

## **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE: motivações e concepções dos participantes envolvidos no processo de aprendizagem de língua estrangeira**

**ADRIANO MAFRA**

[adriano.mafra@unifei.edu.br](mailto:adriano.mafra@unifei.edu.br)

Universidade Federal de Itajubá

**THAIS DE SOUZA SCHLICHTING**

[tschlichting@furb.br](mailto:tschlichting@furb.br)

Universidade Regional de Blumenau

### **RESUMO**

Este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma ação extensionista desenvolvida por uma instituição pública na região do Alto Vale do Itajaí (SC). A região é marcada pela colonização alemã e, dessa forma, o “Curso de Inglês Básico para a Maturidade”, projeto de extensão que buscou oferecer aulas de Língua Inglesa para indivíduos a partir de 55 anos, aconteceu em um cenário sociolinguisticamente complexo. Para a discussão neste texto, são analisados dados de diário de campo redigido durante as atividades do curso de extensão. Aprender um novo idioma, mesmo sendo uma experiência desafiadora, proporciona a descoberta de novas capacidades e habilidades e revela-se, também, como um estímulo ao aprendiz. Os dados analisados sinalizam para as motivações de orientação instrumental e integrativa dos participantes. Fica saliente na interação com os participantes, também, a forma como sua vivência discente ao longo da vida, especialmente na infância, marca suas crenças e concepções sobre aprender um idioma formalmente. Compreende-se que o aprendizado de uma língua estrangeira contribui para que os indivíduos maduros se mantenham socialmente ativos, além de oportunizar o contato com novas culturas e sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação extensionista; Ensino de Língua Inglesa; Terceira idade.

## **ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR ELDERLY: motivations and beliefs of the participants involved in the foreign language learning process**

### **ABSTRACT**

This paper aims at presenting some results obtained in an extension project developed within a public institution in the region known as “Alto Vale do Itajaí”, in Santa Catarina. The extension project entitled “Basic English Course for Seniors” aimed at offering English language classes to groups over 55 years old in a region marked by German colonization, that is why it might be considered a complex sociolinguistic scenario. Our discussion is based on field data collected during the activities of the project. Learning a new language, besides being a challenging experience, offers the discovery of new resources and skills and it reveals itself as a stimulus to the learner. The analyzed data indicates the motivations for instrumental and integrative orientation of the participants. Through the interaction among the participants in the classes it was possible to observe that life experiences, especially childhood memories, stand out in their conversation in class. Thus, it might be assumed that the students’ conception and beliefs that personal experiences are part of the language learning process become evident. It is assumed that learning a foreign language will contribute for the elderly to remain

socially active, in addition to providing contact with new cultures and new individuals.

**KEYWORDS:** Extension project; English language teaching; Elderly.

## **ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS PARA LA TERCERA EDAD: motivaciones y concepciones de los participantes involucrados en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera**

### **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de una acción de extensión desarrollada por una institución pública en la región del Alto Vale do Itajaí (SC). La región está marcada por la colonización alemana y, por ello, el “Curso de Inglés Básico para la Madurez”, proyecto de extensión que buscaba ofrecer clases de inglés a personas de 55 años o más, se desarrolló en un escenario sociolingüísticamente complejo. Para la discusión en este texto, se analizan datos de un diario de campo escrito durante las actividades del curso de extensión. Aprender un nuevo idioma, aunque es una experiencia desafiante, proporciona el descubrimiento de nuevas habilidades y destrezas y también demuestra ser un estímulo para el aprendiz. Los datos analizados apuntan a las motivaciones de orientación instrumental e integradora de los participantes. También queda destacado en la interacción con los participantes la forma como su experiencia de estudiante a lo largo de la vida, especialmente en la infancia, marca sus creencias y concepciones sobre el aprendizaje formal de una lengua. Se entiende que el aprendizaje de una lengua extranjera ayuda a los individuos mayores a mantenerse socialmente activos, además de brindar oportunidades de contacto con nuevas culturas y personas.

**PALABRAS CLAVE:** Acción de extensión; Enseñanza de Lengua Inglesa; Tercera edad.

### **1 INTRODUÇÃO**

O envelhecimento é um processo dinâmico e progressivo que leva a alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas do organismo. Mesmo sendo um processo natural do ser humano, o envelhecimento pode ocasionar a exclusão do idoso não só no ambiente profissional, “sob o argumento da superação da idade produtiva, mas também do convívio social”, conforme Martins (2017, p. 118). A autora argumenta, ainda, que a situação de exclusão confere à palavra “idoso” uma conotação pejorativa de incapacidade ou de inutilidade.

