caracterização de LinFE feita por Dudley-Evans e St John (1998), também poderemos estabelecer alguns paralelos. Os autores reconhecem três características absolutas da abordagem: (a) LinFE é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; (b) LinFE faz uso da metodologia e atividades subjacentes das disciplinas que atende; e

(c) LinFE está centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros adequados a essas atividades. O projeto LETI-Inglês, caso se mostre sensível à realidade dos alunos, (a) poderá ser configurado para atender as necessidades de seu público-alvo. Os idosos que participam das aulas de inglês na UnATI/UERJ têm como alguns de seus objetivos específicos: exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária, desenvolver habilidades para conseguir se comunicar em viagens, revisar conteúdos estudados e ocupar o tempo livre. Uma vez que a conversação é uma das atividades que os alunos gostariam de explorar mais, (b) o projeto pode se valer de algumas contribuições da abordagem comunicativa. Já que falar e ouvir são as habilidades mais desejadas pelos alunos, (c) o curso pode priorizá-las um pouco mais.

Dudley-Evans e St John (1998) identificam quatro características variáveis da abordagem: (a) LinFE pode ser relacionado à ou projetado para disciplinas específicas; (b) LinFE pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da do Inglês Geral; (c) É provável que LinFE seja projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho profissional. No entanto, pode ser usado para alunos do ensino médio; e (d) LinFE é geralmente projetado para alunos intermediários ou avançados. A maioria dos cursos de LinFE pressupõe um conhecimento básico do sistema de linguagem, mas pode ser usado com iniciantes. Temos algumas divergências aqui, mas, como os autores já colocaram, tratam-se de características variáveis. No caso do LETI-Inglês, (a) não existe relação do curso com uma disciplina específica. (b) o projeto pode ou não usar metodologias diferentes daquelas comumente empregadas em cursos mais gerais de inglês. (c) Os alunos são, sim, adultos e fazem parte de um curso de extensão realizado em uma universidade pública. (d) Eles têm diferentes níveis de proficiência: alguns são iniciantes, outros têm um pouco mais de bagagem.

Poderíamos continuar a estabelecer paralelos entre as características do projeto LETI-Inglês e as definições de LinFE mais recorrentes da literatura. Contudo, acredito que as definições de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998) já são suficientes para nos auxiliar a conceber o curso de inglês da UnATI/UERJ como contexto de LinFE. O que podemos perceber nas definições de LinFE encontradas na literatura é que normalmente as necessidades do aprendiz são encaradas a partir de suas demandas acadêmicas ou profissionais. No caso dos aprendizes idosos, esse tipo de demanda não é identificado. A maioria deles já se formou há muitos anos e também já é aposentada. Suas demandas são outras: eles querem se manter ativos fisicamente, socialmente e intelectualmente. Eles precisam se comunicar quando

viajam ao exterior. Eles querem se atualizar, se capacitar, mas não por causa da faculdade ou do trabalho. A verdadeira demanda deles se chama qualidade de vida ou simplesmente vida. Eles querem aproveitar a vida e, para isso, precisam ter saúde física e mental. Se o LETI-Inglês aproveitar ao máximo o seu potencial para ser um curso que atenda essas necessidades, ele cumprirá, com excelência, os seus papéis de integrar o idoso à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, à sociedade e de formar professores atentos às demandas sociais do nosso país e que refletem criticamente sobre a sua prática pedagógica. Já que mencionamos os professores, vejamos, na próxima seção, se eles também compartilham da visão de que o LETI-Inglês poderia ser um contexto de Línguas para Fins Específicos.

### 3.2 O LETI-Inglês na visão dos professores

A fim de verificar o modo como os professores entendem o projeto LETI-Inglês, analisaremos nesta seção a seguinte asserção: os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE. Na entrevista com os professores, seis perguntas relacionadas a essa asserção foram feitas. São elas: (1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?; (2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso; (3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?; (4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?; (5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria; e (6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.

Tendo feito a análise dos dados, acredito que essa asserção também foi mantida. Isso porque todos os quatro professores reconhecem que o público-alvo do projeto é diferenciado. Eles consideram os aprendizes idosos mais receptivos e mais interessados do que estudantes de outras faixas etárias. Eles sabem que os livros didáticos disponíveis atualmente não contemplam perfeitamente o perfil da terceira idade e por isso precisaram adaptar ou criar materiais. Eles compreendem as especificidades que caracterizam o público, como as dificuldades de memória e problemas de audição e visão e por isso conduzem as aulas em um ritmo mais devagar. Eles até mesmo abrem mão de falar inglês em alguns momentos da aula por saber que nem todos os aprendizes conseguiriam entender o que foi dito.

Apesar de tudo isso, apenas Débora se mostrou confortável com a visão de que o LETI- Inglês pode ser concebido como um contexto de LinFE. Ela pareceu bem confiante ao concordar com essa visão. Marcos não pareceu muito convencido dessa perspectiva. Ao abordamos essa questão na entrevista, sua resposta me pareceu um pouco confusa. Joice e Kelly, porém, acreditam que o LETI-Inglês não pode ser um curso de LinFE. Na visão delas, o projeto pode ser considerado como um curso mais geral. Ou seja, foi na segunda parte da asserção que diferentes pontos de vista emergiram. Como a asserção, da maneira como foi formulada, fez uma modalização (“talvez não tenham a visão...”), ela engloba as duas perspectivas: acreditam que pode ser LinFE e não acreditam que pode ser LinFE. Vejamos como esse entendimento se construiu discutindo as respostas dadas na entrevista com mais profundidade.

A primeira pergunta das entrevistas com os professores foi: “Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?”. Com essa pergunta, quis entender como os professores enxergam a iniciativa dos idosos de estudarem uma língua. Os professores reconhecem que os aprendizes da terceira idade são pessoas muito ativas. Todos os quatro participantes mencionaram, de alguma forma, a questão da manutenção da capacidade cerebral, pois perceberam em sua prática que o exercício da memória é um dos fatores que motivam os aprendizes a participar do projeto LETI-Inglês. É isso o que nos mostram os excertos 33 a 36:

### **Excerto 33 - Débora observa o estímulo da memória**

*(...) quanto na questão da memória mesmo, de estimular a memória e tal.*

### **Excerto 34 - Joice vê a sede de conhecimento deles**

*Então, uma coisa que eu percebi é que eles têm muita sede de conhecimento. Eles querem se mostrar ativos, sabe?*

### **Excerto 35 - Kelly percebeu como eles são ativos**

*E também se manter ativos intelectualmente, né... não deixar de se desafiar, né... de conhecer coisas novas por conta da idade, porque não tem nada a ver, sabe?*

### **Excerto 36 - Marcos acha que eles gostam de estudar**

*... e às vezes, também, por... por gostar mesmo assim de estudar (...) Eles falavam que isso exercitava o cérebro, enfim...*

O desejo do aprendiz idoso de se mostrar ativo é algo que está presente na construção de sua identidade. No excerto 34, Joice expressa que os enxerga como pessoas muito

interessadas em aprender. Essa ideia também está presente no excerto 35, quando Kelly fala de “conhecer coisas novas”, e no 36, quando Marcos reconhece o desejo dos idosos de estudar. Marcos também menciona o exercício do cérebro, algo que pode ser comparado ao que Débora menciona no excerto 33, ao falar do estímulo da memória. Mas a atividade do idoso não é somente cognitiva. Ela é também social.

A busca por socialização é outro aspecto de destaque no contexto, tendo sido reconhecido por três professores. Como já mostraram Pizzolatto (1995), Conceição (1999) e Lopes (2014), os alunos da terceira idade gostam de estar em contato com pessoas da mesma faixa etária. Os aprendizes querem se manter ativos cognitivamente. Essa crença foi verbalizada pelos participantes de diferentes formas. Débora fala que eles desejam se manter ativos “na questão da memória mesmo” enquanto Kelly usa a palavra “intelectualmente”. Já Marcos menciona que os idosos afirmavam que aprender inglês “exercitava o cérebro” ao passo que Joice relaciona o desejo deles de se manterem ativos à “sede de conhecimento” que eles têm. Na entrevista, os professores relataram que a socialização constituiu um dos fatores que motivaram os idosos a estudar inglês, como vemos nos excertos 37 a 39:

#### **Excerto 37 - Débora acha que é pela confraternização**

*E uma outra parte é porque eles querem se manter ativos tanto na questão social, de encontrar com outras pessoas, confraternizar...*

#### **Excerto 38 - Joice vê a sede de conhecimento deles**

*E além de ser também uma distração, né. (...) E era tipo uma válvula de escape também né, da rotina. Eles também se encontravam com os amigos, aprendiam e tal.*

#### **Excerto 39 - Kelly percebeu como eles são ativos**

*... eu acho que é uma forma que eles têm de se manterem ativos, não só socialmente, claro, agora não tá podendo, mas na época, né, eles interagem... saíam de casa, iam pra outro ambiente.*

Nos excertos 37 e 39, Débora e Kelly mencionam que eles querem se manter ativos socialmente, ou seja, socializar, conviver com pessoas da mesma faixa etária, algo que também já foi percebido por Joice, como vemos no excerto 38. A esse respeito, ela contou que alguns idosos relataram que sentiram falta das aulas presenciais em 2020, pois elas eram “uma válvula de escape”. Frequentar a aula de inglês era uma maneira que eles encontraram de manter o círculo de amizades. Mas não era somente isso. Na visão dos professores, há alunos que

estudam inglês para que possam se comunicar em viagens ao exterior, como vemos nos excertos 40 e 41:

**Excerto 40 - Débora acredita que seja pelas viagens**

*... a grande maioria deles é por causa de viagens que eles fazem ou já fizeram e pretendem fazer de novo e aí eles sentiram que o inglês facilita a comunicação.*

**Excerto 41 - Marcos acha que eles querem se comunicar**

*... é filhos que ou moram no exterior ou sempre tão viajando e levam eles e eles querem falar por si só né. Ou isso de... de ter tido na escola, mas ter sido uma coisa muito básica e eles quiseram dar uma continuidade a esse ensino de inglês que eles tiveram no passado assim...*

A comunicação em viagens é um ponto de destaque, como vemos nas falas de Débora e Marcos. Eles mencionam que alguns dos alunos costumam viajar para o exterior e sentem a necessidade de melhorar sua proficiência na língua inglesa. Esse mesmo fator motivacional também foi encontrado em outros contextos, como por exemplo, no estudo de Barroso (2012) sobre a aprendizagem de inglês por idosos em Brasília. Marcos também menciona o desejo que alguns alunos têm de revisar o que já aprenderam antes. A esse respeito, lembremos de Laura, nos excertos 3 e 12, que afirmou desejar revisar conteúdos estudados.

Vemos nas respostas dos participantes a tríade apontada por Hutchinson e Waters (1987) ao caracterizar a abordagem LinFE. Nos excertos destacados, podemos ver que os professores identificam necessidades, desejos e lacunas dos aprendizes idosos. A necessidade emerge para alguns nas situações de viagem para outros países. Nessas ocasiões, eles precisam falar inglês para que sejam bem-sucedidos na comunicação. O desejo é visível nos esforços de manter a mente funcionando bem e o círculo de amizades ativo. As lacunas, por sua vez, são evidentes quando alguns aprendizes ingressam no curso para revisar conteúdos que foram aprendidos, mas que já esqueceram.

Na segunda pergunta da entrevista (“Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso”), esperava perceber se os professores, que ainda são estagiários, alunos em formação, já tinham alguma consciência sobre a organização metodológica do curso. Tentei captar se os professores desenvolviam suas práticas pedagógicas informados por alguma visão de língua e de aprendizagem (vinda da coordenação ou deles mesmos) ou se apenas faziam o que estava nos materiais didáticos adotados sem se ater a uma perspectiva teórica. De fato, me parece que eles ainda não desenvolveram esse olhar mais cuidadoso para com as questões metodológicas, possivelmente por não terem ainda cursado disciplinas voltadas para a prática

de ensino. Devemos lembrar que Joice, Kelly e Marcos ainda estavam no meio da graduação (as disciplinas de licenciatura são cursadas normalmente nos últimos períodos). Débora tinha concluído o bacharelado, mas ainda iria começar a cursar as disciplinas de licenciatura. Os ex-professores do projeto procuravam apenas seguir o conteúdo do livro didático, como vemos nos excertos 42 e 43:

#### **Excerto 42 - Kelly se baseava no livro**

*Então, assim, eu dava as aulas com base nas unidades do livro, né.*

#### **Excerto 43 - Marcos ficou preso no livro**

*E aí a gente usava esse livro e meio que seguia ele (...) a gente ficava muito preso nesse livro né (...) Não tinha muito... não era muito livre por esse lado, sabe? A gente não inventava exercício nem nada, a gente seguia mais a parte desse livro.*

Kelly e Marcos, os ex-professores, relatam nos excertos 42 e 43 que seguiam o livro fielmente. Marcos ainda complementa dizendo que eles não costumavam elaborar atividades extras, o que constatei ao observar algumas de suas aulas em 2019. Nas aulas, eles seguiam um ritmo mais desacelerado, tanto para respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos quanto para fazer com que o material didático rendesse por mais tempo. Os livros usados haviam sido publicados por uma famosa editora internacional e seguiam as premissas da abordagem comunicativa. Ambos os professores davam aula em português, mas, durante os exercícios, incentivavam os idosos a falar inglês. A diferença entre eles, conforme constatei nas observações de aulas, é que Marcos costumava solicitar aos aprendizes que trabalhassem em duplas ao passo que Kelly evitava essa prática, porque, segundo ela, os alunos se confundiam nesses momentos. É o que vemos nos excertos 44 e 45:

#### **Excerto 44 - Kelly evitava atividades em dupla**

*Tentava também estimular o speaking deles, né (...) se eu não me engano, a gente também fazia algumas ... tinha algumas atividades em dupla. Eu evitava porque ficava um pouco confuso, sabe? Mas às vezes também eu tentava um pouquinho.*

#### **Excerto 45 - Marcos acredita que a fala era prioridade**

*É porque o curso em si também era mais o speaking, né. Não era muito ligado ao writing, não.*

No excerto 44, Kelly menciona que evitava solicitar aos alunos atividades em dupla. Na entrevista, ela contou que eles costumavam se confundir sobre como deveriam realizar essas



tarefas. Ela reconhece que havia problemas na comunicação entre os alunos, o que dificultava a realização desse tipo de atividade. No trecho destacado, também vemos seu entendimento de que a habilidade de produção oral era a prioridade do curso, algo também reconhecido por Marcos, no excerto 45. Apesar de eles mostrarem essa consciência, eles informaram que ministravam as aulas em português para que todos os alunos conseguissem entender o que era trabalhado. Aos alunos normalmente cabia as tarefas de repetir a pronúncia das palavras e ler frases e diálogos em voz alta. Débora, uma das novas professoras, também percebeu que o falar em inglês em sala de aula não era algo tão promovido, como mostra o excerto 46:

#### **Excerto 46 - Débora ouviu reclamações dos alunos**

*(...) a reclamação de todas elas é exatamente que elas falam muito pouco, mesmo durante as partes anteriores era muito mais gramática do que conversação.*

Débora buscou ouvir os alunos para saber o que eles gostariam de estudar, o que eles acham que deveriam estudar. Nesse contato, as alunas dos níveis três e quatro informaram que desejam falar mais, porque, da maneira como vinha sendo formatado, o curso tinha “muito mais gramática do que conversação”. Por isso, ela comentou, na entrevista, que tem procurado fazer seus alunos falarem mais durante as aulas. Na verdade, me parece que Débora fez uma espécie de análise de necessidades, ainda que não tenha se inspirado nas premissas da abordagem LinFE. Ela optou por investigar o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam melhorar para, então, criar o seu programa de curso, como vemos no excerto 47:

#### **Excerto 47 - Débora fez uma análise de necessidades**

*A metodologia combinada com a coordenação hoje foi retomar algumas questões e depois prosseguir, né, com o conteúdo. (...) Mas eu primeiro, como eles estavam muito tempo parados, eu primeiro fiz uma espécie de levantamento do que que tava faltando pra eles, qual era as maiores dúvidas, as maiores dificuldades e, em primeira instância, eu tô fazendo essa reposição.*

Joice e Débora, as novas professoras, ainda estavam se adaptando ao projeto e a essa nova realidade de aulas online para idosos quando realizamos a entrevista. O que pude perceber nas aulas online que observei é que elas preparam os seus materiais. Joice costuma criar uma apresentação simples no PowerPoint e compartilha a sua tela com os aprendizes. Ela explica a gramática passo a passo e, como relata no excerto 48, costuma partir do português para somente depois explicar a gramática do inglês. Nas aulas observadas, ela trabalhou com verbos, então o foco dessas aulas foi na estrutura da língua. É curioso ver que, apesar de ter os seus

procedimentos bem definidos, ela acredita que não tem um método formal. Na verdade, ela pode ter confundido os termos método e abordagem, conforme diferenciados por Richards e Rodgers (2001). Contudo, ainda assim ela segue uma orientação metodológica, mesmo não tendo essa consciência.

#### **Excerto 48 - Joice evita tradução**

*Então, tipo assim, eu não tenho um método formal né, mas eu vou passo a passo né, explico umas coisas partindo até da... da gramática do português para que fique mais fácil para eles e aí eu vou para o inglês. É... tento não... envolver muita tradução né.*

Outro ponto que merece a nossa atenção é a polêmica em relação à prova, narrada por Kelly no excerto 49. Ela relatou que a coordenadora do projeto LETI-Inglês na época sugeriu que provas fossem realizadas para medir a aprendizagem dos alunos. Houve rejeição a essa iniciativa por parte de alguns aprendizes, sobretudo alguns mais antigos no projeto, que não estavam acostumados a essa prática. Em uma conversa informal que tive com Kelly durante as observações de aula, ela inclusive cogitou a possibilidade de a evasão dos alunos no projeto ter sido motivada, em parte, pela adoção das provas.

#### **Excerto 49 - Kelly acha que a prova não foi bem aceita**

*(...) aí teve a coisa da prova, né, essa sugestão dela, pra gente realmente acompanhar o desempenho deles, pra ver se tava fluindo ou não. E assim, alguns alunos... A maioria aceitou, a maioria até dizia que gostava assim... que era uma forma né, realmente, de mostrar pra eles se eles tavam indo bem ou não. Só que alguns não se deram bem, não gostaram muito da ideia.*

Podemos perceber, então, a partir das respostas da primeira pergunta da entrevista que os antigos professores aparentemente não tinham uma postura mais autônoma. Kelly e Marcos ainda se encontravam presos às limitações do material didático utilizado. Eles não buscavam enriquecer suas práticas pedagógicas com oportunidades para tornar os seus aprendizes mais autônomos. As novas professoras, por outro lado, sobretudo Débora, têm tentado desenvolver uma prática que dialogue com as necessidades de seus alunos. As primeiras experiências nas aulas online têm levado Débora a refletir sobre as escolhas que precisam ser feitas para que a configuração do curso atenda o perfil de seu público-alvo. Conforme relatou na entrevista, ela deseja que seus alunos falem mais inglês nas aulas, principalmente entre si. Ela é capaz de valer-se de sua experiência para refletir sobre sua prática e promover mudanças quando necessárias.

Passemos para as duas próximas perguntas da entrevista. Com a terceira pergunta (“O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?”), quis entender de que maneira os participantes entendem o curso de inglês para a terceira idade da UERJ. Como a pergunta foi bem direta, pressupus que eles poderiam levantar argumentos que justificassem a visão do LETI-Inglês como um curso de fins específicos ou que defendessem a concepção do projeto como um curso mais geral. Em seguida, perguntei aos participantes se eles tinham algum conhecimento teórico da abordagem LinFE para melhor compreender se a visão deles baseava-se apenas nas suas crenças ou se poderia haver um posicionamento sustentado pelo conhecimento de métodos e abordagens para o ensino de línguas adicionais. A quarta pergunta foi, então: “Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?”. Ao discutir os próximos trechos, comentarei as repostas dadas para as duas perguntas.

A proposta de considerar o projeto LETI-Inglês como um contexto de Línguas para Fins Específicos dividiu opiniões. Por um lado, Débora e Marcos, em diferentes níveis de certeza, acreditam que o projeto pode ser LinFE. Por outro lado, Joice e Kelly têm uma opinião diferente, como podemos ver nos excertos 50 a 53:

#### **Excerto 50 - Débora tem certeza que é LinFE**

*Sim, eu concordo. Concordo porque é bem focado. O grupo de idosos, ele não tem as mesmas necessidades de um grupo de adolescentes ou um grupo mais geral, por exemplo.*

#### **Excerto 51 - Joice acha que não é LinFE**

*Não sei se... se ensinar para terceira idade é um fim específico. Eu acho que é mais como se fosse um cursinho de inglês só que né... não tem as etapas né? Primeira série é pra tal idade e tal até pra manter um padrão assim, não se destacar muito. Mas eu acho que não é bem pra fins específicos, não.*

#### **Excerto 52 - Kelly não concorda com a definição**

*Eu não acho que... Eu não, assim, eu não me sentiria muito confortável de definir exatamente, sabe... de... que eles estão aprendendo com algum fim específico, sabe? Eu acho que o fim específico deles é aprender. (...) Eu não concordo muito com essa definição.*

#### **Excerto 53 - Marcos não tem certeza**

*Então, acredito que uma boa parte sim porque afinal cada um ali queria uma coisa né. Cada um ali tinha um fim específico, mas acabava que englobava acredito que toda... todo, todo fim específico de cada aluno, assim, era uma coisa bem... ampla, não focava numa coisa só. (...) Era uma coisa mais geral mesmo, mas acredito que sim.*

A resposta de Débora, no excerto 50, é condizente com sua postura de primeiramente ouvir a opinião dos aprendizes para depois planejar o curso. Ela tem um olhar mais amplo, ela

consegue ver o LETI-Inglês como um contexto de fins específicos à medida que os aprendizes idosos têm um perfil diferenciado de outras faixas etárias. Na entrevista, ela informou que tinha acabado de cursar uma disciplina na graduação sobre a abordagem LinFE. Já Marcos, no excerto 53, aparenta não saber ao certo como identificar o projeto. Ele acredita que os alunos tenham seus objetivos específicos, como por exemplo, aprender inglês para se comunicar em viagens. Contudo, em sua visão, o projeto é formatado como um curso mais geral, não levando em conta os desejos, necessidades e lacunas dos aprendizes. Na entrevista, Marcos contou que não conhece muito as premissas de LinFE porque cancelou a disciplina que apresentava essa abordagem.

Os excertos 51 e 52 mostram que Joice e Kelly não concebem o projeto de inglês para terceira idade da UnATI/UERJ como um curso de fins específicos. Ambas hesitaram um pouco no começo de suas respostas, mas se posicionaram contra a afirmação no final. Elas acreditam que o LETI-Inglês seja um curso mais geral. Na entrevista, ambas relataram que já tinham cursado a disciplina específica sobre a abordagem LinFE, o que nos mostra que elas conhecem um pouco do assunto.

É possível também especular que os professores não consigam expandir a sua visão da abordagem LinFE devido à maneira como ela geralmente é ensinada. Conforme já discutido no final da seção 3.1, as definições de LinFE mais recorrentes na literatura costumam conceber as necessidades do aprendiz a partir de suas demandas acadêmicas ou profissionais. Possivelmente, professores que tenham tido o mínimo de instrução sobre LinFE farão essa associação. Como no caso da terceira idade, não é comum haver demandas de natureza acadêmica ou profissional e a concepção de Línguas para Fins Específicos se justifica muito mais por uma questão de perfil e qualidade de vida dos aprendizes, é provável que, em um primeiro momento, os professores não reconheçam a possibilidade de esse contexto ser uma instância de LinFE. Contudo, essa é uma discussão que pode ser explorada em outro momento.

A quinta pergunta da entrevista foi: “Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria”. Ao elaborar essa pergunta, pressupus que os professores poderiam fazer considerações sobre a organização do projeto, as questões metodológicas, e as situações de sala de aula. Vamos considerar as respostas dos participantes em duas etapas. Primeiramente, vejamos o que os professores apreciam no LETI-Inglês. Considero muito pertinente o destaque feito por Kelly sobre a possibilidade de graduandos poderem conviver com adultos da terceira idade, como mostra o excerto 54:

#### **Excerto 54 - Kelly adorou a experiência**

*Olha, o que eu mais gostei... assim, primeiro, é eles darem oportunidade pra alunos da graduação poderem ter essa experiência de... realmente, assim, encarar uma sala de aula, sabe e... ainda mais um grupo da terceira idade, que a maioria dos professores às vezes não tem muito contato.*

Realmente, como narrei na introdução desta tese, a experiência de conhecer e aprender com o público da terceira idade é muito marcante. Nesse sentido, parablenizo à UERJ por sua sensibilidade para com as questões sociais de nosso país. A iniciativa da universidade de acolher e integrar o público idoso à sociedade através das atividades desenvolvidas na UnATI nos mostra o quão sintonizada ela está com as demandas sociais. Sempre democrática e libertária, Freireana por natureza, a UERJ entende que o fazer pedagógico das atividades destinadas à terceira idade deve ser sensível aos participantes, suas experiências e demais aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ela incentiva que os professores de aprendizes da terceira idade avancem conhecimento, construindo sua própria teoria sensível ao contexto de prática. Como resultado, existem publicações acerca dos trabalhos realizados com a terceira idade. Por fim, ela reconhece as questões sociais que impactam no modo como o idoso é visto na sociedade e busca, através de suas atividades, derrubar preconceitos e fortalecer a identidade do idoso como cidadão.

Olhando, agora, para o lado dos aprendizes idosos ao considerar os pontos positivos do projeto LETI-Inglês, vemos que os professores apreciam o perfil do público-alvo. Eles reconhecem as particularidades desse grupo e ficam felizes por saber que o projeto tem contribuído para que eles tenham mais qualidade de vida. Nos excertos 55 a 58, destaco aquilo que os participantes apontaram como o que mais apreciam no LETI-Inglês:

#### **Excerto 55 - Débora gosta do público específico**

*O que eu mais gosto é porque eles são um grupo um pouco mais focado. Então é muito mais fácil dar aulas pra eles do que no geral. (...) Eles necessitam de um pouquinho mais de atenção, mas no geral eles são muito mais receptivos, então é muito mais fácil aplicar o conteúdo.*

#### **Excerto 56 - Joice aprecia a determinação dos idosos**

*... o que eu acho mais interessante é dar essa oportunidade para eles estarem aprendendo, permanecerem ativos. É o que eu mais gosto. É... desse contato com eles (...) Eles, eles, assim, abraçam mesmo, sabe? Não sei se... Acho que por conta da idade, não sei, eles são muito assim... receptivos, né. (...) Gosto de saber que eles querem estar sempre aprendendo, querem ser ouvidos e querem ouvir também.*

### **Excerto 57 - Kelly gosta da integração dos idosos à universidade**

*Eu acho que também a forma como eles veem os alunos, assim como realmente os alunos que fazem parte da UERJ, sabe? (...) Então, eu acho que... realmente integra aquele aluno na comunidade ali universitária, na comunidade acadêmica.*

### **Excerto 58 - Marcos aprecia o perfil dos alunos**

*... eu amava, assim, tudo porque eram pessoas maravilhosas. Por ser idosos eram pessoas que estavam ali porque eles queriam mesmo sabe?*

No excerto 55, Débora comenta que aprecia o fato de o público-alvo do projeto ser mais específico do que o público de um curso mais geral. Essa especificidade permite que ela consiga organizar melhor o seu trabalho, à medida que os aprendizes possuem necessidades e interesses em comum. Ela também menciona que os idosos são bastante receptivos, algo reconhecido por Joice no excerto 56. Para ela, o ponto de destaque do projeto é a oportunidade dada ao adulto da terceira idade, especialmente porque, conforme ela relatou na entrevista, os idosos são muito negligenciados em nossa sociedade. A esse respeito, Kelly destaca, no excerto 57, que a integração do idoso à comunidade acadêmica é muito marcante. Segundo ela, os aprendizes idosos são vistos como Uerjianos e não apenas como um grupo que faz um curso de extensão na UERJ. Em sua visão, a universidade realmente abraça esse público-alvo, que é bastante peculiar. Tão peculiar que Marcos, no excerto 58, ressalta que eles “eram pessoas maravilhosas”. Ele acredita que o fato de o idoso participar do projeto por livre vontade (ao contrário de aprendizes mais jovens, geralmente adolescentes, que são obrigados pelos pais) contribui para que as experiências de ensino-aprendizagem sejam prazerosas.

Na outra direção da pergunta, vejamos o que os participantes consideram que deveria ser modificado na configuração do projeto. Como mostram os excertos 59 e 60, os ex-estagiários destacaram a falta de infraestrutura para utilizar recursos tecnológicos nas aulas. Quando observei suas aulas em 2019, constatei que eles usavam salas de aula comuns, que não contavam com equipamentos de áudio e vídeo. Apesar de haver outras salas com recursos, que poderiam ser agendadas para uso, não presenciei essa prática.

### **Excerto 59 - Kelly queria mais recursos multimídia**

*E eu acho que o que eu mudaria não é nenhuma coisa assim relacionada ao projeto. É mais assim... talvez recursos... de multimídia, sabe? Então, por exemplo, se tivesse como passar algum vídeo pra eles, sabe? A coisa do áudio assim... eu realmente só consegui passar, a dar o listening pra eles por conta dessa caixinha que foi me dada por uma aluna assim com muito carinho, né. Então, eu acho que nessa questão, seria muito bom se a gente tivesse esses recursos né pra trabalhar com eles.*

### **Excerto 60 - Marcos sentiu falta de recursos**

*Que eu ficava muito triste, assim, é porque, tipo, a gente não tinha muitos recursos e daí eu tinha que, sei lá, tirar caixinha de som de mim e muitas vezes eu não tinha dinheiro para comprar uma (...) E daí um aluno, inclusive, me deu uma... uma caixinha.*

Marcos e Kelly sentiram falta de contar com mais recursos para realizar atividades de compreensão auditiva e exibição de vídeos. Conforme mostram suas falas, para conseguir fazer atividades de *listening*, eles usaram caixinhas de som que foram dadas pelos próprios alunos do projeto. Na verdade, me parece que, para além da falta de recursos, faltava nos professores uma iniciativa de experimentar coisas novas, de buscar novas oportunidades e experiências para os seus alunos. Não quero, contudo, desmerecer o trabalho que eles realizaram. Apenas penso que talvez eles ainda não tivessem amadurecido o suficiente para experimentar, para mudar. De qualquer modo, não devemos julgá-los severamente, pois eles estavam justamente no local mais adequado para aprender a ensinar, que é o estágio de iniciação à docência.

O problema da falta de recursos tecnológicos não foi vivenciado pelas novas professoras, uma vez que, devido à pandemia, as aulas estavam sendo realizadas via internet. Ao comentar os desafios encontrados, elas, então, focaram no trabalho em sala de aula e na organização administrativa do LETI, como vemos nos excertos 61 a 62:

### **Excerto 61 - Débora quer mais *speaking* nas aulas**

*Talvez eu mudaria algumas coisas de metodologia em relação justamente à fala. A metodologia de uma forma geral... O programa de uma forma geral fala muito pouco. (...) Eu acho que eu adicionaria no programa mais essa questão de fala desde o nível 1. E botar eles pra falar um pouco mais, ensinando e fazendo eles responderem, entendeu.*

### **Excerto 62 - Joice acha que falta organização**

*E eu acho que... de mudança, eu acho que é mais assim no LETI em geral, acho que poderia ser mais organizado, por exemplo, ter um... Eu senti muita falta de ter uma lista de, de... mais formal de alunos né.*

Após algumas semanas de atuação no LETI-Inglês, Débora percebeu que os alunos falam inglês muito pouco nas aulas, até mesmo em função da reclamação de alguns idosos dos últimos níveis. Ela constatou que as aulas costumavam ser muito voltadas para o estudo da gramática e pouco desenvolviam a habilidade de expressão oral dos aprendizes, conforme vemos no excerto 61. Joice, por sua vez, acredita que o maior problema do projeto é a aparente falta de organização na parte administrativa, como mostra o excerto 62. Na entrevista, ela informou que, por vezes, pedia informações à Marcos, pois ele tinha trabalhado com suas turmas.

Avançando na apreciação das respostas da entrevista com professores, temos a sexta e última pergunta que consideraremos nesta seção: “Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso”. Nesse momento, esperava que os participantes pudessem avaliar os materiais usados em termos de qualidade de conteúdo e design, adequação à proposta do curso e ao público-alvo e aceitação por parte dos alunos. Como já vimos anteriormente, ao falar da metodologia adotada, Kelly e Marcos adoravam o livro usado e o seguiam fielmente. Marcos, inclusive, chegou a dizer que “confiava muito, assim, no... no livro”. Como eles já tinham explorado a questão do material didático na segunda pergunta, não investi tempo nesse assunto novamente com eles ao realizar a entrevista. Por isso, os excertos 63 e 64 trazem apenas a percepção de Débora e Joice:

### **Excerto 63 - Débora cria o seu próprio material**

*Então, a coordenadora, ela deu pra gente um livro, que não é o livro que eles trabalham, pra gente poder se guiar. Então eu vou lá e tiro alguns exemplos e tudo, mas como por enquanto eu tô trabalhando muito com a necessidade, eu busco outras fontes (...) Eu tento criar o meu próprio material, criar os meus próprios exercícios, mas eu também pego uma ou outra coisa da internet.*

### **Excerto 64 - Joice gosta de criar sua aula**

*... então eu fui levando de acordo com o material que a Melissa... é um material online mesmo né que acho que ela tinha e mandou pra gente né se guiar. (...) Mas tá tranquilo assim de montar aula. Até gosto né porque eu monto assim do meu jeito né, que tem algumas coisas no livro, até nesse material mesmo da Melissa que eu acho que não... Não, não é proporcional a eles. Tipo tem umas coisas assim que eu acho que eles não iam... alguns contextos que eles não iam entender muito... sei lá, de... de... K-pop, essas coisas. Então, eu até curto assim montar o materialzinho para eles, o slide, tal.*

É muito interessante ver que, em oposição aos ex-professores que confiavam totalmente no livro, Débora e Joice perceberam que o livro não é adequado ao público-alvo do projeto LETI-Inglês (“não é proporcional a eles”). Como mostra o excerto 64, Joice acredita que há temas que não são de interesse dos alunos, como é o caso do K-pop. Por isso, ela prefere apenas usar o material de apoio enviado pela coordenadora Melissa<sup>30</sup> como uma fonte de consulta para elaborar os seus próprios materiais. A mesma coisa faz Débora, como vemos no excerto 63. Ela consulta o livro enviado pela coordenação, pesquisa fontes na internet e cria o seu próprio material. As duas professoras são mais autônomas dos que os professores anteriores. É possível que até mesmo o contexto de pandemia possa ter contribuído para isso, pois uma vez que estão distantes dos alunos, elas precisaram ter uma visão mais ampla de como os idosos podem

---

<sup>30</sup> Nome fictício



aprender e, ao refletirem criticamente sobre as possibilidades de se desenvolver um trabalho com eles via internet, perceberam que o melhor caminho seria efetivamente tornarem-se autoras de sua própria prática pedagógica.

