

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Martina Becker Karnopp

UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL AO PÚBLICO *SENIOR*

Porto Alegre

2023

Martina Becker Karnopp

O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA O PÚBLICO *SENIOR*: UMA ANÁLISE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura Letras – Português e Literaturas e Inglês e Literaturas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

Porto Alegre

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos Bulhões

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmen Luci Costa e Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Fabiana Hennies Brigidi

[Espaço para Inserção da Ficha Catalográfica]

Martina Becker Karnopp

O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA O PÚBLICO SENIOR: UMA ANÁLISE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura Letras – Português e Literaturas e Inglês e Literaturas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 13 de abril de 2023.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Daniela Norci Schroeder
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Simone Sarmiento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à minha mãe, Lodenir, que nunca mediu esforços para me ver feliz e foi essencial em minha trajetória como estudante. Dedico este trabalho ao meu pai, Eldo (*in memoriam*). A parte dele que existe em mim sempre permanecerá muito forte. A eles, toda a minha gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, que esteve ao meu lado durante minha trajetória como estudante da UFRGS, me apoiando, auxiliando, dando caronas e - principalmente - sendo meu maior exemplo de dedicação, responsabilidade, competência e profissionalismo.

Agradeço a minha orientadora Patrícia por orientar minha iniciação científica desde o primeiro ano da faculdade, quando iniciei a pesquisa em Linguística Aplicada, no estudo de tecnologias aplicadas à educação. Obrigada, Patrícia, por todas as oportunidades, você foi essencial em meu desenvolvimento como pesquisadora e professora, te admiro!

Agradeço as minhas amigas Isadora Hanauer, Giulia Ungaretti, Débora Marini e Letícia Machado, colegas de curso, de estágio e - principalmente - minhas amigas. Sou grata por todas as manhãs e tardes planejando aulas e pela parceria que tivemos dentro e fora da sala de aula. Me tornei professora e pesquisadora junto a elas e sempre lembrarei disso com carinho.

Agradeço aos amigos que fiz ao longo do curso, em especial ao Alan Petrini, Adryan Silva, à Carla Wendling, Luísa Vianna, Lorrana Alves, Nicole Kuhn, Ellen e Amanda Feiden. Obrigada por todos os trabalhos em grupo, pelas risadas, idas de ônibus ao campus do vale, pelos cafés, almoços no RU, enfim, por tudo.

Agradeço a minha família pelo apoio durante a faculdade e por me darem bons exemplos de esforço, profissionalismo, dedicação e amor pelo que fazem. Deixo aqui a minha admiração por todos vocês, Heraldo, Cristina, Silene, Renata, Bruno, Nilo, Isabel, Madalena, Sabine e Günter.

Agradeço à Karen Villanova, ao Maurício Seibel e ao Rafael Meirelles por terem me apoiado e deixado as portas do curso de inglês abertas para o desenvolvimento da pesquisa realizada neste TCC.

Agradeço, com saudade, ao meu pai Eldo (*in memoriam*), por me incentivar a ser professora, pelas conversas sobre estudos, livros e músicas. Lembro com carinho das vezes em que ele me levava no trem de manhã para ir à faculdade, ou me buscava na parada de ônibus após um dia cheio, com um sorriso no rosto, me perguntando como foi a aula. Sou grata por toda a educação que ele me deu, por me ensinar valores importantes por meio do seu exemplo. Ele faz parte de quem eu sou.

Finalmente, agradeço a Deus por me proporcionar a vivência de momentos incríveis durante a faculdade.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Letras contou com uma análise sobre o ensino de língua adicional para o público *senior*, estudantes adultos maiores de 50 anos. O lócus de pesquisa foi um curso de língua inglesa localizado no estado do Rio Grande do Sul, focado no ensino para o público maior de cinquenta anos. A pesquisa investigou os atuais desafios e dificuldades desses estudantes, especialmente em meio a um mundo tão digital em que vivemos. Além disso, investigaram-se algumas das estratégias de aprendizado utilizadas por esses alunos, e como se dá o uso de aplicativos, jogos e ferramentas digitais em aula, ou seja, como é a recepção dessas novas tecnologias utilizadas na educação. A pesquisa foi feita por meio de um questionário voltado a cinquenta estudantes do curso mencionado, a fim de também analisar quais os objetivos desses estudantes ao ingressarem em um curso de línguas. Espera-se que, em estudos futuros, a análise da literatura feita neste trabalho bem como os dados obtidos por meio do questionário possam dar ideias para unidades didáticas, tarefas e para o ensino presencial e híbrido voltado ao público maior de cinquenta anos.

Palavras-chave: língua adicional; língua inglesa; Linguística Aplicada; tecnologia aplicada à educação; ensino para adultos mais velhos; aprendizagem; MALL.

ABSTRACT

This is the final paper for a Letters course. This paper analyzed the teaching of additional language to *seniors*, students who are over fifty years old. The research took place in an English language course located in the state of Rio Grande do Sul, which is focused on teaching adults over fifty years old. The research investigated the current challenges and difficulties of these students, especially amid the extremely digital world we live in. Besides that, some of the learning strategies used by this public were investigated, and how this public uses apps, digital games, and digital tools in class. We investigated the reception of these technologies that are applied to education. The research was done through a questionnaire that was sent to fifty students from the language course that was mentioned, to analyze what were the objectives of these students when joining a language course. It is hoped that, in further studies, the literature analysis that was made through the data from the questionnaire can give ideas for didactic units, tasks and for class plans dedicated to the senior public.

Keywords: Additional language; English language; Applied Linguistics; technology applied to education; teaching for older adults; learning; MALL.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 2.1 | DESAFIOS DOS APRENDIZES MAIS VELHOS | 13 |
| 2.2 | O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA APRENDIZES MAIS VELHOS | 19 |
| 2.3 | O USO DO MALL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL | 25 |
| 3 | METODOLOGIA | 26 |
| 3.1 | O CONTEXTO DA PESQUISA | 26 |
| 3.2 | OS PARTICIPANTES | 27 |
| 3.3 | QUESTIONÁRIO | 27 |
| 4 | RESULTADOS E ANÁLISE | 30 |
| 5 | CONCLUSÃO | 49 |
| | REFERÊNCIAS | 52 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO | 55 |

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras. A pesquisa pertence à área de Linguística Aplicada e enfatiza o estudo sobre o ensino de língua adicional (LA) para o público maior de 50 anos. O objetivo deste trabalho é pesquisar como se dá o aprendizado de LA por *seniors* em meio a um mundo tão tecnológico, que, cada vez mais, utiliza aplicativos e jogos digitais para o ensino, tanto presencial quanto *online* ou híbrido. Os participantes da pesquisa foram estudantes de um curso de inglês voltado ao ensino de adultos maiores de 50 anos, localizado na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O presente trabalho se apoia na literatura sobre o ensino de LA para o público *senior*¹, com base nos seguintes autores: Puebla *et al.* (2022); Murray (2011); Pikhart e Klimova (2020); Ohly (2007); Oliveira (2010); Confortin (2014); Singleton e Ryan (2004); Motta (2004); Knowles (1970); Serragiotto e Luise (2004); Mucnamara (1973); Formosa e Finsen (2016) e Pfenninger e Singleton (2019). Busca-se analisar os atuais desafios e dificuldades que esse público enfrenta ao estudar uma LA e quais as principais diferenças entre o ensino para crianças, adolescentes e *seniors*. Além disso, o crescente uso das tecnologias e ferramentas digitais na educação se intensificou no período da pandemia do covid-19, que teve início no Brasil em março de 2020. Esses fatores trouxeram mudanças para a vida de professores e estudantes, que tiveram de se adaptar a aulas remotas.

Diante dessa realidade, busca-se investigar de que maneira os aprendizes *seniors* lidam com esse novo tipo de aula, as aulas *online*, bem como com o *blended learning*, ou ensino híbrido, que mescla aulas presenciais com atividades *online*, síncronas e assíncronas. Além de analisar a adaptação dos aprendizes a essa modalidade de aulas, também busca-se averiguar quais as estratégias que esses aprendizes utilizam para praticar a LA. Relacionado ao trabalho com jogos, buscou-se investigar se os aprendizes mais velhos acreditam aprender de maneira efetiva e prazerosa por meio de jogos didáticos digitais, mesmo quando utilizados em aulas presenciais.

O público *senior* faz parte do que Marc Prensky (2001) denomina *imigrantes digitais*, indivíduos que nasceram em uma época em que as tecnologias digitais ainda não eram muito presentes na vida cotidiana, diferentemente dos *nativos digitais*, que cresceram com as tecnologias incorporadas em todas as esferas da vida e sabem lidar com mais facilidade com *smartphones*, *tablets*, computadores, aplicativos e ferramentas digitais. Foi por meio dessa

¹ Aprendizes maiores de 50 anos de idade.

curiosidade em saber como *imigrantes digitais* aprendem em um mundo tão tecnológico que se deu a ideia de produzir uma pesquisa voltada a esse público, e também pela escassez de discussões e pesquisas na área de aprendizagem de LA por adultos mais velhos, pois o aprendizado de LA tende a focar em pessoas mais jovens aprendendo em contextos de sala de aula (MURRAY, 2011).

Muitas pesquisas são voltadas à aquisição de linguagem por crianças, e muito se discute sobre a *Critical Period Hypothesis*², que supõe existir uma janela de tempo ideal do desenvolvimento do cérebro para a aquisição da língua em um ambiente linguisticamente rico, após o qual a aprendizagem se torna muito mais difícil e trabalhosa.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a atual expectativa de vida no Brasil é de 77 anos, a qual aumentou nos últimos anos. Em 1940, a expectativa era de 45,5; em 1980, de 62,5; e em 2010, 73,9 (IBGE, 2022). Com esse crescente aumento, questiona-se o que tem sido feito pela população idosa. Aprender um novo idioma ou retomar estudos que haviam ficado parados são algumas das alternativas.

A escolha do curso de inglês com ênfase no ensino para *seniors* como lócus de pesquisa se deu por meio da minha experiência como docente neste curso, e através de minhas percepções como professora de estudantes de diversas idades, ao comparar as diferenças entre cada uma das etapas da vida e em como isso influencia na aprendizagem. A análise dos dados foi feita por meio de um questionário desenvolvido no *Google Forms*, o qual foi enviado para todos os estudantes do curso.

Este trabalho possui cinco partes. A primeira é a presente introdução, a segunda é a fundamentação teórica, que abrange três temas: os desafios dos aprendizes mais velhos, o ensino de LA para aprendizes mais velhos e o uso do *Mobile Assisted Language Learning* (MALL)³ no ensino de línguas. A terceira parte apresenta a metodologia do trabalho, com informações sobre os participantes, o contexto da pesquisa e a apresentação do questionário. A quarta é dedicada à análise e discussão dos resultados. A quinta seção, por sua vez, se refere à conclusão do trabalho. Posteriormente, encontram-se as referências e o Apêndice A, no qual consta o questionário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

² Hipótese do período crítico ou hipótese do período sensível (LANNEBERG, 1967).

³ Aprendizagem de língua mediada por dispositivos móveis (EDUSOFT, 2023).

Conforme exposto anteriormente, nesta seção se discute três importantes temas para o escopo deste trabalho.

2.1 DESAFIOS DOS APRENDIZES MAIS VELHOS

Segundo Oliveira (2010), o estudo da educação para idosos é um tema que deve ter como base o estudo interdisciplinar, com os campos de atuação da Gerontologia e da Geriatria. De acordo com Motta (2004), a Gerontologia tem como objetivo estudar as pessoas idosas, as características dessa etapa da vida, o processo de envelhecimento e seus determinantes biopsicossociais, que têm a capacidade de fornecer informações holísticas e integrais dessa população. A Geriatria, por sua vez, diz respeito aos aspectos médicos, curativos e preventivos de atenção à saúde da população idosa. Assim, a Geriatria seria um componente da Gerontologia. Motta (2004) afirma que os idosos, frequentemente, têm problemas múltiplos e complexos, que não podem ser atendidos por apenas um tipo de profissional, assim, há uma grande importância de se ter uma gama de disciplinas para explicar a velhice.

O termo *seniors* é adotado nesta pesquisa a fim de definir o público com mais de 50 anos. No entanto, no Brasil, define-se por “idoso “ ou “terceira idade “, indivíduos maiores de 60 anos⁴. De acordo com Almeida Filho (2007), esse marco referencial ocorre por conta da expectativa de vida e das tentativas legais do estabelecimento de uma idade para o início da aposentadoria.

É importante fazer uma distinção entre Pedagogia e Andragogia, a fim de se entender melhor como se dão os processos de aprendizado em cada etapa da vida. Pedagogia vem do grego *paidós*, que significa criança. Andragogia, do grego *andrós*, significa adulto, e *gogos*, educar. O termo Andragogia foi creditado por Malcolm Knowles (1970) e se refere à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, rompendo com aqueles padrões apresentados pela pedagogia.

De acordo com Knowles (1970), os quatro pilares do aprendizado para adultos são:

- 1) uso de experiência acumulada e o aprimoramento de conhecimento prévio;
- 2) aplicação de novos conhecimentos adquiridos em situações reais da vida;
- 3) aprendizado intrínseco motivado; e
- 4) autonomia e auto-direção.

⁴ Conforme Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003).

Knowles (1970) afirma que existe um modelo andragógico que define seis princípios do ensino para adultos. A seguir, há uma síntese de cada um:

- 1) necessidade de saber: os adultos querem saber por que aprender algo, portanto, isso deve estar bem claro ao longo do processo de aprendizagem;
- 2) autoconceito dos aprendizes: adultos vivem e aprendem de maneira autônoma, diferentemente das crianças, que aprendem por conta do incentivo e da responsabilidade dos pais ou outros indivíduos adultos. Assim, adultos querem ser vistos como capazes de se autodirigir durante o aprendizado;
- 3) papel das experiências anteriores: suas experiências prévias importam muito. Assim, os novos conhecimentos devem servir como complementares a conhecimentos prévios. Portanto, materiais que aproveitam as diferenças individuais dos adultos são relevantes ao processo de aprendizado;
- 4) prontidão para aprender: o adulto sabe o que quer aprender e dispõe-se a isso quando o aprendizado está ligado a situações reais do seu cotidiano. Dessa forma, incentivar a comunicação em situações autênticas deve ser algo central no ensino;
- 5) orientação para aprendizagem: o adulto aprende de forma mais produtiva quando o aprendizado está ligado a uma necessidade imediata dele, como para ajudá-lo a resolver problemas em seu cotidiano;
- 6) motivação: as grandes motivações do aprendizado são valores intrínsecos e pessoais, como a autoestima, qualidade de vida, satisfação e desenvolvimento pessoal.

De acordo com Confortin (2014), na Andragogia, a aprendizagem é focada no que é necessário à vivência do aluno na sociedade, por isso, é importante desenvolver atividades e tarefas que envolvam ações cotidianas, de modo a ajudá-los a enfrentar problemas reais. Assim, o estudante é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia.