Nesse sentido, a mesma sociedade que estimula a longevidade da população, contraditoriamente, costuma negar ao idoso sua importância social e seus direitos como cidadãos, o que faz com que muitas pessoas tenham uma visão negativa a respeito do processo de envelhecimento. Justamente para dirimir o preconceito atrelado ao indivíduo idoso, essa parcela da população madura tem buscado cada vez mais aumentar sua qualidade de vida e reforçar suas contribuições para a sociedade, seja aceitando novos desafios, oportunidades, vivências e até mesmo novas atividades – físicas ou intelectuais –, seja

redefinindo o sentido da expressão “terceira idade”, que, para a faixa etária em questão, tornou-se a “melhor idade”. A sociedade, por seu turno, percebeu que pode se beneficiar do nicho de mercado que envolve esse público: empresas de turismo têm se especializado em desenvolver pacotes de viagens e passeios para grupos de idosos, academias de ginástica registram maior participação de alunos acima dos 60 anos, instituições passaram a oferecer cursos de formação de cuidador de idosos, entre outras possibilidades.

Alves (2014, p. 33) afirma que é possível perceber um avanço dos direitos do idoso, que migrou “do campo da benevolência para o campo das leis”. Reconhece, porém, que ainda há uma distância grande entre a legislação e a realidade do idoso, sendo necessária a promoção de debates sobre o assunto nos espaços públicos para que haja uma maior sensibilização e engajamento por parte do governo e da própria sociedade com vistas a criar um olhar sobre o processo de envelhecimento. É nesse contexto de mudança de concepção sobre envelhecer, do papel do indivíduo idoso e da própria sociedade, que algumas universidades vêm criando programas de educação com cursos para a pessoa idosa desde a década de 1980.

Ao abrir as portas e garantir o acesso a esse público, as universidades cooperam efetivamente para a reinserção do indivíduo idoso na sociedade. Dentre a gama de possibilidades de curso oferecidos pelas instituições no âmbito do que o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 14.423/2022) entende como “Universidade Aberta”, estão os cursos de idiomas, que costumam ter bastante adesão desse público. Para Pereira (2005, p. 15), o estudo de uma língua estrangeira “pode significar produção de novas conexões e sinapses, já que ativa áreas cerebrais variadas e diferentes, desde a área visual até a área das emoções, ampliando suas ramificações pelo estímulo à atividade cerebral”. Aprender um novo idioma, mesmo sendo uma experiência desafiadora, proporciona a descoberta de novas capacidades e habilidades e se revela, também, um estímulo ao indivíduo.

Inserido nesse contexto de transformações e discussões, este artigo objetiva apresentar os resultados de uma ação extensionista desenvolvida no âmbito de uma instituição pública na região do Alto Vale do Itajaí (SC). Para tanto, apresentamos considerações a respeito do ensino de línguas estrangeiras no contexto específico da terceira idade<sup>1</sup>, levando-se em conta questionamentos recorrentes nos estudos da área, como: que motivações e crenças os indivíduos maduros ou idosos têm ao estudar uma língua estrangeira? Em que medida o fator

---

<sup>1</sup> No Brasil, cidadãos com 60 anos ou mais são considerados idosos (terceira idade). A ação extensionista contou também com a participação de um indivíduo com idade inferior a 60 anos, pois ele estava inserido nos projetos do Departamento Municipal do Idoso da cidade onde ocorreu o projeto.

idade interfere no aprendizado de língua estrangeira? Qual o papel do professor de línguas no ensino para sujeitos maduros e idosos? Na sequência, apresentamos o contexto, um breve perfil dos participantes da ação extensionista, as estratégias e métodos de ensino utilizados pelos autores no decorrer da ação, bem como a forma de sistematização dos dados, por meio de diários de campo. Focalizamos, então, fatores da aprendizagem de línguas (motivações, crenças, dificuldades, idade, entre outros) na perspectiva dos próprios aprendizes e o impacto desses fatores observados pelos pesquisadores no processo de aprendizagem do grupo.

## **2 CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA A TERCEIRA IDADE**

Pode-se dizer que é comum, atualmente, ver pessoas ditas de idade voltando a assumir funções na sociedade. Essas pessoas buscam a reinserção no mundo do trabalho e recorrem, também, à escola, atraídas sobretudo pelo fenômeno da integração social possibilitada pelas trocas no ambiente escolar. No âmbito educacional, esses indivíduos escolhem os mais variados cursos, investindo, muitas vezes, em aulas de idiomas. Pereira (2005) defende que muitos idosos buscam ocupar seu tempo com atividades com as quais têm afinidade ou predileção. Se não puderam fazer tais atividades antes, continua a autora, foi em razão de trabalho ou de obrigações familiares. O ensino de línguas, em muitos casos, se enquadra nessas possibilidades adiadas em algum momento da vida. A necessidade e a busca pelo aprendizado são processos inerentes aos seres humanos, contudo, para cada estágio da vida, há um significado próprio regulador. As necessidades e interesses educativos de jovens e adultos, portanto, são divergentes. Adultos desenvolvem uma série de estratégias de aprendizagem “para resolver as situações problemáticas, desde um projeto de vida, individual e incerto, até projetos ideológicos sociais (normas e valores) mais ou menos explícitos e, por este fato, o seu desejo de saber e de aprender se condiciona a esses processos” (Pereira, 2005, p. 18).