As falas dos professores nas respostas das seis perguntas analisadas nos mostram que eles têm a consciência de que os idosos constituem um grupo que é diferente de outros aprendizes. Os professores conhecem os motivos que levam os idosos a participarem das aulas de inglês na UnATI/UERJ e sabem que aprendizes de outras faixas etárias não apresentam, necessariamente, as mesmas motivações. Eles também reconhecem que existem particularidades no ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, como as dificuldades de visão e audição e a perda da memória dos aprendizes bem como estão cientes da inadequação dos materiais didáticos ao público em questão. Eles afirmam que os idosos têm características diferentes de aprendizes mais jovens: os idosos são mais focados, mais interessados, mais afetuosos que estudantes mais jovens. Devido às dificuldades de ordem biológica e cognitiva que fazem parte do processo de envelhecimento, os professores são conscientes de que as aulas precisam seguir um ritmo mais desacelerado. Eles também sabem que o uso exclusivo do inglês em sala de aula não é possível, pois alguns aprendizes podem se sentir excluídos e desmotivados. O curso é para idosos que possuem diferentes níveis de proficiência. O objetivo do projeto é acolher e promover melhor qualidade de vida.

Entretanto, apesar de deixarem bem explícita essa descrição do idoso como um aprendiz diferenciado, que tem características particulares, a maioria dos professores ainda não consegue enxergar no projeto LETI-Inglês um potencial para se tornar um contexto de LinFE. Conforme já observei anteriormente, talvez eles ainda associem o uso da abordagem à satisfação de necessidades acadêmicas ou profissionais. É possível, também, que eles associem o uso da abordagem LinFE ao desenvolvimento de habilidades específicas da língua, como feito no Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Sendo esse o caso, os professores podem estar presos a alguns dos mitos sobre a abordagem LinFE, explicados por Ramos (2008). Essa questão pode merecer um pouco mais de atenção, mas não será explorada aqui, uma vez que não está no escopo desta tese aprofundar-se sobre questões relacionadas à formação do professor.

Por isso, avancemos para o outro eixo desse estudo: a investigação das estratégias de aprendizagem. Vejamos, primeiro, como as estratégias de aprendizagem estão presentes na vida dos aprendizes idosos. Esse é o foco da próxima seção.

### 3.3 As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos

Com o intuito de identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos idosos que participam das aulas de inglês na UnATI/UERJ, analisaremos nesta seção a seguinte asserção: à luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais. Nessa discussão, serão analisadas as respostas dos sete aprendizes idosos para as últimas três perguntas que fiz nas entrevistas individuais. As perguntas são: (4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais; (5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?; e (6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?

Ao analisar as respostas dos participantes, entendo que essa asserção não foi mantida totalmente. De fato, de acordo com o inventário de Oxford (1990), os idosos utilizam estratégias algumas estratégias de memória, afetivas e sociais. Contudo, a maior diversidade encontrada foi no uso de estratégias metacognitivas. Isso nos sugere que os idosos possuem um alto grau de planejamento e avaliação da própria aprendizagem de inglês. Possivelmente por serem aprendizes conscientes de suas dificuldades, inclusive de memória, eles refletem sobre a sua aprendizagem, traçam objetivos, escolhem maneiras mais eficazes de estudar. É possível ainda que o uso das estratégias metacognitivas seja mais evidente em tempos recentes pelo fato de as aulas estarem sendo realizadas via internet. Quer dizer, eles precisam estudar sozinhos em casa para que aproveitem melhor o tempo da aula ao vivo, que é de apenas uma hora de duração, para interagir com os colegas e tirar dúvidas. Dessa maneira, torna-se mais evidente a responsabilidade que eles têm sobre a sua própria aprendizagem. Eles precisam se organizar para que tudo esteja pronto para o encontro ao vivo e para isso, o planejamento é essencial. Vejamos em detalhe o que os alunos responderam em cada pergunta durante a entrevista.

Começamos com a quarta pergunta que fiz aos idosos na entrevista: “Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais”. Com essa pergunta, objetivei extrair dos aprendizes relatos sobre suas preferências na aprendizagem. Gostaria de saber quais atividades aumentam a motivação deles para aprender. Atividades com músicas e filmes foram apontadas como as preferidas por três aprendizes, como vemos nos excertos 65 a 67:

### **Excerto 65 - Ana gosta de ver filmes**

*Eu gosto muito daquela parte de... de filmes que eles passam, sabe? Pra gente entender, mais né? Fala né? Muito bom! Eu gostei muito! Teve uma delas aí que levava muito a gente lá naquela salinha lá de... filmes.*

### **Excerto 66 - André prefere cantar e repetir**

*Um exemplo, se for cantar... por você. O professor Paulo vai cantar um... a primeira estrofe dessa canção. Aí a gente vai... entendeu? Puxa, que legal! (...) Então a gente... vamos repetir agora todo mundo cantando junto.*

### **Excerto 67 - Renata prefere músicas e filmes**

*Eu gosto de música, quando passam música. (...) Ela passa uma música e você fazer um trabalho em cima dele... (...) Aí você fazer um trabalho em cima daquele filme. Também gosto, é muito legal. São as duas coisas que eu mais gosto em inglês é isso.*

Na entrevista, Ana não teve dúvidas: as atividades de que mais gostou envolviam a exibição de filmes. Como mostra o excerto 65, ela recordou que professoras antigas costumavam levar os alunos para salas de recursos para exibir filmes e promover discussões em inglês sobre os filmes. Renata, no excerto 67, também afirma gostar de atividades que envolvem filmes e músicas. Mas não se trata de apenas apreciar a música ou o filme. Ela gosta quando as mídias são utilizadas para algum propósito pedagógico, para realizar algum trabalho posteriormente. André, no excerto 66, também menciona seu apreço por atividades com músicas.

O inventário de Oxford (1990) elenca *Usar música* como uma estratégia indireta afetiva. Para a autora, o papel da música é diminuir a ansiedade do aprendiz. Realmente, músicas e filmes têm um impacto muito positivo na aprendizagem de inglês por idosos. Em minha pesquisa de mestrado (2014), os participantes se mostraram satisfeitos com as atividades que exploravam músicas e vídeos. Ao aprenderem a cantar músicas em inglês, os idosos conseguem enxergar de modo mais claro o progresso da aprendizagem, o que os torna mais motivados e, consequentemente, mais bem-sucedidos em sua empreitada.

Outra estratégia afetiva identificada na entrevista com os alunos ocorreu na conversa com Monica, quando ela narrou o que a levou para a UnATI/UERJ. No excerto 68, ela afirma que o inglês é uma língua difícil, mas logo em seguida volta atrás e atribui o sucesso da aprendizagem à dedicação. Ao fazer isso, ela usou, segundo Oxford (1990), a estratégia afetiva *Fazer afirmações positivas (Agir positivamente)*, que tem por objetivo promover o encorajamento de si mesmo.

### **Excerto 68 - Monica acha inglês difícil**

*Aí essa língua agora é difícil pra mim, é uma língua estrangeira, né. Eu já botei obstáculo, difícil pra mim, não é, né. No momento que eu sentar, abrir o livro, acompanhar a professora que, nossa... é uma anja.*

Vimos que André afirmou gostar de atividades com música, mas, na verdade, me parece que ele gosta mesmo é de atividades que envolvam repetição, para aprender a pronúncia das palavras e, mais do que isso, trabalho em grupo, ou seja socialização. Isso se torna bem explícito em sua fala no excerto 70. Ana também gosta dos momentos de interação com os colegas, conforme mostra o excerto 69:

### **Excerto 69 - Ana gosta conversar com os colegas**

*Às vezes também a gente tinha umas perguntas, né... a gente elaborava assim umas frases pro colega e tudo... (...) Um diálogo...*

### **Excerto 70 - André prefere cantar e repetir**

*... duas ou três pessoas, uma conversando com a outra determinado texto e o professor prestando atenção. Isso é sen-sa-cio-nal. Porque você repete, você absorve o que o outro tá falando, o professor tá junto, tá olhando.*

Ana e André apreciam a realização de diálogos, de atividades de conversação nas aulas. Entendo as falas dos dois aprendizes de duas maneiras. Por um lado, elas reforçam a importância de haver oportunidades de conversação durante as aulas para melhorar as habilidades de produção oral dos alunos. Por outro lado, elas expressam a importância do contato social na aprendizagem de inglês na terceira idade na UnATI/UERJ. A contribuição de André no excerto 70 deixa essa segunda vertente muito explícita. Os idosos sabem que aprendem muito uns com os outros, por isso é importante que o professor explore essa questão. À luz de Oxford (1990), podemos identificar o uso da estratégia *Cooperar com os colegas*, que é uma estratégia indireta social. Nas aulas presenciais observadas em 2019, também identifiquei o uso das estratégias sociais *Pedir esclarecimento* e *Pedir correção*, sobretudo quando os aprendizes estavam trabalhando em pares ou grupos e tinham alguma dúvida.

Enquanto Laura também fez referência a atividades de conversação, Greice aprecia a realização de atividades de gramática e Lucia demonstrou maior interesse por atividades de leitura. É o que nos mostram os excertos 71 a 73:

#### **Excerto 71 - Greice gosta de gramática**

*Eu gosto de todas as atividades, mas eu te digo assim... A parte de gramática como eu tenho mais facilidade no português, inclusive, porque eu sempre gostei muito de gramática. Então eu associo e eu não tenho, eu não sinto dificuldade. A minha dificuldade é na pronúncia mesmo.*

#### **Excerto 72 - Laura só quer falar**

*Não é que eu goste mais, mas o que eu sinto mais necessidade é o falar.*

#### **Excerto 73 - Lucia gosta mais de leitura**

*Olha, eu gosto de tudo. Eu gosto da... da leitura. (...) Então eu acho a leitura muito importante porque através da leitura você vai procurar tradução do que você não sabe, vai praticar as palavras...*

Laura, na verdade, prioriza a sua necessidade de falar inglês. Na entrevista ela contou que ainda se lembra da gramática do inglês, consulta uma gramática que tem em casa, mas que sente dificuldades de se expressar oralmente. A pronúncia é a maior dificuldade de Greice, conforme vemos no excerto 71: a aluna afirma que sempre gostou de gramática. Já Lucia, no excerto 73, afirma a leitura abre novas oportunidades de aprendizagem. Além de se referir à aprendizagem de vocabulário novo, acredito que nesse trecho da entrevista, a aluna também se refere à aprendizagem da pronúncia (“praticar a palavras”). Na entrevista, Monica não se sentiu confortável o suficiente para escolher suas atividades preferidas, afirmando que, por ser nova no curso (ela é do nível um), ainda não tem condições de fazer tal julgamento.

Ao elaborar a quinta pergunta da entrevista (“Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?”), pressupus que os alunos poderiam descrever procedimentos adotados pelo professor que tornam a aprendizagem deles mais fácil. Também pensei que eles poderiam mencionar estratégias de aprendizagem que utilizam em sala de aula, mesmo não utilizando o termo “estratégias”. Greice foi a única que não respondeu exatamente o que eu queria saber. Na entrevista, ela mencionou que alguns alunos tinham sugerido que a aula fosse um pouco maior, mas que deixou a entender que não fazia questão disso. Ela explicou que quando a aula presencial era muito longa ela se sentia cansada e por isso não rendia mais. Entendo que nesse ponto podemos identificar, à luz de Oxford (1990), o uso da estratégia *Ouvir seu corpo*. Essa é uma estratégia indireta afetiva, que

tem por objetivo controlar a temperatura emocional do aprendiz. Os outros entrevistados, contudo, se colocaram de modo mais pontual, apontando as atividades que eles consideram auxiliar a aprendizagem de inglês. Uma das questões colocadas foi o potencial da conversação de otimizar a aprendizagem, como vemos Laura e Renata mencionar nos excertos 74 e 75:

#### **Excerto 74 - Laura aprende melhor conversando**

*Pesq: E quando tem atividades de conversação a senhora acha que aprende melhor?*

*Laura: Sim, eu acho que é um modo também muito bom da gente aprender. Porque nem sempre a gente pode traduzir para o inglês como a gente fala em português, não é? Às vezes tem algumas expressões, tem um modo de falar especial do idioma, não é? Então, é isso.*

#### **Excerto 75 - Renata acha que tem que falar inglês**

*Eu gosto, tipo assim, o professor conversando com a gente. (...) Em inglês. Mesmo que às vezes a gente reclama “eu não tô entendendo”, mas aí a gente para... entendeu. E aí numa conversação, você tem uma dúvida... A partir daquela dúvida que você teve, ela dá uma explicação que às vezes num livro não vai ter.*

Laura, no excerto 74, contrapõe a conversação à tradução. Para ela, a conversação facilita a aprendizagem porque nem sempre a tradução auxilia o aprendiz. Para Renata, a conversação gera dúvidas, que levam a explicações, fazendo com que o aluno aprenda mais. Como vemos no excerto 75, ela também acredita que o professor tem que falar em inglês o máximo possível. Ana não concorda com esse pensamento, como mostra o excerto 76. Para ela, o professor deve falar em português de vez em quando para que todos os alunos compreendam as orientações dadas e não se sintam desmotivados.

#### **Excerto 76 - Ana acha que tem que falar português**

*Eu gosto muito desse tipo de... tem que falar português, sabe. (...) Seria bom assim, você tá falando inglês, mas de vez em quando você falar em português pra gente saber o que que ela tá falando, o assunto, entendeu, Paulo?*

Lucia, por sua vez, acha que redação, filme e música são boas fontes de aprendizagem, conforme mostra o excerto 77. Contudo, ela confere à música um papel de destaque, visto que, diferentes das outras atividades, ela exige repetição, o que gera maior fixação. Essa repetição que leva à memorização também é considerada por André, no excerto 78. Ele atribui à realização de atividades em grupo o potencial de facilitar a aprendizagem, uma vez que elas envolvem conversação e socialização.

### **Excerto 77 - Lucia quer aprender cantando**

*Eu sempre gostei muito de música. Então estudar com música se aprende bem mais. (...) Filme também, mas o filme a gente não fixa tanto. A música a gente fixa mais, você canta uma, duas, três vezes, aprende vocabulário... né... que é muito importante. Então... além da redação, a música é muito importante porque... você é obrigado a se compenetrar e realmente tentar aprender e cantar né. E ao mesmo tempo corrigir as palavras.*

### **Excerto 78 - André aprende mais em grupo**

*Pesq: O senhor acha que essas atividades em grupo facilitam a sua aprendizagem?  
André: Motiva... Motiva, ensina, socializa (...) São fundamentais, é o grupo dialogando, trocando informações, um memorizando, um tem uma melhor dicção, obviamente. O outro já... já escuta menos. (...)*

As falas de Ana, André e Lucia me parecem enquadrar, mais explicitamente, as questões afetivas e sociais da aprendizagem. Em suas falas, esses aprendizes prezam por práticas pedagógicas que façam com que os aprendizes se sintam mais confortáveis, mais motivados. Já as demais falas me parecem apontar escolhas mais técnicas para otimizar a aprendizagem, não destacando de modo tão evidente as condições afetivas dos alunos.

Para finalizar as respostas à quinta pergunta, vejamos a colocação de Monica, no excerto 79. Ela foi a única a levar a discussão para um caminho diferente. A fala de Monica chama a atenção à medida que quebra o padrão de respostas dadas: ela não discorre sobre tipos de atividades, mas sobre a modalidade da aula. Ao contrário do que muitos poderiam imaginar, a aprendiz da terceira idade tem gostado mais das aulas online do que das presenciais. Segundo Monica, estudar via internet traz muita praticidade, pois economiza tempo e dinheiro.

### **Excerto 79 - Monica está adorando a aula online**

*Como está agora. Eu acho que esse método, à distância, é muito legal, cara. Isso aí, é pro futuro próximo vai ser por aí né. Muita coisa vai ser assim. (...) Então isso é legal porque você tá entrando na tecnologia, se atualizando.*

Por fim, a última questão da entrevista com os alunos foi: “Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?”. Com essa pergunta, quis fazer os alunos narrarem as formas pelas quais eles se organizam para estudar em casa, se é que o fazem. Também esperava identificar nas respostas algumas estratégias de aprendizagem. De fato, eles relataram o que costumam fazer quando estão em casa para estudar a língua inglesa. A maioria dos participantes informou que anota tudo no caderno, conforme podemos ver nos excertos 80 a 84:

**Excerto 80 - Ana tem muitos cadernos**

Como eu tenho muitos caderninhos assim, tem muita coisa, eu repasso tudo.

**Excerto 81 - André é bastante organizado**

Como sempre, os idosos né compram aquele caderninho (...) Então eu venho e passo a limpo, escrevo tudo a lápis.

**Excerto 82 - Greice faz duas vezes**

Eu anoto, depois eu passo a limpo pro caderno, organizo no caderninho. (...) Quando eu vejo o gabarito o que eu errei aí eu passo pro caderno em branco e tento fazer outra vez sem olhar o gabarito pra ver se eu [acertei], entendeu? Eu faço assim. Ou seja, duas vezes. (...) É uma maneira de eu tentar gravar.

**Excerto 83 - Laura escreve tudo**

(...) E também o que que eu faço pra gravar bastante... Eu copio o exercício no caderno, eu procuro escrever porque eu acho que a escrita também nos ajuda muito.

**Excerto 84 - Monica quer se familiarizar**

Você pode imprimir, como você pode copiar. Eu prefiro copiar tudo pra eu me familiarizar.

No excerto 80, Ana afirma que tem “muitos caderninhos”. Isso significa que ela anota muita coisa. Ela escreve bastante para aprender melhor. André e Monica, nos excertos 81 e 84, também relatam que preferem copiar no caderno a matéria estudada. Na entrevista, André informou que existe a possibilidade de imprimir o material enviado pela professora, mas que ele prefere copiar para ter mais contato com a língua e assim aprender melhor. Esse é o mesmo pensamento de Monica. No excerto 83, vemos que Laura também acredita que a escrita é uma estratégia para aprender de forma mais eficiente. Assim como Laura e André, Greice tem um protocolo rígido de estudo em casa, conforme mostram o excerto 82. Ela faz anotações em um rascunho, depois copia tudo no caderno de forma organizada. André e Greice narraram que ainda estudam os conteúdos, corrigem os exercícios a partir do gabarito e anotam suas dúvidas, perguntando à professora por meio de mensagem no grupo ou na aula seguinte.

Uma coisa que ficou bem clara após esses relatos é que os aprendizes da terceira idade adoram copiar, anotar tudo o que está no material didático e que é dito pelo professor. Isso já havia sido observado por Pizzolatto (1995), Conceição (1999) e Lopes (2014). Na verdade, entendo que essa é uma maneira de tentar minimizar os impactos causados pelas dificuldades de memória. No inventário de Oxford (1990), essa estratégia cognitiva é chamada *Tomar notas* e tem a função de criar estruturas de *input* e *output*. Apesar de a autora não incluir o ato de



escrever ou copiar no grupo das estratégias de memória, acredito que ele possa ser entendido no contexto LETI-Inglês dessa maneira. Os alunos não copiam porque são obrigados ou para ocupar seu tempo. A escrita tem um objetivo claro, um impacto direto na aprendizagem. Os idosos copiam para criar elos mentais, para facilitar a retenção de informações novas. E como nos mostram os excertos, eles fazem isso propositalmente, o que reforça que as estratégias de aprendizagem são usadas de modo consciente pelos aprendizes.

Quando Greice diz que faz duas vezes e André diz que passa a limpo, identifico, à luz de Oxford (1990), que os aprendizes também usam as estratégias *Repetir* e *Praticar formalmente com sistemas orais e escritos*. Elas são estratégias cognitivas que têm por objetivo propiciar aos aprendizes oportunidades de prática. Além de anotarem tudo o que podem, alguns idosos costumam revisar seus cadernos e livros com os conteúdos já trabalhados. Essa é mais uma estratégia utilizada para reforçar a aprendizagem de inglês. Trata-se da estratégia de memória *Revisar de maneira estruturada*. Nos excertos 85 e 86, Ana e Laura contam que procuram ler e reler o que já estudaram:

#### **Excerto 85 - Ana está sempre lendo**

(...) *Então eu fico assim sempre lendo alguma coisa.*

#### **Excerto 86 - Laura lê e relê**

*Então, eu leio e releio.*

Esses exemplos mostram que a repetição é uma estratégia muito cara aos alunos idosos do projeto LETI-Inglês. Seja na forma de refazer as atividades já feitas ou apenas revisá-las, eles acreditam que repetições podem auxiliar na fixação do conteúdo. Por isso, preferem copiar as atividades no caderno, talvez até duas vezes, do que imprimir, pois acreditam que quanto maior for o contato que eles tiverem com o novo conteúdo, mais rápido eles aprendem. As únicas alunas que não afirmam copiar o conteúdo em um caderno são Lucia e Renata. Lucia busca outras formas de otimizar sua aprendizagem de inglês, como vemos no excerto 87. Ela procura por cursos complementares na internet e também se vale de um amigo que tem melhor proficiência para ajudá-la. Renata, por seu turno, assume que precisa ser mais rígida em sua rotina de estudos, como mostra o excerto 88.

### **Excerto 87 - Lucia busca outros caminhos**

*... eu procuro algum... assim, algumas aulas né, na internet. (...) então eu ia até agora tentar esse cursinho pra ver o que que oferece em três meses, eu acho tão pouco, mas de repente vai render muito né... (...) Além do mais, eu falo todos os dias com uma pessoa que mora fora do Brasil. Ele mora na Turquia. E ele fala inglês fluente.*

### **Excerto 88 - Renata precisa estudar mais**

*Olha, eu sou meio preguiçosa... Quer dizer, eu já fui mais estudiosa. (...) Quando você é cobrado, você leva a responsabilidade, você se obriga, tipo eu acho que eu tenho que estudar pelo menos meia hora de inglês por dia.*

A fala de Renata, no excerto 88, mostra como os aprendizes da terceira idade costumam reconhecer a importância de se dedicar. Ainda que ela não faça isso, ela sabe que é importante reservar alguns minutos por dia para se dedicar ao estudo do inglês. Nesse sentido, podemos enxergar aqui as estratégias *Organizar* e *Traçar objetivos e metas*, conforme o entendimento de Oxford (1990). Essas estratégias são metacognitivas e objetivam organizar e planejar a aprendizagem. Lucia, por sua vez, utiliza outra estratégia metacognitiva com o mesmo objetivo. Ao procurar aulas de inglês na internet e manter contato com alguém mais proficiente, ela está a *Buscar oportunidades de prática*.

Quem também usa uma estratégia metacognitiva é Monica. Na entrevista, ela contou que tem prestado mais atenção ao ouvir músicas de que gosta, conforme podemos ver no excerto 89. Ela tem tentado identificar nas letras das músicas palavras que já aprendeu. Ao fazer isso, ela tem usado a estratégia *Prestar atenção*, cujo papel é o de centralizar a aprendizagem.

### **Excerto 89 - Monica está prestando mais atenção**

*E eu já tô começando a escutar assim... mais prestando atenção, né. Eu escuto uma música do Elvis, escuto uma música do Elton John, entendeu? Não entendo nada, mas opa, perai, é aquele “they”, aquele “are”, né, aí já vai...*

É interessante acrescentar aqui a consciência de Monica sobre o motivo do seu progresso na aprendizagem de inglês. Como vemos no excerto 90, ela sabe que a ansiedade tem um impacto negativo no processo de aprendizagem e, por isso, procura se manter tranquila. Assumindo a identidade de um aprendiz Pós-método, ela mostra-se consciente da influência da afetividade no sucesso do estudo da língua inglesa. Ao dizer que está aprendendo por não estar ansiosa, Monica usa duas estratégias de aprendizagem: *Automonitoramento* e *Autoavaliação*. Ela está refletindo sobre a sua aprendizagem, sobre o seu progresso ao mesmo tempo em que

está o avaliando. Ambas as estratégias são metacognitivas e possuem o papel de avaliar a aprendizagem.

### **Excerto 90 - Monica não está ansiosa**

*Então eu não tô assim desesperada. Eu não tô desesperada. E aí eu tô sentindo que eu tô aprendendo porque eu não tô ansiosa.*

Por fim, registro, no excerto 91, a fala de Ana sobre o uso de novas tecnologias para estudar inglês. Ela conta que já usou o aplicativo Duolingo e ainda usa um tradutor na internet para aprender o significado de palavras. Como já vimos na seção 3.2, os ex-professores mencionaram que alguns aprendizes tinham em seus aparelhos celulares aplicativos de dicionário e outros para a aprendizagem de inglês.

### **Excerto 91 - Ana usa a tecnologia para aprender**

*Tem no computador, tinha um negócio, Duolingo, lembra? Você conhece? Eu vivia fazendo aqui... Eu adorava aqueles trabalhos do Duolingo, sabe... (...) Eu pego mais o livro, fico lendo né... (...) Quando eu não entendo, eu vou lá no tradutor. Já boto a frase pra saber o que tá havendo, algumas palavras que eu não tô entendendo. Aí já pego o tradutor e já...*

Considerando o inventário de Oxford (1990), podemos entender que Ana usa a estratégia metacognitiva *Buscar oportunidades de prática* e também a estratégia cognitiva *Traduzir*, cujo papel é o de auxiliar a análise e o raciocínio do aprendiz. Pensando um pouco mais no uso de tecnologias para aprender inglês, acredito que várias estratégias de aprendizagem podem se mostrar presentes, a depender do uso que os aprendizes fazem desses sites e aplicativos. Esses recursos podem auxiliá-los a planejar a sua aprendizagem, diminuir a sua ansiedade e reter informações de modo mais eficiente assim como também podem levá-los a novas oportunidades de prática.

Antes de concluir esta seção, é oportuno fazer alguns comentários acerca da minha percepção do uso de estratégias de aprendizagem no projeto LETI-Inglês. Como já comentei, observei maior variedade de estratégias metacognitivas. Foram identificadas seis delas ao passo que apenas três estratégias afetivas e três estratégias sociais foram observadas. Em relação às estratégias diretas, identifiquei uma estratégia de memória e quatro cognitivas. Se, assim como Dörnyei (2005) e Oxford (2017), consideramos que as estratégias de memória são, na verdade, cognitivas, então foram cinco as estratégias cognitivas encontradas. Ainda assim, fica evidente que a organização, o planejamento, a centralização e a avaliação da aprendizagem levaram os

aprendizes a utilizar mais estratégias metacognitivas do que cognitivas. Esse é, possivelmente, um caminho que os aprendizes idosos têm tentado seguir para ter sucesso na aprendizagem de inglês ao mesmo tempo em que têm que lidar com as dificuldades biológicas e cognitivas que fazem parte do processo de envelhecimento.

Também como já adiantei, acredito que escrever (ou copiar no caderno) é uma estratégia de aprendizagem de memória para o público da terceira idade que aprende uma língua adicional. Ao anotarem em seus cadernos o que o professor diz ou aquilo que está no material didático, os idosos estão tentando criar elos mentais, facilitar a retenção de informações novas. O inventário de Oxford (1990) reconhece a ação de *Tomar notas* como uma estratégia cognitiva para criar estruturas de *input* e *output*. Contudo, acredito que, no caso da terceira idade, o ato de escrever ou copiar já se fortaleceu como uma estratégia de memória, pois já foi identificado em outros estudos (PIZZOLATTO, 1995, CONCEIÇÃO 1999, LOPES, 2014) com essa mesma finalidade. Dessa maneira, penso que, ao aplicar o modelo de Oxford (1990) para analisar as estratégias usadas por idosos aprendendo uma língua adicional, considerar a escrita como uma estratégia de memória pode ser bastante pertinente.

Outro ponto a ser observado é a sobreposição de tipos de estratégias. *Repetir e Praticar formalmente com sistemas orais e escritos* são, no inventário de Oxford (1990), estratégias cognitivas que objetivam a criação de oportunidades de prática. Contudo, acredito que elas também possam ser consideradas estratégias de memória, visto que os aprendizes podem utilizá-las para facilitar a sua memorização. Por exemplo, quando Greice, no excerto 82, diz que faz as atividades duas vezes no caderno, ela está repetindo tanto para praticar o que aprendeu quanto para fixar, memorizar melhor o conteúdo estudado. Uma vez que o inventário de Oxford (1990) é um pouco mais rígido, pode ser oportuno encarar o contexto LETI-Inglês a partir da perspectiva mais recente da autora.

Para Oxford (2017), a escolha de estratégias pelos aprendizes é influenciada pelo contexto sociocultural e os aprendizes são agentes ativos e autorregulados. Ela acredita que a autorregulação e as estratégias de aprendizagem pressupõem ação e a aprendizagem é direcionada a objetivos. Em nosso contexto de investigação, podemos observar que existe um contexto sociocultural exercendo influência sobre a aprendizagem. Em nossa sociedade, ainda muito preconceituosa, os idosos são considerados improdutivos e incapazes. Como vimos, entre os motivos reconhecidos pelos professores para a participação dos idosos no projeto LETI-Inglês está o desejo de se manterem e se mostrarem ativos, tanto socialmente quanto

intelectualmente. Somam-se a esse cenário as dificuldades de ordem biológica e cognitiva dos aprendizes. Logo, a escolha de estratégias leva em consideração todas essas questões.

Desse modo, não devemos olhar apenas para uma cena, um acontecimento rápido no momento da aula ou mesmo tomar as falas dos idosos na entrevista de modo descontextualizado. Devemos olhar para todo esse contexto maior, em que um novo modelo de cidadão idoso está emergindo. Esse novo idoso quer se manter ativo, quer melhorar a qualidade de vida. Para tanto, ele se engaja em diferentes atividades, como estudar línguas. Nessas atividades, ele lança mão dos mais diversos recursos disponíveis para otimizar sua aprendizagem, como livros impressos, dicionários online e aplicativos para celular. Como aponta Oxford (2017), na aprendizagem, os estudantes se valem da metacognição para regular o seu comportamento, as suas emoções e a sua motivação. É o que vimos acontecer no excerto 90, em que Monica afirmou que o fato de não estar ansiosa tem auxiliado a sua aprendizagem.

Por fim, assim como Oxford (2017) concebe o uso de estratégias a partir de uma perspectiva ecológica da aprendizagem, podemos também pensar no contexto LETI-Inglês a partir do modelo Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2005). Nesse ponto de vista, o Microssistema inclui os aprendizes idosos, seu entorno físico e social e também as tecnologias digitais usadas por eles, uma vez que, por conta da pandemia de COVID-19, as aulas passaram a ser realizadas via internet desde abril de 2021. Além disso, como diz Matta (2019, p. 96), “diversos fatores conformam o microssistema, tais como gênero, idade, país de residência, tempo de estudos da língua que se quer aprender, dentre outros”.

O Mesossistema engloba as relações dos aprendizes entre si e com professor, família, amigos e instituições. Desse modo, estão nesse nível os aprendizes idosos, suas atuais professoras, seus ex-professores, os momentos de interação tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas online e na participação dos grupos das turmas no *Whatsapp*. Os momentos que tive com todos os participantes durante a realização desta pesquisa também estão incluídos aqui. E como aponta Oxford (2017), também podem ser identificadas nesse nível a escolha de estratégias de aprendizagem.

O Exossistema, por sua vez, é o nível em que estão eventos, decisões e políticas sobre as quais o indivíduo tem pouca ou nenhuma influência. Pensando no contexto LETI-Inglês, podemos conceber que aqui estão a Política Nacional do Idoso, o Estatuto de Idoso, a UERJ e a UnATI/UERJ com suas normas e práticas previamente definidas que, de algum modo, influenciam o ensino-aprendizagem de línguas pelos idosos. Por fim, temos o Macrossistema, que está relacionado às atitudes, crenças, valores, símbolos e tendências mais amplas, de

abrangência cultural. Aqui se enquadrariam a figura do idoso na sociedade atual e os preconceitos que ainda existem contra ele, por exemplo. Podemos adaptar a Figura 7 para acomodar as ideias aqui propostas. Com isso, temos a relação entre os sistemas representadas na Figura 8:

Figura 8 - O LETI-Inglês à luz do modelo de Bronfenbrenner



Fonte: O autor (2021), baseado em Oxford (2017, p. 106)

Tendo discutido as respostas dos aprendizes idosos nas entrevistas, passemos a discorrer, na próxima seção, sobre as contribuições registradas nas entrevistas com os professores a ser relacionadas com a questão das estratégias de aprendizagem.

### 3.4 A relação dos professores com as estratégias de aprendizagem

A fim de verificar se os professores são conscientes das estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos e se, de alguma maneira, eles as exploram ou incentivam, discutiremos nesta seção a última asserção: os professores não exploram de modo consciente o

uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema. Para tanto, serão analisadas as respostas dos quatro professores para as últimas três perguntas que fiz nas entrevistas individuais. As perguntas são: (7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor; (8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?; e (9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?