Para Luise (2004), o estudante adulto, por meio do código linguístico que domina, pode conhecer modelos culturais necessários para socializar-se em outros contextos. Conforme esse indivíduo se acultura, conhecerá as várias soluções da outra cultura para agregar ao conceito de relativismo cultural, segundo o qual qualquer modelo cultural é a resposta de uma cultura a um problema de natureza e é digno de respeito. Assim, o aprendizado de LA pode ter um caráter interdisciplinar com outros conteúdos, não deixando as aulas interdisciplinares restritas às escolas e currículos do ensino básico, mas como uma alternativa para agregar conhecimentos sociológicos, geográficos, históricos e culturais ao ensino de língua em cursos livres.

No ensino de LA para adultos, o docente tem papéis diversos na formação dos estudantes. De acordo com Serragiotto e Luise (2004), existem seis funções que os docentes podem ter: de facilitadores, organizadores, animadores, consultores linguísticos, experimentadores e artistas.

Como facilitador, o ambiente de aprendizado se torna algo de extrema importância. O docente deve criar uma colaboração docente-aluno e dos próprios alunos entre si, para favorecer o processo de aquisição linguística e cultural. Por isso, torna-se extremamente necessário tarefas em dupla ou em grupo, por exemplo.

Luise (2004) também traz o conceito de docente como organizador e animador. Nessas funções, o docente pode organizar e liderar atividades e tarefas didáticas, levando em conta os percursos individuais de aprendizagem, as diferenças entre os alunos e as dificuldades cognitivas de cada um. Dentro de uma sala de aula de alunos *seniors*, é mais comum que existam alunos com problemas de visão, audição, entre outros, por isso, o professor deve estar atento a criar materiais inclusivos que deem conta das necessidades de cada aluno. O trabalho com *needs analysis*⁵ também pode conter perguntas que englobem essas diferenças, para que o professor conheça não apenas os objetivos dos alunos, mas as suas dificuldades.

Para Luise (2004), como consultor linguístico, o docente deve colocar a própria competência a serviço dos estudantes. É preciso que o docente respeite o tempo de cada aprendiz e permita que primeiro eles busquem respostas sozinhos ou em grupo, e, se solicitado, auxilie nesse percurso. Um exemplo muito claro em que o professor atua como consultor linguístico e facilitador é a sala de aula invertida, uma metodologia ativa de aprendizagem que vem sendo usada em algumas escolas na Educação Básica. No entanto, essa metodologia também pode ser aplicada na educação de adultos e *seniors*.

Na Sala de Aula Invertida tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades, realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado. (...) O professor, em sala de aula, deixa o papel de expositor de informação e passa a mediar atividades envolventes e desafiadoras, com o objetivo de direcionar e orientar o estudante na construção do seu próprio conhecimento (SILVEIRA JR., 2020, p. 4).

Ainda sobre as funções do docente, como experimentador ou artista, esse deverá estar pronto a experimentar novas metodologias e técnicas. Porém, é importante lembrar que podem existir algumas resistências por parte do público *senior*. Por serem *imigrantes digitais*, não estão

⁵ Avaliação prévia do grupo de alunos de uma turma, feita pelo professor ou por um pesquisador.

acostumados com o uso de tecnologias dentro de sala de aula. Da mesma forma, as metodologias ativas são métodos que não foram usados durante a Educação Básica deles, então trazer essas novas metodologias não é apenas inovar, mas romper barreiras. Assim, de acordo com Confortin (2014, p.13):

Cria-se um compromisso ou pacto formativo entre professor e estudantes; nele devem estar explicitadas as várias modalidades do percurso, a definição dos materiais mais apropriados e dos instrumentos de avaliação. Com base neste pacto, o docente e os alunos se empenham, juntos, em atingir os objetivos traçados.

Relacionado ao ensino de LA a *seniors*, outro assunto que deve ser tratado com cuidado são os jogos didáticos. De acordo com Confortin (2014), há alunos que não aceitam ou não gostam de participar de jogos por medo de parecerem ridículos. A autora afirma que o adulto busca autopreservar-se e teme ser avaliado negativamente pelos colegas, e, em muitos casos, fica em silêncio durante essas atividades lúdicas, podendo até desistir do curso. Assim, o professor pode auxiliar na criação de um clima de amizade entre os alunos, para que o estudo vise situações comunicativas, onde o erro é visto como uma consequência do processo de aprendizagem e é utilizado como forma de crescimento e de permanente avaliação do progresso.

No estudo de Murray (2011), uma das diferenças entre o aprendizado na juventude e o aprendizado de *seniors* é a falta de pressão exterior. Essa foi uma informação trazida por um dos participantes daquela pesquisa. Assim, aprender nesse contexto não deve ser visto como uma competição, ou como uma nota necessária a ser alcançada para passar de nível, mas como uma língua a ser usada em situações comunicativas e autênticas.

Da mesma forma, Murray (2011) menciona que um dos aspectos mais importantes do ensino de LA para *seniors* é que seja realizado em um grupo de pessoas da mesma idade, para que não haja comparação entre os alunos, e para que eles possam aprender em seu próprio ritmo. Jogos didáticos que requeiram respostas muito rápidas, ou resolução de problemas com tempo determinado, podem causar ansiedade nos aprendizes, o que não é o objetivo. Além disso, sobre o uso de jogos didáticos em sala de aula, Confortin (2014, p. 15) escreve:

A utilização de técnicas didáticas para grupos de estudantes adultos depende do grupo, por isso não se pode dizer qual é mais adaptada. Tudo depende do grupo, da relação que o professor instaura com os estudantes e de como administra, a nível psicológico, a fase mais crítica como a correção de erros, as verificações e a avaliação.

Por mais que o trabalho com esse público não propicie o desenvolvimento de atividades lúdicas da mesma forma do ensino a crianças e adolescentes, o trabalho com jogos depende muito do clima da classe e da interação entre os alunos. Adultos poderão apreciar técnicas com

jogos se já houver uma boa interação com a turma. Assim, jogos podem ser uma boa forma de quebrar o gelo inicial, ou serem desenvolvidos a partir do momento em que haja um laço afetivo de amizade e/ou coleguismo entre os alunos. Nesse caso, espera-se que o aprendiz não se sinta avaliado pelos outros colegas e possa ser criado um clima de melhor relacionamento entre os aprendizes.

Segundo Confortin (2014), outro aspecto interessante é a utilização de audiovisuais para a aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras. Os audiovisuais apresentam a língua num contexto facilmente reconhecível, oferecem situações comunicativas e têm objetivos específicos. Isso propicia a atualização constante dos aprendizes. Como desvantagem, no entanto, Confortin (2014) menciona que o trabalho de didatização de materiais audiovisuais autênticos é demorado e há risco de uma exploração passiva por parte dos aprendizes em relação a esses materiais. Assim, ao incorporar um vídeo, uma reportagem, um trailer de filme ou um áudio, é importante que o docente crie tarefas significativas a serem feitas com aquele recurso, para que eles não aproveitem o material apenas de maneira passiva.

Murray (2011) destaca a importância de buscar formas de interação e aprendizado que vão além da sala de aula, especialmente entre um grupo de *seniors*. Isso pode ser feito por meio de grupos de conversação, *workshops* sobre “*learning to learn*”⁶, estratégias de aprendizado de língua, desenvolvimento de vocabulário, escrita, eventos sociais, clubes do livro, clubes de filme e grupos de discussão. O motivo pelo qual é importante que os *seniors* saibam “como aprender” é pelo fato de que, alguns, estão há tempo sem estudar com frequência e regularidade. Em geral, durante a vida jovem e adulta, os indivíduos estão acostumados com rotinas de estudo, encontram o melhor horário e forma de estudar e adaptam a sua rotina. Quando se chega ao período da aposentadoria, as rotinas de estudo diminuem.

Nada impede que a formação continuada esteja presente na terceira idade, porém, muitas vezes isso não é comum a todos os aprendizes, e muitos deixaram de se dedicar ao estudo por um tempo. Assim, é importante que esses indivíduos se reconheçam como estudantes e encontrem maneiras de incluir usos autênticos da LA em suas rotinas. Em um estudo com aprendizes alemães maiores de 60, por Puebla *et al.* (2021), os resultados mostraram que esse público valoriza o aprendizado colaborativo e aprende melhor quando encorajado a planejar, autorregular e controlar processos de aprendizado.

De acordo com Singleton e Ryan (2004), frequentemente, escutam-se opiniões empíricas sobre como a idade influencia o aprendizado de línguas adicionais, como “eu nunca

⁶ Tradução livre: “Aprender a aprender”.

conseguiria aprender uma nova língua com essa idade “, ou “o ensino de línguas deve ter início o quanto antes, enquanto as crianças estão novas e com o cérebro fresco “. No entanto, não há, por parte de muitos que falam essas frases, um estudo aprofundado sobre a aprendizagem de LA pelo público de adultos mais velhos. Essas são apenas suposições, baseadas no entendimento de que tudo é mais fácil de se aprender durante a infância.

Singleton e Ryan (2004) mostram dois tipos de análises no estudo de LA e envelhecimento, o teórico e o prático. Sobre a análise teórica, os estudos ligam a questão da idade à hipótese do inatismo, com a ideia de que a aquisição da linguagem é possível por causa de um dispositivo de língua que nasce com a pessoa.

A conexão entre a questão da idade e essa hipótese é bastante direta, pois, se há um dispositivo inato de linguagem e a língua se desenvolve da mesma forma que um órgão físico (CHOMSKY, 1978, 1988), é possível se esperar que possam ser identificados estágios/etapas relacionadas à idade nesse desenvolvimento. Na medida em que essas fases relacionadas à idade são detectáveis, elas dão suporte à hipótese do inatismo.

Por mais que, para muitos linguistas, a idade do período crítico permaneça inquestionável, outros concluem que a existência, de fato, de um período crítico ainda não foi provada (CLARK; CLARK, 1977; ELLIOT 1981; LEIN, 1986; MARINOVA-TODD *et al.*, 2000; ELS *et al.*, 1984). Assim, tais estudiosos têm a opinião de que aprendizes mais velhos podem ter uma melhor performance no aprendizado; ou que aprendizes mais novos têm uma performance melhor que os mais velhos apenas nas habilidades orais ou a longo prazo.

Quanto mais cedo a criança estiver exposta a outros códigos linguísticos além da sua língua materna, desenvolverá a oralidade nessa língua com mais desenvoltura, por conseguir pronunciar todos os sons com mais facilidade (SINGLETON; RYAN, 2004). Esse é um dos motivos pelo qual a oralidade é mais fácil de ser desenvolvida no início da infância, e uma das razões pelas quais aprendizes jovens tendem a ter uma performance melhor que aprendizes mais velhos em habilidades orais.

Além das dificuldades físicas e cognitivas, de acordo com o estudo de Murray (2011), a falta de ocasiões para praticar a comunicação em LA é um obstáculo significativo e que está presente na vida de muitos *seniors*. Durante a vida adulta, muitos indivíduos buscam aprender uma língua para o uso em ambientes de trabalho, para a leitura de artigos e para a educação continuada. Quando as pessoas se aposentam, essas oportunidades diminuem. Assim, a criação de um senso de propósito compartilhado faz com que se crie um ambiente em que os aprendizes se sintam seguros para usar suas habilidades orais emergentes.

Alguns dos entrevistados no estudo feito na Alemanha por Puebla *et al.* (2021) admitiram que a falta de pressão e uma motivação maior podem compensar pelas mudanças relacionadas ao avanço da idade. Criar um ambiente confortável de aprendizado é essencial, pois não traz pressão aos alunos, mas dá a eles total liberdade para aprender a língua no seu próprio ritmo. Da mesma forma, em um estudo feito com adultos que estudavam em um centro de língua estrangeira do Japão (MURRAY, 2011), um dos informantes da pesquisa, ao descrever sua experiência de aprendizado, conta que, anteriormente, o estudo era visto como uma competição, mas atualmente era visto como divertido e sem pressão.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA APRENDIZES MAIS VELHOS

De acordo com Nacamulli (2015), bilíngues podem ser classificados em três tipos: *compound bilinguals*, *coordinate bilinguals* e *subordinate bilinguals*. *Compound bilingual* é o indivíduo que aprende dois códigos linguísticos simultaneamente, no momento em que começa a compreender e processar o mundo ao redor de si. Seria a aquisição da linguagem de bebês que se mudam para um país estrangeiro e em casa aprendem a língua materna, mas em outros ambientes aprendem a língua do país em que estão residindo.

O segundo tipo de bilíngue seria o *coordinate bilingual*, que já possui um código linguístico bem consolidado, mas, ao aprender uma LA, lida com dois conjuntos de conceitos, aprendendo e praticando uma segunda língua na escola e em outros ambientes, mas mantendo a prática de sua língua materna em casa. Um exemplo desses aprendizes são crianças um pouco mais velhas, ou adolescentes, que se mudam para um país estrangeiro e estão em contato com a língua diariamente, mas em casa ainda mantém a prática da língua materna.

O terceiro tipo são os *subordinate bilinguals*, que aprendem uma LA filtrando-a por meio da sua primeira língua. O que acontece com aprendizes mais velhos, independentemente se estão residindo em um país estrangeiro ou no país de origem, é que o seu aprendizado será de *subordinate bilinguals*, por isso que há uma maior dificuldade com a pronúncia, com a separação entre dois tipos diferentes de estruturas gramaticais, pois a estrutura gramatical da língua materna é prevalente para esses aprendizes.

De acordo com Nacamulli (2015), todos os indivíduos podem se tornar inteiramente proficientes em uma língua. No entanto, neurolinguistas tiveram acesso a imagens do cérebro, por meio de tecnologias avançadas de imagem, e descobriram alguns aspectos do aprendizado de LA que afetam o cérebro bilíngue, e isso trouxe algumas informações interessantes. O lado

esquerdo do cérebro é mais dominante e analítico em processos lógicos, enquanto o lado direito do cérebro é mais ativo em processos emocionais e sociais. Para o aprendizado de LA, ambos os lados são necessários, tanto o analítico quanto o lado emocional e social. Durante os primeiros anos da infância, há uma compreensão mais holística do aprendizado de LA, com uma aproximação mais contextual e social da língua. Assim, a autora menciona que quem aprende uma LA durante a vida adulta, ou durante a terceira idade, mostra um caráter mais racional ao invés de emocional durante o aprendizado (NACAMULLI, 2015).

Em um estudo feito por Pikhart e Klimova (2020), houve a análise, por meio de um questionário feito com adultos mais velhos (maiores de 55 anos), sobre como aprender uma LA pode auxiliar a manter o bem-estar, melhorar a qualidade de vida e aumentar sentimentos de felicidade. Pesquisas recentes (PAUWELS; CHALAVI; SWINNEN, 2018) indicam que o cérebro retém sua plasticidade até mesmo em pessoas mais velhas, e quase qualquer treinamento cognitivo pode estimular e dar suporte a uma plasticidade duradoura.

Além disso, de acordo com o estudo de Pikhart e Klimova (2020), há duas categorias que são treinadas ao aprender uma LA, as funções cognitivas, que se referem ao recebimento de informações, ao processamento e à transferência, e as não cognitivas, que são relacionadas a atitudes, crenças e atributos.