Para Martins (2017), no que concerne à influência da idade sobre o aprendizado de línguas e as necessidades de cada faixa etária, as metodologias utilizadas pelo professor devem variar de acordo com a idade dos alunos. Ao passo que uma criança pode rapidamente desenvolver fluência em um idioma estrangeiro, o aluno adulto poderá ter mais facilidade com o vocabulário e com as estruturas da língua, pois as células neurais responsáveis pelo processamento e compreensão das relações semânticas e gramaticais se desenvolvem com a idade, segundo Schleppegrell (1987) citado por Martins (2017). Com o sistema cognitivo já

desenvolvido, como é o caso dos adultos, a capacidade de fazer associações e generalizações funciona como facilitador no aprendizado de línguas estrangeiras. Outra vantagem do público adulto no aprendizado de língua estrangeira reside no fato de eles trazerem para o ambiente de sala de aula não só o seu conhecimento prévio e experiências, mas também a motivação para o aprendizado da língua estudada.

Brown (2000) indica que motivação<sup>2</sup> é, talvez, o termo mais geral para explicar o sucesso ou o fracasso em alguma tarefa mais complexa. Assim, o sucesso está proporcionalmente relacionado ao quão motivado se encontra o indivíduo na realização de dada tarefa. O autor pontua que a motivação, assim como a autoestima, pode ser avaliada pelos níveis global, situacional ou orientado para a realização de tarefas. Aprender uma nova língua requer, de certo modo, o acesso a algum desses três níveis motivacionais. Independentemente de faixa etária, pode-se dizer que a necessidade de aprendizagem dos estudantes envolve estímulos e recompensas, requer escolhas e, em muitos casos, deve ser interpretada em um contexto social. Nesse sentido, o aluno idoso busca satisfazer suas necessidades pessoais, quer por autonomia, quer para melhorar a autoestima, na tentativa de superação dos desafios, tornando-se assim um “um indivíduo agente na construção do seu conhecimento e na reconstrução de sua identidade a partir da sua abertura para novas experiências e concepções de mundo” (Martins, 2017, p. 121). São, portanto, as motivações intrínsecas que movem fundamentalmente os adultos, ou seja, os propósitos pessoais de alcançar objetivos por eles mesmos traçados a curto ou longo prazo. Por isso, de acordo com Serronha (2010), ao contemplar a motivação intrínseca, os processos formativos têm mais probabilidade de se tornarem significativos e de produzirem consequências efetivas na aprendizagem. Vale mencionar que a motivação pode ter duas orientações, de acordo com Brown (2000). A primeira delas é a instrumental, que como o nome pressupõe, está ligada ao aprendizado do idioma para fins instrumentais, como conquistar uma promoção ou vaga de emprego, ler materiais técnicos etc. A segunda é denominada integrativa e resulta do interesse do aluno em aprender uma segunda língua com o intuito de se integrar culturalmente com os

---

<sup>2</sup> Importante considerar a motivação na perspectiva das teorias de aquisição de línguas. No behaviorismo, a motivação é uma espécie de antecipação de recompensas. Impulsionado a adquirir reforço positivo e movido por experiências anteriores de recompensa por comportamento, o estudante age de acordo para obter algum reforço adicional. Na teoria cognitivista, a motivação, por sua vez, está centrada nas decisões do indivíduo, nas escolhas que as pessoas fazem quanto às experiências ou objetivos que pretendem alcançar. Por fim, no construtivismo, a motivação vincula-se ao contexto social e às escolhas individuais do sujeito. Assim, cada estudante será motivado diferentemente e sua relação com o contexto se dará de maneira exclusiva. Brown (2000) salienta que a motivação pertence, em grande medida, a essas três correntes teóricas.

membros falantes da língua alvo. Veremos mais adiante que ambas as orientações estão presentes nos discursos dos alunos envolvidos na ação extensionista.

O indivíduo adulto, além de suas motivações internas ou externas, traz igualmente para o contexto de sala de aula uma série de crenças, aqui entendidas na concepção de Barcelos (2004), como partes resultantes de nossas experiências e inter-relacionadas com o nosso contexto. Com suas experiências de vida, é comum que o idoso apresente crenças bem consolidadas sobre seu aprendizado e a forma como esse processo deveria ser encaminhado de maneira eficaz. Os adultos trazem uma bagagem de concepções sobre o que seja aprender uma língua estrangeira e essas convicções, positivas ou negativas, alteram o processo de aprendizagem do idioma, conforme alerta Oliveira (2008). Parece haver consenso em classes de línguas estrangeiras quanto às crenças relacionadas, por exemplo, ao papel da tradução, à importância do ensino de gramática e dos exercícios de repetição e da idade mais adequada para aprender um idioma. Nesse caso, o papel do professor de línguas está também na desconstrução das crenças de seus alunos, sejam elas adquiridas inconscientemente (como o medo de parecer ridículo frente a um grupo novo) ou herdadas do senso comum (como as implicações do fator idade no aprendizado de línguas). A maneira como aluno percebe a sua própria aprendizagem, segundo Oliveira (2008, p. 155), “seus comentários, tudo se volta ao foco de seus reais interesses, tudo isso é gerido no ambiente de sala de aula” e serve para que o professor explore ao máximo o potencial de seus alunos.