O meu entendimento dos dados me leva a manter essa asserção. De um lado, vejo os alunos usando as estratégias de aprendizagem que julgam mais apropriadas. Do outro, vejo os professores expressarem sua opinião acerca de como os alunos devem estudar. Contudo, não percebo, em minha leitura dos dados, uma postura plenamente consciente dos professores. Como já visto, os aprendizes idosos utilizam mais estratégias metacognitivas. No entanto, na entrevista os professores focaram sua atenção mais no uso de estratégias cognitivas. Ou seja, eles parecem não estar atentos ao que os seus aprendizes realmente estão fazendo para estudar. Consequentemente, não exploram o uso dessas estratégias para otimizar a aprendizagem de inglês.

A sétima pergunta foi: “Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor”. Ao elaborar essa pergunta, objetivei gerar narrativas acerca de práticas pedagógicas que foram bem-sucedidas em sala de aula. Eu precepus que os professores também poderiam expressar sua opinião acerca do processo de aprendizagem de inglês na terceira idade. De fato, ouvi um pouquinho das duas coisas na entrevista. Vejamos primeiro as opiniões e experiências dos ex-professores do projeto. Nos excertos 92 a 93, Kelly e Marcos falam sobre sua visão acerca da aprendizagem de inglês pelos alunos idosos e suas práticas em sala de aula:

#### **Excerto 92 - Kelly prefere aulas dinâmicas**

*Tinha alunos que me pediam muito pra... que eu falasse inglês boa parte da aula... Sendo que eu falava em português né, porque, assim, eu pensava na maioria. (...) Por isso que eu falei, resumindo, eu acho que eles aprendem muito bem com aulas dinâmicas, com interação.*

#### **Excerto 93 - Marcos não acredita na mera repetição**

*Bom, eu acho que... a repetição não é mais uma... um atalho para você conseguir fazer com que eles aprendam. Assim, tipo, não adianta você ficar repetindo, repetindo, repetindo, repetindo. Eu acho que eles conseguem aprender mais usando aquilo no dia a dia porque eles acabam exercendo né o inglês de fato, não fica só na... repetição. (...) A aula inteira não era lecionada em inglês até porque não rola para eles isso.*

Em suas falas, Kelly e Marcos expressam a sua visão de que os alunos aprendem melhor quando o professor fala português durante as aulas, sobretudo nos momentos de explicação.

Segundo eles, como os idosos possuem diferentes níveis de proficiência, falar inglês o tempo todo implica correr o risco de que vários alunos não compreendam as orientações dadas bem como o conteúdo a ser trabalhado e, por consequência, sejam desmotivados. Nas aulas que observei, em 2019, percebi que Marcos só costumava falar inglês na hora de ler exemplos, textos etc. Ele também pontua, no excerto 93, que não acredita no poder da mera repetição para promover a aprendizagem dos idosos. Para ele, a aprendizagem é mais significativa quando os alunos conseguem levar o conhecimento adquirido para a sua rotina. Como ele mesmo disse, em outro momento da entrevista, que ficava preso ao livro, não me parece que a realidade dos alunos era aproveitada a contento no planejamento e na realização das aulas.

Nas observações, percebi que Kelly ainda falava inglês um pouco mais do que Marcos. Além disso, ela quase sempre traduzia para o português o que tinha acabado de dizer em inglês. Em sua opinião, é necessário haver dinamismo e também interação entre os alunos, algo que também é apreciado por Débora, conforme vemos no excerto 94. Joice, no excerto 95, acredita que o professor deve estar à disposição dos alunos idosos para fazer quaisquer esclarecimentos sem, contudo, depreciar a sua capacidade cognitiva:

#### **Excerto 94 - Débora acredita na interação**

*... eu acho que eles aprendem muito mais de forma expositiva. A gente expondo, mas também perguntando, sabe, fazendo eles interagirem. Se só ficar falando, eles fazem muitas anotações, mas as mesmas dúvidas permanecem.*

#### **Excerto 95 - Joice explora a inteligência dos alunos**

*Eu acho que, assim, primeiro tem que ter bastante paciência né e não... assim, às vezes a gente acha que eles também não sabem nada né. Eu acho que a gente não deve subestimar, sabe, a inteligência deles. E seguindo assim... Entendendo o que que... a necessidade né de cada um, mas eu acho que eles aprendem melhor assim... você se mostrando disponível para tirar qualquer dúvida né e explicar bem esse passo a passo claramente.*

Como vimos, Débora tem procurado fazer seus alunos falarem mais, inclusive entre eles. No excerto 94, ela expressa a sua crença de que aulas expositivas contribuem para a aprendizagem dos idosos, mas aponta que isso por si só não é suficiente, pois os alunos podem continuar a não entender. Joice, por seu turno, acredita que o professor deve se fazer presente e jamais subestimar a capacidade dos aprendizes idosos, como vemos no excerto 95. Quer me parecer que Joice reconhece, ainda que inconscientemente, a importância da afetividade na aprendizagem dos idosos. O que ela descreve, na minha opinião, é a importância da criação de laços entre aprendizes e professor para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Débora e Kelly,



por outro lado, exploram o caráter mediador da socialização (interação) na aprendizagem. Como mostram outros estudos (PIZZOLATTO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; GUIMARÃES, 2006; LOPES, 2014), os aspectos socioafetivos realmente se mostram bastante influentes em contextos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com adultos da terceira idade.

Por fim, chegamos aos últimos momentos da entrevista. Na oitava pergunta (“Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?”), esperava que os participantes informassem se ensinavam alguma estratégia para os idosos estudarem fora da sala de aula. Pressupus que eles poderiam relatar as dicas que já deram para seus alunos aprenderem melhor. A nona e última pergunta (“Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?”) foi pensada como uma oportunidade para que eu melhor compreenda se as eventuais dicas que eles davam eram baseadas apenas nas suas crenças ou se poderia haver um posicionamento sustentado por algum conhecimento técnico sobre estratégias. Três dos quatro professores mencionaram que sugeriam aos alunos não usar tradução automática, conforme vemos nos excertos 96 a 98:

#### **Excerto 96 - Joice sugeriu evitar tradução automática**

*Sim, de pronúncia. Eu falo para eles colocarem assim a palavra no Google né e no Google Tradutor e colocar no botãozinho lá de ouvir. Não usar o Google como ferramenta de tradução, mas de pronúncia, de escuta né, na verdade, para eles irem treinando a pronúncia. (...) Eu falo sempre para eles pegarem intimidade com a língua através dessas coisas né, filme, música, série.*

#### **Excerto 97 - Kelly recomendou interpretar mais**

*A dica que eu mais falava na verdade era pra tentar não usar o Google Tradutor. Porque eles jogavam muita coisa no Google Tradutor. (...) Uma dica que talvez não tenha muito a ver com o inglês, mas que eu falava bastante era pra eles prestarem atenção no enunciado, ou seja... exercitar bastante a coisa da interpretação de texto. (...) E alguns deles, como eu tava falando, já usavam alguns aplicativos de língua, sabe? (...) Também tinha um aluno meu que fazia palavras cruzadas em inglês.*

#### **Excerto 98 - Marcos sugeriu o uso de dicionário**

*... eu pedia para eles usarem muito o dicionário, né, X porque os nossos professores da graduação sempre... sempre falam isso para gente, então eu resolvi passar adiante e pedi para eles não usarem mais o Google Tradutor, porque era uma furada. (...) E tem muito também, eles me falavam que tinha muito aplicativo também de dicionário.*

Joice, Kelly e Marcos mostraram estar em sintonia ao recomendar aos aprendizes idosos que evitem usar a tradução automática. No excerto 96, Joice sugere que os aprendizes idosos usem o Google Tradutor apenas para aprender a pronúncia das palavras. Reconhecendo a

importância da exposição do aprendiz ao máximo possível de insumos linguísticos, ela também recomenda que seus alunos escutem músicas em inglês e assistam filmes e séries legendados. No excerto 97, Kelly relata que incentivava os alunos a lerem com mais atenção e a interpretar o que liam. Na entrevista, ela explicou que em vários momentos os alunos tinham dificuldades de realizar as tarefas por não terem lido com atenção as orientações dadas. Marcos, por sua vez, sugeria que os aprendizes usassem um determinado dicionário em vez de recorrerem ao Google Tradutor, como vemos no excerto 98. Para ele, os idosos deveriam tentar uma participação mais ativa na construção do significado dos termos desconhecidos no sentido de procurar a palavra em um dicionário de confiança, considerar seus possíveis significados e atribuir o sentido mais apropriado ao contexto em questão, inclusive dando o seu próprio significado para a palavra nova.

Como mostra o excerto 99, Débora foi a única que afirmou não ter dado dicas explícitas de como os alunos devem estudar em casa. Ela explica que, ao elaborar seus materiais, já escolhe atividades que levarão seus alunos a certos caminhos. Como podemos ver em sua fala, ela mostra que o principal desafio dos alunos é a memorização, o que me faz entender que, em sua visão, as dicas de estudo devem privilegiar a melhoria na capacidade de retenção dos idosos:

#### **Excerto 99 - Débora ainda não deu dicas**

*Ainda não de como estudar. Ai eu sempre tento dar materiais, como eu falei, que possam... Como eu crio o meu material e os meus exercícios, eu tento sempre adicionar alguma coisa que traga um vídeo, uma música pra ajudar eles a memorizar certas coisas.*

Ainda ao falar das dicas de estudo, Débora relatou que acredita que os aprendizes têm se dedicado menos aos estudos durante a pandemia. Na entrevista ela narrou que alguns alunos costumam fazer as atividades no domingo, ou seja, um dia antes das aulas online ao vivo. Isso a leva a pensar que, por terem assumido mais responsabilidades em casa, eles estão com a rotina prejudicada por conta da pandemia, como vemos no excerto 100:

#### **Excerto 100 - Débora acha que os alunos precisam se dedicar mais**

*Ai eles acabam não, nesse período, eu acho que eles estão dedicando menos... Eles estão dedicando mais tempo às aulas no dia da aula.*

Para Débora, os aprendizes não estão mantendo uma rotina regular de estudos, fazendo as atividades apenas na véspera ou mesmo no dia da aula. Tendo acompanhado o projeto LETI- Inglês há alguns anos, tendo a discordar de Débora. Na verdade, a falta de maior dedicação aos

estudos sempre existiu no projeto, inclusive a ponto de ser um dos fios temáticos discutidos em minha pesquisa de mestrado (LOPES, 2014). Parece-me que agora, justamente em função da pandemia de COVID-19, os idosos têm tido a oportunidade de se dedicar um pouco mais. Devido à pandemia, eles têm se resguardado em casa. Antes, eles tinham uma rotina bastante agitada, com várias atividades, algumas delas realizadas inclusive na UnATI/UERJ. Uma vez que a maior parte dessas atividades foi suspensa, acredito que agora eles tenham mais tempo para se dedicar aos estudos da língua inglesa. É claro que não podemos ignorar as dificuldades trazidas por todo esse contexto de pandemia, que envolve a tristeza da perda de ente queridos, o medo da contaminação pelo vírus, o desenvolvimento de ansiedades relacionadas ao isolamento social, a emergência de outras doenças, entre outros fatores. Realmente torna-se muito difícil manter a concentração em meio a todo esse caos.

Duas outras observações ainda merecem destaque. É interessante observar que os próprios aprendizes idosos têm as suas estratégias de aprendizagem. Na entrevista, Kelly narrou que alguns dos idosos usavam aplicativos de celular para aprender línguas adicionais. Ou seja, os aprendizes buscavam mais oportunidades de prática para complementar a aprendizagem em sala de aula. Ela também relatou que um aluno também fazia palavras cruzadas em inglês, inclusive de um nível mais difícil. Marcos também informou que alguns de seus alunos tinham até aplicativo de dicionário em seus aparelhos celulares. Isso nos mostra que a tecnologia pode - e eu diria deve - ser usada para otimizar a aprendizagem de inglês por idosos na UnATI/UERJ. Naturalmente, isso requer que o professor tenha mais paciência para assumir a responsabilidade de instruir os idosos a lidar com essas novas tecnologias. Entretanto, não é algo difícil de ser alcançado, como nos mostra a experiência das novas professoras ao ensinar os idosos a entender o uso do *Google Meet* nas primeiras aulas online. Alguns deles não sabiam como fazer para entrar e sair da sala virtual e abrir e fechar microfone e câmera, mas depois que foram ensinados, têm tido cada vez menos dificuldades nesse sentido. A dinâmica de saber os momentos em que pode ou não abrir o microfone e falar também foi ensinada aos poucos, de modo que, com o passar do tempo, a aula online passou a ser um pouco mais organizada.

A outra observação é que nenhum dos quatro professores conheceu a área de estratégias de aprendizagem. Na entrevista, eles relataram que nunca fizeram leituras sobre o tema. Como já ponderei anteriormente, nenhum deles havia cursado as disciplinas da licenciatura, que se debruçam sobre temáticas relacionadas à prática de ensino e a questões relativas à aprendizagem. Contudo, levando em consideração a minha própria experiência de estudante que só conheceu esse tema na Pós-Graduação, aproveito esta oportunidade para sugerir que os

cursos de graduação apresentem, ainda que superficialmente, esse tema tão importante para os professores em formação. Acredito que conhecer as teorias de estratégias de aprendizagem pode nos municiar de conhecimentos técnicos que podem se manifestar em uma prática pedagógica mais sensível aos alunos, mais preocupada com e orientada para o processo de aprendizagem.

Por fim, acredito que quando questionamos professores acerca do modo como eles compreendem a aprendizagem dos alunos e perguntamos se eles ensinam a seus alunos estratégias de como aprender melhor, estamos abordando um ponto muito importante do fazer pedagógico. Será que a prática do professor é alimentada por sua reflexão crítica? Ou será que ele simplesmente reproduz modelos existentes sem qualquer critério e compromisso com a natureza transformadora e libertadora da educação? Essas são questões que podem ser exploradas em um estudo que venha a aprofundar as discussões apresentadas por esta pesquisa.

Todos os quatro professores entrevistados reconhecem que o trabalho realizado com adultos da terceira idade é diferente das experiências vivenciadas com outras faixas etárias. A aprendizagem na terceira idade envolve fatores como dificuldades de visão, audição e memória, busca pela socialização e manutenção da capacidade, por exemplo. Os alunos têm um perfil diferenciado, com necessidades, lacunas e desejos específicos e os professores acreditam que o ensino de inglês deve ser sensível a esses aspectos. Apenas uma professora (Débora) pareceu levar em consideração a experiência tida com seus alunos em uma aula no planejamento da aula e do material a ser usado na aula seguinte. Ela foi a única que ouviu as vozes dos aprendizes idosos e decidiu formatar a sua prática pedagógica a partir das colocações dos alunos. É importante acrescentar que os professores se mostraram conscientes acerca das questões que caracterizam a figura e a vida do idoso em nossa sociedade. Eles reconhecem que o projeto LETI-Inglês tem um impacto direto na qualidade de vida dos idosos, pois os possibilitam manter em atividade a sua capacidade cognitiva e o seu contato social.

Tendo discutido as respostas dos professores nas entrevistas, nos resta agora sistematizar os conhecimentos gerados pelos dados em entendimentos maiores, menos fragmentados, acerca do contexto investigado. Ampliando a nossa perspectiva, veremos como os participantes entendem o contexto LETI-Inglês no que tange à abordagem LinFE e às estratégias de aprendizagem. Para tanto, passemos às considerações finais desta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E que esse curso não termine nunca! Ai meu Deus!  
(...) A UERJ não pode fechar, que feche as outras,  
por causa da nossa UnATI! A UnATI é muito bom,  
você não imagina como é bom!

*Ana, participante da pesquisa*

Este estudo qualitativo buscou compreender as vozes de professores e aprendizes idosos do contexto de ensino e aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ. Ao integrar algumas contribuições de Línguas para Fins Específicos, pedagogia Pós-método, estratégias de aprendizagem e ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade, esta pesquisa teve quatro objetivos específicos: (a) caracterizar na voz do aluno o projeto LETI-Inglês como LinFE; (b) identificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes idosos; (c) identificar a visão dos professores acerca do projeto LETI-Inglês e sua relação com a abordagem LinFE e (d) identificar a visão dos professores sobre estratégias de aprendizagem.

Foram associados a esses objetivos as perguntas de pesquisa, que nortearam o percurso metodológico seguido. Foram elaboradas quatro perguntas de pesquisas: (a) Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE?; (b) Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos?; (c) Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE?; e (d) Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? Para gerar dados que levassem a respostas para essas perguntas, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (a) um questionário sociocultural para os aprendizes idosos; (b) entrevistas individuais inspiradas na técnica de entrevistas narrativas realizadas com sete alunos e quatro professores; e (c) observações de aula com notas de campo.

O questionário teve por objetivo identificar o perfil dos alunos de inglês da UnATI/UERJ. As entrevistas objetivaram a representação discursiva do entendimento de professores e alunos acerca do projeto LETI-Inglês e do processo de aprendizagem. As observações de aula permitiram visualizar as interações entre os participantes do contexto de pesquisa. A análise e discussão dos dados foi estruturada a partir do conceito de asserções (BORTONI-RICARDO, 2008), que foram criadas a partir do modelo de Daher (2016). Desse modo, os objetivos e as perguntas de pesquisa foram alinhados, levando à criação das perguntas

das entrevistas. As perguntas de pesquisa geraram quatro asserções: (a) O LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes não contemplam esse perfil; (b) À luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais; (c) Os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês pode ser um contexto de LinFE; e (d) Os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não tem conhecimento desse tema.

O capítulo 1 apresentou a fundamentação teórica desta pesquisa, se debruçando sobre as áreas de Línguas para Fins Específicos (LinFE), estratégias de aprendizagem e questões relativas à terceira idade, à UnATI/UERJ e ao ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade. O capítulo 2 descreveu a natureza da pesquisa, os participantes da pesquisa e o percurso metodológico seguido. O capítulo 3 apresentou a análise e discussão dos dados a partir das asserções estabelecidas. Por fim, neste capítulo, desenvolvo as considerações finais desta tese, sistematizando os entendimentos gerados e apontando as limitações, contribuições e possíveis desdobramentos deste estudo. Por cruzar fronteiras teóricas, ouvir a voz do público da terceira-idade, refletir criticamente sobre a realidade observada, teorizar a prática e sugerir a prática da teoria construída, entendo que esta pesquisa é um trabalho em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009).

### **Explorando os conhecimentos obtidos**

No capítulo de discussão dos dados, tivemos uma visão fragmentada do contexto por meio da análise dos excertos. De modo a sistematizar os entendimentos gerados pelos dados, passo agora a retomar e responder as perguntas de pesquisa. Com isso, espero facilitar a compreensão de como diferentes aspectos do contexto investigado interagem entre si.

A primeira pergunta de pesquisa era: Por que o projeto LETI-Inglês pode ser entendido como LinFE? Como vimos, a análise dos dados mostrou que a primeira asserção (o LETI-Inglês poderia ser concebido como LinFE porque os aprendizes idosos possuem desejos, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos-alvo e os materiais existentes não contemplam esse perfil) foi mantida. Podemos dizer que o projeto LETI-Inglês tem potencial para ser um

contexto de LinFE devido ao perfil diferenciado de seu público-alvo, os idosos. O questionário sociocultural mostrou que os respondentes têm entre 61 e 85 anos de idade. Quase oitenta por cento deles tiveram acesso ao nível superior. Todos eles têm o hábito da leitura, apreciando diferentes obras, como contos e romances, biografias, notícias, jornais, textos científicos e religiosos. O tempo livre é preenchido com atividades artísticas, culturais, físicas e de lazer ao ar livre. Todos os respondentes usam a internet por meio do celular, sendo que cerca de 72% deles de algum modo mencionaram estudar e fazer pesquisas. Além disso, eles assistem vídeos, filmes e *lives*, leem notícias, aprendem receitas e acessam redes sociais.

Esses aprendizes levam para a sala de aula do projeto objetivos, necessidades, lacunas, desejos e expectativas particulares, que podem não ser contemplados em outros cursos e pelos materiais didáticos disponíveis. Entre os objetivos dos idosos para estudar inglês figuram: o gosto pela língua, o desejo de socializar com pessoas da mesma faixa etária, a vontade de se manter e se mostrar ativos cognitivamente, o desejo de servir de exemplo para filhos e netos e a necessidade de comunicação em viagens. Aliás, sobre a habilidade de expressão oral, em sala de aula é unânime o desejo de falar inglês. No que diz respeito aos materiais didáticos usados, alguns aprendizes apreciavam os livros usados nas aulas presenciais, até 2019. Outros têm preferido os materiais que estão sendo elaborados aula após aula (online) pelas novas professoras.

Sobre o trabalho das novas professoras, acredito que o planejamento de aulas e a elaboração de materiais levem em consideração o andamento da aula anterior. As professoras provavelmente observam o que deu certo ou não, o que fluiu bem e o que funcionou melhor para os alunos. Isso me leva a compreender que a configuração atual do curso e a elaboração de materiais estão centradas no perfil do público-alvo. Ainda que não se deem conta, as novas professoras fazem uma espécie de análise de necessidades continuamente visto que precisam planejar aulas semana após semana. Elas levam em conta as motivações dos aprendizes e as dificuldades de ordem biológica e cognitiva que eles enfrentam. À luz das definições de LinFE de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998), podemos perceber que as decisões tomadas pelas novas professoras ecoam os entendimentos básicos da abordagem. Contudo, é importante ressaltar que o projeto LETI-Inglês não é visto pela coordenação atual como um contexto de Línguas para Fins Específicos. Ou seja, não há uma orientação para que o projeto seja configurado a partir das premissas da abordagem LinFE, investigando e satisfazendo as necessidades trazidas pelos aprendizes idosos.

Vimos também que as definições de LinFE mais recorrentes na literatura concebem as necessidades do aprendiz a partir de suas demandas acadêmicas ou profissionais. Entretanto, no caso dos idosos que participam do LETI-Inglês, não há demandas de tal natureza, visto que a maioria dos idosos é aposentada e já se formou há muitos anos. As necessidades do público idosos são outras e estão relacionadas à manutenção da qualidade de vida. Nesse sentido, acredito que professores e pesquisadores atuantes na área de LinFE devem ter um olhar mais abrangente para reconhecer contextos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos que não sejam motivados apenas por demandas acadêmicas e profissionais. O mundo tem mudado bastante, sobretudo com o desenvolvimento de novas tecnologias, o que tem levado a uma mudança nos padrões de vida e isso precisa ser observado na área da Educação. Reforço ainda os papéis importantes do LETI-Inglês de satisfazer as necessidades do idoso para que possa integrá-lo à comunidade acadêmica e à sociedade e de formar professores que exercitem seu espírito crítico-reflexivo para considerar as demandas sociais do nosso país.

A segunda pergunta de pesquisa era: Quais são as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos? A análise dos dados mostrou que a asserção relacionada a essa pergunta (à luz de Oxford (1990), os aprendizes usam mais estratégias de memória, afetivas e sociais) não foi mantida totalmente. Os aprendizes do projeto LETI-Inglês gostam de atividades que envolvam músicas, filmes, repetição, socialização e principalmente conversação. O uso do português em sala de aula é algo polêmico. Há aprendizes que preferem que os professores falem em português enquanto outros desejam que as aulas sejam ministradas apenas em inglês. Uma aluna relatou que tem gostado mais das aulas online do que das presenciais, pois isso economiza tempo e dinheiro, além de ser muito prático. Também vimos que os professores relataram nas entrevistas que alguns aprendizes usam tecnologias para aprender inglês. Apesar de este uso não ter sido explorado em profundidade neste estudo, penso que várias estratégias de aprendizagem podem se mostrar presentes, a depender do uso que os aprendizes fazem desses sites e aplicativos.

Foi identificada uma estratégia de memória: *Revisar de maneira estruturada*. Quatro estratégias cognitivas foram encontradas nos dados: *Repetir e Praticar formalmente com sistemas orais e escritos*, que têm por objetivo propiciar aos aprendizes oportunidades de prática; *Traduzir*, cujo papel é o de auxiliar a análise e o raciocínio do aprendiz; e *Tomar notas*, que visa à criação de estruturas de *input* e *output*. Três estratégias afetivas foram identificadas: *Usar música*, cujo papel é diminuir a ansiedade do aprendiz; *Fazer afirmações positivas (Agir positivamente)*, que tem por objetivo promover o encorajamento de si mesmo; e *Ouvir seu*



*corpo*, que tem por objetivo controlar a temperatura emocional do aprendiz. No rol das estratégias sociais, também três estratégias foram identificadas: *Cooperar com os colegas*, *Pedir esclarecimento* e *Pedir correção*, principalmente nos momentos em que os idosos trabalhavam em pares ou grupos e tinham alguma dúvida.

Contudo, foram as estratégias metacognitivas as mais usadas pelos aprendizes. Foram identificadas seis estratégias desse tipo: *Organizar*, *Traçar objetivos e metas* e *Buscar oportunidades de prática*, que objetivam organizar e planejar a aprendizagem; *Prestar atenção*, cujo papel é o de centralizar a aprendizagem; *Automonitoramento* e *Autoavaliação*, que possuem o papel de avaliar a aprendizagem. Essa variedade de estratégias metacognitivas sugere que os idosos têm priorizado o planejamento e a avaliação da própria aprendizagem de inglês. Os aprendizes idosos aparentam ser conscientes dos desafios enfrentados, principalmente as dificuldades de memória, e por isso têm refletido acerca do processo de aprendizagem, estabelecendo objetivos e optando por maneiras mais eficazes de estudar.

Conforme apontei na análise, talvez o uso das estratégias metacognitivas tenha se tornado mais evidente durante a pandemia. Como as aulas estão sendo realizadas via internet, os idosos precisam se organizar para estudar sozinhos em casa de modo a obter um maior aproveitamento da aula ao vivo. Isso pode ter evidenciado a responsabilidade sobre a própria aprendizagem, de modo que o planejamento para o estudo tenha se mostrado mais essencial.

Os dados mostraram também que os idosos adoram anotar o máximo possível em seus cadernos, algo que já havia sido observado por Pizzolatto (1995), Conceição (1999) e Lopes (2014). A esse respeito, o inventário de Oxford (1990) reconhece a ação de *Tomar notas* como uma estratégia cognitiva com o objetivo de criar estruturas de *input* e *output*. Contudo, acredito que, no caso do LETI-Inglês, o ato de escrever ou copiar já se fortaleceu como uma estratégia de memória. Ao anotarem em seus cadernos o que o professor diz ou aquilo que está no material didático, os idosos estão tentando criar elos mentais, facilitar a retenção de informações novas. Na verdade, esses diferentes entendimentos acerca da estratégia *Tomar notas* revelam que é possível existir uma sobreposição de tipos de estratégias. Por exemplo, *Repetir* e *Praticar formalmente com sistemas orais e escritos* são concebidas por Oxford (1990) como estratégias cognitivas que objetivam a criação de oportunidades de prática. Entretanto, à luz dos dados, penso que elas também possam ser estratégias de memória, visto que podem ser usadas para facilitar a memorização. Nesse sentido, o reconhecimento de Oxford (2017) de que pode haver fluidez de tipos de estratégias parece dar conta dessa questão.

Na análise, também apresentei uma visão do contexto LETI-Inglês a partir de Oxford (2017), que defende que a escolha de estratégias leva em consideração várias questões contextuais e não apenas uma ação tomada isoladamente. No contexto investigado, o uso de estratégias leva em conta um contexto maior, no qual tem emergido um novo modelo de cidadão idoso, que deseja se manter ativo para melhorar a qualidade de vida. À luz de Oxford (2017), foi possível caracterizar o contexto LETI-Inglês a partir do modelo Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2005), observando as relações entre Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema.

A terceira pergunta de pesquisa foi: Os professores concebem o projeto LETI-Inglês como LinFE? A análise dos dados indicou que a asserção “os professores sabem que o público-alvo é diferenciado, mas talvez não tenham a visão de que o LETI-Inglês é um contexto de LinFE” foi mantida. Como visto, os quatro professores entendem que o público-alvo do projeto é mais receptivo e mais interessado do que estudantes de outras faixas etárias. Os professores sabem quais são os objetivos dos aprendizes no projeto. Eles são conscientes de que os livros didáticos existentes não contemplam o perfil da terceira idade e que as especificidades do público demandam ajustes na prática pedagógica. Contudo, somente Débora concordou com o entendimento de que o LETI-Inglês é LinFE. Marcos não estava muito convencido dessa visão ao passo que Joice e Kelly não veem o LETI-Inglês como LinFE. Na visão dessas professoras, o projeto está mais para um curso mais geral.

De todos os professores, apenas Marcos não havia feito leituras sobre a abordagem LinFE, o que mostra que as três professoras tinham bagagem para responder essa pergunta. Na análise, especulei que os professores talvez não conseguissem expandir a sua visão da abordagem LinFE dada a maneira como ela geralmente é ensinada. A literatura costuma pensar as necessidades do aprendiz a partir de suas demandas acadêmicas ou profissionais. No caso da terceira idade do LETI-Inglês, porém, não há demandas de natureza acadêmica ou profissional e o entendimento do projeto como LinFE está apoiado muito mais na questão de perfil e qualidade de vida dos aprendizes. A questão é que talvez os professores não tenham conseguido captar essa vertente. Também cogitei a possibilidade de os professores associarem o uso da abordagem LinFE ao desenvolvimento de habilidades específicas da língua, como a leitura, por exemplo. Nesse caso, os professores poderiam estar presos a alguns dos mitos sobre a abordagem LinFE, explicados por Ramos (2008).

A análise também evidenciou duas posturas diferentes entre os professores. Por um lado, os antigos professores pareciam não ter uma postura mais autônoma. Eles não tentavam

enriquecer suas práticas pedagógicas com oportunidades para tornar os seus aprendizes mais autônomos. Já as novas professoras, principalmente Débora, têm tentado desenvolver uma prática que dialogue com as necessidades de seus alunos. Elas têm pensado nas escolhas que precisam ser feitas para que o curso atenda o perfil de seu público-alvo. Débora tem pensado em formas de fazer seus alunos falarem mais inglês nas aulas, pois alguns alunos reclamaram que o curso, da maneira como vinha sendo conduzido, era muito voltado para a gramática. Ela tem usado a experiência para reconsiderar sua prática e promover mudanças.

Na discussão dos dados, também aponte a sensibilidade da UERJ para com as questões sociais de nosso país, como o papel da UnATI/UERJ de acolher e integrar o público idoso à sociedade. Enxergo na ação da UERJ a defesa de um fazer pedagógico que seja sensível aos participantes, suas experiências e demais aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Ela também incentiva a produção de conhecimento sobre a terceira idade e também está ciente de como as questões sociais influenciam o modo como o idoso é tratado na sociedade e procura, por meio de suas ações, desfazer mitos e preconceitos enquanto fortalecer a identidade do idoso.

A quarta pergunta de pesquisa foi: Os professores exploram / incentivam o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? A análise dos dados manteve a última asserção: os professores não exploram de modo consciente o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos porque não têm conhecimento desse tema. Conforme expliquei, entendo que há uma dissonância entre as estratégias mais utilizadas pelos alunos e aquelas que recebem maior atenção pelos professores. Desse modo, não percebo, em minha leitura dos dados, uma postura plenamente consciente dos professores. Enquanto os idosos usam mais estratégias metacognitivas, os professores sugeriram que eles usem (ou não usem, no caso da tradução automática) estratégias cognitivas. Se eles não estão atentos ao modo como os alunos preferem estudar, eles, portanto, não otimizam a aprendizagem de inglês a partir dessas estratégias.

Na verdade, como visto, isso pode ser um reflexo de uma lacuna na formação dos professores, visto que nenhum deles conheceu a área de estratégias de aprendizagem na graduação. Acredito que os cursos de graduação deveriam apresentar o tema aos professores em formação, ainda que brevemente, pois, ao conhecer as teorias de estratégias de aprendizagem, eles desenvolver uma prática pedagógica mais sensível aos alunos, mais orientada para o processo de aprendizagem.

Os dados mostraram que, para Kelly e Marcos, os alunos aprendem melhor com o uso do português em sala de aula, visto que os idosos possuem diferentes níveis de proficiência. Nas aulas presenciais observadas, constatei que Kelly falava inglês por mais tempo do que

Marcos. Em compensação, Marcos promovia mais atividades em grupo do que Kelly. Para Kelly e Débora, as aulas devem ser dinâmicas para que os idosos aprendam melhor. Joice, por sua vez, acredita que o professor não deve depreciar a capacidade cognitiva do idosos.

Vimos também que, enquanto Débora acredita que os aprendizes não estão mantendo uma rotina regular de estudos, penso que agora, por causa da pandemia de COVID-19, os idosos têm tido a oportunidade de se dedicar um pouco mais, visto que, de modo geral, muitas de suas atividades foram suspensas e, com isso, eles têm mais tempo para se dedicar aos estudos. Ressaltei, porém, que não podemos ignorar as dificuldades relacionadas ao contexto de pandemia, como a tristeza da perda de ente queridos, o medo da contaminação pelo vírus, o desenvolvimento de ansiedades relacionadas ao isolamento social e a emergência de outras doenças.

Os dados também apontaram que os idosos têm as suas estratégias de aprendizagem, inclusive algumas delas envolvem o uso de novas tecnologias, como aplicativos de celular para aprender línguas adicionais ou com a função de traduzir. A esse respeito, ponderei que a tecnologia pode ser usada para otimizar a aprendizagem de inglês na UnATI/UERJ. Para tanto, o professor deverá assumir a responsabilidade de instruir os idosos a lidar com essas novas tecnologias, assim como foi feito pelas novas professoras ao ensinar os idosos a entender o uso do *Google Meet* nas primeiras aulas online.

No que diz respeito ao fazer pedagógico dos professores, constatei que os ex-professores (Kelly e Marcos) ainda estavam presos a uma prática tradicional, mecânica e acrítica enquanto as novas professoras (Débora e Joice) ouviram os seus aprendizes de uma maneira que ecoa as premissas da análise de necessidades. Todos os professores se mostraram cientes de que o trabalho realizado com idosos é diferente das experiências vivenciadas com outras faixas etárias. Contudo, somente Débora ouviu mais atentamente as vozes dos aprendizes e aproveitou a experiência tida com seus alunos para planejar sua próxima aula. Todos os professores conhecem as questões que caracterizam a vida do idoso em nosso país e o impacto direto da UnATI/UERJ na qualidade de vida dos idosos.