De acordo com Ohly (2007), no passado, estudos sobre a aquisição de língua materna e LA focavam majoritariamente em crianças e aprendizes jovens adultos. Pesquisas e estudos com adultos mais velhos eram negligenciados, e os resultados das pesquisas eram contraditórios e não específicos. Como Ohly (2007) menciona, pesquisas com *seniors* ainda não dão atenção suficiente para as estratégias de aprendizado, por mais que elas sejam instrumentos valiosos para o progresso dos aprendizes e para o aumento da sua autonomia. De acordo com o autor, aumentar a autonomia dos aprendizes mais velhos auxilia-os a estudarem a língua fora do espaço de sala de aula, pois o estudo de LA está diretamente relacionado ao uso da língua em situações autênticas.

Uma das perguntas que este projeto busca investigar é “quais as estratégias que adultos mais velhos aprendizes de LA usam?”. A ideia veio a partir de um estudo de Ohly (2007), no qual ele buscou responder à pergunta “quais estratégias aprendizes mais velhos de alemão usam?”.

Ohly (2007) também menciona que estratégias de aprendizado são reconhecidas como técnicas cruciais para processos independentes de aprendizado. Aqui, estratégias são

classificadas como o engajamento consciente no aprendizado de língua, no processamento das línguas e na aplicação da LA.

Graham (1997) divide as estratégias entre metacognitivas, cognitivas, sociais/afetivas e comunicativas. As metacognitivas ajudam a controlar, planejar e avaliar o aprendizado ou estratégia usada. As cognitivas se referem à memorização, inferências e tentativa de adivinhação por meio de inferências feitas em outras línguas. As sociais/afetivas se referem ao autoencorajamento, e as estratégias comunicativas se referem a todas as técnicas aplicadas para superar qualquer desentendimento na LA, por meio de paráfrases ou *code-switching*⁷.

Dessa forma, por meio de um questionário, os participantes da presente pesquisa responderam algumas questões relacionadas à maneira como praticavam a Língua Inglesa e quais estratégias utilizam para isso. As perguntas tinham o foco de pesquisar quais estratégias de aprendizado poderiam ser aprimoradas também.

Por meio de entrevistas com aprendizes *seniors*, Ohly (2007) concluiu que duas estratégias eram usadas, uma de *atenção seletiva* e outra de *elaboração de palavras*. Isso significa que a atenção era direcionada a certas frases inteiras, ao invés de cada palavra em uma frase. Isso mostra o aprendizado mais holístico da língua, que tenta compreender frases e “adivinhar” certas palavras, ao invés de uma grande preocupação pela tradução de cada palavra em um enunciado.

No mesmo estudo feito por Ohly (2007), muitos participantes falavam primeiro a frase em sua língua materna para depois traduzir a frase para a LA. Outro mecanismo usado era o de separar as palavras em pedaços menores, ou sílabas, e tentar deduzir o que cada parte significava, pensando na morfologia da palavra, no radical da palavra, nos prefixos e sufixos, e chegando a uma conclusão sobre o que significava. Uma das participantes do estudo citado mencionou que a tradução era um apoio e suporte à autoconfiança dos aprendizes, pois eles podiam reafirmar e confirmar que tinham entendido o texto corretamente. Assim, durante a presente pesquisa, uma pergunta relacionada ao uso de tradutores e dicionários foi feita, de modo a investigar o uso dessas ferramentas.

Dentre as estratégias usadas para atividades de leitura, Ohly (2007) menciona que as mais comuns eram inferências, contextualização, dedução do significado da palavra por meio da raiz da palavra, ou dedução por meio da análise das recorrências anteriores em que a palavra aparecia. Deixar uma palavra como desentendida e voltar a ela depois também era uma das estratégias usadas.

⁷ Ato de mudar de uma língua para outra em um mesmo enunciado.

Relativo às atividades de escrita, Ohly (2007) obteve resultados relacionados ao uso de muitas estratégias cognitivas e metacognitivas, que envolvem planejamento, estruturação, procura por expressões alternativas, autocorreção e monitoramento do processo de escrita. A maioria dos participantes dessa pesquisa mostrou tentar primeiramente escrever algo na língua materna para apenas depois de traduzir para a LA. De acordo com Naiman *et al.* (1996), pensar na LA é uma das características de um bom aprendiz de língua, e Graham (1997) menciona que é mais importante primeiro focar no conteúdo e depois na estrutura da língua. Assim, a tradução pode servir como auxílio, mas é importante saber como funcionam as estruturas gramaticais em cada língua, e pensar na formulação de frases inteiras, não na tradução de palavra por palavra.

Para a parte de *listening*, Ohly (2007) menciona que uma das estratégias usadas por *seniors* era a de pausar em meio aos áudios e tentar fazer anotações; a outra, era de se concentrar em palavras-chave para entender a ideia geral do texto e depois escutar uma segunda vez, com atenção aos detalhes. Os participantes também mencionaram que, por conta de problemas auditivos da idade, a compreensão das atividades de escuta ficava comprometida, trazendo mais uma informação relevante à produção de materiais didáticos voltados a *seniors*.

Pfenninger e Singleton (2019) mencionam que o aprendizado de LA de *seniors* deve ser considerado não com um fim em si mesmo, mas como um meio para desenvolver inclusão social e relações sociais, e isso pode ser feito quando ligamos o aprendizado de LA à psicologia positiva, como é feito no estudo de Pikhart e Klimova (2020), ao ligar o aprendiz a experiências de diversão, esperança, coragem, otimismo, criatividade, alegria e resiliência. Há diversas razões pelas quais *seniors* buscam estudar uma LA, mas estudos recentes, como o de Pikhart e Klimova (2020), mostraram que, além de um interesse na língua em si, há também um estímulo social que motiva esse público a aprender uma nova língua. Tendo em vista essa característica mais social do aprendizado, uma das perguntas foi se os estudantes praticavam a língua fora do contexto de sala de aula, dando também atenção aos eventos proporcionados pela escola, como alguns *workshops* e atividades extracurriculares que o curso oferece.

Esses autores também pontuam a importância de os aprendizes mais velhos estarem inseridos em um grupo de aprendizes de idade similar. Em um grupo com pessoas de várias idades, eles podem se sentir desconfortáveis e ansiosos durante a aula, pois adultos mais novos, ou até mesmo adolescentes, de acordo com Pikhart e Klimova (2020), retêm o conteúdo de maneira mais rápida e são mais rápidos em suas respostas. Outro motivo é a impaciência que muitos adolescentes podem demonstrar ao esperar pela elaboração de uma resposta mais precisa, o que requer tempo.

Laslett (1991), na Teoria da Terceira Idade, menciona as características dessa época da vida, que seriam as seguintes: bem-estar mental e físico, aproveitamento da vida sem a obrigação de trabalhar e a vida sem dificuldades financeiras devido a uma aposentadoria estável. Claramente, esse não é um perfil fixo do indivíduo *senior*, mas um ideal do que se espera na terceira idade. Laslett (1991) menciona que *seniors* saudáveis, ativos e que demonstram atitudes positivas visualizam essa idade como um tempo para realizações pessoais, para fazer coisas que não foram feitas em outras etapas da vida, como viagens, *hobbies* ou aprender uma LA. Uma das perguntas do questionário desta pesquisa referiu-se a isso, com a pergunta: “onde você estudou inglês antes?”, para saber se foi algo após os 50 anos de idade ou se teve início antes.

Na pesquisa de Pikhart e Klimova (2020), um grupo experimental de *seniors* respondeu a um questionário que buscava investigar como o aprendizado de LA auxiliava no aumento da qualidade de vida. Os resultados mostraram que 92% dos participantes afirmam que aprender uma nova língua reflete em seus desejos de viajar e descobrir novos países, e 88% dos participantes reconheceram o impacto do aprendizado de LA no descobrimento e no entendimento de diferentes culturas. 80% dos participantes também responderam que achavam que aprender uma LA iria melhorar suas habilidades cognitivas, como a concentração e a memória. 81% dos participantes apreciavam também o caráter social do aprendizado de LA, que se manifestava em conhecer novos amigos. Mais de 70% dos participantes mencionaram que isso melhorava a criatividade e os auxiliava a aprenderem coisas novas.

A questão de gênero também pode ser observada no aprendizado de LA, pois em um estudo feito por Pikhart e Klimova (2020), os resultados mostraram que a maioria dos participantes de cursos de língua são mulheres. Segundo os autores, a razão disso é que geralmente mulheres são mais ativas na terceira idade do que homens, e vivem por mais tempo em todos os países europeus, por exemplo. As razões para essa diferença são:

- a) mulheres geralmente participam mais de cursos educacionais;
- b) a expectativa de vida das mulheres é maior;
- c) mulheres tendem a ser mais sociáveis e, por isso, participam de mais eventos sociais; e
- d) mulheres tendem a formar grupos e ir em conjunto para cursos educacionais;

Esses resultados referentes à participação ativa em cursos educacionais também foram confirmados por Formosa e Findsen (2016), em seu estudo com a população adulta mais velha. Eles descobriram que mulheres frequentam cursos de LA mais do que homens, com uma proporção crescente quando se concentra na frequência semanal nas aulas.

Há uma conexão bem forte com a satisfação dos aprendizes mais velhos de LA, mostrando que o aprendizado vai além de aprender a língua *per se*, mas reside também na oportunidade de aumentar os contatos sociais, achar uma nova atividade para o tempo livre, encontrar uma geração mais nova (neste caso, os professores, professoras e funcionários do curso) e presenciar um novo ambiente (FORMOSA; FINDSEN, 2016).

Relacionado aos desafios e dificuldades atuais dos aprendizes mais velhos ao estudarem uma LA, Singleton e Ryan (2004) pontuam o impacto significativo do envelhecimento na cognição. Além disso, há mudanças na estrutura neuronal, seguida de uma perda das sinapses, que traz a disfunção das redes neuronais. Assim, os autores pontuam o declínio das habilidades de memorizar vocabulário e a velocidade de processamento. O conhecimento de vocabulário se mostra estável, mas apenas na língua materna, pois no aprendizado de LA aparece um declínio após os 60 anos de idade.

De acordo com Nacamulli (2015), um dos benefícios de um cérebro bilíngue é que tende a haver um adiamento do desenvolvimento de Alzheimer e demência em pelo menos cinco anos. Além disso, ainda segundo essa estudiosa, a atenção e concentração necessária para trocar de uma língua para a outra engatilha mais atividade e potencialmente fortalece o córtex pré-frontal dorsolateral, uma parte do cérebro que auxilia na execução de tarefas, resolução de problemas, a troca entre uma tarefa e outra e no foco de filtrar informações desnecessárias ou irrelevantes. Isso mostra que o aprendizado de LA deixa o cérebro mais ativo, complexo e ativamente engajado. De acordo com o linguista estadunidense John McWhorter (2016), a prática de uma LA reduz o risco de desenvolver demência, bem como melhora a performance das pessoas em *multitasking*.

Zaikovskaia (2022) menciona que, ao aprendermos uma coisa nova, nosso cérebro libera dopamina, pela sensação de realização de aprender algo. Segundo Zaikovskaia (2022), o que acontece quando iniciamos um *hobbie* é que essa sensação pode se exaurir se não houver novidades, estímulo. Porém, ao aprender uma LA, sempre há estímulo, pois sempre há algo novo a aprender. Assim, a dopamina é exalada sempre que algo novo é aprendido, ou sempre que há sentimentos de autoconfiança ao aprender vocabulário, ao entender a letra de uma música e ao entender uma piada na LA, por exemplo. Da mesma forma, outro benefício é que o aprendizado de uma LA pode abrir portas a novos interesses, a novos hobbies, a conhecer países diferentes. De acordo com McWhorter (2016), para conhecer a cultura de um país de maneira mais aprofundada, é necessário aprender a língua desse país, pois aprender uma língua é como uma passagem para ser capaz de participar da cultura do público que a fala.

Zaikovskaia (2022) também menciona que aprender uma LA é uma ótima maneira de ter uma atividade cerebral, visto que quando você tem um cérebro bilíngue possui dois conjuntos de códigos em sua mente, e, ao interagir e se comunicar em uma LA, você precisa estar preparado a usar um conjunto diferente de códigos. Assim, em aulas de inglês que usam o *translanguaging*⁸, os aprendizes devem sempre estar atentos para quando usar o português ou o inglês, e essa atividade é ideal para manter um cérebro ativo e saudável. O *translanguaging* é uma metodologia que pode ser usada em níveis intermediários do aprendizado de língua, mas principalmente nos níveis mais básicos e iniciais, visto que os estudantes ainda estão adquirindo *input* na LA e frequentemente terão lacunas ao tentar achar as palavras adequadas para usar.

2.3 O USO DO MALL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Conforme o uso de tecnologias se torna mais presente, pesquisadores se preocupam em estudar como as tecnologias móveis podem ser inseridas em um contexto de sala de aula, e como alunos e professores podem tornar o uso de *tablets* e *smartphones* proveitosos para o aprendizado. Daí decorre a ideia de MALL, aprendizagem de língua mediada por dispositivos móveis, a partir da qual se pesquisa também o uso de jogos em sala de aula via equipamentos portáteis.

Gee (2005) traz o conceito de gamificação, que é o ato de usar estratégias de jogos para alcançar um certo objetivo, possivelmente causando o engajamento dos alunos às atividades, quando se tem um objetivo a ser alcançado em mente. Assim, na gamificação se usam os princípios dos jogos para aplicá-los em outros contextos. Tais princípios podem ser *feedbacks* rápidos e placares. Parte do engajamento vem por desenvolver a habilidade de resolver problemas com a técnica dos jogos, além da interação com outros participantes.

Os jogos virtuais dão a possibilidade de fomentar três elementos principais no comportamento dos alunos: motivação, habilidade e um gatilho para aprender. Na gamificação, os alunos se deparam com comportamentos intrínsecos e extrínsecos, como: níveis, pontos, prêmios e missões (na categoria dos extrínsecos). Já como intrínsecos, têm-se altruísmo e competitividade. Para realizar-se a gamificação, precisa haver o foco nos exercícios, distribuição de pontos para quem realizar corretamente as questões e é preciso analisar quais serão os objetivos da gamificação e como motivar os usuários.

⁸ *Translanguaging* é o ato realizado por bilíngues de acessar a diferentes características linguísticas ou vários modos de línguas autônomas, para maximizar o potencial comunicativo (What..., 2016).

Trabalhando com dispositivos móveis, Severo (2016) traz uma perspectiva vygotskiana do aprendizado de LA, com a noção de que se aprende por meio da mediação de artefatos socioculturais e da interação entre sujeitos. A autora traz a ideia de aprendizado fora da sala de aula, não com uma opinião de que o ensino presencial não seja necessário, mas que a aprendizagem é feita também de maneira *online*, fora do ambiente escolar, e pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. De acordo com Severo (2016), mais do que a integração do ensino presencial com o ensino a distância, o *blended-learning* é um modelo pedagógico que agrega diferentes métodos, ambientes e estímulos de aprendizagem.

Marsh (2012) sugere que o *blended-learning* surgiu por volta dos anos 2000 e foi entendido como uma forma de complementar o que foi estudado em aula, através de exercícios no ambiente digital, focando no estudo autônomo. Porém, o estudo realizado por Severo (2016) vai adiante e traz a interação e a cooperação entre os aprendizes, a fim de tornar o aprendizado algo compartilhado, e não individual.