Importante ressaltar que as classes geralmente não são homogêneas e que as crenças variam de aluno para aluno. Tal variação está associada, sobretudo, à faixa etária dos estudantes, à classe social, às vivências e ao contexto de cada sujeito, o que traz ainda mais complexidade ao ambiente de sala de aula de língua estrangeira. No meio dessa complexidade, encontra-se o docente de línguas, que precisa buscar alternativas para lidar com as diferentes crenças dos estudantes em sala de aula e com os possíveis conflitos decorrentes das divergências entre elas ou até mesmo do contato com as suas próprias crenças. O professor, então, precisa conduzir suas aulas de modo a garantir um ambiente propício para que crenças e valores dos estudantes possam ser explorados a partir de estratégias que provoquem a reflexão e, por conseguinte, a superação desses elementos que podem interferir no processo de aprendizagem do aluno idoso. Nas palavras de Halu e Paraná (2007, p. 49), o professor precisa dar aos estudantes a “oportunidade de refletir sobre seu aprendizado e abrir um caminho para mudanças em suas crenças e atitudes”.

Confortin (2013) também aborda o papel do docente de línguas no processo de aprendizado do aluno idoso como um todo, sugerindo que alunos e professor estabeleçam um compromisso formativo em que as muitas possibilidades do percurso, as definições de materiais e dos instrumentos de avaliação estejam bem delimitadas. É com base nesse acordo que docente e estudantes se empenharão para atingir os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. O indivíduo adulto já possui uma maturação em seu processo de aprendizagem, no entanto, ainda depende do acompanhamento de um professor em seu percurso formativo em língua estrangeira (Fernandes, 2011). A experiência dos autores conduzindo a atividade de extensão permite afirmar que o mesmo se aplica ao estudante idoso, como detalharemos posteriormente.

### **3 OS PARTICIPANTES, O CONTEXTO E A COLETA DE DADOS DA AÇÃO EXTENSIONISTA**

A ação extensionista ora abordada foi empreendida em 2019 na região sul do Brasil, mais especificamente na microrregião do Alto Vale do Itajaí (SC). Essa região conserva, até os dias atuais, a influência linguística e cultural dos povos que, a partir do início do século XIX migraram da Europa e se instalaram no local (Maas, 2016).

A cidade na qual foram realizadas as atividades discutidas neste trabalho é caracterizada por uma colonização predominantemente alemã. Os traços linguísticos e culturais continuam presentes nas práticas cotidianas e é bastante comum encontrar falantes dessa língua de imigração, especialmente moradores mais velhos – caso do público-alvo da ação extensionista abordada. O trabalho desenvolvido, então, teve como pano de fundo um cenário sociolinguisticamente complexo (Cavalcanti, 1999) no qual interagiram – pelo menos – três idiomas: o português (língua oficial brasileira), o alemão (língua de imigração falada por participantes do curso de extensão) e o inglês (língua-alvo das interações no âmbito da ação extensionista).

É importante ressaltar que, ao longo das atividades, foram respeitadas as identidades múltiplas e plurais (Hall, 2006) dos participantes da ação extensionista. Essas identidades marcadas e perpassadas pelos idiomas com os quais convivem os participantes, que constituem essas pessoas, vêm acompanhadas de diferentes motivações e crenças que contribuíram para o desenvolvimento de aulas, nas quais se estabeleceu e foi respeitado esse cenário sociolinguisticamente complexo.

O projeto iniciou com 18 alunos, todos participantes de ações no Departamento Municipal do Idoso. Entretanto, por diversos fatores, foram cerca de dez participantes que cursaram o ano inteiro das atividades extensionistas. O grupo de participantes foi construído por homens e mulheres de 55 a 79 anos (a média de idade foi de 59,5 anos) instigados por diferentes motivações, foco da próxima seção deste texto. As aulas do projeto foram ministradas por dois professores da área de Letras com o auxílio de uma estudante de ensino médio, bolsista no projeto. Os encontros ocorreram uma vez por semana – nas quartas-feiras no turno vespertino – nas dependências de uma instituição pública de ensino sediada no município e tiveram uma hora de duração. O curso realizado teve carga horária total de 40h e foi constituído por doze encontros presenciais por semestre. Na ocasião, contamos com a participação de uma turma, que iniciou as atividades em abril e finalizou seu ano letivo em novembro de 2019. Além das aulas semanais, nas sextas-feiras, no período vespertino, a bolsista do projeto ficava disponível para o atendimento aos alunos que precisassem tirar dúvidas, fazer a revisão de algum conteúdo ou mesmo receber orientações sobre alguma aula na qual, porventura, não pudesse estar presente.