### **Contribuições, limitações e possíveis desdobramentos deste estudo**

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para ampliar os entendimentos sobre aprendizagem de línguas adicionais na terceira idade, um público-alvo que ainda não recebeu a devida atenção na literatura em Aquisição de Segunda Língua. Como apontado anteriormente, apesar de a população idosa ter aumentado nos últimos anos e as projeções demográficas divulgadas pelo IBGE (IBGE, 2008; PERISSÉ; MARLI, 2019) indicarem uma continuação dessa tendência, a terceira idade ainda enfrenta o grande desafio de não dispor de materiais didáticos de inglês desenhado especificamente para eles. Na verdade, apesar de haver alguns estudos sobre ensino-aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade, há ainda muitas lacunas a serem preenchidas na Linguística Aplicada. Nesse sentido, torna-se imperativo que novos pesquisadores desenvolvam estudos sobre os mais diversos fatores que caracterizam e influenciam a aprendizagem de línguas na terceira idade. Acredito que pensar no contexto LETI-Inglês como uma instância de Línguas para Fins Específicos pode ser um grande ganho para a área. Em minhas pesquisas, não havia encontrado nenhum outro estudo sobre ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade que explorasse a abordagem. Integrar LinFE e estratégias de aprendizagem também foi outro passo grande dado nesta empreitada. Ler estudos dessas áreas foi um grande presente para mim durante a realização desta pesquisa. Foi a primeira vez em que me aprofundei nesses temas.

Penso que os professores que venham a atuar no ensino-aprendizagem de línguas com adultos da terceira idade devem ter algumas questões em mente. A primeira delas, que ecoa o pensamento de Paulo Freire, é garantir a conexão com o cotidiano dos estudantes e com suas experiências. Os idosos buscam cursos de línguas adicionais porque têm motivos específicos, que não podem ser ignorados. Nesse sentido, realizar uma análise de necessidades, seguindo as premissas da abordagem LinFE, para conhecer as necessidades, as lacunas e os desejos do aprendiz idosos é essencial para se desenvolver um trabalho que venha a aumentar cada vez mais sua autonomia. A análise de necessidades pode indicar quais estratégias de aprendizagem os idosos utilizam com maior frequência, algo que pode ser explorado pelo professor e pelos materiais didáticos elaborados a fim de otimizar a aprendizagem.

Sobre a elaboração de materiais para a terceira idade, reforço a importância de se observar questões relacionadas ao design e layout e também ao conteúdo, conforme explica Scopinho (2009). Nos materiais que elabora, o professor deve observar se há espaço suficiente para os idosos escreverem suas respostas bem como cuidar para que a diagramação e o uso de cores não tornem o material confuso, dificultando a compreensão dos alunos. Em relação, ao conteúdo, além de observar a relevância dos assuntos abordados para a vida dos aprendizes, é

importante desconstruir estigmas e preconceitos acerca da figura do idoso, abordando temas que normalmente não são associados ao público da terceira idade, como trabalho e namoro. Penso, também, que as considerações de Valente (em fase de elaboração) acerca da elaboração de materiais didáticos de LinFE são muito pertinentes para se desenvolver um bom trabalho com a terceira idade. Segundo a autora,

Alguns princípios importantes que o professor deve ter em mente para a criação de bons materiais são: bons materiais não ensinam, eles encorajam o aprendizado através de textos interessantes, atividades envolventes e oportunidades para utilização do conhecimento já existente; bons materiais ajudam a organizar o processo de ensino e refletem o que o autor pensa e sente sobre o processo de aprendizagem, trazendo uma visão da natureza da língua e do aprendizado em si; bons materiais podem apresentar novas técnicas aos professores, ampliando o seu conhecimento metodológico e suas possibilidades de trabalho; e bons materiais podem apresentar modelos de uso apropriado da língua em cada contexto.<sup>31</sup>

Acredito que se o professor tiver essas questões em mente, ele poderá desenvolver um trabalho que realmente leve em consideração o perfil da terceira idade. Ao contemplar esse perfil no modo como suas aulas são ministradas e no modo como os materiais são planejados, os idosos se sentirão mais motivados, e lançarão mão de estratégias mais apropriadas para as tarefas a serem realizadas. Isso fará com que a aprendizagem seja mais bem-sucedida e cumpra o seu papel de trazer mais qualidade de vida para os aprendizes.

Uma questão que não foi explorada nesta tese é o caso do ensino das teorias sobre estratégias de aprendizagem na graduação para professores em formação. Como já relatei, só vejo ganhos com a inserção desse tema na formação de professores. Aprender sobre estratégias de aprendizagem pode tornar a nossa prática pedagógica mais sensível ao aluno e às questões relativas à aprendizagem (mais do que ao ensino). Deixo aqui o incentivo a outros colegas para desenvolver esse tema mais profundamente. Outra questão que pode merecer uma atenção especial é a sobreposição que eu entendo que exista na consideração da estratégia *Tomar notas*. Para Oxford (1990), trata-se de uma estratégia cognitiva. Eu, porém, a considero uma estratégia de memória dentro do contexto LETI-Inglês. Compreender a perspectiva da UnATI/UERJ a respeito da aprendizagem de inglês no projeto LETI pode ser outro viés a ser desenvolvido. Devido à pandemia de COVID-19, muitos ajustes precisaram ser feitos na realização deste

---

<sup>31</sup> VALENTE, M. I. Ensino de Inglês para Fins Específicos. In RIBEIRO, F. (Org.) Práticas de Ensino de Inglês. São Carlos Pedro & João Editores, 2021. (NO PRELO)

estudo. Um deles foi não poder conjugar o olhar institucional às perspectivas dos demais participantes. Incentivo, também, que outros pesquisadores explorem questões como essas, bem como desenvolvam outros temas que acharem que não foram tão bem explorados nesta tese.

Desde que comecei a pesquisar o LETI-Inglês, penso em materializar os entendimentos gerados em minhas pesquisas na produção de orientações para a elaboração de materiais didáticos desenhado especificamente para o projeto. Contudo, senti a necessidade de realizar este estudo para me aprofundar um pouco mais nas questões relativas à aprendizagem na terceira idade. Conhecer as estratégias de aprendizagem foi um ganho imenso. Acredito que materiais didáticos específico para esse público-alvo devem levar em consideração os procedimentos usados pelos idosos para estudar inglês. Além disso, entender as implicações da dimensão socioafetiva na aprendizagem da terceira idade pode nos levar à otimização do processo de ensino-aprendizagem de línguas com esse grupo. A investigação de modos pelos quais as novas tecnologias podem ser cada vez mais integradas à vida do idoso via aprendizagem de inglês também me parece um tema promissor.

Torço para que outros colegas se interessem cada vez mais pelo público da terceira idade. O perfil do nosso país está mudando. Precisamos desenvolver cada vez mais pesquisas sobre o novo idoso para que possamos contribuir para a sua qualidade de vida. Pensar nisso é essencial. Como disse o aprendiz André na entrevista: “O idoso é um jovem que deu certo”. E ele tem toda a razão.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. C. B.; OLIVEIRA, R. B. S.; PALERMO, J. A relevância da análise de necessidades para o design de cursos. *In: SILVA JUNIOR, A. F. (org.). Línguas para Fins Específicos: Revisitando Conceitos e Práticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 85-97.
- ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. Teaching the Communicative English. *International Review of Applied Linguistics*, v. 12, n. 1, 1974.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada. *Letras: Revista do Instituto de Letras da Puccamp, Campinas*, v. 2, p. 7-14, 1991.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille, 2015. 155p.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, v. 17, p. 63-7, 1963.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARROSO, L. M. M. C. *Aprendizagem de inglês na terceira idade: motivação, benefícios e dificuldades*. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- BASTURKMEN, H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- BIALYSTOK, E. Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. *In: FAERCH, C.; KASPER, G. (ed.). Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. 1983.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *A investigação qualitativa em educação*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p. (Estratégias de Ensino, 8).
- BRASIL, Política Nacional do Idoso: Lei 8.842 de 04/01/1994- Brasília: MPAS, SAS, 1997.
- BRONFENBRENNER, U. On the natural of biological theory and research. *In: BRONFENBRENNER, U. (org.). Making human beings human*. California: SAGE, 2005. p. 3-15.
- BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. 3rd. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- BURNS, R. *Introduction to Research Methods*. London: Sage Publications, 2000.



CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, v. 15, p. 01-08, 2012.

CAJSKI, C. A. *Language Learning Strategies And Advanced Language Learners*. 1999. 154 f. Dissertação (Master of Arts) - Stanford University, Califórnia, 1999.

CAMARANO, A. A.; MEDEIROS, M. Introdução. In CAMARANO, A. A. (org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.

CARDOSO, J. *The influence of learning strategies on the listening comprehension process in instructional contexts*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

CARDOSO, J. *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. Saarbrücken: OmniScriptum/Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, J. S. The Challenge of fostering equity in a TESOL graduate course: a participatory action research project. In: CARMO, M. (org.). *Education and New Developments 2018*. 1. ed. Lisboa: InScience, 2018. v. 1, p. 317-321.

CARDOSO, J. S.; MILLER, I. K.; MATEUS, E. Teaching to Learn: Ways of experiencing the practicum, teacher education and development. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. 1-20, 2019.

CARDOSO, J. S.; CORREA, C. R.; LEÃO-JUNQUEIRA, L. B. C. Games e gamificação: recursos multimodais auxiliando no processo de Aprendizagem A Distância (AAD) de línguas. In: FERNANDES, T.; MACIEL, C.; SANTOS, E. (org.). *Educação a Distância: multiteramentos e linguagens multimodais*. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, 2020. v. 2, p. 178-195.

CARDOSO, J. S.; BARBOZA, A.; SILVA, D. S.; SILVA, K. C.; COSTA, S. C. S.; SANTOS, S. D.; SANTIAGO, T. S.; LOPES, V. Estratégias de aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação como facilitadores no processo de aprendizagem de idiomas. In: CARDOSO, J. S.; BAALBAKI, A.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. (org.). *Linguagem: Teorias, Análises e Aplicações* (8). 1. ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, UERJ, 2015. v. 1, p. 128-148.

CARDOSO, N. N. F. L. *O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do Extremo Sul da Bahia: desafios e possibilidades*. 2012. 297f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CELANI, M. A. A. Afinal, O Que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar*. Sao Paulo: EDUC, 1992. p. 17-23.

CELANI, M. A. A. When Myth and Reality Meet: Reflexions on ESP in Brazil. Elsevier. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 412-123, 2008.

CELANI et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.

- CELANI et al. *ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980.
- COHEN, A. D. *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.
- COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman, 1998.
- 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.
- CORREA, C. R. *Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística*. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- DAHER, M. D. C. F. G. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, v. 16, 2016, p. 39-68.
- DELLA BELLA, M. A. A. G. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de italiano*. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. (1 Introdução).
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. Long (ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 589-630.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP, 1998.
- ELLINGSON, L. L. Introduction to Crystallization. In: ELLINGSON, L. L. *Engaging crystallization in qualitative research: an introduction*. [S.l.]: Sage Publications, 2009.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- EUGÊNIO, B. G.; TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação. *Revista Pedagogia em Foco*, v. 12, p. 117-132, 2017.
- EWER, J. R.; LATORRE, G. *A Course in Basic Scientific English*. Longman, 1969.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FELDER, R. M.; HENRIQUES, E. R. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 21-31, 1995.

FINATO, M. S. *A universidade aberta à terceira idade e as redes de apoio afetivo e social do idoso*. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2003.

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

FRIEDAN, B. *The fountain of age*. New York: Simon & Schuster, 1993.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOFFMAN, E. *Forms of Talks*. Oxford: England: Basil Blackwell Publisher, 1981.

Grenfell, M.; MACARO, E. Claims and critiques. In: COHEN, A.D.; MACARO, E. (ed.). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 9-28.

GRIFFITHS, C. (ed.). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

GRIFFITHS, C. *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

GRIFFITHS, C. Language learning strategies: a holistic view of language learners. In: OXFORD, R.; AMERSTORFER, C. M. (ed.). *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*. London: Bloomsbury, 2017.

GRIFFITHS, C.; OXFORD, R.L. The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *Elsevier*, vol. 43, p. 1-10, April 2014.

GRIFFITHS, C.; CANSIZ, G. Language learning strategies: A holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 3, p. 473-493, 2015.

GUERREIRO, T.; CALDAS, C. *Memória e demência: (re) conhecimento e cuidado*. Rio de Janeiro: UERJ, UnATI, 2001.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade: um estudo etnográfico de caso*. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HATCH, E. *Second language acquisition*. [S.l.]: Newbury House, 1978.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: CUP, 1987.

IBGE. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050: revisão 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs – and to the outside world. IN CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Third Edition. London: Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

KENNEDY, C.; R. BOLITHO. *English for Specific Purposes*. Basingstoke: Macmillan, 1984.

KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, v. 23, p. 63-74, 1973.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition Research*. London: Longman. 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. New York: Continuum, 2002.

LEÃO-JUNQUEIRA, L. B. C. *Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG*. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LENNEBERG, E. The capacity for language acquisition. In: FODOR; Katz (ed.). *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.

LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 21, p. 431-462, 2000.

LOPES, P. R. L. *Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, P. R. L. *Aprendendo inglês na UnATI/UERJ: preferências e práticas que sugerem estilos e estratégias de aprendizagem*. 2017. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MATTA, A. B. S. *Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional em aulas síncronas on-line*. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; NETO, M., L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, 2014, p. 193-199.

NAIMAN, N.; FROANHLICH, M.; STERN, H.H.; TOEDESCO, A. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NERI, A. L. (org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (org.). *E por falar em boa velhice*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, M. C. S. Estratégias de ensinagem aplicadas nas instituições do ensino superior - IES. *Revista Científica da Faculdade de Balsas*, v. 1, p. 59-73, 2015.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 307-320, 2001.

OCHIUCCI, M. S. M. Do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental ao LinFe: A Contribuição dos Estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos - A Aventura Continua. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. v. 41, p. 17-29.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education, 2011.

OXFORD, R. *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. 2nd. ed. New York & London: Routledge, 2017.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PALTRIDGE, B. & STARFIELD, S. *The handbook of English for specific purposes*. Boston: Wiley-Blackwell, 2013.

PANADERO E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014.

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

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERISSÉ, C.; MARLI, M. Caminhos para uma melhor idade. *Retratos a revista do IBGE*. v. 16, p. 18-25, 2019.

PIZZOLATTO, C.E. *Característica 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.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS; J. MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. v. 2, p.176-197.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOS, Rosinda. Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. 1. ed. Canterbury: IATEFL, 2008. v. 1, p. 68-83.

RAMOS, R. C. G. De Intrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JUNIOR, A. F. (org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 23-41.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *The ESpecialist*, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

RIBEIRO, E. M. D. A. M. *A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, L. Writing: a method of Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*. 3rd. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBINSON, P. *ESP - English for specific purposes*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

ROBINSON, P. *ESP today: a practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia (UFMT)*, Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. *A entrevista na Pesquisa Qualitativa. Perspectivas em análise da narrativa e da interação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet e FAPERJ, 2013.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, p. 41–51, 1975.

RUBIN, J. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 117-131, 1981.

RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1987. p. 15–30.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers. 1982.

SARIG, G. High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In: DEVINE, J.; CARRELL, P.; ESKEY, D. (ed.). *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1987. p. 105-120.

SCOPINHO, R. A. *Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor*. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SELIGER, H. Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman et al.(ed.), *Universals of second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1984. p. 36-47.

SELIGER, H. ; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, G. B. *O papel desempenhado pela contingência no ensino de língua estrangeira na terceira idade*. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *Hist. cienc. Saúde - Manguinhos* [online], v.15, n.1, p.155-168, 2008.

SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold. 1989.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, v. 31, p. 304-318. 1975.

STERN, H.H. *Fundamental concepts in language teaching: History and interdisciplinary perspectives on applied linguistics research*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STEVICK, E. W. Research on what? Some terminology. *Modern Language Journal*, v. 74, n. 2, p. 143-153, 1990.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (ed.). *ESP: state of the art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988. p. 1-13.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, p. 417-431, 1980.

TEODORO, M. *UnATI/UERJ: A juventude de uma senhora Universidade*. Sobre a UnATI/UERJ. Disponível em: <http://www.unatiuerj.com.br/sobre.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.



THOMAS, N.; ROSE, H. Do language learning strategies need to be self-directed? Disentangling strategies from self-regulated learning. *TESOL Quarterly*, v. 53, n. 1, p. 248–257, 2019.

VALENTE, M. I. Ensino de Inglês para Fins Específicos. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de ensino de inglês*. [S.l.]: São Carlos Pedro & João Editores, 2021. (no prelo)

VERAS, R.; CALDAS, C. *UNATI-UERJ - 10 anos: um modelo de cuidado integral para a população que envelhece*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

VIAN, JR., O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. *DELTA*, v. 15, p. 437-457, 1999.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: Critérios, Abordagens e Contrapontos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 10, p. 43, 2011.

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e ramos. In: SILVA JUNIOR, A. F. (org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 57-70.

VYGOTSKY, L. S. *Interaction between learning and development: mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

VYGOTSKY, L.S; *A formação social da mente*. Tradutores: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991.

WIDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

## ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE NA UnATI/UERJ

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade na UnATI/UERJ, conduzida por Paulo Roberto de Lima Lopes. Este estudo tem por objetivo investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de inglês da UnATI/UERJ de modo a melhor entender como ocorre o processo de aprendizagem de inglês na terceira idade.

Você foi selecionado(a) por ser aluno do projeto LETI – Inglês para Terceira Idade e dessa forma pode contribuir para melhor entendermos como o processo de aprendizagem de inglês na terceira idade pode ser otimizado. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Toda pesquisa possui riscos, mesmo que mínimos, como cansaço ou até mesmo limitação tecnológica para responder questionários eletrônicos. Sob nenhuma hipótese a sua saúde será colocada em risco durante a sua participação na pesquisa. Por isso, considerando o momento de pandemia em que vivemos, a sua participação na pesquisa será feita remotamente, por meio de formulário online e chamada de áudio e/ou vídeo para a realização da entrevista, caso seja viável e consentido. Ainda assim, é necessário ressaltar que caso tenha algum desconforto, sinta-se à vontade para não participar mais da pesquisa. Ou ainda, considere a possibilidade de não responder alguma pergunta ou não participar de alguma fase do estudo. É importante acrescentar que a participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Eventuais despesas para participar da pesquisa poderão ser ressarcidas pelo pesquisador, se você assim desejar. Além disso, o anonimato é garantido.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e eventualmente participar de uma entrevista com o pesquisador acerca da sua visão sobre o que é aprender inglês. A entrevista será gravada para ser transcrita depois pelo pesquisador. A entrevista poderá ser realizada na UERJ ou remotamente, via internet, a fim de nos resguardarmos em função do momento de pandemia em que vivemos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Na análise e discussão dos dados, os nomes dos participantes e outras informações que podem identificá-lo serão trocados. O pesquisador se compromete a tornar os dados públicos nos meios acadêmicos e científicos e os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso participe desta pesquisa remotamente, via ferramentas digitais (formulários da internet e recursos de chamada de áudio e/ou vídeo) de modo a preservar a sua saúde no atual contexto de pandemia, assinale a opção “Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar” que estará disponível no início do formulário online, substituindo a assinatura do formulário impresso.

Contatos do pesquisador responsável: Paulo Roberto de Lima Lopes, professor de inglês na Prefeitura Municipal de Japeri, coordenador do curso de idiomas Happy Days e doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Email: [prof.paulo.lopes.ingles@gmail.com](mailto:prof.paulo.lopes.ingles@gmail.com). Telefone celular: (21)99181-4440. Telefone institucional (Secretaria do Curso Happy Days): (21)2670-5588.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

**\*Obrigatório**

Você deseja participar da pesquisa? \*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar

## APÊNDICE B - Questionário sociocultural

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL
1) Qual é o seu nome? *
Sua resposta _____
2) Quantos anos você tem? *
Sua resposta _____
3) Qual é a sua escolaridade? *
<input type="radio"/> Ensino Fundamental
<input type="radio"/> Ensino Médio
<input type="radio"/> Ensino Superior
<input type="radio"/> Pós-Graduação
<input type="radio"/> Outro: _____
4) Você gosta de ler? O que você costuma ler? *
Sua resposta _____
5) O que você gosta de fazer quando tem tempo livre? *
Sua resposta _____
6) Como você mais usa a internet? *
<input type="radio"/> pelo celular
<input type="radio"/> pelo computador
<input type="radio"/> pelo tablet
<input type="radio"/> Outro: _____
7) O que você gosta de fazer na internet? *
Sua resposta _____

8) Por que você estuda inglês? Se for o caso, marque mais de uma opção. \*

- exercitar a memória
- socializar com pessoas da mesma faixa etária
- comunicar-se em viagens
- gostar da língua
- compreender músicas, filmes, leituras, jogos
- Outro: \_\_\_\_\_

9) Você estuda inglês em casa? Como? \*

Sua resposta

10) Já tinha estudado inglês anteriormente? Onde e por quanto tempo? \*

Sua resposta

11) De que tipo de atividades você mais gosta nas aulas de inglês? \*

Sua resposta

12) De que tipo de atividades você menos gosta nas aulas de inglês? \*

Sua resposta

13) O que você gostaria de estudar no curso de inglês? \*

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE C - Respostas do questionário sociocultural

1) Qual é o seu nome?	2) Quantos anos você tem?	3) Qual é a sua escolaridade?	4) Você gosta de ler? O que você costuma ler?	5) O que você gosta de fazer quando tem tempo livre?
P1	65	Ensino Médio	Gosto, leio romance, contos, notícias na internet..	Quando podíamos sair, visitava museus, ia à praia, viajava, ia ao teatro...
P2	69	Superior incompleto	Sim. Agatha Christie	Artesanato
P3	68	Pós-Graduação	Sim, hoje não leio tanto, temas de psicologia	Pintar, criar, desenhar, nadar.
P4	68	Pós-Graduação	Sim, Ciência Política, Filosofia, Ação Policial!	Caminhar ao ar livre, praia, ver filmes!
P5	73	Ensino Médio	Romance	Estudo, visitar centros históricos, ler, lanche com amigos, trabalhos manuais. Sou muito eclética.
P6	70	Pós-Graduação	Leio muito pouco	Antes da pandemia ia a teatro, shows, dança, fazia aulas na UNATI de inglês, dança com coreografia, dança a dois e dança e fortalecimento. Faço também trabalho voluntário na Pastoral do Batismo na Paróquia da Ressurreição e outros voluntariados quando surgem
P7	73	Ensino Superior	Sim. Romance e biografia	Passear em lugares agradáveis
P8	68	Ensino Superior	Leio romances, biografias. Normalmente livros físicos, não pela internet.	Atividade física, ver TV, ver mídias sociais para me informar, aprender, ter conhecimento.
P9	85	Ensino Superior	Revistas Cristãs, livro didáticos	Palavras Cruzadas
P10	61	Ensino Superior	Sim. Jornal, revistas, livros, notícias diversas no celular.	Além do exposto no item 4, assisto TV.
P11	62	Ensino Superior	Sim. Trechos da Bíblia. Tudo sobre o Caminho de Santiago de Compostela.	Fazer Caminhos pelo Brasil .
P12	68	Ensino Superior	Antes jornais, agora livros	Cozinhar, fazer artesanato
P13	64	Ensino Superior	Diversos	Estudar línguas
P14	84	Ensino Superior	Sim	Tudo que me atualize

1) Qual é o seu nome?	6) Como você mais usa a internet?	7) O que você gosta de fazer na internet?	8) Por que você estuda inglês? Se for o caso, marque mais de uma opção.	9) Você estuda inglês em casa? Como?
P1	pelo celular	Notícias, rede social...	exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária, comunicar-se em viagens	Sim
P2	pelo celular	Missa, Live,	comunicar-se em viagens, compreender músicas, filmes, leituras, jogos	Duolingo
P3	pelo celular	Pesquisas no YouTube, palestras onde possa aprender.	exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária	Tenho estudado bem pouco.
P4	pelo celular	Canais de entretenimento, Instagram, Telegram e pesquisas no Google!	gostar da língua	Com Pandemia tenho estudado menos!
P5	pelo celular	Pesquisas diversas.	exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária, compreender músicas, filmes, leituras, jogos, Desafio. Sempre tive muita dificuldade com a língua inglesa, principalmente principalmente a Pronúncia.	Sim, fazendo as tarefas passadas pelo professor e esclarecer dúvidas, através do Google.
P6	pelo celular	Para pesquisas, pagamentos e WhatsApp	exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária, comunicar-se em viagens, gostar da língua, compreender músicas, filmes, leituras, jogos	Só quando faço os exercícios do curso
P7	pelo celular	Pesquisa e informações	exercitar a memória, comunicar-se em viagens, Conversar com os netos.	Livro, YouTube, música, etc.
P8	pelo celular	Ver vídeos, lives, filmes	exercitar a memória	Não estudo em casa
P9	pelo celular	Pesquisa	exercitar a memória, gostar da língua	Leio alguns artigos.
P10	pelo celular	Navegar, ver vídeos, participar de lives de estudos e com amigos.	exercitar a memória, comunicar-se em viagens, gostar da língua	Pouco. Mais com os trabalhos de casa, com o Google Tradutor.
P11	pelo celular	Ver lives de assuntos que interessam e ver receitas novas.	exercitar a memória, comunicar-se em viagens, compreender músicas, filmes, leituras, jogos	Sim. Estudo o livro inglês e ouço CD.
P12	pelo celular	TUDO	comunicar-se em viagens, compreender músicas, filmes, leituras, jogos	NÃO MUITO
P13	pelo celular	Pesquisei cursos e, meditações	exercitar a memória, comunicar-se em viagens, gostar da língua, compreender músicas, filmes, leituras, jogos	Ouvindo música e, Cursos YouTube
P14	pelo celular	Estudar	exercitar a memória, socializar com pessoas da mesma faixa etária, comunicar-se em viagens, gostar da língua,	Sim

			compreender músicas, filmes, leituras, jogos	
--	--	--	---	--

1) Qual é o seu nome?	10) Já tinha estudado inglês anteriormente? Onde e por quanto tempo?	11) De que tipo de atividades você mais gosta nas aulas de inglês?	12) De que tipo de atividades você menos gosta nas aulas de inglês?	13) O que você gostaria de estudar no curso de inglês?
P1	Sim	Prática de conversação	Gramática	Conversação
P2	Não	Exercícios	Gosto de todas as atividades	Mais diálogo.
P3	Na escola e algumas vezes a muitos anos atrás. Em um projeto da Ufij	Treino de pronúncia.	Não tem nenhuma.	Gostaria de aulas bem dinâmicas.
P4	Estudei qdo tinha 16/18 anos. Colégio Pedro II, 3 anos.	Tradução, conversação, gramática nessa ordem	Não consigo mensurar. Gosto de tudo.	Talvez aulas com músicas.
P5	Sim, Faetec, mas não inclui o período por greves e problemas administrativo.	Conversação, por ser a minha maior dificuldade.	A que menos participo é o listen, por ter dificuldade em entender.	Conversação, entendimento
P6	Na década de 60, fiz apenas um ano no CCAA	As que trabalhamos em grupo	Gosto de todas	Eu gosto do livro que usamos, acho que ajuda muito para a conversação pois tem vídeos
P7	Sim. Curso Oxford e Cultura Inglesa.	Diálogos e exercícios.	Gosto de todas.	Mais conversação.
P8	Somente no ginásio	De diálogos, conversação em grupos na turma	Tentar entender diálogos através de aparelhos sonoros: caixas de som.	Atividade com canções, filmes
P9	Sim, IBEU, 4 anos	Conversação	Listen	O livro escolhido - Livro Z
P10	Sim. Em todo o ginásio e 2o. grau, e nos cursos Yes e Brasas, por períodos curtos, antes da faculdade.	Conversação.	Dos áudios. São inaudíveis.	Melhorar os exercícios de gramática nos trabalhos de casa.
P11	No ensino superior. Colégio Pedro II por um ano.	Quando lemos os trechos dos livros, mesmo errando, o professor acerta o erro de todos.	No dia da prova, fico tensa. Às vezes, dá um branco.	Gramática e praticar mais conversação.
P12	SIM EM DIVERSOS CURSOS EM PERÍODOS CURTOS	OUVIR E ESCREVER	ESTUDO DA GRAMÁTICA	O DIA A DIA DAS PESSOAS DA NOSSA FAIXA ETÁRIA
P13	CCAA há 32 anos	Conversações	Gosto de tudo.	Muita Conversação!
P14	Sim; desde sempre	Conversação	Xxxxxxx	Tudo



## APÊNDICE D - Entrevista com Ana

(73 anos) – 28/05/2021 – 18h47

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

Quando descobri a UnATI através de amigos né, de colegas e tudo que já haviam, né... já estavam no curso. Eu me interessei porque eu sempre gostei de inglês, né. E eu... Mas eu nunca estudei assim, né... Meu inglês assim muito lá nos anos sessenta né... com uma freirinha, mas eu já gostava né. A irmã Joana D'arc né... já dava umas aulinhas de inglês e tudo. Aí quando eu cheguei aqui no Rio, que eu sou baiana né, vim pra cá e tudo, eu nunca assim... eu nunca tive oportunidade. Comecei a trabalhar e tudo e também não era um trabalho que precisava eu ter línguas apesar que eu sempre colocava “ah, eu tenho noções de inglês”. Olha que inglês que eu tinha né... Mas eu gostava de dizer que eu tinha noções, que eu era... Gostava do inglês né, de inglês, aí tá... E fiquei né... E até mesmo meus filhos já estudando inglês e eu ali, sabe, sempre “ah, não, vocês têm que estudar inglês” e botava... e coloquei minha filha pra estudar e tudo e eu nada. Daí surgiu a UnATI. Ah, a UnATI, terceira idade, né... de graça, não paga, eu falei “eu vou fazer isso, eu vou lá”. Morava no Meier, hoje eu moro aqui em Laranjeiras. Vinha do Meier pra cá né, pra UERJ. E comecei. Olha só, Paulo. Advinha em que ano que eu comecei inglês e tô lá até hoje. Em 2011, Paulo, eu comecei a estudar inglês! E olha, você vê a vontade que foi tão grande que até hoje eu não saí. Eu voltava, eu terminava o terceiro, voltava pro primeiro. Não queria... (...) Mas só pra dizer a vontade que eu tinha, que tenho até hoje e tudo de estudar inglês. Sabe, então aí... Mas aí, você diz “poxa” e todo mundo “nossa, você começou em 2000, você já fala!” Eu... Que nada. Não... eu comecei assim bem... sabe, devagar, mas naquela né e ia e tudo. Já quando chegava já no finalzinho, eu fui pro primeiro ano, segundo, você sabe, vai até o quarto né. Aí quando chegava no terceiro eu dizia “aí, eu já tô pra sair, eu vou voltar pro segundo.” Aí eu sei lá que... não, mas não era só eu não, as outras também enrolava todo mundo. E a gente começava no segundo que era pra nunca sair, você viu que até hoje eu não saio. Nunca saí, não saí do inglês de tanta vontade que eu tinha. E eu sei que eu tô lá até hoje, de 2011 até hoje. Não quero sair não.

(PESQUISADOR: DIRETAÇO, ASSIM SEM TER SE AFASTADO?)

Diretaço! Só aquele período que eles dão de férias e tudo. Nunca cheguei assim “ah, vou parar esse ano... vou parar esse mês...” Não, direto... direto... Eu tenho um caderninho aqui que tem todas os anos... (...) Adoro, adoro! Não quero sair... Não quero sair, Paulo. Não quero... agora você diz “e como é que você está?” Assim, sabe, arranhando, mas olha... e também por isso, Paulo, olha só. O meu interesse também é porque eu gosto de viajar. Já tô aposentada, os filhos cresceram e tudo e eu gosto de viajar, né. Já fui à Europa duas vezes, né. Assim, dividindo os países e tudo, e olha só... mas é de excursão. Mas tem que ser de excursão porque na excursão você tem lá o guia, a guia né, o guia que vai ajudando e tudo. Mas tem aquele dia que você está sozinha e que você não vai ficar em casa porque você não sabe inglês. Então eu tenho que sair, tem que juntar com algumas amigas lá que também arrancam e lá se vai... e vamos né e tudo, minha, minha irmã, ela tá até aqui agora, mas ela também sabe um pouquinho melhor do que eu e a gente ia. Ultimamente, os dois últimos anos, dezoito e dezenove... porque a pandemia começou em 20, eu fui com a minha filha. A minha filha estudou bem inglês, ela fala. Não é aquela assim, né... mas ela arranha bem, é muito boa também. Aí eu viajo com ela né, mas você vai... a gente tem sempre aquilo, você tem que entender alguma coisa, você vai na frente assim, vê algum aviso, você tem que ter alguma noção. E na hora de pedir né, de pedir a comida, você tem que saber né o que você tá pedindo né, batata frita, essas coisas e tudo em inglês. Então é isso, o meu interesse mais é nas viagens. Eu ainda pretendo, eu tô com 73 anos, mas eu pretendo ainda fazer algumas viagens pro exterior, sabe, principalmente Europa que eu gosto muito. E você sabe, fala inglês, eu tive em Londres. Nossa, foi muito bom! Nossa, olha só! Aí eu achei bacana foi um dia, eu saí do metrô e alguém falou assim... “Your dress... your dress is beautiful!” E eu fiquei feliz advinha por quê! Não era porque o meu vestido era bonito, foi porque eu entendi o que ela falou (risos) Você entendeu? E eu tava com a minha filha, mas eu nem falei nada disso. Eu falei “Você escutou o que ela disse? Que o meu... Não era o seu porque você não tava de vestido!” Eu falando pra minha filha. Foi porque eu entendi tudo o que ela disse. Your dress is beautiful. E também, uma vez também, lá também numa dessas viagens né... aí chegou o rapaz da Kombi... da van que foi nos buscar para levar pro aeroporto. Aí ele disse assim... que a... “The bag is here! The bag is here!” e todo mundo subindo e colocando a bagagem, a mala, né... e ele falava “The bag is here!” e apontava já nervoso.