Além da importância da interação no *b-learning*, Tori (2009) afirma que as novas tecnologias interativas aumentam a sensação de presença e imersão no aprendizado, promovendo a cooperação mútua e a autonomia de aprendizes e professores no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é necessário um bom planejamento e um *design instrucional* bem feito para que o *b-learning* tenha eficiência, de modo que haja um bom preparo por parte dos professores e por parte da instituição escolar (SEVERO, 2016). Considerando-se a importância da interação, nas aulas focadas ao público *senior*, pode ser feito o uso do *blended-learning*, visto que a turma pode compartilhar um grupo de *WhatsApp*, utilizado para comunicação, resolução de dúvidas, postagem de *homeworks* e envio de atividades assíncronas.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, expõe-se os métodos de análise utilizadas para atingir os objetivos.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com estudantes de um curso de inglês focado no ensino para adultos maiores de 50 anos. Esse curso, em que não existem turmas para adultos menores de 50, fica localizado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e desde a pandemia do covid-19 desenvolveu aulas *online* que são realizadas por meio da plataforma *Zoom*, a qual permite

videoconferências. Por meio das aulas online, a escola alcançou alunos de outros estados também, e com a flexibilização dos cuidados com a pandemia a escola voltou com aulas presenciais em maio de 2022, com possibilidades de turmas online e presenciais. Alguns grupos preferiram permanecer online, e outros voltaram presencialmente.

Cada turma possui um grupo de *Whatsapp* no qual são mandados os links do *Zoom*, o link do *Padlet*⁹ da turma e demais avisos importantes. Dessa forma, o questionário utilizado nesta pesquisa foi enviado por meio desses grupos.

O curso de inglês tem um forte engajamento com as tecnologias digitais, o qual ocorre por meio das aulas *online*, por *workshops online*, pelo uso de aplicativos como o *Zoom Meetings*, *Padlet*, *Portal do Aluno* e portal do *American English File*. Além disso, há interações pelo *Whatsapp* e eventuais atividades e jogos usando o *Mentimeter*¹⁰, *Kahoot*¹¹ ou *Lyrics Training*¹². Por conta disso, a escola era um ambiente interessante de se pesquisar como se dá o uso de tecnologias por estudantes *seniors*.

3.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa foram adultos maiores de 50 anos do curso de inglês citado acima, os quais pertenciam a diferentes níveis: básico, pré-intermediário, intermediário, intermediário-avançado e avançado. O questionário foi enviado para dez turmas. Ao todo, 50 estudantes participaram.

3.3 QUESTIONÁRIO

O questionário teve 24 perguntas e a pesquisa obteve 50 respostas.

As primeiras duas perguntas foram relacionadas ao gênero e à idade dos participantes, visto que se buscava fazer uma comparação entre os dados obtidos na pesquisa de Pikhart e Klimova (2020), na qual a maioria dos participantes de cursos de língua eram mulheres. No entanto, esses eram dados de países Europeus. Em nosso estudo, buscamos ver como era a realidade no Brasil.

⁹ *Padlet* é uma ferramenta de criação de murais colaborativos.

¹⁰ *Mentimeter* é uma ferramenta que permite enquetes e votações de maneira síncrona.

¹¹ *Kahoot* é uma ferramenta voltada ao aprendizado baseado em jogos.

¹² *Lyrics Training* é uma ferramenta focada em atividades com música.

Tendo em vista o que Confortin (2014) menciona sobre jogos didáticos e o ensino de LA, bem como o que Gee (2005) escreve sobre a gamificação para propósitos educacionais, uma das perguntas do questionário foi “você gosta de jogos didáticos em aula?”, a fim de analisar as perspectivas e opiniões dos estudantes.

Duas perguntas foram relacionadas às quatro habilidades necessárias para o aprendizado de LA: escrita, escuta, fala e leitura. Foi perguntado sobre quais habilidades os aprendizes tinham mais dificuldade e quais tinham mais facilidade. A ideia foi realizar um *needs analysis* para conhecer melhor os alunos do curso e para entender quais são seus atuais desafios e dificuldades.

Seniors têm expectativas com o aprendizado de LA e muitas vezes já têm conhecimento prévio sobre a língua, por terem a estudado durante outros momentos da vida. Outros, estão a aprendendo pela primeira vez. Assim, uma das perguntas foi relacionada ao momento em que o estudante havia iniciado os estudos de língua inglesa, a fim de saber se era algo mais recente ou mais antigo.

Relacionada aos objetivos de estudantes *seniors*, uma das perguntas foi relativa aos motivos pelos quais eles decidiram estudar língua inglesa. Dentre algumas das alternativas, foram colocadas as seguintes opções: “para viajar e descobrir novos países” e “para entender novas culturas”. Essas alternativas vão ao encontro do que John McWhorter (2016) diz sobre o aprendizado de LA, que é aprender o código linguístico de um país e, assim, ter acesso a sua cultura. Outra alternativa para essa pergunta era a seguinte: “para melhorar habilidades cognitivas, como a concentração e memória”, que tem relação com o caráter cognitivo do aprendizado de LA, o qual, como Nacamulli (2015) menciona, tem a capacidade de retardar o aparecimento de sintomas de doenças como o Alzheimer e a demência. Outra alternativa foi a seguinte: “para conhecer pessoas novas”, a fim de analisar o caráter mais social da língua, valorizando a característica sociointeracionista do aprendizado. Nacamulli (2015) mostra, no vídeo *The Benefits of learning a foreign language*, que *subordinate bilinguals* são bilíngues que aprendem uma LA filtrando o que aprendem pela sua língua materna, e aprendem a língua durante a vida adulta, ou após o período crítico, que seria na infância. Assim, Nacamulli (2015) afirma que, durante a vida adulta, o aprendizado de LA ocorre usando mais o lado esquerdo do cérebro, que é mais dominante e analítico em processos lógicos. Assim, buscou-se analisar de que forma os estudantes aprendiam a língua pela perspectiva mais social e emocional do aprendizado.

Levando em conta a importância de treinar a conversação para o ensino de LA, três perguntas foram feitas a respeito disso. A primeira foi: “você sente falta de praticar inglês fora de sala de aula?”. A segunda foi: “como você pratica a língua inglesa fora de sala de aula?”. Por fim, pedimos para os estudantes selecionarem os eventos extracurriculares dos quais já haviam participado, todos oferecidos pelo curso de inglês onde os alunos estudam.

A fim de perguntar a respeito do uso do MALL por meio de *smartphones*, aplicativos e ferramentas digitais, três perguntas foram feitas. A primeira foi: “você já usou algum aplicativo para o ensino de língua inglesa? Se sim, quais?”. Dentre as alternativas, colocamos os mesmos aplicativos que Puebla *et al.* (2022) colocaram em sua pesquisa, tendo em vista uma pesquisa comparativa.

A pergunta seguinte a essa foi relacionada às dificuldades que os estudantes tinham durante o uso desses aplicativos. A terceira pergunta a respeito desse tópico foi: “para que tarefas você usa o seu *smartphone*?”. Aqui, a ideia era novamente fazer uma pesquisa comparativa à realizada por Puebla *et al.* (2022), com as mesmas alternativas como opção de resposta.

Para analisar como se dá o trabalho com tarefas em aula, algumas perguntas foram feitas aos estudantes, buscando analisar suas preferências. Compreendemos tarefas como um convite para realizar ações (LANTOLF, 2000). Esse convite é feito a partir de enunciados e textos que propõem atitudes responsivas dos estudantes. Assim, a primeira desse assunto foi: “Quais temas você acha interessantes de serem abordados em aula?”. Por sua vez, a segunda foi: “quais atividades você acha que devem ser feitas em aulas de inglês?”. Já a terceira pergunta foi: “quais atividades você acha mais desafiadoras?”. O intuito dessas perguntas era entender melhor quais as necessidades dos alunos, por meio de uma análise de seus maiores interesses e suas dificuldades.

Confortin (2014) menciona vantagens e desvantagens do uso de audiovisuais em sala de aula, conforme apontamentos já realizados na Fundamentação Teórica deste trabalho. Portanto, realizamos duas perguntas a respeito das preferências dos alunos no trabalho com audiovisuais. A primeira foi a respeito do trabalho com música, e a segunda sobre o trabalho com filmes e séries.

A fim de realizar um estudo a respeito das estratégias de aprendizado utilizadas pelos estudantes, quatro perguntas foram focadas nisso. Uma delas foi a respeito das avaliações, da capacidade de poder autorregular o processo de aprendizado. Uma das perguntas foi: “Você gostaria de receber mais avaliações por parte do(a) professor(a)?”. A outra pergunta foi:

“Quando alguém não consegue entender o que você fala em língua inglesa, qual estratégia você usa?”, a fim de analisar as estratégias comunicativas focadas em conversação. Para analisar a habilidade da escuta, uma das proposições foi “selecione todas as alternativas que se aplicam ao seu estudo de escuta (*listening*)”.

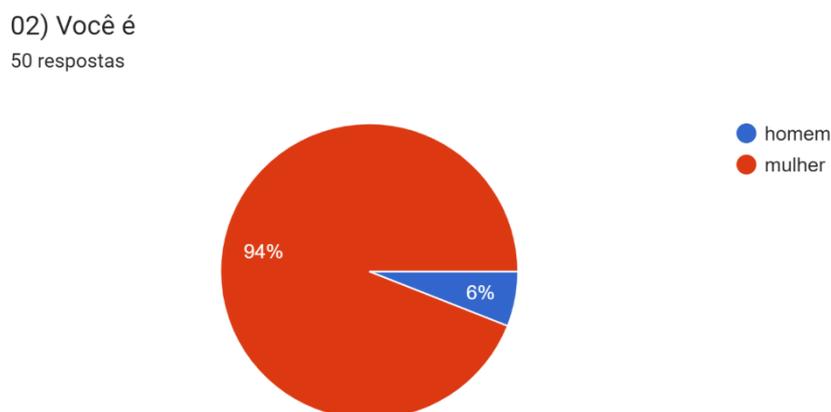
Por fim, a última pergunta do questionário foi relacionada às estratégias durante a leitura de textos: “Selecione todas as alternativas que se aplicam ao seu estudo de textos em inglês”. Todas essas perguntas relacionadas às estratégias tiveram como base o estudo realizado por Ohly (2007), no qual ele realiza uma pesquisa com *seniors* que estavam aprendendo alemão.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

As duas primeiras perguntas foram a respeito da idade e do gênero dos estudantes. No estudo realizado por Pikhart e Klimova (2020), a maioria das participantes de cursos de língua eram mulheres. A proporção no estudo de Pikhart e Klimova (2020) foi de 65% de mulheres e 35% homens. Conforme mostrado nos pressupostos teóricos, esse era um dado que queríamos analisar, visto que vários fatores influenciam no maior engajamento das mulheres em cursos de inglês.

Os resultados mostraram que entre 50 participantes, 94% são mulheres, o que corresponde a 47 pessoas, assim como indica o Gráfico 1. Apenas 3 participantes eram homens, o que equivale a 6% dos participantes.

Gráfico 1 – Gênero Sexual dos Participantes

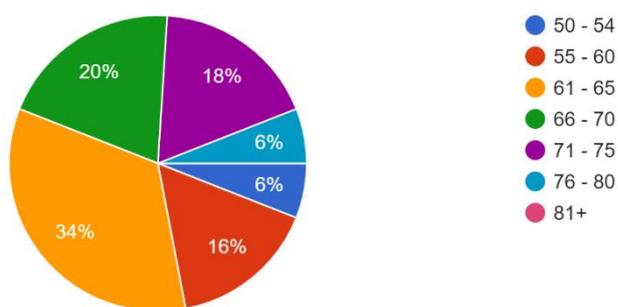


Fonte: elaborado pela própria autora

Relacionado à idade dos estudantes, 34% afirmou ter entre 61 e 65 anos de idade, o que corresponde a 17 pessoas. 20% dos estudantes têm entre 66 e 70 anos, e o menor percentual foi um empate entre as médias de 50 a 54 anos, e 76 a 80 anos. Dentre os 50 participantes, nenhum tinha mais de 81 anos, bem como pode ser visto no Gráfico 2. No entanto, neste curso, existem estudantes maiores de 81 anos, porém estes não responderam à pesquisa.

Gráfico 2 – Idade dos Participantes

01) Qual a sua idade?
50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

A fim de descobrir se os alunos haviam estudado inglês durante algum período da vida antes dos 50 anos, uma das perguntas foi: “onde você estudou inglês anteriormente?”. As respostas mostraram que 69,4% estudou durante o Ensino Médio, o que corresponde a 34 pessoas; 67,3% estudou em algum curso de inglês, o que corresponde a 33 pessoas. Um dado interessante é que 6,1% dos alunos iniciou os estudos apenas após os 50 anos de idade, o que corresponde a três pessoas. Outro dado relevante a respeito desse resultado é o fato de que 69,4% dos estudantes tiveram aulas de inglês durante o Ensino Médio, mas apenas 24,5% estudou inglês no Ensino Fundamental. Tais dados podem ser visto no Gráfico 3.

A fim de procurar dados a respeito do ensino de língua inglesa nos currículos das escolas do Brasil, para entender como se deu o estudo da língua durante os anos escolares desses estudantes, encontramos informações interessantes no trabalho de Nogueira (2007). Conforme a autora, a partir de 1942, houve uma mudança nos currículos escolares e também na divisão entre as etapas escolares. De acordo com a faixa de idade dos participantes dessa pesquisa, alguns estudaram na época em que o Ensino Básico era dividido entre “ginásio” e posteriormente “clássico” ou “científico”. Portanto, a carga horária das Ciências Humanas e

Línguas Estrangeiras Modernas foi gradativamente sendo reduzida, por dar uma maior atenção às Ciências Exatas, no ensino científico.

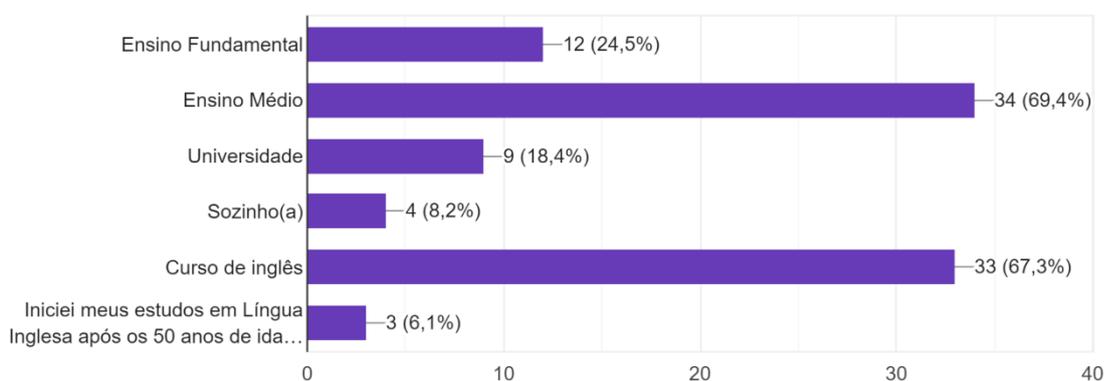
Em 1961, houve uma mudança entre a antiga divisão, com duas novas nomenclaturas: “1º grau” e “2º grau”. Com isso, algumas mudanças também são feitas no ensino de língua estrangeira moderna, que passa a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau (o atual Ensino Fundamental). Entretanto, como é uma obrigatoriedade parcial, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) recomendou a inclusão da língua quando o estabelecimento, no caso, a escola, tivesse condições de ministrá-la com eficiência. Isso traz um conceito vago sobre as aulas de Língua Estrangeira Moderna durante esse período. Desse modo, podemos entender por que muitos participantes afirmam ter estudado língua inglesa apenas no Ensino Médio, que na época era chamado de 2º grau.