O projeto se desenvolveu a partir de aulas expositivas-dialogadas; atividades individuais e em grupos, com ênfase nas quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, escrita e leitura). Foram realizadas, ainda, dinâmicas de grupo e participação em debates e pesquisas. Os materiais e atividades utilizados em sala foram adaptados do livro *Interchange: Intro*. O livro aborda temas básicos e necessários para o uso da língua em situações cotidianas que, como será discutido na próxima seção, foram as principais demandas apresentadas pelos participantes. No que diz respeito à avaliação, os docentes perceberam que o aspecto mais saliente e relevante para o decurso das práticas era a interação entre os participantes e seu engajamento nas atividades. Dessa forma, não focalizamos instrumentos avaliativos que não o acompanhamento do percurso formativo dos participantes.

Nossas reflexões foram empreendidas em diários de campo desenvolvidos como apoio no acompanhamento das atividades propostas. Por oferecer dados do processo pelo qual passa o professor-pesquisador em campo, esse caráter etnográfico encontra respaldo na formulação de diários de campo, pois a sistematização de anotações do que é vivido no decorrer das atividades possibilita que sejam retomados aspectos que podem ter alguma influência nos dados do percurso das atividades.

O processo de observação durante as atividades da ação extensionista permitiu que se compreendesse e refletisse sobre como efetivamente funcionou o contexto das práticas ora

discutidas (Flick, 2009). As observações são caracterizadas por um olhar sistemático sobre o que acontece e demandam, para além da capacidade de ver, a possibilidade de analisar e interpretar as situações vivenciadas. Dessa forma, o diário de campo transcende um conjunto de anotações dos fatos vivenciados; ele reflete em um processo complexo no qual estão combinadas sensações, percepções, crenças e motivações dos e sobre os envolvidos e as ações empreendidas (Gray, 2012).

O diário de campo foi construído ao longo das aulas do projeto de extensão, de modo que fosse apresentado tanto um caráter descritivo-analítico quanto um caráter investigativo e de síntese das atividades realizadas (Lewgoy; Arruda, 2004). Consideramos o espaço do diário de campo como um ponto de encontro entre as diferentes vivências experienciadas no processo do curso, de modo a possibilitar a reflexão a respeito do que se passa no campo e com os participantes desse meio. Trata-se de ferramenta para que as atividades de pesquisa a partir das práticas da extensão consigam se organizar, registrar e refletir sobre os caminhos pelos quais perpassa.

Os registros a respeito do que foi empreendido nas atividades extensionistas foram construídos a partir das nove dimensões propostas por Spradley (1980) e citadas por Flick (2009), que podem ser empregadas para a descrição de situações sociais. Estas abrangem: espaço, atores, atividade, objeto, ato, evento, tempo, objetivo e sentimento<sup>3</sup>. Ao longo da realização das atividades no curso de extensão, o diário de campo foi redigido pela bolsista do projeto e pelos docentes responsáveis. Os registros foram feitos o mais rapidamente possível após a realização das atividades e serviram como um espaço de reflexão coletiva a respeito das atividades empreendidas com os participantes do curso. Para este trabalho, mobilizamos parte dos registros realizados e consideramos esses dados a partir de um olhar analítico e reflexivo orientado, especialmente, pelo que diz respeito às motivações, crenças, concepções e o fator idade no aprendizado de línguas.

---

<sup>3</sup> A dimensão do *espaço* diz respeito aos locais físicos nos quais acontecem as observações. Já a relacionada aos *atores* focaliza quem são os participantes e os papéis que desempenham na situação. A *atividade* abrange as ações conjuntas realizadas pelos participantes. O *objeto* está relacionado às coisas físicas presentes nas situações observadas. O *ato* se relaciona às práticas individuais que são executadas pelos atores. O *evento* abrange o conjunto de atividades e práticas como um todo. A dimensão do *tempo* se refere à ordem na qual as coisas acontecem. O *objetivo* está relacionado ao anseio, ao que as pessoas almejam. E a dimensão do *sentimento* está atrelada às emoções que são manifestadas pelos participantes.

#### 4 UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE

Após a recepção dos alunos na instituição, iniciamos a primeira aula com as apresentações pessoais dos participantes. Foi um momento duplamente instigante, pois além de se estabelecerem os primeiros vínculos entre professores e alunos, foi possível também observar alguns pontos de vista dos estudantes e que tiveram certa recorrência durante todo o ano de curso. Em seus discursos, as motivações, crenças e a suposta melhor idade para o aprendizado em geral eram temas bastante habituais e que se mesclaram a outros igualmente relevantes para as nossas análises, como o papel do professor, a necessidade de socialização e de se manter ativos para seu bem-estar físico e mental.