Tá vendo que o meu inglês resolve. Eu tô vendo que ele tá dizendo que a mala é aqui, que é na parte debaixo da van e não lá em cima e todo mundo subindo. Eu até contei isso pra Débora quando... no meio dessas aulas. Falei “Todo mundo subindo, Débora, colocando a mala lá dentro da van e ele “The bag is here!” e apontava pra baixo. Aí é isso, eu quero é... eu sei que não vou falar... (...) que vou falar sem erro sem nada, não vou... Eu nunca vou poder conversar, mas alguma coisa assim, sabe, eu vou entendendo, né Paulo, é isso o que eu quero. Tirar de letra. É bom porque, também, os neurônios da gente... é bom né isso aí, o inglês, você fica mais ligada, fica ativando os seus neurônios, né? Não é uma boa? E outra coisa é o relacionamento que você tem com outras... você faz outras amizades, né, amizades de... colegas. Eu tenho o meu grupinho aí tudo de idoso, mas é legal. E é isso né o meu inglês... E eu quero chegar até mais, você sabe, comecei em 2011, sei lá até quando. Acabando a pandemia começa as aulas, você vê, eu tô fazendo aula online, é difícil pra gente né Paulo, mas eu vou... depois vem a presencial.

É muito gostoso, eu gosto. Aí, se eu tivesse nos outros tempos eu ia começar é bem novinha porque é muito gostoso. Tanto é que eu incentivo a minha neta, você precisa ver, com quinze anos. A menina tá cobra, eu falo “Vai lá, vamos fazer um intercâmbio em Londres, sei lá onde” porque eu gosto também.

## **2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.**

Eu até gostaria de que a aula fosse conversação, mais conversação. Mas ô Paulo... a gente tem assim... ainda tá com dificuldade, né, apesar desse tempo todo... mas é difícil. Tanto é que às vezes a Débora fala, eu entendo alguma coisa, sabe? Mas seria tão bom se a gente pudesse ter mais assim, sabe... Mas ela tá caprichando pra isso, tá indo pra esse lado, sabe... mais pra conversação e tudo. Mas é aquilo... e eles lá falam muito rápido, né Paulo. É uma loucura, uma rapidez e você não entende muito. Aí eu ficava pra minha filha “Aí, fala você! Fala você!” “Fala você, mãe, que você estuda!” E era aquela briga “Fala você!” “Fala você!” (risos) É tão engraçado né... “Fala você, mãe, você que tá estudando inglês!” E eu “Mas eu não tô entendendo, ele tá falando rápido!” Mas é isso... Mas assim, conversação seria bom né... Mas ela tá indo pra esse lado... (...) A gente tem muita dificuldade, eu vejo aqui na aula online né, outros alunos também. Você sabe que tem alunos de todo... é... a gente não tem aquela faixa... não, aí começa né... é gente que não sabe muita coisa, outros... e aí é meio complicado pra... pro professor seguir isso aí, conversação. Então eu vou com calma, a gente chega lá, né... Eu vou com calma. Mas seria assim uma coisa assim desse tipo. Falar mais, entender mais. Mas é muito bom! Eu sou apaixonada por inglês, apaixonada mesmo!

## **3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.**

Eu gosto muito do livro, sabe... era um livro de vocabulário né. Ah, é muito bom, aí você levava... Eu gosto muito, eu prefiro o livro, mas como a gente tá assim, né... tá pensando em voltar a aula presencial com livro, até a gente “Ah, Débora, seria bom...” Todo mundo gosta de livro. Eu também gosto por causa do vocabulário e tudo. Aula presencial é outra coisa, Paulo, né? Poxa... A gente tira dúvida na hora. Você tem dúvida, aqui é uma confusão... A gente não quer perder o nosso lugar, né... eu quero minha vaga. É isso. Eu não quero perder a vaga. E também né... incentivar a Débora gosta bem, coitada, mas... dessa turminha dela... E a gente tá indo... Mas o livro é mais... Com o livro eu prefiro... o livro, material, né. Eu uso o livro, tenho caderno e tudo pra fazer. A gente tira muita cópia, né. É muito bom.

## **4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.**

Eu gosto muito daquela parte de... de filmes que eles passam, sabe? Pra gente entender, mais né? Fala né? Muito bom! Eu gostei muito! Teve uma delas aí que levava muito a gente lá naquela salinha lá de... filmes. Eu não lembro quem era, se era Leticia... uma delas. Aí levou muito lá... aí passava uns filmezinhos, muito bom, a gente né...

conversava. Depois a gente ficava discutindo sobre o filme né... e tudo em inglês. Mas, aquelas dificuldades e o professor ajudando. Mas é muito bom assim né... através de filmes e tudo.

(PESQUISADOR: MAIS ALGUM OUTRO TIPO?)

(...) Era filme... Às vezes também a gente tinha umas perguntas, né... a gente elaborava assim umas frases pro colega e tudo... (...)

(PESQUISADOR: TIPO UM DIÁLOGO ASSIM, CONVERSAÇÃO?)

Isso, um diálogo. Isso, isso mesmo, diálogo. Um diálogo, uns filmezinhos...

### **5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

Eu gosto muito desse tipo de... tem que falar português, sabe. Eu acho que você pode falar inglês e... e alguma palavra, até mesmo aqui com Débora, ela fala alguma frase em inglês ou quer contar alguma coisa. Mas existem algumas palavras que tão ali no meio que você esqueceu. Você já até viu... (...) Seria bom assim, você tá falando inglês, mas de vez em quando você falar em português pra gente saber o que que ela tá falando, o assunto, entendeu, Paulo? Eu acho que é melhor, eu acho que todos ficam mais satisfeitos assim porque só... Às vezes você vai falar um termo... um texto e que você não tá só inglês, inglês, inglês, você não tá entendendo. É bom também ter alguma coisa em português. Ela tá fazendo isso, a Débora. É muito bom pra gente... a gente entender melhor.

### **6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

Tem no computador, tinha um negócio, Duolingo, lembra? Você conhece? Eu vivia fazendo aqui... Eu adorava aqueles trabalhos do Duolingo, sabe... Eu estudei muito ali também, sabe... Como eu tenho muitos caderninhos assim, tem muita coisa, eu repasso tudo. O próprio livro do ano passado, do ano retrasado né, que ele já foi do ano retrasado, aí eu já pego ele, já vou rever tudo... Então eu fico assim sempre lendo alguma coisa. (...) Uma coisa que eu não... é música, assim... Música em inglês, né, elas davam também. (...) Músicas em inglês... No final do ano a gente fazia aquela nossa... no encerramento fazendo alguma apresentação cantando em inglês, entendeu? (...)

Agora em casa eu quase não vejo assim música. Eu pego mais o livro, fico lendo né... dando uma olhadinha. Livros fáceis... não vou dizer pra você que eu vou pegar um livro... Alguma coisa assim que tenha alguma pergunta, que eu procuro entender. Quando eu não entendo, eu vou lá no tradutor. Já boto a frase pra saber o que tá havendo, algumas palavras que eu não tô entendendo. Aí já pego o tradutor e já... porque eu gosto muito, eu sou muito interessada... no inglês... (...)

(PESQUISADOR: AÍ QUANDO ELA [A PROFESSORA] ENVIA... (...) ALGUMA COISA, A SENHORA COPIA?)

Copio... Os verbos né, eu copio, tiro cópia (MOSTRA A CÓPIA) (...) Tirei cópia aí né... *Verb Tenses in English*. Aí eu vou, tiro cópia, aí eu faço, ela faz... Ela passa o exercício, eu faço, que é pra gente rever na segunda-feira, né... (...)

E que esse curso não termine nunca! Ai meu Deus! (...) A UERJ não pode fechar, que feche as outras, por causa da nossa UnATI! A UnATI é muito bom, você não imagina como é bom!

## APÊNDICE E - Entrevista com André

(69 anos) – 28/05/2021 – 18h02

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

Bom, a princípio, eu faço algumas oficinas na UnATI. Eu já estou na UnATI já há alguns anos. Aliás, eu sou até jovenzinho na UnATI, viu... porque eu estou lá há seis anos. Seis anos, exatamente. Eu faço algumas oficinas e continuo fazendo. (...)

Então, no início, eu sempre, eu cheguei a fazer... fora, na nossa época, minha de ginásio (...) Então eu cheguei a fazer paralelo ao meu ginásio, dois anos de inglês. Mas depois com uma série de imprevistos e tal que não vêm ao caso agora eu tive que parar. Mas eu sempre gostei de fazer uma língua. Eu fazia inglês. Mas eu queria fazer ou inglês ou francês, nada assim de... tinha espanhol, outras línguas. Eu sempre tive interesse em aprender ou inglês ou francês. Por questão até de querer saber, minha autoestima, melhorar, entendeu? De ter mais cultura entre aspas, né professor. Aí, não deu pra continuar e tal. Aí surgiu essa oportunidade agora, falei “bom, me aposentei e tal, agora eu vou fazer algumas oficinas”, conheci a UnATI... (...) Aí eu entrei na UnATI. Aí no primeiro ano, línguas têm... como é que eu vou dizer... tem sorteios, né... existem os sorteios que é... sorte né... o nome já tá dizendo... e a procura é grande... fora aquela famosa lista de espera... (risos) (...)

Eu queria fazer. Primeiro que pra aprender, melhorar... cognitivamente, né... e a minha performance, assim, em termos de... cultural... (...)

Eu fazia e faço ainda este ano psicomotricidade com a professora Christie. Então, eu paralelo a isso, eu assistindo assim a uns documentários dos gerontólogos, doutor Kalach, e alguns pesquisadores... eles sempre falaram do bem, do ótimo, como eu vou dizer, melhorar a minha capacidade cognitiva, de estudar línguas. Eu já faço línguas. Me entusiasmei mais porque o próprio doutor Kalach nas palestras dele sempre fala previne doenças, você... a sua memória tem uma capacidade melhor de processar as informações. Então isso tudo é muito bom pra nossa memória (...) Eu já gosto, então eu vou juntar o útil ao agradável... (...)

Aí eu comecei a me dedicar, eu estudava (...) Quando a professora Julia passa... a gente estuda sozinho... Comprei um dicionáriozinho na época do professor Matheus, eu ficava pesquisando e tal... e aquilo eu... o que que eu comecei a ver... eu comecei a ver que... eu tô tendo efeito positivo na minha autoestima, entendeu... minha parte cultural eu tô percebendo que eu tô melhorando, embora eu não viaje, não viajava, não viajo aos Estados Unidos ou não tenho muito contato com pessoas que falam o inglês e tal, mas eu falei “puxa, que legal!”. Minha autoestima foi lá em cima e eu senti... falei “poxa, culturalmente, professor, eu tô bem, graças a Deus”... E aquilo que... aquela piada né... Se eu sou um idoso, é como falam por aí... O idoso é um jovem que deu certo... Então, eu vou por essa linha, professor. E outra coisa, eu já convidei pessoas da minha faixa etária, eu convidei muito “vamo pra UnATI, vamo pra UnATI, vamo aprender uma língua”... “Ah, que isso sr. Almir!” Sabe aquela piada boba, velha, tipo papagaio velho não aprende a falar. Que isso, isso não existe! Primeiro que nós não somos papagaios. Segundo, nós não somos velhos, nós somos idosos. Então, aquilo tudo... por isso que eu falo... nossa memória cognitiva vai sobressaindo e eu tenho certeza que... todas as minhas demências ou algum Alzheimer ou algum AVC, Deus que me perdoe, que poderá acontecer, com certeza com isso eu tô suavizando e eu tô muito bem, entendeu. Isso eu transmito às outras pessoas. Façam línguas, isso é importante, é muito bom isso. Isso é um motivo. Importantíssimo que eu acho. Acho que é o principal. É claro, dentro da... do que eu te falei... dentro da psicomotricidade que eu faço. Eu sigo a psicomotricidade tanto física quando emocionalmente. (...)

E a outra coisa, eu tenho duas netas. Uma de onze e uma de cinco. (...) Aí quando elas veem meus cadernos aqui de inglês ou de outra matéria, elas... as duas... “vovô, você ainda tá estudando?” “Claro, senta aqui comigo pra você ver e tal” Aí eu brinco com elas quando tem as brincadeiras do inglês... sempre né... “one, two, three, four, five...” (risos) as cores... Então isso é um incentivo, né? Também... Não deixa de ser um incentivo. Você estar acompanhando as netas e incentivando-as pra também fazer e acompanhar. Então elas, claro, elas têm essa percepção. “Puxa, meu avô...” Elas me chamam de... “Como você é velhinho!” “Não! Eu sou idoso, mas tá vendo

como o vovô gosta de estudar, o vovô tá estudando e tal” Então, elas no subconsciente com certeza eu tô interferindo, entendeu professor? Então, esses são dois motivos fundamentais: é a minha memória cognitiva, que eu tenho certeza que eu estou trabalhando. Eu estou, como eu falei, prevenindo alguma demência que venha lá pra frente. Eu tô tentando evitar ao máximo, retardando, que é a palavra né, que infelizmente a tendência nossa... não tem jeito... é uma vida assim... mesmo que chegue aos oitenta, eu tô com sessenta e nove, aos oitenta, noventa sempre tem... Eu tenho colegas que eu gostaria muito, e eles sabem disso, de trazer pro inglês... de oitenta e cinco... mas eles têm ou deficiência auditiva ou não podem... não podem, assim, subir mais uns degraus dos ônibus. (...)

Então, resumindo, professor. Eu acho importantíssimo o estudo de uma língua por causa disso tudo. Eu tenho certeza, através de algumas palestras que eu ouço, que eu vejo, tanto dos gerontólogos, pesquisadores que é importante pra nossa memória... você trabalha muito com a memória ao você aprender uma língua nova, né, não precisa ser nova, você ao traduzir ou você tentar forçando a memória pra saber o que que é aquilo, aquela frase quer dizer. Então isso tudo, sabe, é tão bom ou tão importante quanto uma palavra cruzada ou um jogo de dominó ou um pega varetas, sabe... Então isso pra mim tá sendo muito importante. Eu estou gostando demais (...)

Eu sempre sigo essa linha: quanto mais pessoas da minha faixa etária eu influenciar... e modificar o pensamento, aqueles pensamentos, sabe, obscuros de “ah, eu não vou conseguir, que isso é muito difícil...” Poxa, que isso, (...) nós não somos um papagaio... (...)

## **2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.**

Uma coisa importante que até o professor Marcos e agora a professora Joice infelizmente não... seria muito... a música... a gente aprender... mesmo que ele passe... através do som, do equipamento de som a música... a gente acompanhar uma música... mesmo que seja uma música assim bem popular inglesa que a gente ou conheça ou a gente vá conhecer. Ao mesmo tempo que você tenha a letra né, você acompanhar aquilo... então... a música é tudo na nossa vida, eu acho. Então, é muito importante você trazer a música pra dentro numa aula de inglês, sabe e o diálogo, conversar. Sabe assim, “goodnight, professor”. Não nesse nível, num nível assim... (...) devagarinho. (risos) (...)

Mas esses dois tópicos, esses dois tópicos eu acho importantes... A música que vai nos... agrupar mais, socializar mais, né... e o diálogo, conversar e tal... claro, dentro da nossa faixa etária, nós somos idosos, né. Você entende, né professor? Então, isso eu acho importante. E claro, sem dúvida, passar uns vídeos. (...) Esses tópicos eu acho importantes pra, eu acho, pra nós assim idosos. Talvez seja pra criança, pra adulto, pra jovem, né... mas pra gente é uma... Eu acho que é geral, independente se criança, jovem, idoso ou adulto... socializar, né, que aí você já... faz um versinho pra um, o outro repete o versinho ou o verso e aí... e a gente sem querer vai se tornando assim um ambiente gostoso, agradável, familiar, aconchegante... que você não... “ah, que pena que a aula acabou” (risos)

## **3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.**

Nós tínhamos dois livros didáticos, que era o de... o texto, vamos chamar assim e o outro de exercícios e tal. Foram ótimos... (...) (FALANDO DO INGLÊS ATUALMENTE) Ela faz o básico, como verbo *to be*, como foi o início, depois ela começou a fazer um exercício, em cima desse exercício ela fazia o gabarito. Olha que sequência bonitinha. Olha que didática bacana. E a gente acompanhava... (...) O tempo é muito escasso né. (...)

Quem estuda, quem tá estudando esse assunto né, na nossa aula, vamos dizer assim, eu escrevo a aula, vou escrevendo aqui, principalmente quando é o som né, o que que significa o vocabulário né... a maneira de falar, né... aí você vai... eu pelo menos anoto... por exemplo “I am”, como se pronuncia e tal, então é a pronúncia. E é aquele negócio, ela fala e a gente repete dentro de uma organização. Não... vamos dizer, trepando as vozes, cada um fala... olha, sinceramente... eu tô me apaixonando, pronto! Deu pra entender, professor? Então, essa didática tá muito boa. O texto da aula, o exercício, o gabarito e depois as correções que forem necessárias ela faz, tira dúvidas, perfeito! Graças a Deus tá indo muito bem. Muito bom mesmo!

#### 4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.

O que eu me aproximo mais, o que cai melhor pra mim é quando o professor, você fala, um exemplo... “Good night”, não, não vou nem falar uma frase. “Good night” repetem “good night” “Não, não... é assim... tal...” Esse diálogo e ao mesmo tempo... “How are you?” Aí alguém fala “Who are you?” “Opa, não é who, é how”. Aí mexe com a língua, a língua aqui... né... labiodental... igual o português né... Então, isso é muito legal. E sem dúvida nenhuma o equipamento de som que a gente capta bem e o repetitivo que a gente “ah tá”, mesmo que como eu falei né... Mesmo que for uma música... embora o americano né, o inglês já fale assim... Um exemplo, se for cantar... por você. O professor Paulo vai cantar um... a primeira estrofe dessa canção. Aí a gente vai... entendeu? Puxa, que legal! (...) Então a gente... vamos repetir agora todo mundo cantando junto. Ou então, André, você canta agora, Rita, você canta agora, Edir., você canta gora, Soninha você canta agora. E outra coisa muito importante que a gente fez em aula foi o grupo. Oh, aquilo... poxa! (APLAUDE) Muito legal, professor! Sabe... o grupo você faz... (...) duas ou três pessoas, uma conversando com a outra determinado texto e o professor prestando atenção. Isso é sen-as-cio-nal. Porque você repete, você absorve o que o outro tá falando, o professor tá junto, tá olhando. “Não, não, repete, repete... não...” Sem aquele constrangimento né de “Ih, o André... pô, o André erra toda hora, o André pô... presta atenção, André, pô!” Mas sabe, aí essa “Olha, repete André. Ah tá” entendeu? Um diálogo.

(PESQUISADOR: É UM DIÁLOGO QUE VOCÊS FAZEM ALI DURANTE A AULA ONLINE NA FRENTE DE TODO MUNDO?)

Isso e presencialmente. Presencialmente, então, foi... sabe, assim... você com um papelzinho ou com um caderno, aliás com o livro né. “Vamos fazer esse... esse diálogo desse livro, da folha oito, vamos dizer. Aí fala “André, você vai fazer o menino.” Vou dar o nome de um colega... “Sonia, você vai fazer a menina.” Ou “Você vai fazer o guarda de trânsito e tal”, entendeu? E ali você vai dialogando e você vai memorizando (...) entendeu, de grupo. É outro detalhe que eu... que eu gosto muito, muito!

(PESQUISADOR: O SENHOR ACHA QUE ESSAS ATIVIDADES EM GRUPO FACILITAM A SUA APRENDIZAGEM?)

#### 5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?

Motiva... Motiva, ensina, socializa, você torna-se mais, você às vezes... a gente saía do corredor (...) caderninho debaixo do braço, o livro e tal e a gente brincava... ou indo pra cantina ou indo embora no corredor (...) e a gente falando às vezes algumas frases. Olha que legal né? Isso eu acho... São fundamentais, é o grupo dialogando, trocando informações, um memorizando, um tem uma melhor dicção, obviamente. O outro já... já escuta menos. A nossa faixa etária é isso mesmo, entendeu. (...) É a dificuldade de falar ou a dificuldade de ouvir... vou até dizer uma certa palavra que não deveria existir... uma certa vergonha... sabe... em transmitir que eu tô aprendendo, é o que eu falei. Pô, eu tenho um sonho, quero aprender e tô aqui pra isso... (...) Então essas são fundamentais, o grupo... o grupo escolar, vamos chamar assim... dividindo em grupos, alternando às vezes né... (...) A música, você canta um determinado trecho da música, da letra, mesmo colocando no quadro, sabe? E às vezes a gente acompanha... Olha, aquilo vai... quando você vê, acabou a aula. Puxa vida!

#### 6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?

Bom, eu estudo sozinho. (...) Como sempre, os idosos né compram aquele caderninho... (...) Eu tenho o do ano passado... do ano passado não, minto, do atrasado... e tenho os livros aqui comigo, na minha... na minha mesinha de estudo (...) MOSTRA O CADERNO (...)

A professora passa o texto (...) tá no grupo do Whatsapp e tal. (...) Eu leio e tal. Aí eu vou passando a limpo. Que não são grandes os textos, eu tenho tempo. Vou escrevendo devagarinho. Aí escrevo em preto e vermelho tracejando. Aí depois eu vou com o livrinho, tem um livrinho de inglês aqui do lado. Aí qualquer dúvida eu fico putz, caçando... não entendi... não tô conseguindo captar. Aí eu vou, vejo os exercícios. Aí escrevo os exercícios, botando tudo data, escrevo os exercícios... aí escrevo os exercícios... Aí acabou e tal. Aí escrevo a lápis. Quando ela manda o... gabarito, eu vou olhar “hum... puxa, não entendi isso... porque que entrou esse ‘does’? Por que que não é ‘do’, é ‘does’?” Aí eu vou, pergunto no privado “professora...” Aí ela explica, escreve ou então ela fala. Ou então às vezes na própria aula do dia seguinte. Então, essa é a minha forma de estudar. Aí eu venho, passo a limpo... e vou passando, por exemplo, às segundas e quartas-feiras, né. Aí eu venho e começo a passar a limpo, vou estudando e vou lendo. (...) Essa é a minha forma de estudar. Então eu venho e passo a limpo, escrevo tudo a lápis. Depois, espero o gabarito dela (...) Aí faço um asteriscozinho e faço a minha pergunta... (...) Aí quando eu vejo assim, pô já tá cansativo, eu opa.. paro, deixo na folha onde eu tô lendo, aí depois eu continuo e assim eu vou absorvendo alguma coisa e eu vou ou mentalizando alguma coisa, algumas frases ou algum... ou alguma palavra chave e assim a gente... eu vou estudando dessa forma, entendeu? Claro que tem nem comparação com o que é presencialmente... não tem como comparar... Tá, mas essa é a minha forma. Eu até tenho algumas colegas, eu falo assim “Vocês tão estudando de alguma outra forma e tal?” “Não, André” Aí tem uma que falou “Ué, você ainda passa tudo a limpo? Por que você não imprime?” Eu falei “Não, porque quanto mais eu escrever, mais eu vou lendo e tal” Eu não imprimo porque eu posso chegar aqui na lan house, aqui é uma vizinha minha e imprimir lá, duas ou três, quatro folhas e tal... não é pelo valor, é porque aí eu tô memorizando, entendeu, professor? Eu faço isso.

## APÊNDICE F - Entrevista com Greice

(73 anos) – 27/05/2021 – 15h13

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

Primeiro, eu sempre tive grande dificuldade com línguas, tá. Então assim, eu nunca tive facilidade com línguas... desde sempre. E como eu vi a oportunidade na UnATI e eu fui como ouvinte e achei assim fantástico porque eram pessoas da... mais ou menos da mesma idade, então, né, não tinha aquela de um saber mais do que o outro, uma coisa assim mais... é... como é que eu posso te dizer? Ah... tá me faltando a palavra, mas eu me senti assim muito à vontade, muito à vontade lá na turma e assim... Antes de eu começar, eu tinha uma colega que falava muito da UnATI, dessa universidade da terceira idade e eu criei uma curiosidade imensa de conhecer pra ver como é que funcionava, né. E assim, tinha outras, outras aptidões e tal pra fazer, mas eu quis inglês exatamente pra forçar na terceira idade dizem que... é muito falado que a gente deve procurar fazer coisas diferentes pra até incentivar mais o cérebro da gente né, ativar o cérebro pra aprender a enfrentar dificuldades e eu gosto muito de enfrentar essas coisas. Eu vou, dou com a cara e volto. Vou e volto, sabe, eu tenho essa característica. O não pra mim não é o suficiente.

### 2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.

Olha, o curso, eu acho assim... a didática de tanto... primeiro foi o Leonardo, depois foi Marcos e agora é a... Joice. Eles têm uma didática que eles cativam a gente e conseguem que a gente entenda. Eu gostei muito do início do curso porque teve uma didática muito grande. Coisas que em toda a minha vida eu não tinha conseguido entender, eu consegui com eles. Entendeu? A didática deles é muito boa. Eu tô falando de um só não, eu tô falando dos três, tá. E assim, eu tô deslumbrada com a Joice... Sinceramente... A maneira dela apresentar e a maneira dos exercícios. Por ser online, eu achei tudo muito novo e eu achei o curso muito organizado. Os três, eu só posso falar dos três porque eu conheci. O Leonardo foi por muito pouco tempo. Mas assim, eles têm muito interesse e uma paciência assim que... que às vezes eu não tenho, não teria, vamos dizer assim, sabe (risos). A paciência deles... dela então é fantástica. Tomara que você também tenha (risos). (...) Eu senti uma falta imensa, foi um aperto assim, parecia que eu tinha perdido uma coisa assim... E foi importante aquele contato... é muito gratificante no meio daqueles jovens, entrando na universidade, saindo... Essa misturada assim é muito boa. Eu ia pra aula e quando eu voltava, pra aula presencial né, eu me sentia mais nova, mais renovada, sabe? É uma mistura muito boa. (...)

(PESQUISADOR: MAS TEM ALGUMA COISA QUE A SENHORA GOSTARIA DE APRENDER ESPECIFICAMENTE NO CURSO?)

A conversação... Eu gostaria muito... a conversação, sabe. Porque assim eu lembro muito do tempo de ginásio... (...) A gramática quando vem, eu pego com facilidade agora o meu problema é a língua presa, é complicado. Eu tenho uma pronúncia horrorosa. E eu reconheço com as minhas amigas, tem pessoas que têm mais facilidade do que a outra né? Isso de pronúncia né? Eu sinto isso, mas... assim... eu vou conseguir. Nem que vá repetindo todas as etapas do curso de novo, eu não me importo. Mas que eu vou conseguir, vou! Isso eu não tenho dúvidas. (...) A dificuldade na terceira idade ô Pedro é a gente gravar, sabe, a gente gravar. Assim, o que eu aprendi anteriormente vem com mais facilidade do que o do ano passado, por exemplo. Eu não sei... a memória da gente, a antiga é mais fácil de voltar do que a atual... não sei porquê, mas deve ter alguma explicação pra isso... existe, com certeza existe né? Mas é isso... o que atrapalha um pouco o aprendizado, eu acredito que seja, no meu caso um pouco, a memória... não assim de gravar... a memória de fixar, entendeu, de fixação. E a Joice tem feito muito isso, ela passa a aula e depois ela volta e vai fixando com a gente. Eu acho que isso é muito, muito importante. E o fato da gente se ver também porque eu sempre tive... (...) Eu sempre tive uma memória... eu sou muito visual, sabe? Às vezes na aula eu peço pra Joice pra ela escrever. Ela bota no chat, ela escreve, que aí eu vejo aquilo, eu vou ali. Eu sempre fiz assim. Eu tenho o meu caderno também. Eu anoto tudo, organizo. Eu tenho um caderninho,



caderninho... cadernão... que foi do ano passado. Eu dividi aqui (...) MOSTRA O CADERNO. Eu imprimo e colo no caderninho, igual de criança.

### 3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.

(...) Em 2019 nós compramos um livro que seria pro primeiro semestre e o segundo. Nós não estamos usando. (...) Eu comprei, outros alunos compraram, alguns tiraram cópia, mas nós não estamos usando. Mas a Joice, ela faz um trabalho fantástico. Ela apresenta tudo né. No meu caso, eu copio ou eu mando imprimir quando tem gravura e tal. Eu gosto de organizar. Isso na segunda-feira. Fantástico, assim muito bom! Muito bom explicado e tudo mais. E ela passa as atividades. Toda aula que ela dá na segunda, na quarta a gente tem atividades de manhã, ela passa atividades e logo mais de tarde ela passa... (...) Ela passa o gabarito. Fantástico! Isso ela não deixa de fazer sempre. Muito bom, muito bom mesmo. Ela dá um tempo pra que a gente faça e depois então corrige. Muito bom... o material didático dela. E ela deve ter um trabalho dobrado porque ela deve preparar isso né. Com o livro é mais fácil. (...)

(PESQUISADOR: A SENHORA ACHAVA DIFÍCIL O LIVRO?)

Não, mas a maneira dela fazer eu acho que é mais didática. Também o livro tinha muito *listening*, que tinha que chutar. (...) Eu acredito que pro professor seria até mais fácil, né. Porque a Joice tem que preparar. (...)

(PESQUISADOR: TÁ FLUINDO MUITO BEM PRA VOCÊS NÉ?)

Tá, eu sinto que tanto eu quanto os colegas com que eu me comunico estão satisfeitos com a maneira dela apresentar. Estão todos muito satisfeitos com ela. Teve assim uma integração muito rápida assim. Todo mundo gostou muito dela de imediato. Não teve um comentário que não fosse elogio, sabe?

### 4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.

Eu gosto de todas as atividades, mas eu te digo assim... A parte de gramática como eu tenho mais facilidade no português, inclusive, porque eu sempre gostei muito de gramática. Então eu associo e eu não tenho, eu não sinto dificuldade. A minha dificuldade é na pronúncia mesmo. Mas na gramática, eu... eu não tenho dificuldade não. Não sinto dificuldade né.. no que eu tô aprendendo né, eu não vou dizer que eu domino, viu? Até agora, o que apresentou, eu não sinto dificuldade, eu entendo com facilidade... sabe, eu entendo bem essa parte. Realmente o meu problema é gramática e vocabulário também. Vocabulário porque se a gente não tem vocabulário, vai falar como né? Olha, vou te contar uma coisa. Com o curso da UnATI, agora eu me lembrei disso. Eu me senti... Sabe essas crianças que quando tá começando a alfabetizar fica lendo as coisas na rua? Isso aconteceu (risos) Aconteceu comigo. Cá entre nós, se você divulgar, não diz que sou eu. (...) No metrô, eu ficava ligada, aparecia uma palavra que eu não entendia, na volta eu prestava atenção de novo. Então, eu comecei a ficar assim, eu acho que de tão... de estar entendendo, não é isso? Abriu esse interesse. Eu senti esse interesse (...) Tudo o que eu vejo na rua eu tento ler em inglês. (...)

E o livro que o Marcos tava dando junto com o Leonardo, que o Marcos deu continuidade, o livro tinha essa facilidade que a gente podia instalar e podia escutar... as lições, entendeu? Era muito bacana, você botava no laptop, o Leonardo ensinou a gente até instalar... (...)

(ELA MOSTRA O LIVRO XXX)

(...) De todos que na Instituição X nós demos eu achei o melhor pelo fato da gente treinar em casa. A gente podia repetir e treinar. Muito bom esse livro. Muito bom. Tem outros, mas esse foi o melhor que a gente usou... na UnATI. Ou seja... eu achei que a UnATI, ela pegou a gente no inglês 1, ela pegou no colo e alfabetizou. Eu me senti assim... alfabetizada no inglês. Foi a primeira vez que eu fui alfabetizada no inglês. De dar o vocabulário (...)

**5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

A Joice, ela tá trazendo... pelo menos no meu caso e as pessoas que eu converso... assim, vontade de não perder a aula, sabe, tá incentivando, a mim então...Dia de segunda-feira não tem nem médico. (...) (risos)

(PESQUISADOR: TEM ALGUMA ATIVIDADE QUE FACILITE A SUA APRENDIZAGEM?)

Quando dá tempo, até teve uma sugestão, de se pudesse dar um pouquinho mais de, meia hora de aula. Então até a Joice explicou que pra dar mais meia hora pra gente, ela teria que no inglês 1 dar mais meia hora. (...) No meu caso, nós tínhamos era uma e meia, duas e meia, a aula às vezes era duas horas. Quando a aula ficava muito extensa, o aproveitamento no meu caso não era bom. Entendeu? (...) Quando dava uma hora e meia, eu já ficava cansada. E depois eu tive observando nesses cursos de inglês as aulas para crianças não são muito longas, que é o nosso caso, né. (risos) Criança ao contrário. As aulas não são muito longas pra não cansar né.

**6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

É como eu estou aqui. Então acaba a aula, eu vou dar lanche e tal pro marido, ajeito as coisas. Aí mais tarde eu volto pra passar a limpo o trabalho que ela deu. Eu anoto, depois eu passo a limpo pro caderno, organizo no caderninho. Aí vejo o que eu entendi, o que eu não entendi, isso na segunda e às vezes na terça quando dá tempo. Aí na quarta eu fico na expectativa de receber as atividades, faço as atividades na quarta-feira. E fico esperando o gabarito pra corrigir. Aí o que que eu faço? O trabalho eu faço no rascunho, eu escrevo e faço o trabalho. Quando eu vejo o gabarito o que eu errei aí eu passo pro caderno em branco e tento fazer outra vez sem olhar o gabarito pra ver se eu [acertei], entendeu? Eu faço assim. Ou seja, duas vezes. Eu faço no rascunho, muito bagunçado, muito feito. Depois, quando eu passo as questões eu deixo em branco, aí tento fazer de novo. É uma maneira de eu tentar gravar. (...)