Ainda, Nogueira (2007) mostra que, no Brasil, esses cursos tiveram início nos anos de 1930, mais precisamente em 1938. Assim, o primeiro curso de língua inglesa completa 85 anos neste ano de 2023, o que nos traz um dado importante: o fato de que todos os participantes da pesquisa viveram em um país em que já existiam (ainda que escassos e custosos) cursos de inglês desde suas infâncias.

Gráfico 3 – Fase em os Participantes estudaram Inglês

03) Onde você estudou inglês anteriormente? (selecione todas as alternativas que se aplicam)

49 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

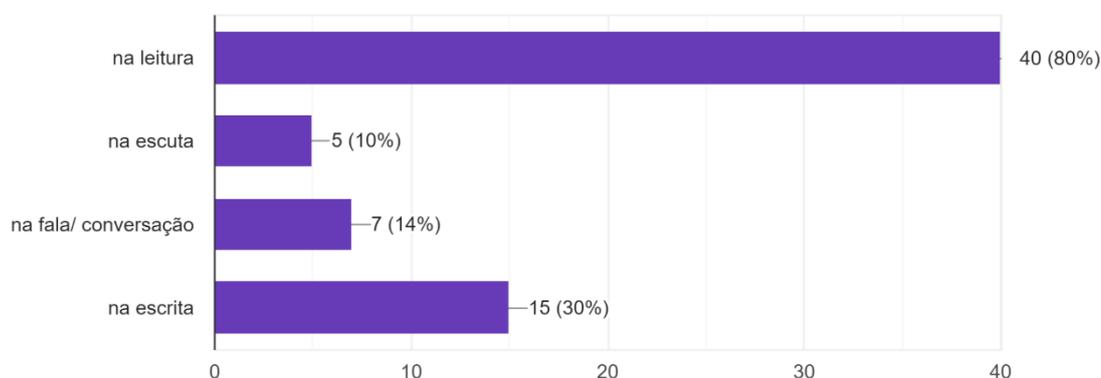
No estudo feito por Ohly (2007), ele menciona que, entre as quatro habilidades (escrita, leitura, escuta e fala), os participantes se sentiram mais confiantes com a escrita e leitura. No presente estudo, os resultados mostraram que os estudantes se sentem mais confiantes na leitura, com 80% de respostas (40 estudantes), e na escrita, com 30% de respostas (15 indivíduos),

conforme Gráfico 4. Lembramos aqui que, na pergunta, pedimos para os participantes selecionarem uma ou – no máximo – duas alternativas. Isso nos mostra que os estudantes têm mais facilidade com uma habilidade de insumo (*input*) do aprendizado, a leitura, e uma habilidade de produção (*output*), a escrita. O menor percentual se deu na escuta, com 10% dos votos. No estudo feito por Ohly (2007), os participantes afirmaram que a compreensão das atividades de escuta ficava comprometida por conta de problemas auditivos da idade. Acreditamos que vários fatores podem influenciar a dificuldade que os alunos têm com o listening, mas um deles pode ser justamente relacionado aos problemas auditivos. Essa dificuldade também pode se dar pela velocidade dos áudios e pelo vocabulário utilizado nas atividades, que podem ser permeados de gírias e expressões próprias de cada local.

Gráfico 4 – Habilidades dos Participantes

05) Em quais habilidades você tem um melhor desenvolvimento/ se sente mais confiante?
(selecione 1 ou 2)

50 respostas

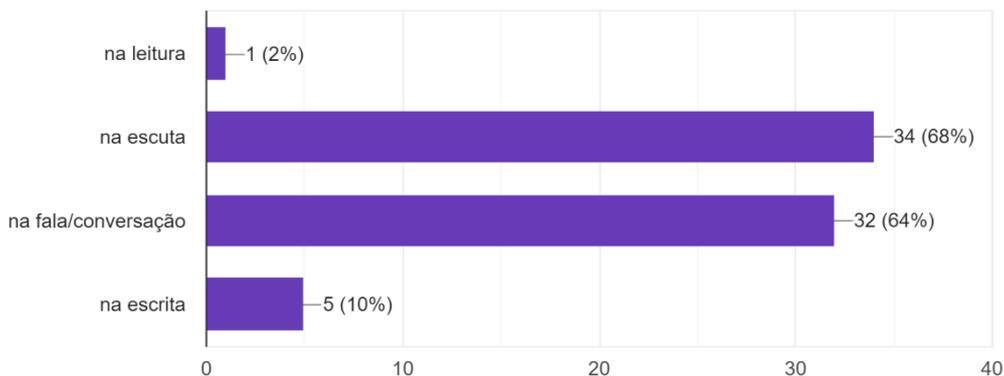


Fonte: elaborado pela própria autora

A fim de analisar em quais habilidades os estudantes demonstram mais dificuldade, uma das perguntas foi: “Em quais habilidades da língua inglesa você encontra mais dificuldade?”. Os resultados mostraram que 68% dos alunos encontram dificuldades na escuta, e 64% na fala/conversação, como consta no Gráfico 5. Assim, podemos ver que as maiores dificuldades estão na escuta. Em outra pergunta desse questionário, 96% dos alunos afirmaram sentir falta de praticar inglês fora de sala de aula.

Gráfico 5 – Dificuldades de Habilidades do Participantes

04) Em quais habilidades em língua inglesa você encontra mais dificuldade? (Selecione 1 ou 2.)
50 respostas

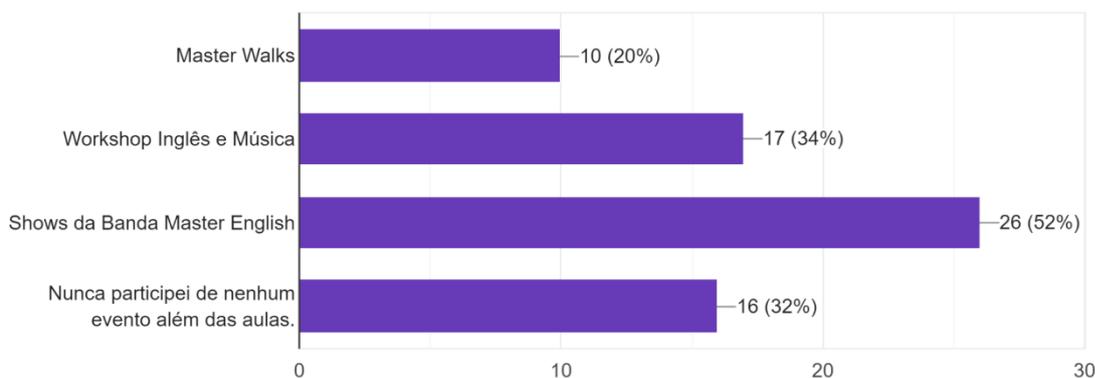


Fonte: elaborado pela própria autora

A falta de oportunidades para a interação em língua inglesa é um dos motivos pelos quais *seniors* sentem dificuldade na fala e na conversação. Por isso, uma das perguntas do questionário foi: “selecione todos os eventos oferecidos pelo curso de inglês de que você já participou”. Os eventos citados nas alternativas são oferecidos durante o semestre e são uma oportunidade para praticar a língua além do horário de aula. Os resultados mostraram que 52% dos alunos estiveram em shows da banda formada por professores do curso, e 34% dos estudantes participaram do *Workshop* Inglês e Música. No entanto, 32% dos alunos afirmou nunca ter participado de eventos além das aulas. Tais dados estão expressos no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Eventos de cursos em Inglês frequentados pelos Participantes

09) Selecione todos os eventos oferecidos pelo curso de inglês que você já participou
50 respostas

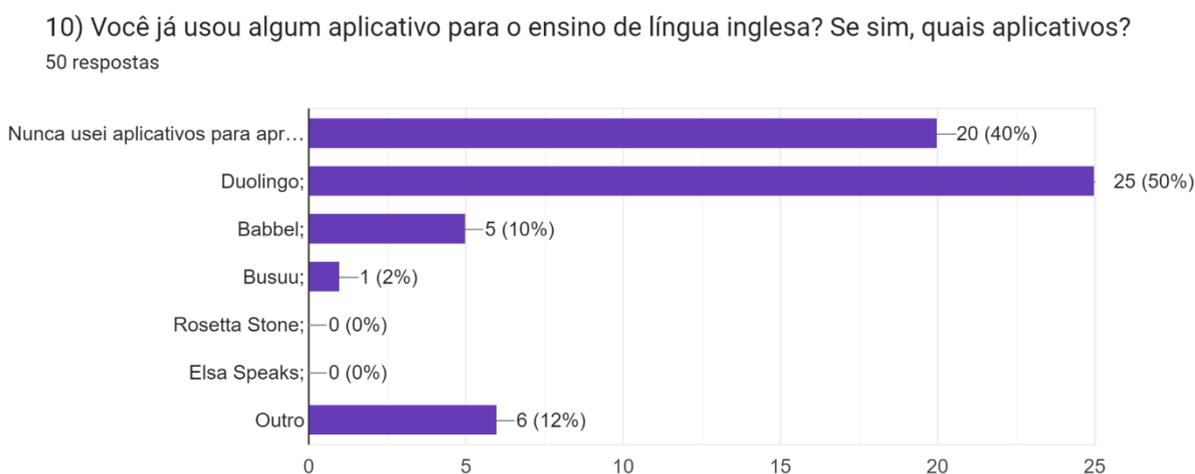


Fonte: elaborado pela própria autora

A fim de analisar quais eram os aplicativos mais utilizados pelos participantes da pesquisa, uma das perguntas foi: “você já usou algum aplicativo para o ensino de língua inglesa? Se sim, quais aplicativos?”. Na pesquisa realizada por Puebla *et al.* (2022) com adultos *seniors* maiores de 60 anos da Alemanha, os aplicativos mais usados foram *Babbel*, *Duolingo* e *Rosetta Stone*. Nas alternativas, colocamos os mesmos aplicativos, para realizar uma pesquisa comparativa.

Os resultados obtidos neste presente estudo mostram que o maior percentual afirma fazer o uso do *Duolingo*, aplicativo que teve mais sucesso tanto na pesquisa de Puebla *et. Al*, quando na presente pesquisa. A opção com o segundo maior percentual, de 40%, foi que os alunos nunca usaram aplicativos para aprender inglês. Dentre os outros aplicativos, o *Babbel* obteve 10% dos votos, o *Busuu* obteve 2% de votos, e outros, com 12%, vide Gráfico 7. Com isso, observamos a popularidade dos aplicativos *Duolingo* e *Babbel*. O *Rosetta Stone* não obteve nenhum voto em nossa pesquisa, por mais que tenha popularidade no estudo realizado por Puebla *et al.* (2022). Como a presente pesquisa era inteiramente de múltipla escolha, não tivemos acesso a quais eram esses outros aplicativos que seis participantes afirmaram usar.

Gráfico 7 – Aplicativos de Idiomas usados pelos Participantes



Fonte: elaborado pela própria autora

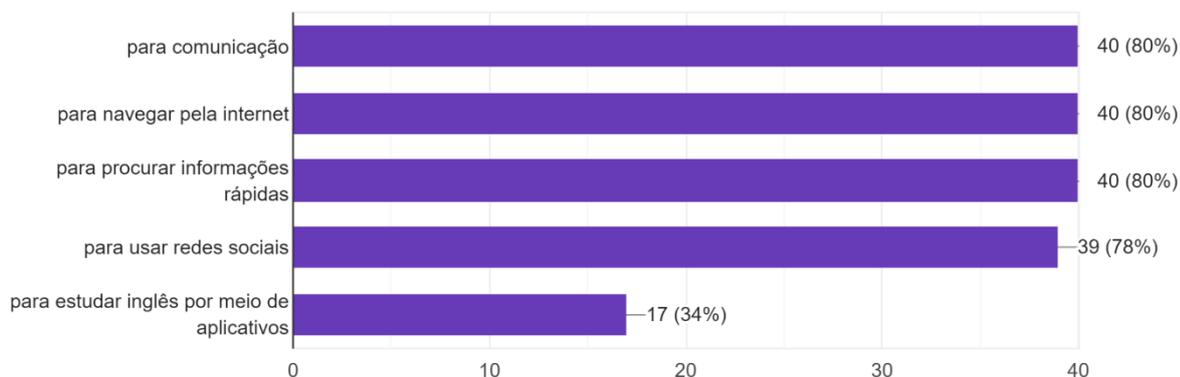
A outra pergunta que fizemos para comparar os nossos resultados com os da pesquisa de Puebla *et al* (2022) foi: “Para que tarefas você utiliza o seu *smartphone*?”. Os resultados da pesquisa de Puebla *et al.* (2022) mostraram que os participantes utilizavam seus *smartphones* para comunicação, navegação, GPS, informações rápidas e mídias sociais. Na presente pesquisa, os resultados mostraram que os principais usos são “para comunicação”, “para navegar pela internet” e “para procurar informações rápidas”, com 80% dos votos. Outro uso

comum foi “para usar redes sociais “, com 78% de votos. 34% respondeu que usava para estudar inglês por meio de aplicativos, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Tarefas nas quais o *Smartphone* é usado pelos Participantes

13) Para que tarefas você usa o seu smartphone?

50 respostas



Fonte: elaborado pela autora

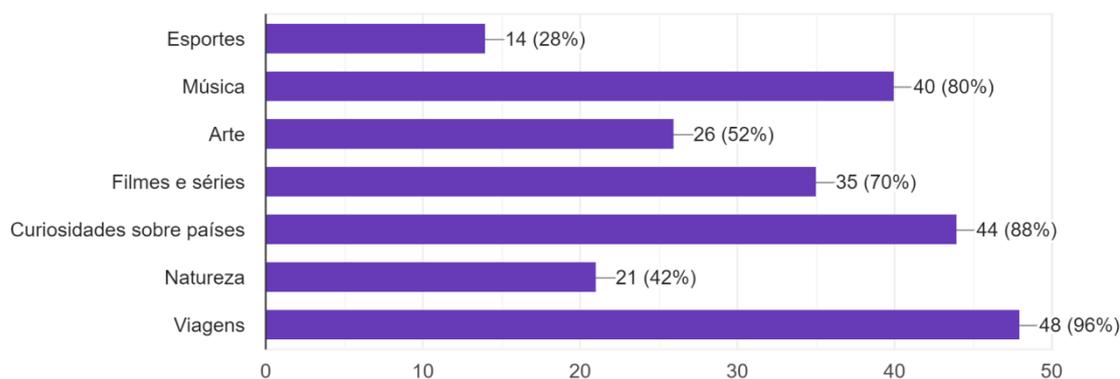
Com o intuito de pesquisar sobre os assuntos que *seniors* preferem que sejam trabalhados em aula, uma das perguntas foi: “Quais temas você acha interessantes de serem abordados em aula?”. Os resultados mostraram que há uma preferência em assuntos relacionados a viagens, com 96% de votos. Seguido disso, 88% dos participantes selecionou “curiosidades sobre países”. Outro tema que ficou em destaque foi “música”, com 80% de votos. Com 70% dos votos, o tema “filmes e séries” apareceu. Com 52%, apareceu o tema “arte”, e com 42%, o tema “natureza”. O tema menos votado pelos estudantes foi “esportes”, com 28% dos votos. Os dados constam no Gráfico 9.