##### 4.1 “*QUERO VISITAR MEU FILHO QUE MORA FORA*”: MOTIVAÇÕES PARA APRENDER INGLÊS NA TERCEIRA IDADE

Martins (2017) e Confortin (2013) defendem que a motivação é um elemento-chave no processo ensino e aprendizagem de línguas, e que o professor precisa estar atento aos motivos que fizeram com que os adultos buscassem aprender a língua por ele ensinada. Confortin (2013) assinala, ainda, que os adultos geralmente partem de uma motivação comprometida e atribuem um forte valor instrumental à língua, isto é, buscam aprender o novo idioma por necessidade ou obrigação, para uso pessoal. Esse público, em geral, tem tempo limitado para aprender e precisa de resultados imediatos para suprir suas demandas. Os alunos idosos, no entanto, apesar de suas necessidades e de ter objetivos delineados, quando se propõem a realizar algum curso, parecem o fazer sem se preocupar necessariamente com imediatismos e prontidão nos resultados. Dos motivos elencados pelos estudantes em cursar a língua estrangeira, depreendemos as motivações tanto de orientação instrumental quanto integrativa, além obviamente de fatores intrínsecos, afetivos e pessoais que operaram na decisão de participar do projeto. Os próprios estudantes parecem reconhecer o caráter utilitário da língua inglesa e sua importância como língua global, daí a vontade de aprender o idioma, o que já caracterizaria uma motivação intrínseca.

Segundo dados do diário de campo, uma aluna afirmou que estava planejando uma viagem para o Canadá, onde um dos seus filhos morava à época do curso, por isso resolveu estudar inglês para poder interagir em possíveis situações comunicativas do dia a dia naquele país. Outros, no entanto, viam se abrir uma oportunidade futura de viajar para fora do Brasil tendo algum conhecimento de inglês, sem necessariamente estar organizando uma viagem naquele momento. Trata-se, nesses casos, de um elemento motivador integrativo, pois a necessidade de aprender a língua estava, de certa forma, na interação com o falante nativo e

na sua integração à cultura alvo. O aspecto motivador instrumental da língua se fazia presente quando os alunos indicavam que desejariam entender a letra de uma música ou alguma expressão ouvida com frequência em filmes ou séries. Alguns aprendizes, no entanto, não demonstraram ter um motivo bem definido para estudar inglês, apenas aludindo que era uma oportunidade de se manterem ativos e ocupados, destinando certo tempo livre para aprender algo novo e socializar com seus pares.

#### 4.2 “*NA ESCOLA A GENTE DECORAVA AS COISAS*”: CRENÇAS E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS IDOSOS SOBRE APRENDER LÍNGUAS

Como mencionado anteriormente, o público envolvido na ação extensionista tinha idade entre 55 e 79 anos. Inevitavelmente, suas crenças e concepções em relação ao ensino e experiências de vida foram se tornando cada vez mais evidentes à medida que iam estabelecendo vínculos de mais proximidade com os docentes e com a aluna bolsista, conforme apontamos nos registros do diário de campo. O grau de escolaridade dos estudantes era diverso e um ponto convergente perceptível em suas experiências escolares estava nas dificuldades em ter acesso à educação básica. Por razões pessoais, alguns não conseguiram completar ou nem mesmo acessar o ciclo dos antigos “ginásios” e “colegial”.

Todos os alunos demonstravam grande respeito e admiração pelos professores e pela bolsista, algumas vezes, inclusive, utilizando os pronomes de tratamento “senhor” e “senhora” para se dirigirem aos educadores, a despeito da diferença de idade entre eles e seus professores. Uma questão de respeito pelos mestres, diziam os alunos, quando o tom cerimonioso era dispensado pelos professores. De fato, a crença partilhada pelo grupo de que o professor é autoridade máxima em sala de aula e o detentor do conhecimento é reflexo e heranças de uma educação extremamente rigorosa, que, no passado, muitas vezes apostava no castigo físico e de ordem moral como ferramentas pedagógicas.

Além disso, os alunos compartilhavam concepções de como o aprendizado de língua estrangeira deveria ser construído, fruto também de seus processos de escolarização e contato com métodos tradicionais de ensino de línguas. Esse caso, em especial, era latente ao observarmos a predileção do grupo pela tradução e por atividades gramaticais na forma de exercícios estruturalistas, em que a memorização e repetição eram requeridas, conforme foi registrado diversos momentos no diário de campo. Algumas vezes, os alunos exibiam seus cadernos repletos desses tipos de atividades extraídos de manuais de ensino a que tinham acesso em casa. A mudança de paradigma ocorria, mesmo que timidamente, no decorrer da

ação, já que alguns alunos passaram a compreender que o processo de aprendizagem envolvia também à interação em situações comunicativas, não se restringindo, necessariamente, à memorização de estruturas gramaticais.