## APÊNDICE G - Entrevista com Laura

(71 anos) – 27/05/2021 – 16h18

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

O que me levou a ir pra UnATI foi o seguinte: eu já tive uma convivência com o inglês há bastante tempo atrás. Por que eu fiz faculdade de português-inglês na década de setenta. Olha só, eu me formei em setenta e seis na Faculdade A. Mas eu fiz também quatro anos de Curso B quando eu estava na faculdade. Depois, por motivo de trabalho, e fazendo faculdade, eu não estava tendo tempo de continuar no Curso B. Eu parei de estudar no Curso B. E agora, eu fiquei muito tempo parada. Eu trabalhava dando aula, eu sou professora né. Então eu dei aula muitos anos, me aposentei. E depois que eu me aposentei, você sabe né... a gente vai esquecendo, vai perdendo o convívio com o idioma. E é natural que a gente vá esquecendo. Como eu gosto muito de inglês, eu resolvi revisar, voltar a estudar, entendeu? E foi isso. Eu quero revisar principalmente porque a gente vai esquecendo né. E na nossa idade é bom estudar um idioma pra ativar a memória, não é isso? Então eu procuro fazer tudo o que eu posso pra ver se a memória continua boa até a gente não sabe quando, né. Então, o meu objetivo é esse: estudar pra relembrar, pra exercitar a memória e sobretudo falar um pouco porque pra mim o mais difícil é o falar. Muitas vezes eu vejo um filme que não é dublado e eu entendo muita coisa. Mas na hora de falar, você sabe, a gente... a gente fica presa, não é isso? Então, principalmente falar. Porque a gramática a gente vai recordando, eu tenho livros que eu posso revisar. Mas o falar, isso aí é que pega. E como eu gostaria de estar viajando, não tô podendo por causa da pandemia, aí eu falei “bom, eu preciso fazer alguma coisa de útil pra mim”, pra ocupar o meu tempo, relembrar e exercitar a minha memória. E é isso.

### 2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.

Mais conversação, que é justamente pra praticar o falar, pra praticar a língua.

### 3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.

(PESQUISADOR: NO MOMENTO, VOCÊS NÃO ESTÃO UTILIZANDO LIVRO DIDÁTICO, NÉ?)

Não, não estamos utilizando. Eu utilizo uma gramática que eu tenho em casa, da minha época de faculdade, que é uma gramática muito boa. Eu acho que eu cheguei até a mostrar pra Débora num dia lá da aula que eu acho que você até estava presente. Você lembrou? (...)

(PESQUISADOR: TÁ LIDANDO BEM COM OS MATERIAIS QUE ESTÃO SENDO USADOS?)

Sim, com o material que ela manda, algumas dúvidas algumas vezes surgem, mas ela sempre procura esclarecer, a gente pergunta. E eu assim, eu tenho procurado fazer os exercícios e o material que ela manda é bom. Eu tenho gostado.

### 4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.

Olha, é aquilo que eu te digo. Não é que eu goste mais, mas o que eu sinto mais necessidade é o falar. Porque na hora de fazer um exercício, estudar mesmo em si eu gosto, mas é o que eu sinto mais necessidade é conversação.

(PESQUISADOR: E QUANDO TEM ATIVIDADES DE CONVERSAÇÃO A SENHORA ACHA QUE APRENDE MELHOR?)

**5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

Sim, eu acho que é um modo também muito bom da gente aprender. Porque nem sempre a gente pode traduzir para o inglês como a gente fala em português, não é? Às vezes tem algumas expressões, tem um modo de falar especial do idioma, não é? Então, é isso.

**6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

Olha, como eu estudo em casa. Eu estudo fazendo os exercícios que ela manda e depois conferindo o resultado, vendo onde eu errei, procurando ler bastante a matéria que ela manda e também pesquisando na minha gramática, entendeu? Então, eu leio e releio. E também o que que eu faço pra gravar bastante... Eu copio o exercício no caderno, eu procuro escrever porque eu acho que a escrita também nos ajuda muito. Então, eu copio os exercícios que ela manda, faço no caderno e depois eu confiro pelo resultado também que ela manda... E faço assim. Eu estudo escrevendo, lendo, pesquisando, com um dicionário do lado também pra ver as palavras que eu não conheço ou que eu quero revisar, entendeu? Eu estudo dessa forma.

## APÊNDICE H - Entrevista com Lucia

(74 anos) – 27/05/2021 – 20h55

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

Eu quando era jovem, gostava muito de inglês. Então, eu era a primeira aluna da turma, adorava. Mas, logo a seguir, eu me casei e vieram as crianças, pronto, cortou toda a minha esperança. E... trabalhei durante trinta e cinco anos com meu marido na empresa, né. E... mas sempre com aquela vontade. Inclusive quando eu matriculei minhas filhas, que elas eram jovens, eu também entrei. Mas, para a... para o Curso B. Mas, elas desistiram e com isso eu também desisti. E aí passou um tempo e depois de eu trabalhar, me aposentei e tudo mais. Mas a vontade do inglês não morria, sempre que eu podia, eu procurava alguma coisa em inglês, né... E depois de trabalhar sete anos, já aposentada, resolvi parar e procurei algo pra fazer. Então uma das coisas que eu gostava era estudar inglês. Aí voltei. Os dois primeiros anos foi um sucesso! Muito bom! Só que depois vieram as greves. Teve um ano que era greve, ano seguinte greve também, apenas com um período de inglês no primeiro semestre e outro período de inglês no segundo semestre. E pra finalizar veio a pandemia. Quer dizer... É um sonho custando muito a ser realizado. Com tudo isso o que acontece... O tempo vai passando. Nós não temos muito tempo pra esperar. E não concluo a realizar o meu sonho de falar inglês. (risos) (...)

Esse ano o online começou agora né, há pouco tempo. E eu tenho perdido as aulas, comecei esta semana né. E... Quero ver se recupero, muito embora eu sempre entro na internet, vejo alguma coisa, mas em casa você não tem assiduidade. E eu tenho uma vida bem agitada, movimentada. Nesse momento eu estou fora do Rio por causa da pandemia. Só vou ao Rio uma vez por mês, fico uns dias e volto. Então essa vida pra lá e pra cá também interfere. Mas eu creio que ainda vou falar inglês. (risos) Agora mesmo eu estava tentando entrar num... num cursinho de três meses. Falar inglês em três meses. Será que isso é possível? Acho que não (risos)

### 2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.

Bem... conversação. Precisamos de conversação. E falar mais, menos gramática. A gramática você vai aprendendo aos poucos, né, com a prática... não é? Então, é o que eu espero. Eu também dava uma de bicuda e entrava nas aulinhas de espanhol e francês. (risos) Porque na minha época estudava o francês também. E até latim eu ainda estudei. (risos) Vê bem, praticamente três anos perdidos. Embora você tente fazer alguma coisa, mas você não pratica... não... aquilo não fixa. Naquele momento tudo bem, uma semana depois... não tem prática, não voltou, se perdeu.

### 3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.

(PESQUISADOR: QUANDO USAVA [LIVRO DIDÁTICO], GOSTAVA?)

Sim, gostava. (...)

Olha, aprecio muito a Débora, ela é maravilhosa, tá se esforçando demais. Ela merece nota dez, tá sempre à disposição, pessoa maravilhosa. E ela tem dado algum conteúdo né. Eu peguei agora essa última aula. Ela tava até corrigindo. E ela tá incentivando a escrever e falar também. Tanto que eu tenho como trabalho de casa... uma redação sobre um dia da nossa semana. Então achei super interessante e nós vamos falar, né, estamos no Meet, vai ser bom, vamos ouvir também. Então esse é o aprendizado no momento né.

**4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.**

Olha, eu gosto de tudo. Eu gosto da... da leitura. Eu acho muito importante leitura por você corrige as palavras. A professora nos ajuda nesse ponto, né. Então eu acho a leitura muito importante porque através da leitura você vai procurar tradução do que você não sabe, vai praticar as palavras... Então eu acho muito importante a leitura.

**5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

Eu sempre gostei muito de música. Então estudar com música se aprende bem mais.

(PESQUISADOR: FILME TAMBÉM?)

Filme também, mas o filme a gente não fixa tanto. A música a gente fixa mais, você canta uma, duas, três vezes, aprende vocabulário... né... que é muito importante. Então... além da redação, a música é muito importante porque... você é obrigado a se compenetrar e realmente tentar aprender e cantar né. E ao mesmo tempo corrigir as palavras.

**6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

Sim, em casa... esse período, toda essa fase de greve, de tudo mais, eu procuro algum... assim, algumas aulas né, na internet. Tem muita, muita coisa boa assim como tem muita coisa cansativa, maçante... tá... E... então eu ia até agora tentar esse cursinho pra ver o que que oferece em três meses, eu acho tão pouco, mas de repente vai render muito né... quem sabe... Então é aí que eu complemento um pouquinho. Além do mais, eu falo todos os dias com uma pessoa que mora fora do Brasil. Ele mora na Turquia. E ele fala inglês fluente. Porque ele trabalha no aeroporto de... ah, esqueci o nome da cidade... ai meu Deus, segunda cidade da Turquia... Ancara e... e... vê se você me dá uma luz que agora fugiu...

(PESQUISADOR: ISTAMBUL?)

Istambul!! É!!! Então, ele fala quatro idiomas fluente, inclusive inglês. Até tá se propondo a conversar mais comigo pra me ajudar. (...)

## APÊNDICE I - Entrevista com Monica

(61 anos) – 27/05/2021 – 10h04

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

Eu fui sorteada no espanhol. (...) Eu fui me atualizando até como pessoa, puxa eu tô com jovens na sala, entendeu? Isso aí te dá uma autoestima. Você voltar à sala de aula é como se fosse assim um recomeço na sua vida, sabe? A capacidade sua tá sendo renovada. (...) Então, quando eu fui, eu me senti assim muito feliz, parecia um casamento, uma sensação de casamento, porque você pode ter uma oportunidade de voltar, não é nem pelo dinheiro, sabe... voltar de novo, estar com pessoas diferentes, com cabeças diferentes, os jovens também... é outro jovem completamente diferente e você quer ser aceita. Você quer ser aceita, você até se apaixona. Se você bobear, você até se apaixona pelo jovem, pela cabeça e a forma dele ser e explicar porque ele tá ali te ajudando a abrir... a abrir a cabeça, ter um olhar melhor com a vida, aproveitar melhor a vida do que a minha geração. (...)

Lá na minha época, 1965, quando eu tava na escola, começou a ter inglês, assim muito raro né, muito pouquinho. E eu achava aquilo lindo, muito bonito e eu queria ir na Disneylândia, naquela época era Disneylândia né. Eu tinha que aprender, eu nunca fui na Disney! Não aprendi! Eu vou chegar aos 18 anos e vou na Disneylândia! Então teve aquela vontade, aquela frustração de uma coisa que eu não fiz, né. Aí quando eu cheguei aos 60 anos, eu fui lá, fiz o sorteio (...) e eu vi várias senhoras e senhores e eu me assustei. (...) Eu percebi que demora muito né pra gente aprender alguma coisa nesse país. Eu fiquei triste porque a gente já tá velho, aí meu marido “vai aprender pra quê?” “Pra quê que eu vou usar agora isso?” “Pra quê que isso vai me servir?” São umas questões. Mas eu percebi que tem muito mais além do conhecimento, que o conhecimento traz uma bagagem de conhecimento também né. É você... auto estima, você toma banho, você penteia o cabelo, você passa batom, você sai de casa, entendeu, você começa a se relacionar, porque na nossa idade, até a gente se abrir, não é todos, tá, mas a maioria, tem uma complicação. Porque tem uma bagagem de sofrimentos dentro dela ou de limites dentro dela que ela não se permite né até a fazer amizades. Então eu achei assim excelente que eu consegui aparecer, me amostrar, porque você já sentiu que eu sou assim metidinha né? (risos) (...)

Eu vou voltar pro inglês né, lá na UnATI, na terceira idade. Vou esquecer a minha idade porque eu achava assim meio estranho né. Que nada! Eu falei “gente, eu sou mais bonita do que muitos velhos aqui!” Muitas velhas, entendeu. Eu até vou dar o exemplo né pra minha filha, pro meu filho que troca-se experiências e a gente se renova e a gente não fica com a cabeça fraca. Porque o pessoal sempre picha, eu vejo, na minha... eu tô falando da minha bagagem, né, do que eu passei... o jovem, né... “Ah, porque o jovem é vulnerável, é irresponsável...” Não, eu nunca... eu sinto que pra falar a verdade o velho é muito mais irresponsável, mentiroso, safado, cafajeste, entendeu? As mulheres velhas são p... (...) Aí eu achei bacana que eu esqueci o meu corpo e procurei recuperar a minha mente, entendeu, as minhas emoções. Então foi através do conhecimento, da relação que eu tive que aprender a me relacionar com você, por exemplo. (...)

(Sobre o inglês) Aí essa língua agora é difícil pra mim, é uma língua estrangeira, né. Eu já botei obstáculo, difícil pra mim, não é, né. No momento que eu sentar, abrir o livro, acompanhar a professora que, nossa... é uma anja. Não é uma professora, é uma anja. Muito meiga, porque tem uns coroas da minha idade, muito saco, muito saco, a gente sabe (risos). Aí perturba, atrapalha a aula dela toda hora, tadinha... Eu se fosse ela já tinha desistido. (risos) (...) Que legal que é uma oportunidade que deixa pra gente viver. A gente sabe que não é o inglês só. (...) É de sobreviver... porque a gente fica velho, a gente perde... a beleza que a gente acha... do jovem... que o jovem é lindo, tem uma pele linda, né, uns olhos lindos, não tem ruga, e a gente não aprendeu a amar também as nossas rugas. A gente tá aprendendo. Por mais que a gente fale assim “ah, eu gosto de mim”, mas não gosta, tá aprendendo, é um processo. (...) Principalmente no Brasil, né. No Brasil não tem uma pessoa da minha idade, de sessenta anos, que possa dizer assim “eu sou feliz comigo”, por que ele não é. Porque nós não temos essa cultura ainda. A gente tá começando a entender isso. Porque você está ajudando a gente entender isso também... até pra aprender a envelhecer. Até pra participar, sabe, fazer a gente voltar a participar, voltar a ter coragem de estar se relacionando né com alguma coisa que tem objetivo positivo na vida, no caso da UnATI, é uma coisa... devia ser aberto pra todo

mundo né. Eu acho que não devia nem ter sorteio né. Acho que o governo peca muito, sabe, com a humanidade. Principalmente aqui, no nosso Rio né. (...)

Então eu vou aprender meu inglês, não sei pra quê (risos). Não sei se é pra trabalhar. Não sei se vou trabalhar, se alguém vai me querer, vou me capacitando, né, porque eu quero ser melhor do que eu fui ontem, entendeu? Eu não sei se eu vou viajar, se eu vou pra Disney ainda porque de repente né... o meu filho me convida, paga a minha passagem, né... então eu tenho que estar preparada. Se nada disso acontecer, né, eu cuidei do meu espírito, da minha alma, do meu lado emocional, que me serve também pra isso. Não só intelectual, né, (...) e o inglês é bonito, é muito lindo você saber falar línguas, né. Tudo o que é conhecimento, aprendizado, seja medicina, seja administração, eu sou formada em administração de empresas, seja o que for, seja história... Tem gente que fala assim “ah, você é professor de história?”, né, que acha que... não, é maravilhoso! É maravilhoso! Precisamos disso, muito mais. É uma pena que não tem mais, mais porque aqui no Rio tem muito velho, muita velha, assim, grosseiramente falando, pra não falar terceira idade. Mas não é velho, é velho mesmo, aqui e aqui (apontando para a cabeça e para o coração). Isso é o que eu quero dizer. São velhos o que... são dogmas, arraigada, antiga que não deixa crescer, não deixa andar, não deixa evoluir.

## **2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.**

Eu quero falar. Eu quero falar. Eu queria... Eu quero falar inglês. (...) O que que eu quero? Eu quero... primeiro, que eu tenho vergonha até de abrir a boca, assim em outra língua. Eu quero conversar com você. Eu quero sentir que eu sou capaz.

## **3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.**

(PESQUISADOR: O QUE A SENHORA ESTÁ ACHANDO DO MATERIAL QUE ESTÁ SENDO UTILIZADO ATÉ O MOMENTO?)

Muito bom! Tá corretíssimo! Eu acho que vocês... o método... é o começo do começo mesmo, entendeu... o ABC do falar, a pronúncia, eu acho que excelente, não podia ser melhor. Pra vocês, né, pra vocês deve ser até mais difícil ensinar do que pra gente aprender porque tá dando uma oportunidade das pessoas... quem já sabe um pouco de repaginar, de melhorar, de corrigir, né, corrigir até a pronúncia e tal. E quem não sabe de nada como eu... nossa, tá ótimo! Muito bom! (...)

E eu vejo com a Joice né, o método que a Joice tá aplicando, pelo contrário, ela tá usando um... ela tá envolvendo, entendeu, ela tá fazendo você gostar. Então, ela não tá ensinando só o inglês, mas ela tá... é como se a gente fosse... grosseiramente falando, é como se você tivesse... a primeira vez que você vai ensinar um mongol. Um mongol, né... Então, a pessoa toda assim... Então, como eu vou fazer que ele entenda, fale e interprete... então, assim, passo a passo mesmo, ela tá conquistando... porque que eu tô comparando um mongol? Porque a gente não é... nós não somos pessoas fáceis. Como eu falei, somos pessoas que têm muito bloqueio, entendeu? Emocionalmente, espiritualmente, entendeu... até pela cultura, criação e a bagagem que a gente passou. Tem muita gente que é infeliz, né... Quem não é infeliz? Tem alguma coisa de infelicidade dentro da gente que a gente leva mesmo né. Então às vezes bloqueia mesmo até aquele dia que a professora tá com todo amor e a gente tá com a macaca, por exemplo, né. Tá com dor de barriga, né. (risos) Ainda mais velho que toma remédio toda hora né... aí vixi... lascou! (risos) (...) Então eu já tô explicando pra Joice não se amedrontar, não levar a experiência pessoal porque senão ela tá ferrada (risos) Ela tá curando a gente. É muito mais cura do que se possa imaginar, né. (...) Você tem que focar em alguma coisa, né. Aí o inglês passa a ser um canal de socorro. De socorro porque é um alívio. É um alívio alguém falar com a gente. Alivia as nossas dores, entendeu. E aí a gente acaba gostando do professor e aprende não porque... é porque gostou do professor, da professora. Aí o que que acontece... essa pessoa não sabe como ela é grande, como esse professor é grande na vida daquela pessoa, daquele... entendeu, como ela foi importante... a nossa idade não fala isso, não conta muito isso pra vocês porque vocês têm uma vida e a gente sabe que vocês não



vão ficar com a gente né... é uma passagem, é um período, entendeu. Então é por isso que a gente não fala, pra não se apegar emocionalmente, mas na nossa idade não tem outra porque a gente não tem mais futuro. A gente não tem futuro. É o nosso presente, entendeu. Então a gente tem que entender que é agora ou nunca mais, entendeu. Por isso que a gente tem esse comportamento inconsciente, né... (...)

#### **4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.**

Todas, porque uma completa a outra né. Tá construindo, eu tô me construindo nisso. Então, a atividade que ela passa, seja qual for, ativa o meu interesse, entende? Ai dela se ela não passar nenhuma atividade pra mim, porque eu vou ficar faltando uma... motivação. As atividades que ela passa só me motivam a fazer, a se interessar, entendeu, a língua. Porque a gente é muito... como eu te falei, eu não sei se é porque é de graça, não sei, mas a gente tem um... a gente se acomoda, parece... e com a atividade que ela passa, não. Tem que fazer porque ela vai cobrar. Ela pergunta “e aí, pessoal?” Aí começa. Aí a primeira coisa é a consciência pesada, “Caraca! Eu não vi, não fiz”, entendeu? Aí a gente já fica assim... porque isso acontece mesmo, entendeu. Tem uns que ficam caladinhos porque não fizeram mesmo. Ou tem uns que nem querem fazer e tão querendo desistir aí naquele dia né, mas não querem contar pra professora, não quer assumir. Quer arranjar uma falha no professor, às vezes aí já é sabotagem do aluno. Vocês são alunos, vocês sabem que isso é verdade.

(PESQUISADOR: MAS NÃO TEM NENHUMA QUE QUANDO ELA PASSA VOCÊ DIZ “OBA!”)

Não porque eu acho que eu ainda não tenho condições de falar isso, de responder essa pergunta porque como eu te falei é a primeira vez, é novo, então eu não sei escolher. Tudo o que ela fizer comigo, eu sou toda dela.

#### **5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

Como está agora. Eu acho que esse método, à distância, é muito legal, cara. Isso aí, é pro futuro próximo vai ser por aí né. Muita coisa vai ser assim. Então faz com que eu... eu... que que é isso... ”Zoom? Que que é zoom?” Eu nunca vi Zoom na minha vida. Eu nunca vi essa palavra. “Como é que eu ligo? Ai meu Deus!” Teve gente lá que entendeu? Então isso é legal porque você tá entrando na tecnologia, se atualizando. O tempo é rápido, você não perde tempo com se locomover, se chegar lá e aí, vamos supor, teve greve (...) aí você chega lá e não tem aula. Aí assim eu não sei como vai ser organizado... Eu acho que você ganha tempo, ganha dinheiro. E eu acho que o próprio professor também não cansa porque é um stress, ele tem que chegar num horário horróroso, tem que almoçar, tem que pegar metrô, pegar ônibus. Aquilo ali é um inferno, entendeu? É coisa de pobre, entendeu? (risos) (...)

Nossa, eu voltar a ter um lápis e um caderno pra mim é uma realização. Imagina pra outras pessoas que têm outras profissões né... é... menor, vamos dizer assim, é um sonho, né. Então, é muito importante. Mas, voltando ao estudo em si, a gente quer aprender também né. Tem pessoas ali que eu vejo que veio do nada. Eu vejo que falam um inglês bacana né. Nossa, a pessoa estudou mesmo, a pessoa não tem condições, mora longe e aprendeu, graças ao professor, à professora que tava ali. (...)

#### **6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

Você pode imprimir, como você pode copiar. Eu prefiro copiar tudo pra eu me familiarizar. Eu quero começar realmente... Eu quero fazer igual como se fosse na primeira série. A-E-I-O-U. Então eu faço assim, gosto de fazer assim por enquanto pra... entrar mais no mundo do inglês. Eu quero entrar no mundo do inglês pra eu poder fazer isso sem escrever. Então eu quero melhorar a minha letra porque aí você escreve numa outra língua, a sua letra parece que muda, né. Fica diferente, fica mais feia. Tem umas coisas assim. E eu já tô começando a escutar assim... mais prestando atenção, né. Eu escuto uma música do Elvis, escuto uma música do Elton John, entendeu? Não

entendo nada, mas opa, perai, é aquele “they”, aquele “are”, né, aí já vai... Então eu não tô assim desesperada. Eu não tô desesperada. E aí eu tô sentindo que eu tô aprendendo porque eu não tô ansiosa. Então eu quero primeiro aprender o “they’re”, o “are”, o “what’s”, né, o “where”. Eu quero saber que eu tô falando e falar, e falar sem medo. Aí eu fiquei muito feliz comigo, foi a primeira vez que eu falo inglês, né, falo inglês, falo “where”, aí na frente da Joice eu respondi. Aí ela falou assim “Monica, soletra o nome da Monica”. Aí eu sabia que eu era a próxima, aí vou pedir pra... Eu já pensei, olha a sabotagem, em pedir pra ela deixar pra depois. Que ela falou assim “ó, não é obrigado”. Quando ela falou que não é obrigado, mas Monica fala, né. Não é obrigado, mas fala. Eu tinha que, entendeu, dar esse passo. Aí o L não saía. “ai, di”, ela ficou assim sabe... Por que o medo de pronunciar errado, você já errou. É medo, é só medo. Então aí eu achei bacana que ela conseguiu fazer isso comigo, entendeu? Ela conseguiu me conquistar do jeitinho dela, né e aí eu fui. Eu falei “ah, então, tudo bem”. E eu não tava na frente dos outros, de cara a cara, sabe como é que é? Que o pessoal fica assim ó... não fica? Velho então fica assim. Bota o óculos e fica assim “vamos ver se ela sabe mesmo” na tua cara. (risos) Aí não sei se você sabe, aí naquele dia você não sabe, apaga tudo, você não quer, você fica rebelde, revoltada... aí você não fala. Aí estraga, estraga... Você deixa de saborear o teu momento, a sua realização. Então eu achei assim essa distância pra mim né, eu tô aprendendo... (...) é muita felicidade porque hoje eu tô vendo que eu tô tendo a coragem de soletrar o meu nome. (...)

O método é bacana, não existe em outro lugar e é dinâmico. É um “fácil” (faz aspas com a mão), mas é dinâmico, eu percebi. (...)

A UnATI é um desafio no sentido de que eu te falei né. Tem muitas pessoas de idade frustradas né e tem idades também que são frustrantes. Eu sou frustrada, né, como eu te falei, eu tive uns maridos que me traíram, só que eu sou frustrada, mas eu não sou uma pessoa frustrante, né. Eu quero saber que a culpa é deles, azar é o dele que me traiu, perdeu. (...)

## APÊNDICE J - Entrevista com Renata

(74 anos) – 27/05/2021 – 18h06

### 1) Fale um pouco sobre o que te trouxe para a UnATI.

A vida inteira eu fiz curso de inglês, mas sempre com uma dificuldade muito grande em me expressar porque eu... eu tenho um bloqueio, um negócio fora do comum. Você me dá um texto pra ler, eu leio, eu entendo, mas eu tenho um bloqueio na hora de falar e às vezes na hora de entender.

Eles falam muito rápido e a gente não entende. Mas, o que que me levou? Primeiro lugar, procurar alguma coisa pra fazer e dar alguma continuidade pra não emburrecer. Eu costumo dizer isso, eu acho que a gente vai ficando mais velha, você tem que dar continuidade a sua vida pra você não ficar com aquela de só dona de casa. (...)

Aí conclusão, eu gostei, mas em termos. Quase que saí, mas voltei. Continuava por teimosia. A maneira como o idoso é tratado. Como a maioria das vezes, como um ser imbecil, desculpe Paulo, eu vou falar, eu sou meia... Tipo assim, porque tem muita gente que só vai pra lá pra não ficar em casa. E eu sempre dizia “gente, eu saio da minha casa, eu vim aqui pra aprender, eu não vim pra brincar”. (...) Eu acho que falta cobrança. O velho tem que ser cobrado. Você não pode deixar o velho à vontade senão ele... é igual criança. Ele nas suas aulas, se você deixar, ele te passa pra trás. Ele não estuda, ele não faz trabalho... Então falta isso, entendeu, que ele seja mais cobrado. (...) Tipo assim, errou, corrige. A pessoa começa a falar com a pronúncia completamente errada, eu falo muito errado, e não é corrigida. Eu acho que tem que ser corrigido, eu acho que tem que ser cobrado. Tem que ser mais sério, entendeu, e não tratar o idoso como coitadinho, porque ele não é. Ele é muito é esperto, entendeu. Adora contar casos...

### 2) Fale um pouco sobre o que você gostaria de aprender no curso.

Eu pessoalmente, eu tenho uma filha que mora em Nova Iorque, então eu viajo todo ano. Só que com a pandemia eu fui a última vez em (...) 2018. (...) No meu caso é no dia a dia. (...) Por exemplo, eu tô gostando muito das aulas mais do que das anteriores da Débora exatamente por isso. É o dia a dia, a conversação (...) e não me dar livrinho pra estudar, entendeu. Tudo bem, dentro do contexto você estudar pronome, estudar verbo, claro, tem que ser. Mas não ficar uma aula inteira batendo naquilo. (...) Gostaria de falar mais, na UnATI, entendeu.

### 3) Fale um pouco sobre o que você acha do material didático utilizado no curso.

Chegamos a usar uns dois livros didáticos.

(PESQUISADOR: GOSTAVA DELES?)

Não. Porque a vida inteira eu estudava em tudo que é cursinho que eu fiz e nunca aprendi nada. Quer dizer, aprendi. (...) Eu leio. (...) Mas no dia a dia eu não consigo. (...) Esse tempo na UERJ ajudou, mas poderia ajudar mais, se eu fosse tratada como um aluno normal. Porque o idoso é tratado como uma pessoa...

(PESQUISADOR: AGORA QUE A DÉBORA ESTÁ ELABORANDO UMA COISA MAIS... QUE ATENDA AS NECESSIDADES DE VOCÊS... TÁ MELHOR PRA SENHORA?)

Maravilhoso! Muito! E tem uma amiga também que tá gostando muito, entendeu. Muito melhor!

**4) Fale um pouco sobre as atividades de que você gosta mais.**

Eu gosto de música, quando passam música. (...) Ela passa uma música e você fazer um trabalho em cima dele... (...) Aí você fazer um trabalho em cima daquele filme. Também gosto, é muito legal. São as duas coisas que eu mais gosto em inglês é isso.

**5) Fale um pouco como você acha que aprende melhor. Que atividades facilitam a sua aprendizagem?**

Eu gosto, tipo assim, o professor conversando com a gente. (...) Em inglês. Mesmo que às vezes a gente reclama “eu não tô entendendo”, mas aí a gente para... entendeu. E aí numa conversação, você tem uma dúvida... A partir daquela dúvida que você teve, ela dá uma explicação que às vezes num livro não vai ter. (...) Eu por exemplo, não gosto. Não gosto de livro não. Quer dizer, eu passei da fase do livro.

**6) Fale um pouco sobre como você estuda. Você estuda em casa? Como?**

Olha, eu sou meio preguiçosa... Quer dizer, eu já fui mais estudiosa. (...) Quando você é cobrado, você leva a responsabilidade, você se obriga, tipo eu acho que eu tenho que estudar pelo menos meia hora de inglês por dia. (...) A Débora tá começando a dar bastante dever. Então isso incentiva que a gente estude. (...) Que na realidade, eu acho que tem que ser que nem criança, tem que ter um horário. Tipo, todo dia às 10h da manhã eu vou tirar uma meia hora e dar uma estudada. (...) O que tá acontecendo agora porque a Débora tá passando coisas pra gente fazer, entendeu. Não estou criticando as professoras, todas que passaram pela gente foram pessoas muito boas, mas muito inexperientes. (...) Talvez tenha sido a maneira como elas foram orientadas, tipo “não pode cobrar, são velhos...” e não pode ser porque velho, meu filho, se você deixar, toma conta.

## APÊNDICE K - Entrevista com Débora

(35 ANOS; TERMINOU O 8º PERÍODO; FOI PIBID EM UMA ESCOLA FEDERAL; COMEÇOU NO LETI EM ABR/2021) – 09/06/2021 – 12h10

### 1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?

Apesar de ser curta, dentro da minha experiência com o curso, com o LETI, a grande maioria deles é por causa de viagens que eles fazem ou já fizeram e pretendem fazer de novo e aí eles sentiram que o inglês facilita a comunicação. E uma outra parte é porque eles querem se manter ativos tanto na questão social, de encontrar com outras pessoas, confraternizar quanto na questão da memória mesmo, de estimular a memória e tal. Então, pra eles, alguns até... Um deles me ligou essa semana e falou assim “ah, eu tô tendo alguns problemas com tecnologia, mas eu assisto as aulas tá. É porque eu não tenho câmera, eu não tenho microfone, eu acabo... meu computador não tem câmera e coisa e pra fazer no celular fica muito pequenininho”. Eu falei “não, não tem problema”. Ele: “Ah, mas que saudade de ir às aulas”. Então assim... Eles gostam muito da parte da confraternização, mas no momento não tá podendo.

### 2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso.

Então, com a pandemia, a gente ficou um bom tempo sem aulas regulares. Então isso fez com que eles esquecessem muitos dos conteúdos. A metodologia combinada com a coordenação hoje foi retomar algumas questões e depois prosseguir, né, com o conteúdo. Aí eu tô, por exemplo, eu tenho duas turmas, a 3 e a 4. Na 3 eu tô revendo questões de verbos, tempos verbais, porque alguns, por exemplo, eles sabem usar muito do presente e alguma coisa do passado. Mas quando vai falar do futuro, do *Continuous*, eles têm muitas dúvidas. Então, eu tô fazendo essas revisões pra poder adicionar conteúdo, apesar do *Continuous* já está sendo um novo conteúdo pra eles. Porque a maioria não tinha... conhece o verbo por já ter lido, ter ouvido em algum lugar, mas não tem tanto conhecimento de usuários mesmo, saber usar... E eu ainda tô no *Present Continuous*. Então, eu, a minha metodologia foi, junto com a coordenação, montar uma grade. Mas eu primeiro, como eles estavam muito tempo parados, eu primeiro fiz uma espécie de levantamento do que que tava faltando pra eles, qual era as maiores dúvidas, as maiores dificuldades e, em primeira instância, eu tô fazendo essa reposição. A segunda turma, que é a 4, elas reclamavam muito da falta de falar, de conversar, de se expressarem. Então, eu também peguei alguns materiais com elas, antigos... uso de preposição, principalmente *in*, *on*, *at*. Também alguma coisa de verbo. E aí eu tô fazendo elas formarem mais frases e aí eu faço... Por exemplo, as últimas atividades foram: “cria um diário e aí nesse diário vocês vão me dizer o que vocês fizeram em um determinado dia. Então, vocês vão usar o conhecimento que a gente discutiu em aula e vocês vão...” “Ah, tenho que te mandar?” Eu falei “Não, vocês vão me contar. E aí aquilo que vocês errarem eu corrijo e aí eu vou...” Pra também estimular elas falar porque a grande... a reclamação de todas elas é... elas até sabem usar melhor as construções, porém a reclamação de todas elas é exatamente que elas falam muito pouco, mesmo durante as partes anteriores era muito mais gramática do que conversação. Então, apesar de eu dar algum conteúdo de gramática pra que elas tenham um foco, eu tento fazer elas falarem, conversarem, contarem as coisas umas pras outras.

**3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?**

LinFE? Línguas...

(PESQUISADOR: LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS)

Sim, sim. É porque eu tô tão acostumada com o termo em inglês, o ESP que eu... (...) Sim, eu concordo. Concordo porque é bem focado. O grupo de idosos, ele não tem as mesmas necessidades de um grupo de adolescentes ou um grupo mais geral, por exemplo.