Esses resultados trazem uma linha importante ao elaborar um *course plan* para aprendizes mais velhos: os alunos devem ser encorajados a se conhecerem e se reconhecerem como aprendizes. Muitos dos alunos passaram anos sem estudar uma LA ou deixaram de estudá-la na faculdade há muitos anos, então é importante reconhecer que a autonomia, a autoconfiança, o planejamento e a busca por interesses pessoais deixam o aprendizado mais produtivo e interessante. Um participante da pesquisa feita por Murray (2011, p. 8, tradução nossa) disse: “Eu acho que eles deveriam encontrar suas preferências. Por exemplo, um autor, um filme, ou qualquer história... coisas favoritas são muito boas”. Assim, achar um interesse, um *hobbie* ou uma temática para a aula auxilia no maior engajamento dos alunos.

Gráfico 9 – Temas Interessantes para serem abordados em Aula

16) Quais temas você acha interessantes de serem abordados em aula?

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

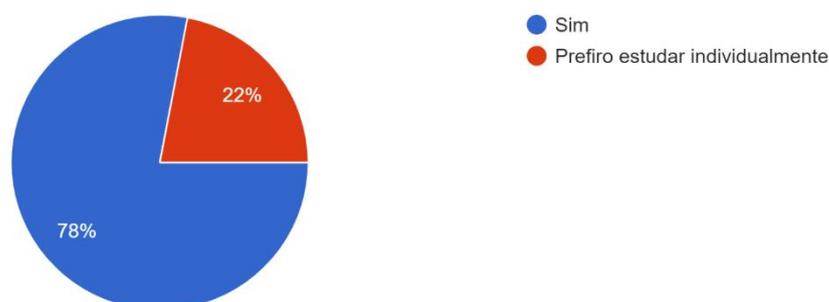
Relacionado ao caráter sociointerativo do aprendizado de LA, que é um dos focos da presente pesquisa, realizamos algumas perguntas sobre o trabalho em grupos e sobre aprender em conjunto com outros estudantes. Para isso, tomamos a pesquisa de Puebla *et al* (2022) como base. Os resultados do questionário feito na pesquisa de Puebla *et al*. (2022) mostraram que os alunos têm vontade de aprender por si mesmos. No entanto, a popularidade dos cursos em grupo mostra que eles gostam também de trabalhar junto com outras pessoas, valorizando a interação no aprendizado. Assim, as aulas se tornam um evento social. Isso também vai ao encontro do estudo feito por Findsen e Formosa (2011), no qual afirmam que *seniors* valorizam aprendizado colaborativo, apoio dos colegas, discussões em grupos, parecendo ser esse o método mais efetivo para eles (FINDSEN; FORMOSA, 2011). Com o intuito de comparar o presente estudo com os resultados da pesquisa de Puebla *et al*. (2022), perguntamos aos estudantes se eles gostavam de estudar em grupo.

O resultado foi impressionante, visto que 78% prefere estudar em grupo, o que corresponde a 39 alunos dentre 50 participantes. No entanto, 22% dos alunos preferem estudar individualmente, o que corresponde a 11 pessoas, cujos dados podem ser percebidos no Gráfico 10. No curso onde foi realizada a pesquisa, como incentivo ao estudo individual e autodirigido, uma das ideias é que os professores do curso criem tarefas a serem feitas individualmente também, por meio de *homeworks*, ou por incentivo a monitorias pedagógicas nas quais o estudo é mais focado. Durante as monitorias, o aluno tem uma aula de quarenta minutos para sanar as dúvidas e estudar apenas com o(a) monitor(a) de língua inglesa.

Gráfico 10 – Gosto por Estudos Grupais de acordo com os Participantes

15) Você gosta de estudar em grupo?

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

O estudo de Puebla *et al.* (2022) mostrou que *seniors* autoconfiantes abertos a novos avanços tecnológicos são mais propensos a se engajarem no aprendizado de línguas por meio de aplicativos e recursos digitais, quando comparados aos colegas não tão engajados nas novas tecnologias. No entanto, observamos que os aplicativos utilizados em um curso focado no ensino para maiores de 50 anos devem ser acessíveis aos *seniors*, os quais não são tão acostumados com as tecnologias, ou seja, devem ser fáceis de lidar, *user-friendly*¹³, e devem promover auxílio contínuo.

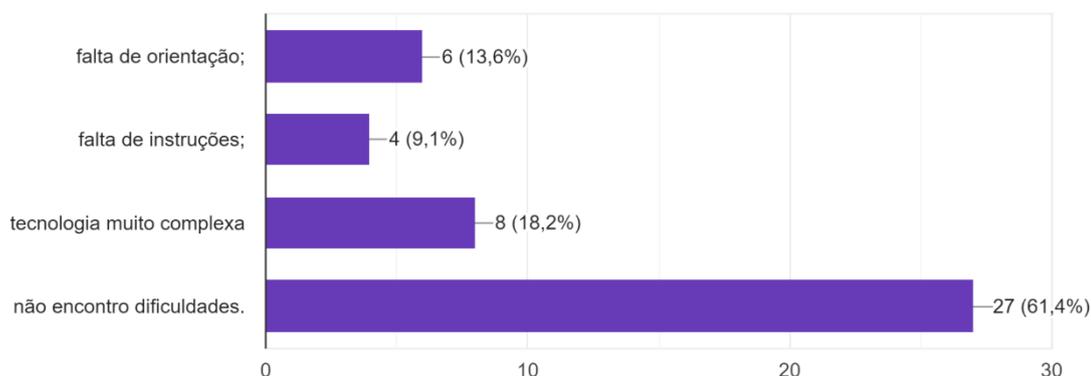
Assim, uma das perguntas foi: “Quais dificuldades você encontra no uso de aplicativos focados no aprendizado de inglês?”. As respostas mostraram que 61,4% dos estudantes não encontram dificuldades, e 18,2% dos estudantes acham a tecnologia muito complexa. 13,6% dos participantes mencionaram a falta de orientação como uma das dificuldades. Os dados podem ser vistos no Gráfico 11. Como forma de sanar as dúvidas surgidas no momento em que os estudantes fazem o uso de aplicativos, o curso de inglês onde a pesquisa foi aplicada criou as monitorias técnicas. Tais monitorias são um suporte dado aos alunos quando eles não conseguem fazer o uso pleno de alguma ferramenta digital. Esses suportes são realizados por monitores(as) e duram cerca de quarenta minutos.

¹³ *User-friendly*: interface amigável, programas e sistemas operacionais que permitem uma fácil interação com o usuário.

Gráfico 11 – Dificuldades em Aplicativos encontradas pelos Participantes

11) Quais dificuldades você encontra no uso de aplicativos focados no aprendizado de inglês ou as ferramentas digitais utilizadas no curso?

44 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

Outra pergunta de pesquisa era relacionada ao trabalho com jogos em aula. Com isso, tomou-se como base o que Confortin (2014) menciona sobre os desafios de trabalhar com jogos didáticos em sala de aula com adultos. A autora afirma que alguns alunos não gostam de participar de jogos por medo de parecerem ridículos. De acordo com a autora, porque o adulto tem forte consciência de si, busca autopreservar-se e teme ser avaliado negativamente pelos colegas se errar algo durante o jogo. Dessa forma, nesses momentos, o aluno pode ficar em silêncio e até mesmo desistir do curso. Por isso, uma das perguntas do questionário foi relacionada ao trabalho com jogos, tanto de maneira presencial, quanto online. A pergunta foi: “você gosta de jogos didáticos em aula?”. Os resultados obtidos foram: 59,2% dos estudantes mostraram gostar do trabalho com qualquer tipo de jogo. No entanto, 28,6% mostrou preferir jogos mais simples e não muito elaborados. Por fim, 12,2% dos estudantes, o que corresponde a 7 pessoas, apontaram não gostar de jogos em aula, conforme Gráfico 12.

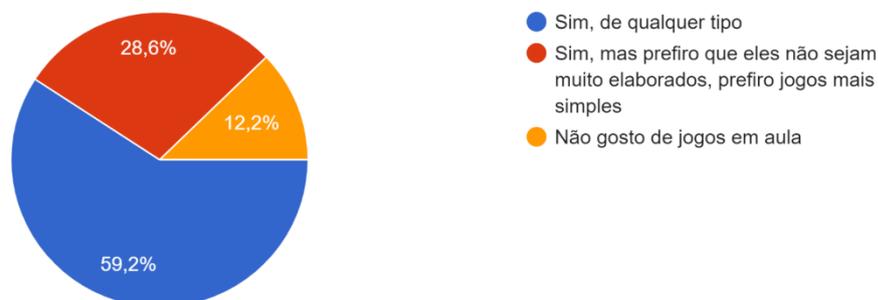
A partir da minha percepção como professora do curso, percebi que muitos alunos utilizam seus smartphones para assistir às aulas online. Alguns aplicativos, como o Kahoot e Mentimeter, requerem que os jogadores utilizem seus smartphones durante o jogo. Dessa forma, se os alunos estão assistindo à aula por meio de seus laptops, desktops ou tablets, eles podem utilizar seus smartphones para acessar os websites ou aplicativos. No entanto, se já estão usando o smartphone para assistir à aula pelo Zoom Meetings, eles não conseguem fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Assim, quando o docente realizar um jogo que requer o uso de smartphones,

uma das soluções seria avisar antecipadamente, para que os alunos possam assistir à aula pelo computador, ou, se os alunos só puderem assistir pelo celular, pensar em outro jogo que não requeira o uso de *smartphones*.

Gráfico 12 – Gosto por Jogos Didático de acordo com os Pariticipantes

14) Você gosta de jogos didáticos em aula?

49 respostas



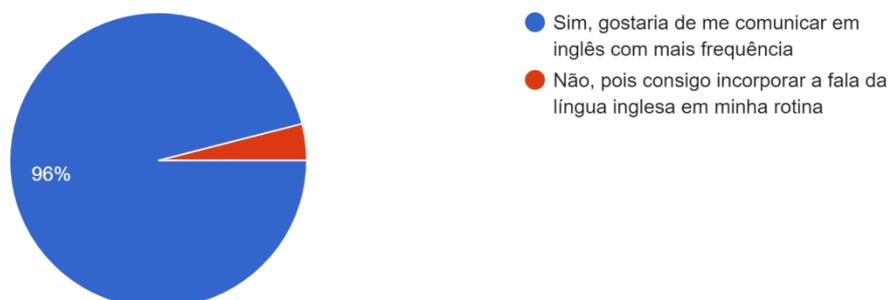
Fonte: elaborado pela própria autora

Murray (2011) menciona que, na terceira idade, faltam ocasiões para praticar a comunicação em LA. Com isso, uma das perguntas do questionário foi: “Você sente falta de praticar inglês fora da sala de aula?”. O resultado mostrou que 96% dos alunos gostariam de se comunicar em inglês com mais frequência, e apenas 4% dos alunos, o que corresponde a duas pessoas, consegue incorporar a prática da língua inglesa em sua rotina. Como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Prática de Inglês fora de Sala de Aula

07) Você sente falta de praticar inglês fora de sala de aula?

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

Com o intuito de analisar as estratégias usadas pelos alunos, essas foram divididas em quatro categorias. A primeira foi a das cognitivas, que se referem à memorização, às inferências e à tentativa de adivinhação. A segunda categoria foi das metacognitivas, que se referem ao controle, ao planejamento e à avaliação. A terceira categoria se refere às sociais, o autoencorajamento. Por fim, a última categoria é das comunicativas, que se referem aos contextos de uso em que a LA é praticada.

Para analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos, uma das perguntas foi: “Como você pratica a Língua Inglesa fora da sala de aula?”. O resultado obtido foi que 72% dos participantes fazem o tema de casa, e 60% dos participantes assistem a filmes em inglês com legenda em português. Outro dado importante foi que apenas 8% dos estudantes afirmaram conversar com pessoas em inglês. Vide Gráfico 14 a seguir.

Gráfico 14 – Como os Participantes praticam o Inglês fora de Sala de Aula



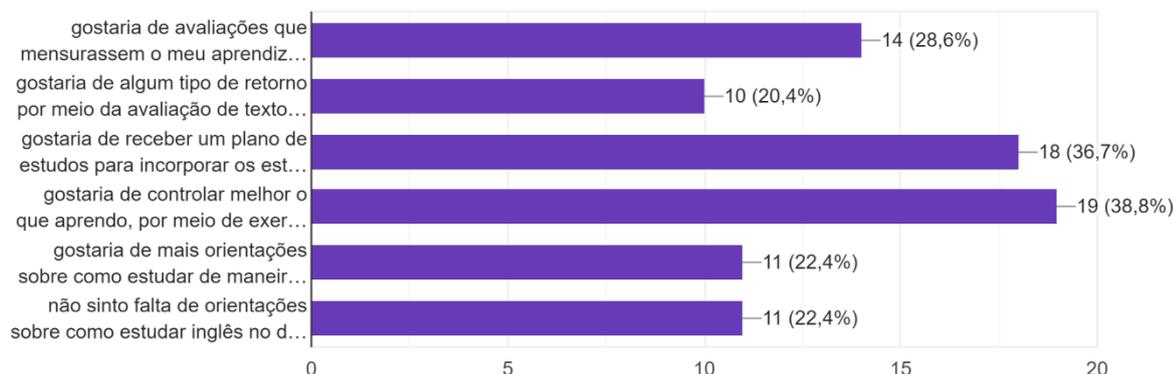
Fonte: elaborado pela própria autora

Outras formas de analisar as estratégias metacognitivas foram feitas por meio de três perguntas. A primeira foi: “Você gostaria de receber mais avaliações por parte do(a) professor(a)?”. O maior resultado foi “gostaria de controlar melhor o que aprendo, por meio de exercícios e atividades”, com 38,8% de votos – Gráfico 15. Uma resposta que também teve um percentual alto foi “gostaria de receber um plano de estudos para incorporar os estudos à minha rotina, a longo prazo”. Isso vai ao encontro do que Puebla *et al.* (2022) afirmam, que o público *senior* aprende melhor quando encorajado a planejar, autorregular e controlar processos de aprendizado.

Gráfico 15 – Gosto por Avaliações de acordo com os Participantes

20) Você gostaria de receber mais avaliações por parte do(a) professor(a)?