Como informado anteriormente, o grupo de aprendizes provém de uma região de colonização europeia, majoritariamente alemã. Muitos deles, inclusive, têm o alemão como língua materna ou estudaram esse idioma como língua estrangeira na escola. Por isso, não raras as vezes, o uso da tradução em sala de aula se dava não somente entre o inglês e o português, mas também no par linguístico inglês-alemão, uma vez que os alunos identificavam pontos de contato entre as línguas em estruturas gramaticais e lexicais que lhes eram apresentadas. O aprendizado de inglês, ao acionar involuntariamente a língua de herança e traços identitários da comunidade linguística dos participantes do projeto, tornava o processo mais significativo nesse que estamos chamando de contexto sociolinguisticamente complexo. Corroborando a visão de Atkinson (1987), a quem a tradução se configura como uma das estratégias preferidas dos estudantes de língua estrangeira, pensar as línguas comparativamente leva os estudantes a uma maior consciência sobre as diferenças existentes entre os idiomas envolvidos no processo de aprendizagem, levando os alunos a não cometerem tantos equívocos na língua estudada.

#### 4.3 “NO MEU TEMPO, SÓ SE APRENDIA O ALEMÃO”: O FATOR IDADE NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Os traços marcadamente identitários, por tantas vezes abordados em sala de aula pelo grupo de aprendizes, descortinavam igualmente lembranças da infância, experiências escolares, amigos, familiares e juventude. O brilho nos olhos dos estudantes, ao narrar alguma anedota dos “tempos da mocidade”, trazia consigo a leveza e a descontração para a sala de aula em muitos momentos de troca de experiências. A possibilidade de aprender algo novo, sem as tensões e exigências impostas por diversas razões em outras fases da vida, adquiria um novo ritmo. Isso não implica que os idosos não tivessem objetivos de aprendizado, mas que as maneiras de os atingir ganhavam novos contornos e o fator *tempo*, nesse caso, era irrelevante.

Ainda assim, a crença de que o idoso não aprende mais transparecia em alguns discursos em tom de brincadeira, quando alguma atividade não era compreendida de imediato ou quando os estudantes justificavam o ritmo mais lento ou a dificuldade motora para fazer alguma atividade que exigia a escrita. As dificuldades com a pronúncia de certos fonemas da língua inglesa, como os “*th sounds*” (/ð/ e /θ/), ou a percepção das diferenças sonoras entre os

*minimal pairs* desses em contraste com outros sons (/θ/ e /f/, /θ/ e /t/), por exemplo, também eram atribuídas à idade mais avançada. Tais questões, no entanto, não impediam a vontade dos estudantes de tentar acertar, mesmo que a situação fosse por eles considerada embaraçosa pelas inúmeras tentativas. Obviamente, os professores tentavam tranquilizar o grupo, já que a dificuldade com esses sons é unanimidade entre estudantes brasileiros de inglês das mais variadas idades por serem esses fonemas inexistentes em português.

A flutuação no número de participantes do projeto, iniciado com 18 alunos e finalizado com a assiduidade de dez estudantes, não deve ser atribuída necessariamente às dificuldades com a língua estrangeira. Ao passo que o indivíduo adulto costumeiramente se reveste de “pseudoconceitos teóricos” (Halu; Paraná, 2007, p. 47) referentes à melhor idade para se aprender uma língua e se acomodar no processo de aprendizagem ou até mesmo desistir do curso, o estudante idoso costuma adaptar o ensino às suas reais necessidades, às suas dificuldades e à sua cultura de aprender, conforme Oliveira (2010). De fato, os idosos estão mais suscetíveis à influência de fatores externos que interferem diretamente na frequência e, por conseguinte, no processo de aprendizagem, como os compromissos familiares, os problemas de saúde e as consultas e exames médicos de rotina. Vale dizer que o aluno idoso, ao se propor retornar aos bancos escolares como aprendiz nessa altura da vida, põe em xeque inclusive suas próprias concepções sobre a idade de aprender. Conferindo prioridade ao seu bem-estar e ao convívio com outros idosos, o aluno aprende de forma mais espontânea e autônoma, uma vez que não há exigências ou a necessidade de comprovar resultados imediatos de seu processo.