**4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?**

Sim, eu acabei de ter aula de metodologia, inclusive. (...) Eu acabei nesse semestre. A gente teve ESP, aí eu tenho algumas coisas sobre elaboração de material e aí eu fui... Foi até bom eu pegar o LETI no mesmo semestre que eu fui tentando aplicar algumas das coisas que eu fui aprendendo. Ainda não deu pra eu aplicar muita coisa, porque como eu falei, eu tô fazendo mais essas revisões pra atualizar eles por esse tempo parado. Mas... usei algumas coisas, materiais sim. Eu tenho alguns, aceito mais (risos). Mas eu tenho alguns materiais.

**5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria.**

Bom, eu acho que o mudaria teria que ter um pouquinho da questão física, da presencial porque o comportamento de todos eles é bem diferente na presencial. E hoje com as questões tecnológicas, nós temos muita dificuldade, muitas dificuldades mesmo. (...) O que eu mais gosto é porque eles são um grupo um pouco mais focado. Então é muito mais fácil dar aulas pra eles do que no geral. Como parte deles o interesse, então é muito mais tranquilo dar aula pra eles. Eles necessitam de um pouquinho mais de atenção, mas no geral eles são muito mais receptivos, então é muito mais fácil aplicar o conteúdo. O que eu mudaria agora seria... Como eu falei, fica um pouco complicado falar do projeto em si porque... a gente tem essa questão da distância e do uso de tecnologia que acaba limitando muitos deles. Talvez eu mudaria algumas coisas de metodologia em relação justamente à fala. A metodologia de uma forma geral... O programa de uma forma geral fala muito pouco. Então, a maior parte deles às vezes tem um ótimo conhecimento gramatical. Tem uma aluna minha que ela sempre assiste às aulas, ela é muito interessada, ela tem um bom... Ainda tem conectivos, ela ainda tem uma certa dificuldade, mas no uso dos verbos, por exemplo, ela é muito boa. Ela consegue usar os verbos tranquilamente, com muito poucos erros. Porém... ela não fala. Quando ela vai falar, você vê que ela tem muita dificuldade de fala. Então, a pronuncia dela é bem limitada. Eu acho que eu adicionaria no programa mais essa questão de fala desde o nível 1. E botar eles pra falar um pouco mais, ensinando e fazendo eles responderem, entendeu. Não só aquela... Eu não sei como é que foi nos períodos anteriores, mas pela experiência aí que eu tô tendo com eles, eles têm muito mais a parte escrita, a parte de exercício, o professor falando e eles respondendo muito pouco. E aí como eles têm dificuldade, muita dificuldade a gente acaba deixando eles responderem em inglês, em português às vezes. Eu tento agora puxar um pouquinho mais pelo inglês, mas eles ainda têm muita dificuldade, eles ainda travam muito, aí seria legal puxar um pouquinho mais da conversação, mesmo que não extensa. Mas estimular mais a fala desde o início.

**6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.**

Então, a coordenadora, ela deu pra gente um livro, que não é o livro que eles trabalham pra gente poder se guiar. Então eu vou lá e tiro alguns exemplos e tudo, mas como por enquanto eu tô trabalhando muito com a necessidade, eu busco outras fontes, eu mesma digito algumas coisas, algumas coisas eu mesmo digito, outras eu... Eu acho alguns exemplos interessantes no YouTube. Como a gente tá trabalhando com tecnologias, eu boto vídeos no YouTube... ou boto... Eu tento... A gente tem uma... uma gama muito grande de materiais disponíveis online. Então, às vezes eu pego uma folhinha de exercícios, alguma coisa assim pra eles. Então, é o que tô tentando ir no meio a meio, sabe, pra poder facilitar um pouco eles... Mas facilitar um pouco eles e também o meu trabalho. Então, eu tento fazer uma mistura dos dois. Eu tento criar o meu próprio material, criar os meus próprios exercícios, mas eu também pego uma ou outra coisa da internet.

### **7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor.**

Bom, os alunos que eu tenho hoje eu acho que eles aprendem muito mais de forma expositiva. A gente expando, mas também perguntando, sabe, fazendo eles interagirem. Se só ficar falando, eles fazem muitas anotações, mas as mesmas dúvidas permanecem. Então, eu tento tentado usar mais as formas interativas... e de interação mesmo, apesar de ser redundante, de interação, fazer eles falarem comigo, então... Por exemplo, eu tenho usado muito o *Whiteboard* do Google, do Google Meet. (...) Eu tenho feito mais digitado porque como eles têm muitas vezes problemas de visão, aquela coisa toda... a letra mais clara possível. Então, eu faço mais eles falarem. Eu dou os exemplos, peço pra eles me darem exemplos, eu faço a explicação, peço pra eles me darem exemplos. Aí eu escrevo o que que eles falaram, do jeito que eles falaram, depois eu corrijo se tiver alguma coisa errada, que aí eles conseguem ver onde está o erro, entendeu? Então, eu acho que eles têm aprendido bem assim. Pelos menos é o que... (risos) a impressão que dá né, porque a gente pergunta “você está entendendo?” É sempre sim... (risos) A resposta é sempre sim. Eu não sei se é vergonha de dizer que não ou se eles realmente entenderam, mas a resposta é sempre sim. Então, por enquanto é isso... A não ser quem tem problema de audição, aí sempre fala “Ah, eu não entendi. Repete e tal”. Mas no geral, segundo esse, segundo eles, as explicações estão claras e tão funcionando assim. Eles estão entendendo bem.

### **8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?**

Ainda não de como estudar. Aí eu sempre tento dar materiais, como eu falei, que possam... Como eu crio o meu material e os meus exercícios, eu tento sempre adicionar alguma coisa que traga um vídeo, uma música pra ajudar eles a memorizar certas coisas. Mas ainda dicas de como estudar, eu acho que nem eu tenho esse conhecimento, de como falar “Olha, pode aprimorar dessa forma...” E até porque como a gente tá nesse período de isolamento ainda, muitos deles moram sozinhos e estão realmente isolados. Então, eles passaram a ter a responsabilidade de fazer as coisas dentro de casa. Então, muitos deles vão nesse... nesse entremeio, sabe... “Ah, eu tive uma semana muito agitada! Ah, eu tive... Eu não parei essa semana. Tenho que ir à rua, tenho médico” Aí eles acabam não, nesse período, eu acho que eles estão dedicando menos... Eles estão dedicando mais tempo às aulas no dia da aula. E depois eles tiram mais no fim de semana assim. Eu tenho recebido muita dúvida de aluno no domingo, de tarde pra noite, sabe... Aí eles falam “Não precisa me responder” Mas se eu estiver online eu respondo. Quando é muito tarde, eu não respondo só pra não dar extensão... Mas é muita dúvida no domingo, por exemplo. Tipo, aquele horário depois do almoço que você descansa, aí eles vão sentar pra fazer. Eu acho que a vida em pandemia tá sendo um pouco complicada pra eles. Então, eles não tão tendo esse foco.

(PESQUISADOR: MAS ELES TÊM FEITO OS EXERCÍCIOS NÉ?)

Sim, eles fazem os exercícios.

(PESQUISADOR: PORQUE ENGRAÇADO... EU TENHO A PERCEPÇÃO AO CONTRÁRIO DA SUA. EU ACHO QUE ELES ESTÃO SE DEDICANDO MAIS AGORA DO QUE ANTES, JUSTAMENTE PORQUE ELES ESTÃO EM CASA. QUANDO EU ASSISTI ALGUMAS AULAS NO PRESENCIAL, ERA MUITO COMUM DE “AH, NÃO DEU TEMPO PORQUE EU TIVE QUE FAZER ISSO, FAZER AQUILO”. E AÍ ASSISTINDO ALGUMAS AULAS SUAS E DA JULIA AGORA PARECE QUE A PARTICIPAÇÃO DELES É MAIOR)

Não, provavelmente. É que como eu não tive experiência anterior, eu não posso comparar, entendeu? Um ou outro é assim “Ah, eu fiz uma cirurgia no olho, não tava podendo enxergar”. Obviamente a pessoa não vai fazer o exercício. A gente meio que fez ali na hora, na hora da aula. Mas no geral, tudo o que eu mando antes, “Ah, professora eu fiz. Ah, eu fiquei com essa dúvida”. Mas assim eles dedicam, eles têm dedicado algum tempinho pros exercícios. Eu mando as explicações. Eu falo “Olha, dá uma lidinha nisso aqui.” “Tá vendo essa página aqui? É mais importante pro próximo que a gente vai fazer” Entendeu?

#### **9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?**

Ainda não, ainda não... É algo que eu tenho que ler sobre estratégias de aprendizagem até pra mim... A gente aplica na gente mesmo pra ver se dá certo. (...) Eu faço alguns exercícios de foco, mas aí estratégias, nem de ensino, nem de aprendizagem.

(PESQUISADOR: TO WRAP-UP, SUA EXPERIÊNCIA... COMO VOCÊ RESUMIRIA ATÉ AGORA ESSES SEUS POUCOS MESES DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO LETI-INGLÊS? COMO ESTÁ SENDO?)

Apesar dos percalços com a tecnologia, depois que todo mundo foi se acostumando, as primeiras aulas foram bem turbulentas. As duas ou três primeiras aulas foram bem turbulentas, mas depois o pessoal foi se acostumando com a rotina, com a forma que trabalha, que não pode todo mundo trabalhar junto, que tem que esperar, manter o telefone, ligar e desligar o microfone pra não atrapalhar a aula. Então, essas coisas eles foram se acostumando. Então, eu acho que agora tá bem mais tranquilo. E como eu falei, eles são bem receptivos tanto na questão de receber a matéria mesmo quanto na questão de... fazer... eles têm participado, eles têm tentado participar, a maioria deles tenta. Então, aqueles que não conseguiram mesmo por questões de saúde, “ah, não consegui enxergar, me deu dor de cabeça.” Tiveram alguns que tiveram essa situação, mas a maioria deles tá bem tranquila.



## APÊNDICE L - Entrevista com Joice

(23 ANOS; TERMINOU O 5º PERÍODO; PRIMEIRA EXPERIÊNCIA LECIONANDO FOI NA UNATI;  
COMEÇOU NO LETI EM ABR/2021) – 10/06/2021 – 09h05

### 1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?

Então, uma coisa que eu percebi é que eles têm muita sede de conhecimento. Eles querem se mostrar ativos, sabe? E além de ser também uma distração, né. Eles até comentaram que... como ano passado teve o início da pandemia e aí ficou parado e eles sentiram muita falta né de estar aprendendo uma coisa nova e de estar praticando também né. E era tipo uma válvula de escape também né, da rotina. Eles também se encontravam com os amigos, aprendiam e tal. Então eu acho que é um misto dos dois né. Eles querem aprender uma coisa nova né, se renovando e também como uma distração.

### 2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso.

Então, eu parto do princípio de que... Eu quero... Uma coisa que eu reforço sempre né é que eles podem me perguntar qualquer coisa. Então, tipo assim, eu não tenho um método formal né, mas eu vou passo a passo né, explico umas coisas partindo até da... da gramática do português para que fique mais fácil para eles e aí eu vou para o inglês. É... tento não... envolver muita tradução né. Tento fazer com que eles pensem em inglês e entendo que eles precisam manter um contato, se familiarizar com a língua né, que é muito importante. E eu acho que basicamente é isso né. Tem aquele esqueminha que eu acho que você já até observou. Primeiro, eu inicio perguntando né como é que tá e tal. Depois eu vou pra explicação né da matéria. Dou abertura para eles abrirem o microfone por causa de alguma dúvida, perguntar se tem alguma dúvida. Depois vou pra pronúncia né, peço pra eles abrirem o microfone, irem repetindo comigo pra eu ver como é que eles estão falando e tal. E finalizo.

### 3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?

Acho que... Acho que... Não sei... Não sei se... se ensinar para terceira idade é um fim específico. Eu acho que é mais como se fosse um cursinho de inglês só que né... não tem as etapas né? Primeira série é pra tal idade e tal até pra manter um padrão assim, não se destacar muito. Mas eu acho que não é bem pra fins específicos, não.

### 4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?

Não, mas eu tive contato um pouco na matéria até que foi a Melissa que deu também de... Enfoque... Enfoque Instrumental. (...)

(PESQUISADOR: ENTÃO VOCÊ JÁ SABE ALGUMA COISA.)

Sim. (risos)

### 5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria.

Primeiro, eu... quando entrei na faculdade, uma colega minha me falou que existia esse... existia a UnATI, ela falou da UnATI no geral e eu já achei incrível porque, assim, eu acho que os idosos são um pouco negligenciados,

assim, né, meio que como se a gente chegou a... muitas aspas... né já viveu tudo o que tinha pra viver e agora não tem mais nada. Então assim... o que eu acho mais interessante é dar essa oportunidade para eles estarem aprendendo, permanecerem ativos. É o que eu mais gosto. É... desse contato com eles é muito assim, eu faço muito esse paralelo de... das minhas aulas na graduação com as aulas né do LETI porque na graduação, assim, o professor pergunta, não tem nenhuma câmera aberta, ninguém responde... (risos) Continua como se nada tivesse acontecido. E no... no... no LETI, apesar de a gente estar online né, eu sinto muito esses contatos. Eles, eles, assim, abraçam mesmo, sabe? Não sei se... Acho que por conta da idade, não sei, eles são muito assim... receptivos, né. Mesmo antes de eu começar a dar as aulas, então, eu gosto muito dessa, dessa relação que eu tenho com eles. Gosto de saber que eles querem estar sempre aprendendo, querem ser ouvidos e querem ouvir também. E eu acho que... de mudança, eu acho que é mais assim no LETI em geral, acho que poderia ser mais organizado, por exemplo, ter um... Eu senti muita falta de ter uma lista de, de... mais formal de alunos né. Eu tive que pegar com o Marcos e às vezes tinha pessoas que assistiam a aula e não tavam ali ou então não assistiam e tavam ali. Então, eu senti uma falta de uma certa organização nesse sentido. Mas, só isso mesmo.

**6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.**

(PESQUISADOR: NO MOMENTO VOCÊS NÃO TÃO USANDO UM LIVRO NÉ DIDÁTICO NÉ DIFERENTE E VOCÊS MESMO ESTÃO TENDO QUE PREPARAR AS AULAS DE VOCÊS NÉ, ELABORAR OS MATERIAIS. EU GOSTARIA QUE VOCÊ FALASSE UM POUQUINHO DE, ASSIM, DE COMO TÁ SENDO PARA VOCÊ ESSA QUESTÃO NÉ DE ELABORAR OS MATERIAIS OU SE VOCÊ PREFERIA TER UM LIVRO.)

Também foi um pouco complicado com a turma dois de saber o que que eles já tinham visto né no inglês um que não foi comigo.

*O pesquisador interrompe para avisar à entrevistada que havia um ruído interferindo a chamada. Ela pede um momento para trocar de fone e retorna alguns segundos depois.*

Por que, então, no inglês um né eu parto do princípio de que eles não, não conhecem nada, não sabem nada ainda né. Eu fiz um... levantei uma pergunta no primeiro dia de aula, perguntei se ele já tiveram contato e, assim, a maioria esmagadora, eles só tinham visto, assim, poucas coisas no ensino fundamental, então eu fui levando de acordo com o material que a Melissa... é um material online mesmo né que acho que ela tinha e mandou pra gente né se guiar. Agora no inglês dois, como ele já tiveram contato no inglês um, eu senti falta de... de alguma base, assim, saber do que que ele já tinham visto assim... Então assim, eu fiquei muitas horas perturbando o Marcos né, que foi o professor de antes perguntando “Marcos, eles já viram isso? Eles já viram isso?” Que eu passava para outra lição e aí... eu via uma coisa e falei “Ah, mas eu acho que isso aqui eles já devem ter visto no inglês um.” Aí eu perguntava “Marcos, ele já viram?” E aí depois de muito tempo eu achei o material né que foi usado né no presencial, mas assim né, como ele não tem um sumário né... Aí fica complicado, eu tenho que ir passando página por página, assim, mas agora eu acho que isso já meio que estabilizou porque a gente já deu uma avançada, então eu acho que a partir de agora as coisas que eu vou dando, assim, eles podem não ter visto ou então visto sim só poucas coisas né. E a Melissa, eu comentei isso com a Melissa, ela disse que não tem problema algumas coisas repetirem, tipo *Simple Past*, né, tempos verbais, assim né, sempre bom reforçar. Então, já melhorou, mas, assim, no início, eu achei bem complicado né... De saber se eu não tava dando coisa que eles já sabiam, sabe? Mas tá

tranquilo assim de montar aula. Até gosto né porque eu monto assim do meu jeito né, que tem algumas coisas no livro, até nesse material mesmo da Melissa que eu acho que não... Não, não é proporcional a eles. Tipo tem umas coisas assim que eu acho que eles não iam... alguns contextos que eles não iam entender muito... sei lá, de... de... K-pop, essas coisas. Então, eu até curto assim montar o materialzinho para eles, o slide, tal.

(PESQUISADOR: PORQUE, SÓ PRA VER SEU EU ENTENDI. O MATERIAL DA MELISSA PORQUE NO CASO A COORDENAÇÃO SUGERIU O MATERIAL?)

Não, não. Então, a Melissa mandou para gente uns... compartilhou com a gente uns arquivos de uns livros né de inglês mesmo, que é o Livro C. É um livro didático mesmo de inglês, ela passou para gente, mas eu acho que não veio da coordenação, não. Eu acho que veio da Melissa mesmo.

(PESQUISADOR: COMO SE FOSSE ASSIM PRA VOCÊS SE GUIAREM NÉ, PRA TRABALHAR COM ELES?)

Isso. Ela até mencionou que não era pra gente seguir aquilo muito à risca né, era mais pra gente não ficar tão perdido.

(PESQUISADOR: MAS ENTÃO, PELO QUE EU VEJO, ESSA QUESTÃO DE NÃO TER O LIVRO, INDEPENDENTE DESSA QUESTÃO DE SABER OU NÃO QUE ELE JÁ ESTUDARAM, MAS ASSIM, NÃO TER O LIVRO NÉ, VOCÊ MONTAR AS AULAS DO JEITO QUE VOCÊ QUER NÃO É UM PROBLEMA PARA VOCÊ?)

Não porque eu me guio por aquele... por exemplo, lição um vai ter verbo *to be*. Aí eu monto do meu jeito né o verbo *to be*. Eu coloco lá a listinha *I, you...* Entendeu? Eu me guio só pelo conteúdo, mas a preparação do conteúdo em si, eu gosto de fazer, entendeu? Mas é bom ter uma lista para você se guiar, “Ah, hoje eu vou dar isso aqui...”

#### **7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor.**

Eu acho que, assim, primeiro tem que ter bastante paciência né e não... assim, às vezes a gente acha que eles também não sabem nada né. Eu acho que a gente não deve subestimar, sabe, a inteligência deles. E seguindo assim... Entendendo o que que... a necessidade né de cada um, mas eu acho que eles aprendem melhor assim... você se mostrando disponível para tirar qualquer dúvida né e explicar bem esse passo a passo claramente. Eu acho que desse jeito assim é bom de levar.

#### **8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?**

Sim, de pronúncia. Eu falo para eles colocarem assim a palavra no Google né e no Google Tradutor e colocar no botãozinho lá de ouvir. Não usar o Google como ferramenta de tradução, mas de pronúncia, de escuta né, na verdade, para eles irem treinando a pronúncia. Falei para eles terem bastante contato com a língua, observar, verem bastante filme legendado né, conteúdos de mídia legendados, músicas em inglês para eles irem né se conectando com a língua e terem mais intimidade, né. Eu falo sempre para eles pegarem intimidade com a língua através dessas coisas né, filme, música, série.

#### **9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?**

Não que eu me lembre, assim. Talvez eu tenha visto algo lá no primeiro período, assim, mas agora fica meio né... esquecido. (...)

(PESQUISADOR: TO WRAP-UP, SUA EXPERIÊNCIA... COMO VOCÊ VÊ SUA EXPERIÊNCIA DURANTE O TEMPO EM QUE VOCÊ ESTEVE NA UNATI?)

Tá sendo maravilhoso! (risos) Só assim, teve uma parte que foi um pouco cansativa né, por causa do final de período da faculdade e aí ter que organizar a minha rotina para ter que preparar aula, ver o que eu tinha preparado e aí estudar, ler as coisas da graduação. Mas agora que eu já tô de férias né e antes né do final de período também. Assim, essas “reclamações” né de rotina é mais assim da minha parte. Mas com... em relação a estar nesse projeto, assim, tá sendo maravilhoso. E assim, eu acho que isso é principalmente por causa deles, sabe, dos alunos, porque eles me fazem sentir muito à vontade, assim sabe. Isso dá bastante confiança para gente. Nossa, tá sendo muito bom, assim... Nenhuma... coisa positiva em relação a eles, positiva não! Negativa em relação a eles, então tá sendo muito bom.

## APÊNDICE M - Entrevista com Kelly

(21 ANOS; TERMINOU O 6º PERÍODO; PRIMEIRA EXPERIÊNCIA LECIONANDO FOI NA UNATI; FOI MONITORA DURANTE 3 OU 4 MESES EM UM CURSO; FICOU 2 ANOS NO LETI – ABR/2019 ATÉ ABR/2021) – 09/06/2021 – 09h10

### 1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?

Olha, eu acho que é uma... assim, não apenas uma forma de eles se manterem ativos, né... porque, assim, as pessoas acham que, ah é terceira idade, então eles não vão fazer nada, não vão estudar, vão só ficar em casa e não é verdade, sabe? Eu acho que isso é um certo preconceito que a gente tem (...) E assim, eu acho que é uma forma que eles têm de se manterem ativos, não só socialmente, claro, agora não tá podendo, mas na época, né, eles interagiam... saíam de casa, iam pra outro ambiente. E também se manter ativos intelectualmente, né... não deixar de se desafiar, né... de conhecer coisas novas por conta da idade, porque não tem nada a ver, sabe? Eu acho que nunca é tarde pra aprender nada e hoje em dia isso tá ainda mais forte.

### 2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso.

A gente tinha um livro né. O livro era tanto pra turma 3 quanto pra turma 4 né, porque... o Marcos ficava com as turmas 1 e 2 e eu ficava com as turmas 3 e 4. Então... até a unidade 6, se eu não me engano, era pra... pra turma 3 e da unidade 6 em diante era pra turma 4. Quer dizer, isso foi o começo, né. É claro que a turma 3 depois ia avançando e o intuito da turma 4 era finalizar, mas eles... você conhece eles, né? Eles “terminavam” e queriam continuar, ficar sempre ali (...) Então, assim, eu dava as aulas com base nas unidades do livro, né. (...) Eu tentava fazer o *listening*. Às vezes tinha alguns problemas técnicos. Aí uma aluna me deu uma caixinha de som, que foi, assim, a melhor coisa. E quando a caixinha não funcionava ou tinha algum problema, eu lia pra eles, né... pra não realmente deixar essa parte defasada. Tentava também estimular o *speaking* deles, né... Pedindo pra eles lerem textos do livro... enfim, praticar também pronúncia comigo, responder o que dava né pra eles responderem em inglês. E assim... pelo que eu me lembro... se eu não me engano, a gente também fazia algumas ... tinha algumas atividades em dupla. Eu evitava porque ficava um pouco confuso, sabe? Mas às vezes também eu tentava um pouquinho. E... eu acho que era basicamente isso, sabe? Tinham as provas também, as provinhas. E ela acontecia de unidade a unidade. Acho que passava três unidades, aí tinha uma prova.

(PESQUISADOR: E OS ALUNOS SE DAVAM BEM COM ESSA QUESTÃO DE FAZER PROVA?)

Olha, então, essa questão foi bem polêmica na época. Teve alguns alunos que eu acho que inclusive eles saíram por conta, depois que começou isso da prova porque... Quando eu dava aula, mudou de coordenação várias vezes, né. Eu entrei, era a Vanessa... que saiu da UERJ também. Mas assim, ela era um anjo. Vanessa, uma excelente professora. E aí depois, veio a Adriana. E aí depois veio a Melissa. Então, assim... foram várias coordenações, mas... quando eu comecei, era a Vanessa e aí teve a coisa da prova, né, essa sugestão dela, pra gente realmente acompanhar o desempenho deles, pra ver se tava fluindo ou não. E assim, alguns alunos... A maioria aceitou, a maioria até dizia que gostava assim... que era uma forma né, realmente, de mostrar pra eles se eles tavam indo bem ou não. Só que alguns não se deram bem, não gostaram muito da ideia. Eu acho que... Por que prova não deixa de

ser uma forma de julgar né o desempenho do aluno e às vezes... eles não lidam muito bem com isso e eu entendo porque eu também sou aluna. Então, às vezes a gente também têm esse lado com as provas. Então, assim, na maior parte, eles lidaram bem, mas não foi uma unanimidade (risos).

(PESQUISADOR: TEVE UMA HORA QUE VOCÊ FALOU DO TRABALHO EM DUPLA NÉ, QUE ÀS VEZES NÃO ERA TÃO BEM... POR QUÊ?)

Então, porque assim... Eu tentava fazer aqueles trabalhos de dupla assim... “ah, fulano é letra A e você é letra B”, sabe? Aí, só que às vezes como eu pedia pra eles lerem né, como tava ali em inglês, às vezes eu via que a comunicação ficava um pouco perdida... de: “Ah, eu sou A ou você é B”, sabe? Meio que se perdia ali... Era uma falha na comunicação ali entre... entre eles... às vezes eles também ficavam inseguros, né, com a coisa da pronúncia, achar que tem que falar perfeito. Enfim, aí isso acabava dando uma... assim, deixando mais devagar.

### **3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?**

(PESQUISADOR, APÓS SILÊNCIO DA ENTREVISTADA: SABE LINFE?)

É, eu ia perguntar pra você...

(PESQUISADOR: LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS. ACHO QUE A GENTE ESTUDA MUITO COMO ESP, NÉ... AINDA TEM AQUELA DISCIPLINA NA GRADUAÇÃO?)

Tem. Eu lembro que eu fiz, assim que eu fui pra manhã, eu fiz essa disciplina.

(PESQUISADOR: VOCÊ LEMBRA MAIS OU MENOS DA IDEIA, PREMISSA BÁSICA?)

Sim, sim.

(PESQUISADOR: VOCÊ CONCORDA SE A GENTE FIZER ESSA AFIRMAÇÃO DE QUE O PROJETO LETI-INGLÊS É UM CONTEXTO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS, É UM CONTEXTO DE LINFE, DE ESP? O QUE VOCÊ ACHA?)

Olha, assim, tendo como base o que eu conheço de ESP, né, o que eu lembro mais ou menos, que é pra fins específicos... Eu não... Eu não acho que... Eu não, assim, eu não me sentiria muito confortável de definir exatamente, sabe... de... que eles estão aprendendo com algum fim específico, sabe? Eu acho que o fim específico deles é aprender. Agora, pra quê eles vão usar esse aprendizado, se é pra viajar, se é pra conhecimento pessoal, ou não sei..., pra dar aula, talvez... não sei, é uma possibilidade... pra entrar num outro... numa outra área de trabalho, assim, a gente não sabe. Acho que precisaria de um contato mais próximo com os alunos assim. “Ah, porque você tá estudando inglês?” E aí, com base nisso, definir um pouco, mas... Então, assim, eu acho a resposta... Eu acho que... não. Assim, eu... Eu não concordo muito com essa definição.

(PESQUISADOR: VOCÊ ACHA QUE PRECISARIA FAZER ASSIM UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES PARA CONHECER MAIS...)

Isso, porque eu acho que cada um ali tem a sua... sabe, o seu fim específico, o seu motivo específico pelo qual tá estudando inglês.

**4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?**

Sim.

**5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria.**

Olha, o que eu mais gostei... assim, primeiro, é eles darem oportunidade pra alunos da graduação poderem ter essa experiência de... realmente, assim, encarar uma sala de aula, sabe e... ainda mais um grupo da terceira idade, que a maioria dos professores às vezes não tem muito contato. Então, é um desafio assim muito... que realmente te bota assim de frente as suas inseguranças, as coisas que você têm que aprender, os possíveis desafios que você vai encontrar lá na frente. Então, eu acho que isso foi uma das coisas que eu mais gostei, assim... é muito gratificante. Eu acho que também a forma como eles veem os alunos, assim como realmente os alunos que fazem parte da UERJ, sabe? Não é... “Ah, vocês são assim, vocês estão fazendo um curso aqui. Não! Vocês são alunos da UnATI, que é da UERJ. Então, vocês são Uerjianos, né, vocês fazem parte da UERJ”. Então, eu acho que... realmente integra aquele aluno na comunidade ali universitária, na comunidade acadêmica. E eu acho assim que é um curso bem completo. Assim, eu gostei bastante do livro, né, falando assim em questão de material didático. Eu gostei bastante do livro. O livro abarca bastante coisa, tem bastante possibilidade. E eu acho que o que eu mudaria não é nenhuma coisa assim relacionada ao projeto. É mais assim... talvez recursos... de multimídia, sabe? Então, por exemplo, se tivesse como passar algum vídeo pra eles, sabe? A coisa do áudio assim... eu realmente só consegui passar, a dar o *listening* pra eles por conta dessa caixinha que foi me dada por uma aluna assim com muito carinho, né. Então, eu acho que nessa questão, seria muito bom se a gente tivesse esses recursos né pra trabalhar com eles.

**6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.**

*Já respondeu na questão 2.*

**7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor.**

Olha... essa é uma questão assim... também bem abrangente, né. Eu acho que, na minha experiência, eu acho que eles aprendiam melhor quando a aula era bem dinâmica, sabe? Então, eu tentava falar alto... escrever no quadro... tentar usar exemplos que fizessem sentido pra eles, sabe? Então... não explicar muito como uma pessoa que tá na graduação de inglês, sabe? Porque às vezes a gente tem uma visão bem mais complicada do inglês, né. Tentar explicar de uma forma mais simples pra eles. Mas eu acho que assim... Resumindo, eu acho que eles aprendem melhor quanto mais dinâmica uma aula for, então quanto mais você interagir com eles e falar, assim, ser expressivo, mais eles aprendem. Porque senão fica uma coisa muito monótona, sabe? Fica uma coisa muito devagar e aí não causa aquele ânimo neles, sabe? Tinha alunos que me pediam muito pra... que eu falasse inglês boa parte da aula... Sendo que eu falava em português né, porque, assim, eu pensava na maioria. Tinha alguns alunos que já tinham uma certa experiência com o inglês, então ia entender uma coisa ou outra enquanto tinham outros que não conseguiam entender, sabe? Então... Por isso que eu falei, resumindo, eu acho que eles aprendem muito bem com aulas dinâmicas, com interação. Mas assim tinha alguns alunos que queriam um pouco mais da aula, que queriam que eu falasse inglês e motivasse isso neles... Bom, eu não sei se eu respondi... (risos)

**8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?**

Então... alguns alunos já usavam alguns aplicativos. Eu só falava assim... A dica que eu mais falava na verdade era pra tentar não usar o Google Tradutor. Porque eles jogavam muita coisa no Google Tradutor. Assim, eu entendo que o Google Tradutor pode ser uma ajuda muito boa, mas às vezes ele traduz as coisas muito literalmente, sabe? E às vezes isso não ajuda muito eles, sabe? Então, acho que essa era a dica que eu mais falava pra eles. Uma dica que talvez não tenha muito a ver com o inglês, mas que eu falava bastante era pra eles prestarem atenção no enunciado, ou seja... exercitar bastante a coisa da interpretação de texto. Porque às vezes eles iam tão focado no exercício e não viam o que eu tava pedindo, por exemplo, em prova... ou até mesmo no livro. Então, eles iam muito assim, sabe... Essas dicas que talvez não tenham muito a ver com inglês, mas que eu dava pra eles e... e eles mesmos percebiam que essa coisa da interpretação é muito importante de você realmente ler o enunciado e prestar atenção, entender. E alguns deles, como eu tava falando, já usavam alguns aplicativos de língua, sabe? Se eu não me engano, eu não sei se alguns deles falou do Cambly, não sei se é assim que se fala, esqueci até o nome do aplicativo... E alguns também usavam o Duolingo pra praticar, não só inglês, mas outros idiomas, porque eles faziam vários idiomas ali na UnATI. Então, eles mesmos já, assim... Também tinha um aluno meu que fazia palavras cruzadas em inglês. E era bem difícil hein as palavras cruzadas que ele fazia, eram bem difíceis. Então assim, eles mesmos já tentavam praticar o inglês da sua própria forma, sabe? E as dicas que eu dei pra eles, que eu mais falava, eram essas da interpretação de texto e de não tentar aprender sempre pela tradução literal, sabe? Porque a gente sabe que no inglês às vezes as coisas não tem uma tradução assim que case direitinho com o português.

#### **9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?**

Não, eu... eu não cheguei a ler sobre isso... E eu acho que... eu assim, eu, dizendo assim com a minha experiência como estudante... Eu sei que tem vários modelos de estudo, né, várias técnicas de estudo... pra realmente promover uma aprendizagem melhor, mas eu assim... tento não me apegar, tipo... sabe, modelos. Eu estudo da forma que eu sinto que me ajuda mais. Então, assim, eu não costumo ler sobre... Não costumava, pelo menos. Eu sei que é uma coisa importante pro futuro, mas estou sendo sincera... (risos)

(PESQUISADOR: LER SOBRE ESTRATÉGIAS QUE VOCÊ IA FALAR?)

É... eu não costumo ler sobre estratégias. Eu sei que tem vários modelos, tipo *brainstorming*.

(PESQUISADOR: TO WRAP-UP, SUA EXPERIÊNCIA... COMO VOCÊ VÊ SUA EXPERIÊNCIA DURANTE O TEMPO EM QUE VOCÊ ESTEVE NA UNATI?)