49 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

Para saber como os aprendizes utilizam atividades de tradução como estratégia de aprendizado, uma das perguntas do questionário foi: “Você usa tradutor ou dicionário em seu dia a dia?”. Os resultados foram que 56% dos estudantes utilizam tradutores, como o Google Tradutor, 42% utilizam tanto dicionários bilíngues como tradutores, e 2% (uma pessoa) utiliza apenas o dicionário bilíngue. Nenhum dos participantes afirmou não utilizar dicionários ou tradutores, o que indica que essa é uma ferramenta bem utilizada pelo público sênior, o conforme Gráfico 16 a seguir.

Gráfico 16 – Uso de Tradutores ou Dicionários pelos Participantes

12) Você usa tradutor ou dicionário em seu dia a dia?

50 respostas



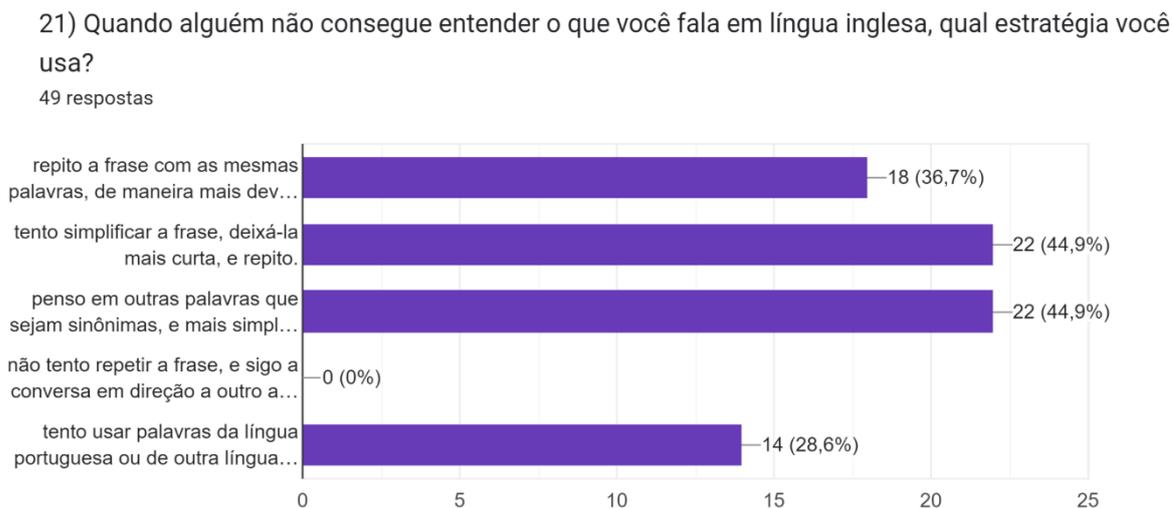
Fonte: elaborado pela própria autora

Para saber sobre as estratégias comunicativas, uma pergunta foi feita a respeito de como os estudantes lidam com dificuldade de entendimento. A pergunta foi: “Quando alguém não consegue entender o que você fala, qual estratégia você usa?”. As respostas eram alternativas

de múltipla escolha, e os resultados obtidos mostraram um empate entre duas alternativas, que totalizaram 44,9% das respostas – o Gráfico 17 mostra tais dados. As alternativas eram as seguintes: “tento simplificar a frase, deixá-la mais curta, e repito” e “penso em outras palavras que sejam sinônimas e mais simples de pronunciar”.

Outra estratégia comunicativa utilizada por *seniors* foi a de repetir a frase com as mesmas palavras, de maneira mais devagar, totalizando 36,7% dos votos. A outra estratégia foi a de tentar usar palavras da língua portuguesa ou de outra língua para explicar algo em inglês, com 28,6% dos votos. Aqui, podemos perceber a presença do *code-switching*¹⁴.

Gráfico 17 – Estratégias de Compreensibilidade dos Participantes



Fonte: elaborado pela própria autora

Existem diversas tarefas que podem ser feitas utilizando audiovisuais, como em atividades que utilizam alguma ferramenta digital. Um exemplo utilizado por alguns professores desse curso é o *Lyrics Training*, e uma tarefa muito conhecida é a de completar lacunas com uma palavra que está faltando. Durante as aulas do curso, foi desenvolvido um *workshop* chamado “Clube Inglês e Música”, no qual as alunas se reuniam semanalmente para estudar sobre a letra de músicas, o contexto histórico e cultural em que a música foi escrita e curiosidades do(a) cantor(a) ou banda. Todas as bandas e cantores desse *workshop* pertenciam aos anos de 1960 ou 1970. Assim, a fim de analisar como se dá o uso do trabalho com vídeos, filmes e músicas e quais são os interesses dos alunos, duas perguntas foram feitas. As duas

¹⁴ *Code-switching* é um processo de troca de um código linguístico (uma língua ou dialeto) para outro, dependendo do contexto social ou cenário conversacional (MORRISON, 2023).

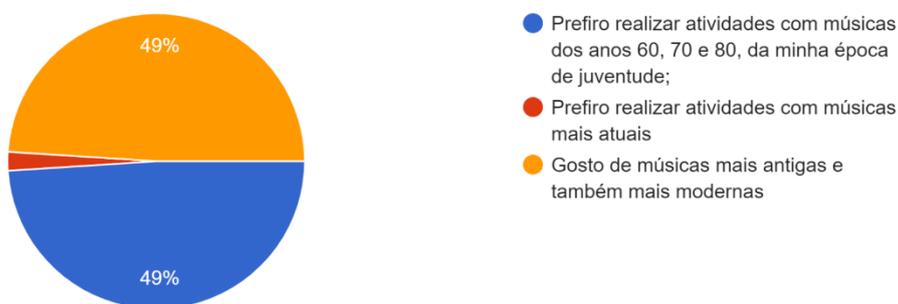
perguntas pediam que os alunos selecionassem as suas preferências, com caixas de seleção como resposta.

Os resultados mostraram que os alunos são bem abertos a músicas mais atuais e recentes, visto que houve um empate entre as alternativas “prefiro realizar atividades com músicas dos anos 60, 70 e 80” e “gosto de músicas mais antigas, e também mais modernas”. Ambas as alternativas tiveram 49% dos votos, o que corresponde a 24 pessoas. Apenas uma pessoa respondeu que prefere o trabalho com músicas mais atuais, o que corresponde a 2%. O Gráfico 18 a seguir compila tais dados.

Gráfico 18 – Como os Participantes trabalham com Música em Inglês

19) No trabalho com música...

49 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

Na pergunta sobre as atividades com filmes e séries, 74% dos participantes (37 participantes) afirmaram não ter preferências quanto ao trabalho com filmes e séries mais antigos ou atuais. Dez estudantes afirmaram preferir o trabalho com filmes e séries mais atuais, e apenas 6% (três participantes) afirmou gostar mais do trabalho com filmes mais antigos. Vide Gráfico 19.

Gráfico 19 – Como os Participantes trabalham com Filmes em Inglês

22) Em atividades com filmes e séries...

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

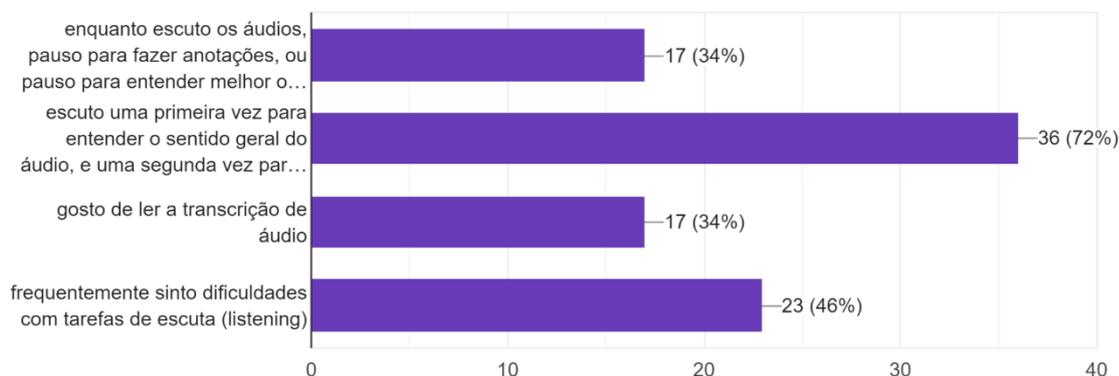
A fim de realizar um trabalho comparativo, tomamos como base o estudo de Ohly (2007) sobre as estratégias nas tarefas de escuta. Ohly (2007) menciona que uma das estratégias usadas por *seniors* era a de pausar os áudios para fazer anotações; a outra, era focar em palavras-chave para compreender a ideia geral do texto e depois escutar uma segunda vez, com atenção aos detalhes. Os participantes também mencionaram que, por conta de problemas auditivos da idade, a compreensão das atividades de escuta ficava comprometida, trazendo mais uma informação relevante ao presente estudo.

Assim, para analisar as estratégias utilizadas na escuta (*listening*), uma pergunta foi feita: “selecione todas as alternativas que se aplicam ao seu estudo de escuta (*listening*)”. Os resultados mostraram que, assim como no estudo de Ohly (2007), os estudantes escutam uma primeira vez para entender o sentido geral do áudio e uma segunda vez com atenção aos detalhes. Da mesma forma, 34% dos participantes afirmaram pausar o áudio para fazer anotações, e 46% dos estudantes sentem dificuldade com atividades de *listening*, conforme Gráfico 20.

Gráfico 20 – Como ocorre o Estudo de Escuta dos Participantes

23) selecione todas as alternativas se aplicam ao seu estudo de escuta (listening)

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

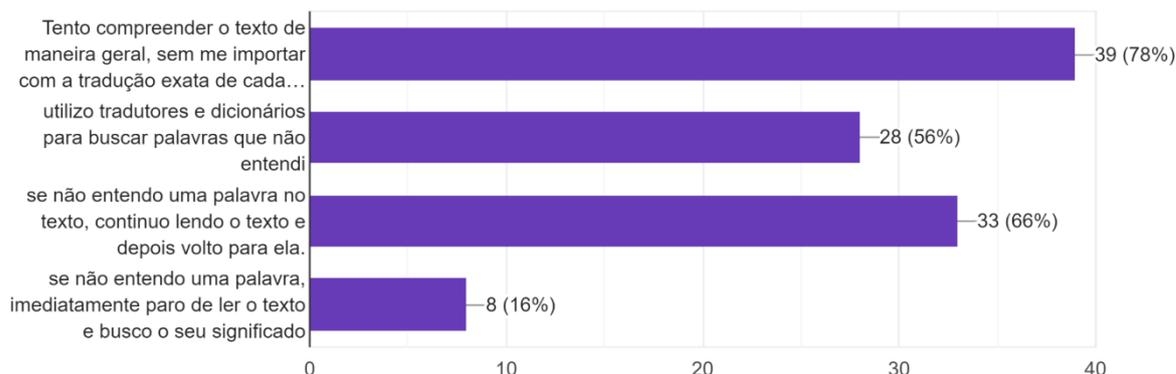
Uma das maneiras que o docente pode amenizar essa dificuldade que os alunos têm com o *listening* é disponibilizar as transcrições de áudio, o que também é apresentado como uma das estratégias já usadas, pois 34% dos estudantes afirmou gostar de ler a transcrição de áudio.

Para analisar as estratégias utilizadas na leitura de textos, foi solicitado que os participantes selecionassem todas as alternativas que se aplicavam ao seu estudo de textos em inglês. Os resultados, conforme Gráfico 21, mostraram que 78% dos alunos tentam compreender o texto de maneira geral, não se preocupando com a tradução exata de cada palavra. Isso traz uma reflexão relevante sobre a característica mais holística do aprendizado. No estudo feito por Ohly (2007), dentre as estratégias usadas para atividades de leitura, as mais comuns eram inferências, contextualização, dedução do significado da palavra por meio da raiz da palavra ou dedução por meio da análise das recorrências anteriores em que a palavra aparecia. Deixar uma palavra como desentendida e voltar a ela depois também era uma das estratégias usadas. Na presente pesquisa, 66% dos participantes afirmaram continuar lendo o texto e voltar à palavra que ficou desentendida depois, e apenas 8% dos estudantes afirmaram parar de ler o texto para buscar o significado de uma palavra específica.

Gráfico 21 – Como ocorre o Estudo de Texto dos Participantes

24) Seleccione todas as alternativas que se aplicam ao seu estudo de textos em inglês

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

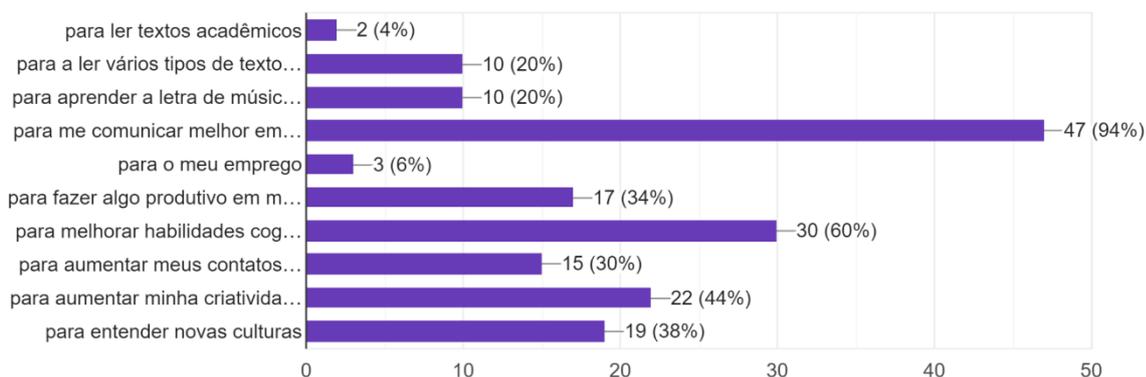
Por fim, entre os motivos pelos quais os estudantes estudam inglês, 94% responderam que era para uma melhor comunicação em viagens. Seguido desse percentual, 60% dos participantes selecionaram: “para melhorar habilidades cognitivas (concentração e memória)”, vide Gráfico 21. Por meio dessas respostas, podemos relacionar ao que Laslett (1991) supõe, na Teoria da Terceira Idade, que essa fase seria dedicada a aprender novos *hobbies* e viajar.

O menor percentual de respostas, também visto no Gráfico 21, sobre os motivos pelos quais *seniors* estudam inglês foi “para ler textos acadêmicos”, com 4% dos votos, e “para o meu emprego”, com 6% dos votos. Isso vai ao encontro do que Murray (2011) destaca em seu estudo, afirmando que, durante a vida adulta, muitos indivíduos buscam aprender uma língua para o uso em ambientes de trabalho, para a leitura de artigos e para a educação continuada. No entanto, quando as pessoas se aposentam, essas oportunidades diminuem, e o foco do estudo se torna outro. Com base nas respostas dos participantes da presente pesquisa, percebe-se que há um cuidado com a saúde mental, quando eles selecionam “para melhorar habilidades cognitivas”, bem como um caráter mais social e emocional do aprendizado, pois 44% dos estudantes selecionaram a alternativa “para aumentar minha criatividade e aprender coisas novas”.