Por fim, a confluência dos elementos abordados neste artigo para o ambiente de sala de aula sugere a necessidade de avaliar as implicações de cada um desses fatores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos idosos. Esse contexto específico de ensino, que é ao mesmo tempo desafiador e gratificante, exige que o professor se mantenha reflexivo sobre as metodologias e as práticas pedagógicas específicas que assegurem a inserção do idoso no aprendizado de língua estrangeira. A continuidade do exercício das atividades de ordem intelectual, segundo Pereira (2005), possibilitada também pelo aprendizado de línguas, pode contribuir para a diminuição e adiamento dos processos de senilidade. Ademais, garante ao idoso mecanismos de reinserção na sociedade através da educação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo objetivou apresentar os resultados de uma ação extensionista desenvolvida no âmbito de uma instituição pública na região do Alto Vale do Itajaí (SC). Para tanto, foram mobilizados registros de diário de campo produzido ao longo das atividades da ação extensionista realizada a partir do ensino da língua inglesa para a maturidade (com participantes entre 55 e 79 anos).

O contexto de realização do curso é caracterizado como uma cidade de colonização alemã e alguns dos participantes da atividade de extensão são falantes dessa língua de imigração. Isso contribuiu para que as práticas da ação extensionista acontecessem em um cenário sociolinguisticamente complexo no qual conviviam, pelo menos, os idiomas português, alemão e inglês.

No que diz respeito às vivências registradas e discutidas neste texto, ficam bastante marcados, pelo menos, três aspectos. O primeiro diz respeito às motivações para que cidadãos maduros retornassem a um contexto formal de ensino e dedicassem, semanalmente, seu tempo para a aprendizagem de uma nova língua: motivações de orientação instrumental e integrativa, como já sinalizamos. Dentre essas motivações, a mais evidente foi a de viajar, fossem viagens planejadas previamente ou uma possibilidade no futuro. Houve, nesse sentido, uma motivação intrínseca a aprender: aprender por vontade própria, sendo a aprendizagem da língua, além de um fim em si mesma, um meio para realizar novos feitos.

Outro aspecto que ficou bastante nítido ao longo das atividades do curso foi das crenças e concepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem e de como os próprios participantes compreendiam a sua aprendizagem. Como sujeitos maduros e que tiveram experiências escolares anteriores das mais diversas, os participantes trouxeram consigo a concepção de ensino de sua primeira experiência escolar. Essa concepção, além de tudo, ficou mais assinalada, pois a língua inglesa não havia sido estudada antes. Desse modo, a preferência dos estudantes sempre foi mais inclinada às atividades gramaticais e de tradução. Era nesses momentos que eles se permitiam tentar, especialmente nas práticas escritas.

Um terceiro elemento que ficou também saliente ao longo das práticas foi a relação entre a língua de imigração e língua inglesa que estava sendo aprendida. Em diversos momentos durante o ano de curso, os estudantes estabeleceram associações entre itens lexicais e pronúncias dos diferentes idiomas, alemão e inglês. Ademais, a imagem que os participantes tinham da língua inglesa como “mais difícil” do que a língua portuguesa e a língua alemã também ficou registrada no discurso dos estudantes. Essa dificuldade, por outro lado, foi motivo de comemoração a cada avanço dos participantes nas atividades do curso.

Antes de fecharmos o texto, é importante ressaltar a riqueza da proposta no que diz respeito à experiência dos docentes e da bolsista do projeto. O curso de inglês para a maturidade possibilitou aos docentes reflexões teóricas, metodológicas e práticas sobre o ensino de línguas, considerando-se esse público com vivências e identidades tão múltiplas e variadas que demandou atenção especial para aspectos específicos da aprendizagem de línguas nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. S. **O envelhecimento e a importância da convivência social e familiar**: estudo sobre um grupo de convivência na cidade de Cruz das Almas - Bahia. 2014. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41/4, Oct. 1987.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.
- BRASIL. **Estatuto da pessoa idosa**. Brasília: Senado Federal, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999. Edição especial.
- CONFORTIN, H. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. **PERSPECTIVA**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7-18, dez. 2013.
- FERNANDES, K. A. R. A aprendizagem de línguas estrangeiras na idade adulta: fatores envolventes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALU, R. C.; PARANÁ, J. M. Análise de conflito de crenças sobre o aprendizado de línguas estrangeiras: o aluno adulto na crise do nível intermediário. **Revista X**, [s.l.] v. 1, p. 42-50, 2007.
- LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em serviço social, Porto Alegre, n. 2, p. 115-130, 2004.
- MAAS, M. R. **Escolarização e língua de imigração**: representações a partir de enunciados de três gerações. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

MARTINS, S. C. Relato de uma experiência de ensino de língua italiana para a terceira idade: desconstruindo concepções e arquitetando uma nova visão de mundo. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 56, v.1, p. 117-137, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade:** crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, H. F. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiésis Pedagógica**, v. 5/6, p. 147-166, jan./dez., 2007/2008.

PEREIRA, E. T. **O idoso e o aprendizado de uma nova língua:** o descortinar de trocas sociais e afetivas. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

RICHARDS, J. C. **Interchange intro:** student book. 4 th. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SERRONHA, M. M. B. **A aprendizagem do inglês na idade adulta:** percepções de especialistas, formadores e formandos. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Faro, 2010.