Bom... Eu acho que a minha experiência na UnATI foi assim... Eu sei que as pessoas podem achar “ah, mas ela, poxa, é suspeita pra falar”, mas foi uma experiência muito gratificante. Não só como aluna da UERJ, mas também como uma pessoa que quer seguir a profissão, quer ser professora. Então... foi muito gratificante eles me receberem, mesmo eu sendo muito mais nova que eles, mas... Sempre me enxergando com muito respeito, com muita admiração. Eu tentava não construir um muro entre eu e eles, sabe? Aquela coisa de “ah, eu sou a professora, autoritária, e eu que mando”. Eu sempre lembrava eles de “olha, a gente aqui tem um vínculo, sabe? Se vocês precisarem falar comigo, vocês podem vir até mim”. Então eles se sentiam muito confortáveis comigo. Eu me sentia muito confortável com eles. Claro que tinha críticas e alguns comentários, mas isso é totalmente construtivo pra mim. Então, assim, às vezes eu fico muito, até sem ter como descrever porque realmente foi uma experiência



muito gratificante pra mim mesmo, que eu sei que já construiu uma boa base, sabe, pra quando no futuro eu for encontrar com outras turmas de diferentes faixas etárias... foi bem desafiador, mas foi assim um desafiador no bom sentido, sabe? E é isso... eu acho que eles são alunos incríveis. Eu aprendi muito com eles. Eles podem achar que aprenderam muito comigo, mas com certeza eu aprendi dez vezes mais com eles. Também a derrubar certos preconceitos que a gente tem né em relação a pessoas da terceira idade. Por mais que a gente negue, mas a nossa sociedade ainda tem muito preconceito em relação à terceira idade. Então eu aprendi demais com eles. E foi isso, sabe? Foi uma troca muito rica e foi uma experiência assim muito gratificante, sabe? Que... confirmou ainda mais a minha vontade de ser professora.

## APÊNDICE N - Entrevista com Marcos

(26 ANOS; TERMINOU O 5º PERÍODO; PRIMEIRA EXPERIÊNCIA LECIONANDO FOI NA UNATI; FICOU 2 ANOS NO LETI – ABR/2019 ATÉ ABR/2021) – 10/06/2021 – 10h05

### 1) Na sua opinião, por que os idosos estudam inglês?

Assim, pelo que eu vi né, pelo que era dito para mim por eles né, porque a gente também tem essa conversa né, a gente acaba construindo uma amizade além da... do professor e aluno... e era sempre “Ah, é porque meu filho foi viajar e aí quando ele me leva eu me sinto muito dependente dele, eu queria conseguir falar com as pessoas, não deixar com que meu filho falasse por mim né.” Queria ter essa ação né de falar ou por que aprendeu na escola mas aí não foi o suficiente para ser... bilíngue né... que a gente sabe que bilíngue é uma outra... mas, enfim, mês eles... eles batem nessa tecla do bilíngue... que eles gostariam de e ter um conhecimento mais profundo do que eles acharam. Achavam que na UnATI poderiam, tipo, alcançar né. E pode alcançar sim, mas também é outra coisa que a gente sabe que é diferente, mas enfim... e aí essa era uma das razões, assim... é filhos que ou moram no exterior ou sempre tão viajando e levam eles e eles querem falar por si só né. Ou isso de... de ter tido na escola, mas ter sido uma coisa muito básica e eles quiseram dar uma continuidade a esse ensino de inglês que eles tiveram no passado assim... e às vezes, também, por... por gostar mesmo assim de estudar, porque muitos deles ali também faziam outras línguas né, que na UnATI eles também oferecem cursos de outras línguas, oferecem cursos de artes e daí eles meio que juntavam tudo e faziam porque gostavam de estar fazendo alguma coisa. Eles falavam que isso exercitava o cérebro, enfim... E aí essa era uma das razões que eu vi, assim, que eles me falavam.

### 2) Fale um pouco sobre a metodologia / abordagem adotada no curso.

É, então, eu passei por duas coordenadoras. Quando começou era a Vanessa e aí ela era... ela era mais assim, mais certinha. Ela queria que a gente fizesse planilhas no Word com presença, com nota, com matéria que foi dada... Agora, claro, eu entendo que era mais para nossa... para gente ficar mais organizado na hora de dar as aulas né. E daí tinha isso, essa parte. Aí depois quando mudou, ficou uma coisa mais assim... digamos livre né, mas a gente seguiu um livro da Editora Y. Tem até... será que você vai precisar do nome? Porque ele tem ali.

(PESQUISADOR: ACHO QUE É AQUELE, QUE É O... LIVRO Z?)

Isso, isso, isso, isso. E aí a gente usava esse livro e meio que seguia ele, assim, porque como eu fiquei com dois inglês, um era o inglês um que era uma coisa assim mais básica e o inglês dois que era um pouquinho mais avançado. E daí a gente usava, eu usava esses dois livros nas diferentes turmas. E aí era basicamente para não... para não correr né, porque às vezes eles... muitos de lá eram muito mais avançados só que a gente também tem que ver ao todo né. E aí a gente, eu pelo menos, não sei como era a Kelly, mas acredito que a mesma coisa. A gente dava, sei lá, talvez uma página assim por dia ou duas páginas. Porque mais do que isso já era muita coisa e também a gente ficava meio... se você... se você desse, sei lá, três páginas ao dia, ia chegar no final do semestre não ia ter mais o que, o que oferecer porque a gente ficava muito preso nesse livro né, então a gente tentava, eu tentava, pelo menos, conseguir dar o livro inteiro durante o semestre todo, porque aí também tinha o outro livro. Eram dois livros né. Um de atividades em aula e outro de atividades extras para casa. Aí a gente tentava meio que tapar esse buraco com esses dois livros. Então a gente seguia esse livro didático. Não tinha muito... não era muito

livre por esse lado, sabe? A gente não inventava exercício nem nada, a gente seguia mais a parte desse livro. Só que aí também tinha alguns problemas com o livro porque era voltado para o público adolescente né. Então, muitos assuntos tratados, como sei lá, K-pop, Lady Gaga, Madonna... Madonna até vai, mas assim... Tinha algumas, alguns assuntos em alguns exercícios que eu tinha que adaptar. E aí isso também já fugia um pouco da regrinha do livro né, porque aí eu tinha que adaptar o exercício para que eles conseguissem se identificar. Mas, enfim, era mais isso mesmo, assim, a gente usava esse livro para tudo.

(PESQUISADOR: ENTENDI ENTÃO O LIVRO TINHA UMA PEGADA VAMOS DIZER ASSIM MAIS COMUNICATIVA NÉ?)

É, sim, sim... era mais comunicativa. É porque o curso em si também era mais o *speaking*, né. Não era muito ligado ao *writing*, não. Porque tinha a parte né, porque afinal de contas eles têm que aprender a escrever também né, mas o foco ali era mais... eles conseguem falar e conseguem entender o inglês, assim, falado mesmo.

(...) *O entrevistado recebeu uma ligação e sem querer saiu da sala. Voltou em poucos segundos.*

(PESQUISADOR: SÓ PARA EU FECHAR ESSA PARTE AQUI DO LIVRO. ENTÃO, VOCÊ GOSTAVA DO LIVRO?)

Gostava porque... ah, sei lá, como eu era... como eu estava iniciando né, então era uma base muito... eu confiava muito, assim, no... no livro sabe? Eu concordava com... com o que era dito ali, com o que eu tinha que apresentar para eles, não era uma coisa muito... fora do meu... do meu conhecimento de inglês. Não era uma coisa que eu ficava “Ai meu Deus, como é que vou entender isso para explicar eles?” Para mim né, para mim era bem de boa assim e acredito que para os alunos também, assim, não era uma coisa muito mirabolante para você conseguir entender, não.

### **3) O projeto LETI-Inglês é um contexto de LinFE. Você concorda?**

Então, é porque depende muito. Porque também depende muito do que os alunos estavam dispostos ali. Então, acredito que uma boa parte sim porque afinal cada um ali queria uma coisa né. Cada um ali tinha um fim específico, mas acabava que englobava acredito que toda... todo, todo fim específico de cada aluno, assim, era uma coisa bem... ampla, não focava numa coisa só. Por exemplo, o que eu te falei do que eles às vezes queriam viajar com os filhos e queriam ser mais... queriam falar mais. A gente não dava aula especialmente para pessoas que querem viajar, com vocabulário de viagem... nada disso. Era uma coisa mais geral mesmo, mas acredito que sim.

### **4) Você já leu algo sobre Línguas para Fins Específicos e/ou análise de necessidades?**

Não. Eu tive pouco contato, assim, foi quando eu fiz, eu não fiz né, porque depois eu cancelei. (risos) Mas... eu cancelei uma disciplina. Mas era inglês para fins didáticos... inglês para fins... acho que é isso que você falou mesmo, mas aí eu não fiz.

### **5) Fale um pouco sobre o que você mais gosta no projeto e o que você mudaria.**

Vou começar pelo que eu mudaria. Que eu ficava muito triste, assim, é porque, tipo, a gente não tinha muitos recursos e daí eu tinha que, sei lá, tirar caixinha de som de mim e muitas vezes eu não tinha dinheiro para comprar uma... uma... uma caixinha que ela... nem que fosse... Nem que fosse de uma marca inferior, tipo eu ia falar JBL. Mas assim, eu não tinha como comprar para, tipo, usar para aquilo sabe? E daí não... se eu tivesse... se eu fosse pedir, provavelmente iam me dar, sei lá, um rádio. E aí talvez não teria... sei lá, Bluetooth ou USB. E daí um aluno, inclusive, me deu uma... uma caixinha. Tá até aqui, mas nem funciona mais. Mas enfim, para você ter noção, assim, eles me davam as coisas. Me davam, tipo, caneta para escrever no quadro, apagador, essa própria caixinha. E daí essa era uma das coisas que eu ficava meio “Poxa, por que que eles não investem nisso?”, sabe, já que a gente está aqui... por eles né. E daí... acho que só isso porque eu tinha a minha própria sala, achava isso legal. Tinha o lugar para comer. Tudo bem que o horário era bem... bem restrito né, porque, tipo, eu saía da minha aula meio-dia e meia e daí a aula começava uma hora. Aí às vezes eu tinha que pedir para o professor me liberar meio-dia, aí às vezes não rolava. Mas enfim, tirando isso, eu amava, assim, tudo porque eram pessoas maravilhosas. Por ser idosos eram pessoas que estavam ali porque eles queriam mesmo sabe? Não eram pessoas que estavam obrigadas pelos pais, sei lá, pelos filhos. Eles queriam mesmo aprender assim... E daí eu me sentia... me sentia bem por que eu conseguia passar a matéria, conseguia passar o meu entendimento e eu via que eles estavam conseguindo entender o que eu estava explicando e isso foi, tipo, muito gratificador. Pelo menos para mim que tava começando né, não sabia nem... não tenho nem didática, eu acredito que hoje eu ainda não tenho didática sabe? Mas... eu acredito que eu tentei construir a minha didática ali e foi... foi rolando assim, foi funcionando. Pode... pode ser não numa das melhores que eu também ainda vou ter algumas outras experiências, ainda vou ter aula sobre isso, ainda vou conseguir melhorar ainda mais a minha didática, mas pelo que eu consegui realizar foi, assim, muito bom, assim... Foi uma primeira experiência que eu vou levar com certeza para as minhas próximas experiências de lecionar, assim, foi muito especial e muito importante.

**6) Fale um pouco do que você acha do material didático utilizado no curso.**

*Já respondeu na questão 2.*

**7) Fale um pouco sobre como você acha que os alunos aprendem melhor.**

Bom, eu acho que... a repetição não é mais uma... um atalho para você conseguir fazer com que eles aprendam. Assim, tipo, não adianta você ficar repetindo, repetindo, repetindo, repetindo. Eu acho que eles conseguem aprender mais usando aquilo no dia a dia porque eles acabam exercendo né o inglês de fato, não fica só na... repetição. Por isso que às vezes nas aulas onde tinha exercícios de *listening*, eles ficavam um pouco... meio perdidos, né. Porque acredito que eles tivessem uma base de repetição muito grande antes e aí eu tentei não ir por esse lado. E aí no *listening* eles ficavam, tipo, muito, muito, muito perdidos. E aí eu tinha que, sei lá, repetir o áudio umas três vezes, assim, para eles conseguirem entender. E quando eu falava, quando eu explicava, porque, tipo, os exercícios eu tinha que falar inglês né. A aula inteira não era lecionada em inglês até porque não rola para eles isso. Mas os exercícios eu... eu tinha que falar inglês com eles e aí eles falavam para mim que conseguiam entender melhor quando eu falava do que quando a pessoa do áudio do livro falavam para eles fazerem os exercícios. E aí isso ficava na minha cabecinha “Mas como assim o inglês dessas pessoas do exercício é tão mais perfeito né que o meu, mais americanizado que o meu!” E mesmo assim na minha fala eles conseguiam compreender melhor, assim.

### **8) Você dá dicas para os alunos de como estudar em casa? Quais?**

Ah, eu falava para eles, eu pedia para eles usarem muito o dicionário né de Editora H porque os nossos professores da graduação sempre... sempre falam isso para gente, então eu resolvi passar adiante e pedi para eles não usarem mais o Google Tradutor, porque era uma furada. Eles chegavam para mim com umas frases que eu ficava assim “Mas o que que é isso? Essa frase tá errada. Essa ordem tá errada.” E eles teimavam “Não, que eu vi no Google Tradutor que não sei o quê.” E eu falava “Gente, o Google Tradutor às vezes é muito literal e às vezes nem é tanto, então vocês têm que procurar realmente no dicionário porque lá vai ter o significado, vai ter tudo para vocês, uma coisa que no Google Tradutor já é uma coisa mais automática e às vezes não é o que vocês querem realmente saber”. E aí minha dica era essa, assim, sempre tá olhando, por exemplo, “Sempre que você vê alguma coisa em inglês, você vai lá, olha, vê qual é o significado, tenta também dar o seu significado para aquilo”. E era basicamente isso, assim, não tinha muito, eu não dava muitos exercícios para eles fazerem, assim, fora do cronograma das aulas não. Era mais isso de, tipo, “ah, ficou curioso?” Ao invés de vir me perguntar que eu já vou dar a resposta certa para eles, eles pesquisarem né, porque isso também faz com que eles corram atrás do significado do que eles querem. Então era mais isso assim, mas eles irem para os dicionários assim da vida. E tem muito também, eles me falavam que tinha muito aplicativo também de dicionário. E aí era assim, eu ficava assim “Nossa, vocês realmente são... são tecnológicos, porque nem eu... nem eu tenho isso no meu celular, eu vou mais no computador mesmo para ver, às vezes.

### **9) Você já leu algo sobre estratégias de aprendizagem?**

Não, ainda não. (...)

(PESQUISADOR: TO WRAP-UP, SUA EXPERIÊNCIA... COMO VOCÊ VÊ SUA EXPERIÊNCIA DURANTE O TEMPO EM QUE VOCÊ ESTEVE NA UNATI?)

Ah, foi uma experiência como eu disse muito gratificante né, porque eu tava com muito medo, assim, de tipo não conseguir. É porque eu sempre, é uma coisa muito engraçada. Eu sempre tive muito problema para apresentar trabalho, assim, em faculdade assim... eu sempre achava que tava alguma coisa faltando, que eu não tava conseguindo passar meu entendimento do que era pedido. E aí quando eu comecei a lecionar, não que isso tenha mudado na graduação de apresentar trabalho, eu ainda continuo muito nervoso tal... Mas, para ensinar para eles eu me sentia assim em paz, eu não ficava nervoso, porque parece que, sei lá, eu acho que quando você é a pessoa que tá passando a informação para uma pessoa que “não sabe”, eu acho que você fica mais... mais tranquilo de passar o que você sabe do que, por exemplo, você passar para um professor que sabe tudo daquilo que você tá falando e ele pode a qualquer momento dar uma, uma... uma cutucada, assim, alguma coisa que você deixou passar, sabe? Não que seja legal você também deixar passar alguma coisa para o aluno seu, mas assim... (...) eu me sentia com um certo poder, assim, não sei se essa é a palavra, mas eu me sentia muito mais à vontade de lecionar do que tipo apresentar um trabalho para um professor sabe? Então isso foi muito... foi uma chave assim que virou em mim, que assim logo na segunda semana eu já fiquei muito mais confortável de... de apresentar para eles o que eu tinha entendido do que eu deveria ensinar para eles. E aí o fato também de eles serem idosos e, como eu também já disse antes, estarem ali porque quer, tipo não tinha bagunça, coisa que eu via na minha época de escola, assim, aula de

inglês que o pessoal não tava nem aí, tipo, isso não aconteceu comigo nessa experiência que eu tive com eles. Acredito que vá acontecer, é óbvio, com um pessoal de uma idade mais... mais jovem. Mas também tô disposto a isso porque é o nosso trabalho né. Mas eu gostei muito de ter tido essa primeira experiência com o público idoso, sabe, achei que foi muito gratificante para minha experiência como professor. Acredito que se eu já tivesse começado com uma turma de adolescentes, por exemplo, eu teria tido uma... uma visão mais, assim, meio deturbada, porque eles são... tendem a ser mais difíceis de lidar do que idosos. Então, eu me sinto muito privilegiado. Ao mesmo tempo que privilegiado, eu também me sinto muito... não sei se acuado é a palavra certa, mas assim, eu ainda fico pensando em como vai ser com um público mais jovem né porque como eu só tive essa experiência com esse público mais adulto eu me sinto mais confortável né. Talvez eu me sentisse mais desconfortável com o pessoal mais jovem. Mas eu sinto que isso também vai mudando, acredito que vai mudando e acredito que essa experiência que eu tive possa acrescentar quando eu de fato iniciar nessa área com pessoal mais jovens.

## APÊNDICE O - Registro de observação de aula Nº 2

Observação # 2: Nível 1 (2º etn. - T3+U) - 2ª feira, dia 19/08/2019 - 14:00 - Sala: 11055  
 Prof: MARCOS (4/185 alunos) ALUNOS PRESENTES: 132 (3 homens e 129 mulheres)

Às 13:45, o professor escreve no quadro Evilist I, UNIT 4, PAOS 26.

- Uma aluna chegou cedo, antes das 14:00. Outras 3 chegaram às 14:00. Outras chegaram às 14:05.
- Um pouco antes da aula começar, uma aluna que já me conhece de tempos antigos, me chama p/ dizer que o livro usado no curso é muito difícil p/ quem não sabe inglês e um pouco difícil p/ quem já sabe alguma coisa.
- Às 14:16, chegou outra aluna. 2 minutos depois, chegaram mais duas alunas. Às 14:16, chegou um aluno (homem!). Em seguida, chegou outro! Os alunos ocupam a primeira e a segunda fileiras. Uma aluna vai para o fundo da sala para fazer alguma prova que ela não tinha feito.
- Às 14:17, o professor escreve no quadro: "DO YOU LIKE LATIN MUSIC?" } E explica a partir disso.  
 NO, I DON'T. I LIKE CLASSICAL MUSIC.  
 DO NOT.
- O professor pede para os alunos fazerem um exercício na página 26. Às 14:20, chegou outra aluna. O professor senta à mesa e dá tempo para os alunos fazerem. Às 14:23, chegou mais uma aluna.
- Os alunos fazem as tarefas em silêncio. Alguns alunos conversam com o colega do lado, comentando sobre a execução. Quando terminam, conversam sobre outras coisas.
- Às 14:24, o professor apaga o quadro e começa a corrigir o exercício. Ele dá o play no áudio. Os alunos fazem silêncio para ouvir.

- Do término da correção, uma aluna pede para que o professor envie o áudio reproduzido pelo Whatsapp para que eles fiquem escutando em casa. O professor tbm escreve as respostas no quadro.
- Em seguida, o professor pede para que os alunos façam a próxima atividade em duplas ou trios. Foram formados 4 duplas e 1 trio. Durante a explicação da tarefa, mais um aluno chegou às 14:46. Os alunos têm que praticar/repetir as falas/frases da execução. Cada grupo fica responsável por uma parte. Nesse momento, os alunos fazem bastante barulho. Enquanto os alunos fazem a tarefa, o professor tira dúvidas. O aluno que chegou por último juntou uma das duplas.
- Às 14:57, o professor pede silêncio para a correção. Cada grupo, lê o seu diálogo em voz alta. Enquanto corrige/avalía/apóia um grupo, o professor às vezes precisa pedir silêncio para outros grupos que, em alguns momentos, conversam um pouco mais alto.
- Do término dessa atividade, o professor elogia o desempenho da turma e pede que os alunos permaneçam em seus grupos. Na atividade seguinte, os alunos devem substituir o termo hip hop por um estilo de música brasileiro (que eles haviam trabalhado na última aula). Enquanto os alunos fazem a tarefa, o prof volta para a sua mesa. Ele tbm tira dúvidas dos alunos com relação à realização da tarefa e a pronúncia de algumas palavras.
- O professor passa de grupo em grupo para corrigir a tarefa. Os alunos leem em voz alta.
- O professor ~~sempre~~ pede silêncio continuamente, pq algumas vezes os demais grupos fazem um pouco de barulho.

- Toda a aula é em português. Às explicações, as perguntas, as comandas... O prof anuncia, às 15:10, que faltam 2 aulas p/ terminar a unidade 4. Ele diz que terminando essas duas páginas, os alunos terão que fazer os exercícios do workbook.
- Às 15:15, a aluna que fez a prova termina a avaliação por volta de 15:25.
- Após falar isso, o professor anuncia o fim da aula. Os alunos vão saindo aos poucos.
- Enquanto os alunos vão saindo, o professor reproduz o áudio do listening da prova para a aluna que estava fazendo a prova. Ele precisa pedir aos alunos que sejam p/ que eles estavam conversando muito alto.

## APÊNDICE P - Registro de observação de aula Nº 3

Observação #3: Nível 3 (2ª e 4ª TSTL) - 2ª feira, dia 26/08/2019 - 12:40 - Sala 11.096  
 Prof. KELLY + 33 alunos ALUNOS PRESENTES: 05 04 mulheres  
01 homem

- Às 12h35, já havia 4 alunos em sala de aula: 3 mulheres e 1 homem. Enquanto aguardavam a professora chegar, os alunos conversavam sobre vários assuntos. A professora me apresentou p/ os alunos (então).
- Uma aluna limpa o quadro às 12h45, utilizando um produto que ela mesma levou. Após isso, limpou o quadro, a professora inicia a aula recapitulando o que foi visto na aula anterior. Ela anuncia a página que eles vão trabalhar (p. 29).
- Às 12h50, chegou mais uma aluna.
- A professora dá uma ideia geral do texto e corrige os exercícios (True or False). Ela lê as frases em inglês. Às vezes, ela traduz, outras vezes os alunos respondem antes. Eles dizem True ou False em voz alta.
- Distribuição dos alunos na sala; eles ocupam as duas primeiras fileiras.

- Os alunos tiveram dúvida quanto ao significado de gyro. Um aluno (o homem) tem dúvida quanto à tradução de uma frase. (I never go to parties). Ele tem pergunta sobre os diferentes significados de too. A professora explica as questões levantadas utilizando o quadro branco.
- O aluno (Sergio) parece ter bastante cuidado com questões referentes à tradução.
- Em um momento da aula, os alunos falam sobre a importância de estudar (começou pq o Sergio fez comentários um pouco negativos sobre a cidade de Galera e a sua própria: "eu não tenho futuro, só posso. Uma das alunas disse uma frase ótima: Pa UNATI me dá vida!!! Fantásticas!!!
- O conteúdo da página 28 foi lido; o da pág 29 começa com speaking; a professora informa que toda a lição se baseia em esports, atividades físicas e que nesse momento os alunos devem falar com o em inglês.
- Uma aluna falou em inglês muito bem!!! Um passado, presente e futuro! É o Arlete!
- Outra frase de efeito: O tempo é agora éria! A maioria dos alunos é ativa. Faz alguma atividade física com regularidade.
- É incrível como a professora pergunta em inglês, os alunos entendem e respondem em inglês!
- A professora tem as dúvidas dos alunos utilizando o quadro branco. Ela dá exemplos simples e é muito desenvolta.
- Assunto do exercício: Team and individual sports, frequency words and phrases. Os alunos preenchem uma survey sobre os esportes que (não) praticam.
- A Maurício foi parece ter um pouco de dificuldades para entender algumas coisas. Ela é quilatinha, mas de vez em quando faz algumas perguntas para a professora.
- Somente às 13h43 é que a professora sentou a sua mesa.
- Às 13h50, a professora dá uma breve introdução à unidade 5 (what are you doing). Ela verifica o vocabulário da primeira atividade com os alunos. Na verdade, ela traduz o sentido dos verbos, mas ainda não fez a atividade.
- Às 13h55, a professora encerra a aula, anunciando que na próxima aula eles trabalharão a unidade 5.
- Os alunos são muito simpáticos. Até se despediram de mim.
- Quando o momento de perguntas e respostas, a aula foi toda em português.



## ANEXO A - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
ESTRATÉGIAS DIRETAS		
1. MEMÓRIA (DE RETENÇÃO)	A. Criação de elos mentais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupar</li> <li>2. Associar / Elaborar</li> <li>3. Colocar / Situar palavras novas em um contexto (para facilitar a memorização)</li> </ol>
	B. Aplicação de imagens e sons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar imagens</li> <li>2. Criar mapas semânticos</li> <li>3. Usar palavras chaves</li> <li>4. Representar sons na memória</li> </ol>
	C. Revisão (eficaz)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar de maneira estruturada</li> </ol>
	D. Ação para retenção (utilização de recursos cinestésicos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar respostas físicas ou sensações</li> <li>2. Usar técnicas mecânicas/mnemônicas</li> </ol>
2. COGNITIVAS	A. Prática	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repetir</li> <li>2. Praticar formalmente com sistemas orais e escritos</li> <li>3. Reconhecer e utilizar fórmulas e padrões</li> <li>4. Reconstruir</li> <li>5. Praticar naturalmente</li> </ol>
	B. Recebimento e envio de mensagens	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pegar a ideia / Entender rapidamente</li> <li>2. Usar recursos para receber e enviar mensagens</li> </ol>
	C. Análise e raciocínio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raciocinar de maneira dedutiva / Deduzir</li> <li>2. Analisar expressões</li> <li>3. Analisar contrastivamente (entre línguas)</li> <li>4. Traduzir</li> <li>5. Transferir (transferência)</li> </ol>
	D. Criação de estrutura de “input” e “output”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar notas</li> <li>2. Resumir</li> <li>3. Focar / Marcar o que é mais importante</li> </ol>
3. COMPENSATÓRIAS	A. Adivinhação inteligente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar pistas linguísticas</li> <li>2. Usar outros tipos de pistas</li> </ol>
	B. Rompimento de limitações em fala e na escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trocar para a 1ª língua / Usar língua materna</li> <li>2. Pedir ajuda</li> <li>3. Usar mímicas e gestos</li> <li>4. Evitar de se comunicar (parcialmente ou totalmente)</li> <li>5. Selecionar o tópico</li> <li>6. Ajustar ou aproximar a mensagem / Falar algo parecido</li> <li>7. Criar palavras</li> <li>8. Usar circunlocução ou sinônimos</li> </ol>

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
ESTRATÉGIAS INDIRETAS		
1. METACOGNITIVAS	A. Centralização de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visão geral (<i>overviewing</i>), ver o todo e lidar como material já conhecido</li> <li>2. Prestar atenção</li> <li>3. Tardar / Atrasar a produção oral para focar no processo de compreensão oral</li> </ol>
	B. Organização e planejamento da aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descobrir sobre a aprendizagem de línguas</li> <li>2. Organizar</li> <li>3. Traçar objetivos e metas</li> <li>4. Identificar a razão / o objetivo de uma tarefa linguística (<i>purposeful listening/reading/speaking/writing</i>)</li> <li>5. Planejar para realizar uma tarefa linguística</li> <li>6. Buscar oportunidades de prática</li> </ol>
	C. Avaliação da aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Automonitoramento</li> <li>2. Autoavaliação</li> </ol>
2. AFETIVAS	A. Diminuição da ansiedade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar relaxamento progressivo, respiração e meditação</li> <li>2. Usar música</li> <li>3. Usar o riso</li> </ol>
	B. Autoencorajamento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer observações positivas (Agir positivamente)</li> <li>2. Arriscar-se de forma inteligente</li> <li>3. Recompensar / parabenizar a si próprio</li> </ol>
	C. Controle da temperatura emocional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ouvir seu corpo</li> <li>2. Usar uma lista (<i>checklist</i>)</li> <li>3. Escrever um diário sobre a aprendizagem da língua</li> <li>4. Discutir seus sentimentos com outra(s) pessoa(s)</li> </ol>
3. SOCIAIS	A. Formulação de perguntas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir esclarecimento (e verificar...)</li> <li>2. Pedir correção</li> </ol>
	B. Cooperação com os outros	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperar com colegas</li> <li>2. Cooperar com usuários proficientes da língua</li> </ol>
	C. Entender os sentimentos dos outros	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver aceitação cultural / Mostrar interesse pelos outros / Entender e respeitar diferenças</li> <li>2. Conscientizar-se dos pensamentos e sentimentos dos outros</li> </ol>

## ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Estratégias de aprendizagem de Inglês de adultos da terceira idade na UnATI/UERJ

**Pesquisador:** PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39054718.7.0000.5282

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.398.884

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisa sobre materiais didáticos para ensino de língua estrangeira para idosos uma vez que este grupo parece ter a necessidade de ter uma visão panorâmica do que será trabalhado. Assim, para os participantes da UnATI/UERJ, o material didático desenhado deve priorizar a prática e a criação tanto pelos alunos quanto pelos professores bem como explorar os desejos, as necessidades e as motivações dos alunos, como a inclusão de músicas e leituras no livro didático. O referencial teórico sobre estratégias de aprendizagem de língua inglesa como língua adicional aponta ser pertinente identificar as estratégias utilizadas pelos alunos e que podem evidenciar, de maneira mais detalhada, como se dá a aprendizagem de inglês pelos idosos que frequentam as aulas do projeto LETI. Esse conhecimento poderá auxiliar o processo de planejamento e elaboração de materiais didáticos específicos para o contexto UnATI/UERJ. A pesquisa tem sua relevância como desdobramento de um dos vários entendimentos gerados por estudo realizado anteriormente e que, agora, pretende focar na produção de materiais didáticos que possam ser utilizados no curso de Inglês da UnATI/UERJ, sanando um problema na prática profissional, ou seja, a inadequação dos materiais existentes para o público da terceira idade, refletindo a essência do fazer Linguística Aplicada.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa se propõe investigar estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do curso de

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. S/3018  
 Bairro: Maracanã CEP: 20.550-000  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.390.004

Inglês da UNATI/UERJ. Busca melhor entender como ocorre o processo de aprendizagem de Inglês na terceira idade e, assim, pensar na elaboração de materiais didáticos específicos para este grupo etário específico. As perguntas de pesquisa são: (1) Quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do LETI?; (2) Como essas estratégias singularizam o processo de ensino e aprendizagem de Inglês com adultos da

terceira idade em comparação com outras faixas etárias?; e, (3) As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos são contempladas nos materiais didáticos adotados no curso? Se não, como tais estratégias podem ser contempladas na elaboração de materiais específicos para este público alvo específico?

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como riscos, o pesquisador menciona que, tanto no preenchimento do questionário quanto na realização da entrevista, os participantes podem sentir desconforto ou cansaço com a situação. Informa que os participantes serão esclarecidos sobre o objetivo do questionário e da entrevista e que estarão livres para participar ou não dessas etapas do estudo, asseverando o anonimato daqueles que desejarem participar. Sobre os benefícios, cita que a investigação sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos de Inglês da UNATI/UERJ pode contribuir para ampliar o escasso corpo de conhecimento sobre a aprendizagem de Inglês por adultos da terceira idade e também facilitar a elaboração de materiais didáticos desenhados para tal público, beneficiando também os professores que atuam com esse alunado no que se refere às estratégias de aprendizagem adequadas a esse grupo etário específico.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa voltada para os processos de aprendizagem da população da terceira idade. Estudo decorrente de reflexão sobre a prática de sala de aula e que tem o intuito de melhor atender às necessidades de aprendizagem do alunado idoso assim como melhor instrumentalizar o professorado que com esse grupo etário atua.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos de apresentação obrigatória estão adequados ao que preconiza o comitê de ética. Folha de rosto preenchida adequadamente. Autorização do local de coleta de dados (UNATI/UERJ, projeto LATI-Ingles) apresentada com assinatura, data e carimbo. TCLE com informações sobre riscos e benefícios, contatos do pesquisador e do comitê de ética, assim como local para rubrica e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. SI 3018  
 Bairro: Maracanã CEP: 20.550-900  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.390.004

assinaturas do participante e do responsável pela pesquisa.

Os e-mails e os contatos de onde não são detalhados os riscos aos participantes (como feito no texto do projeto de pesquisa) e, no que se refere à edição, as assinaturas ficaram em folha separada, o que não é adequado, mesmo constando rubrica na folha anterior.

Detalhamento dos itens do questionário e o roteiro para a entrevista constam do arquivo 'Projeto Comitê Ético' estão adequados em seus conteúdos do ponto de vista de salvaguarda ética dos participantes respondentes desses instrumentos. Cronograma e orçamento também adequadamente apresentados.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para novembro de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1231735.pdf	27/10/2020 19:30:47		Aceito
Outros	Documento_Carta_Revisto.docx	27/10/2020 19:29:48	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_PauloLopes_Assinado.pdf	27/10/2020 18:03:57	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	27/10/2020 18:02:02	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito
Outros	Questionario_Socioeconomico_Cultural.docx	27/10/2020 18:01:34	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Etica_PauloLopes_Revisto.docx	27/10/2020 17:59:11	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_PAULO_LOPES_Revisto.docx	27/10/2020 17:57:49	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL. E 9ºand. SJ 3018  
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-000  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.390.004

Ausência	TCLE_PAULO_LOPES_Revisto.docx	27/10/2020 17:57:49	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Paulo_Lopes_Assinada.pdf	15/09/2020 20:33:25	PAULO ROBERTO DE LIMA LOPES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 13 de Novembro de 2020

---

Assinado por:  
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018  
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-000  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: elica@uerj.br