Gráfico 21 – Motivos pelos quais os Participantes estudam Inglês

06) Por quais motivos você estuda inglês?

50 respostas



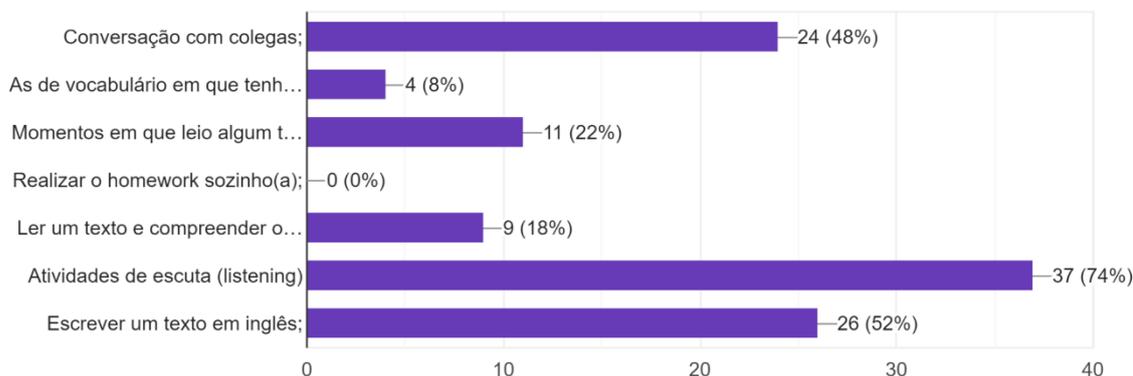
Fonte: elaborado pela própria autora

Relacionado às atividades mais desafiadoras para os *seniors*, constante no Gráfico 22, 74% afirmaram ter dificuldades em atividades de escuta, e 52% afirmaram ter dificuldades em escrever um texto em inglês. Seguido disso, 48% afirmaram ter dificuldade na conversação com colegas. Quando perguntados a respeito das habilidades que eles mais tinham dificuldades, participantes selecionaram – em sua maioria – a escuta e a conversação. Isso aparece, de fato, nas atividades mais desafiadoras. No entanto, as duas habilidades com que eles demonstraram ter mais facilidade foram a escrita e a leitura. Isso traz uma questão a ser refletida de que talvez a “escrita” seja de frases curtas, e para essa tarefa eles tenham facilidade, pois a alternativa “escrever um texto em inglês” recebeu 52% de votos entre as mais desafiadoras. Por meio dessas respostas, mostra-se necessário o trabalho com a produção de textos como atividade. Assim, é possível que os alunos treinem essa habilidade de *output*, e também explorem a criatividade, escrevendo sobre diversos tópicos. O docente, por sua vez, pode oferecer *feedbacks* para avaliar o processo de aprendizado, visto que foi mostrado, através dos resultados, que os estudantes gostariam de receber algum tipo de avaliação pelo professor.

Gráfico 22 – Atividades Mais Desafiadoras de acordo com os Participantes

18) Quais dessas atividades você considera mais desafiadoras? (selecione até 3)

50 respostas



Fonte: elaborado pela própria autora

5 CONCLUSÃO

O estudo sobre o aprendizado de LA pelo público *senior* é um campo muito amplo e abre espaço para muitas discussões. Por meio da presente pesquisa, foi possível adquirir dados relevantes para a posterior elaboração de *course plans*, unidades didáticas e tarefas voltadas a esse público. Ao perguntar aos estudantes quais suas principais dificuldades e desafios, é possível ir ao encontro dos seus objetivos e interesses e elaborar atividades que estejam de acordo com suas necessidades. O trabalho com um *needs analysis* auxilia docentes a fazerem um plano de estudos que se aproxime à realidade dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios e também dando auxílio para que eles sejam incentivados a praticarem a LA fora do contexto de sala de aula, em suas rotinas.

Conforme mencionado por Knowles (1970), os quatro pilares do aprendizado para adultos incluem o uso de experiência acumulada e o aprimoramento de conhecimento prévio, a aplicação de novos conhecimentos adquiridos em situações reais da vida, o aprendizado intrínseco motivado, autonomia e auto-direção. Por meio das perguntas do questionário, a autonomia e autodireção foram dois aspectos que chamaram a atenção nos resultados, pois foi visto que os alunos gostam de ter um plano de estudos, uma progressão do aprendizado e têm interesse em receber orientações e direcionamentos para estudarem individualmente. Esse direcionamento, portanto, deve estar incluído no plano de estudos e pode ser feito por meio de temas de casa, tarefas a serem feitas individualmente e um plano de estudos que tenha em vista um objetivo final, a cada semestre do curso.

Outra conclusão que tivemos a partir deste trabalho é que o uso de jogos é bem aceito por boa parte dos participantes da pesquisa, o que traz ideias e alternativas para deixar a aula mais dinâmica. Porém, algo a ser analisado é a forma como esses jogos serão realizados, pois alguns participantes da pesquisa afirmaram preferir jogos mais simples, não muito elaborados.

Pesquisar sobre as habilidades com que *seniors* demonstram ter mais facilidade e mais dificuldade também trouxe dados importantes para saber qual pode ser o foco das aulas. Ao saber das necessidades dos alunos, um *course plan* pode ser elaborado tendo em vista a maior prática das habilidades com que o grupo demonstra ter mais dificuldade. Na presente pesquisa, e também no estudo de Ohly (2007), os participantes demonstraram ter mais dificuldade na fala e na escuta, e mais facilidade na leitura e na escrita.

Relacionado ao uso de aplicativos para o aprendizado de LA, o *Duolingo* ganhou destaque. Além do uso deste aplicativo, há o trabalho com o MALL dentro do curso de inglês que foi lócus da pesquisa, visto que os estudantes são convidados a participarem de *workshops online*, usam o *Padlet* para terem acesso aos materiais didáticos e se engajam em jogos didáticos.

Por meio do presente estudo também se obtiveram informações relevantes sobre as atividades com que os alunos demonstram mais dificuldades. Assim, atividades focadas em escuta e escrita de textos mostram ser atividades relevantes, visto que são essas com que os alunos têm mais dificuldades. Um fato importante a ser analisado é que a maioria dos participantes assinalou ter mais facilidade nas habilidades de escrita e leitura, no entanto, uma das atividades com que eles mais mencionaram ter dificuldade é na escrita de textos. Assim, concluímos que a escrita de enunciados e frases mais curtas é algo relativamente familiar aos estudantes, no entanto, a escrita de textos longos é desafiadora.

Por meio da análise da literatura e do questionário, foi descoberto que *seniors* gostam de autorregular o processo de aprendizado e gostam de obter algum tipo de *feedback* ou avaliação do docente. A maioria dos estudantes gostaria de ter algum tipo de controle do que aprende, por meio da realização de atividades e exercícios, e muitos gostariam de receber um plano de estudos para incorporar os estudos em suas rotinas, a longo prazo. Uma parte dos estudantes afirmou querer ter avaliações que pudessem mensurar seus aprendizados, porém o percentual de respostas foi um pouco mais baixo. Assim, conclui-se que a melhor maneira de incorporar avaliações no ensino ao público *senior* são atividades ao longo do curso, avaliações do progresso e processo de aprendizado, não com o aspecto de “prova”, visto que, como

mencionado por Murray (2011), um dos aspectos que os *seniors* gostam no aprendizado durante a terceira idade é a falta de pressão para atingir uma nota necessária para passar de nível.

Ter mais conhecimento sobre os motivos que levam os *seniors* a aprenderem uma LA também traz dados relevantes para o estudo da terceira idade no Brasil. Assim, por meio da presente pesquisa, percebemos que um percentual muito baixo afirma aprender inglês para a leitura de textos acadêmicos ou para o uso da língua em seus empregos. O maior percentual afirmou querer aprender para se comunicar melhor em viagens e para melhorar habilidades cognitivas como a concentração e memória. Além disso, relacionado aos temas que os alunos têm mais preferência, percebemos um grande interesse por viagens e curiosidades sobre outros países.

Assim como Ohly (2007) menciona em seu trabalho, saliento aqui a importância de estudos focados nas estratégias que *seniors* e estudantes no geral utilizam para o aprendizado de LA. Ao entender melhor as formas como os estudantes realizam o estudo individual, o docente pode atuar como mediador da aprendizagem e oferecer tarefas que promovam a autonomia de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- CONFORTIN, H. O Aprendizado de Língua Estrangeira por Adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7-18, 2014.
- EDUSOFT. Educational Testing Services. MALL: Mobile Assisted Language Learning. EDUSOFT, 2023. Disponível em: <https://edusoftlearning.com/mall-mobile-assisted-language-learning/>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- FORMOSA, M; FINDSEN, B. **International perspectives on older adult education: research, policies and practice**. Berlin, Germany: Springer: 2016.
- GEE, J. P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, Baton Rouge, v. 85, n. 2, p. 34-37, jun. 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. **Censos 2022**. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação: Expectativa de vida ao nascer. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000
- LASLETT, P. **A fresh map of life: the emergence of the Third Age**. London: George Wiedenfield and Nicholson, 1991.
- LUISE, M. C. Didattica dell'italiano como lingua seconda nella scuola. Venezia, Italia, 2004. Modulo on line per il Master ITALS in didattica e promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. Disponível em: <http://helios.unive.it/~itals/index.htm>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- MARSH, D. **Blended Learning: creating learning opportunities for language learners**. Nova York: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: https://www.cambridge.org/files/1214/1174/1998/Touchstone_Blended_Learning_Combined_Debra_Marsh.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.
- MCWHORTER, J. **4 reasons to learn a new language**. Vancouver: TED, 2016. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQRjouWKDIU&t=368s>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- MORRISON, C. D. **Code-switching**. Encyclopedia Britannica, 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/code-switching>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- MOTTA, L.C. A constituição da Gerontologia e da Geriatria como campos do conhecimento interdisciplinar: o desafio da formação profissional. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. **A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso**. Rio de Janeiro: Ideias e Letras, 2004. p. 81-94.

MURRAY, G. Older language learners, social learning spaces and community. In: BENSON, P; REINDERS, H. (Ed.). **Beyond the Language Classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 1-18.

NACAMULLI, M. **The benefits of a bilingual brain**. [S. l.]: TED-Ed, 2015. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MMmOLN5zBLY>. Acesso em: 18 fev. 2023.

NAIMAN, N. *et al.* **The Good Language Learner**. Bristol: Multilingual Matters, 1996.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_3.PDF. Acesso em: 28 mar. 2023.

OHLY, Kay. Older learners of German and their use of language learning strategies. In: GABRIELATOS, C; SLESSOR, R; UNGER, J. W. **Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching**, Vol. 1. London: LAEL PG, 2007. p. 87 -102.

PFENNINGER, S. E; SINGLETON, D. A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 52, n. 4, p. 419-449, 2019.

PIKHART, M; KLIMOVA, B. Maintaining and Supporting Seniors' Wellbeing through Foreign Language Learning: psycholinguistics of Second Language acquisition in older age. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 21, p. 1-15. 2020.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-8, 2001.

PUEBLA, C; FIEVET, T; TSOPANIDI, M; CLAHSSEN, H. Mobile-assisted language learning in older adults: Chances and challenges. **ReCALL**, Cambridge University Press, v. 34, n. 2, p. 169-184, 2021.

SERRAGIOTTO, G; LUISE, M. C. Didática per bambini /andragogia. Venezia, Italia, 2004. Modulo on-lin per il Master ITALS in didattica e promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. Disponível em: <http://helios.unive.it/~itals/index.htm>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SEVERO, S. S. **O uso do whatsapp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como Língua Estrangeira em um contexto de blended learning**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

WHAT is Translanguaging? **EAL Journal**, Naldic, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ZAIKOVSKAIA, D. **The health benefits of learning a foreign language**. Oulu: TEDx Talks, 2022. 1 vídeo (11 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wiRhY8TU9qQ>. Acesso em: 18 fev. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

01) Qual a sua idade?

- 50 - 54
- 55 - 60
- 61 - 65
- 66 - 70
- 71 - 75
- 76 - 80
- 81+

02) Você é

- homem mulher

03) Onde você estudou inglês anteriormente? (selecione todas as alternativas que se aplicam)

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Universidade
- Sozinho(a)
- Curso de inglês
- Iniciei meus estudos após os 50 anos de idade.

04) Em quais habilidades em língua inglesa você encontra mais dificuldade? (selecione 1 ou 2)

- na leitura
- na escuta
- na fala/conversação
- na escrita

05) Em quais habilidades você tem um melhor desenvolvimento/ se sente mais confiante?

(selecione 1 ou 2)

- na leitura
- na escuta
- na fala/ conversação

na escrita

06) Por quais motivos você estuda inglês?

- para a leitura de textos acadêmicos
- para a leitura de vários tipos de textos em inglês
- para aprender a letra de músicas em inglês
- para poder me comunicar melhor em viagens
- para o meu emprego
- para fazer algo produtivo em meu tempo livre
- para entender filmes e séries em inglês
- para melhorar atividades cognitivas (concentração e memória)
- para conhecer pessoas novas
- para aumentar minha criatividade e aprender coisas novas
- para entender novas culturas

07) Você sente falta de praticar inglês fora de sala de aula?

- Sim, gostaria de me comunicar em inglês com mais frequência
- Não, pois consigo incorporar a fala da língua inglesa em minha rotina

08) Como você pratica a língua inglesa fora da sala de aula?

- assisto a vídeos
- assisto a filmes com legenda em inglês
- assisto a filmes em inglês com legenda em português
- escuto músicas e tento entender a letra
- faço os temas de casa
- converso com pessoas em inglês
- realizo atividades de leitura em voz alta para praticar a pronúncia
- uso aplicativos de prática de língua inglesa (por exemplo, o Duolingo)

09) Selecione todos os eventos oferecidos pelo curso de inglês que você já participou

- Master Walks
- Workshop Inglês e Música
- Shows da Banda Master English

Nunca participei de nenhum evento além das aulas.

10) Você já usou algum aplicativo para o ensino de língua inglesa? Se sim, quais desses aplicativos?

Duolingo;

Babbel;

Busuu;

Rosetta Stone;

Elsa Speaks;

Outro:

11) Quais dificuldades você encontra no uso de aplicativos focados no aprendizado de inglês?

falta de orientação;

falta de instruções;

não encontro dificuldades.

tecnologia muito complexa

12) Você usa o tradutor ou dicionário em seu dia a dia?

sim, os dois.

apenas o tradutor (por exemplo, o Google Tradutor)

apenas o dicionário inglês/português

não uso nenhum

13) Para que tarefas você usa o seu smartphone?

para comunicação

para navegar pela internet

para procurar informações rápidas

para usar redes sociais

para estudar inglês por meio de aplicativos

14) Você gosta de jogos didáticos em aula?

Sim, de qualquer tipo

Sim, mas prefiro que eles não sejam muito elaborados, prefiro os mais simples

Não gosto

15) Você gosta de estudar em grupo?

Sim

Prefiro estudar individualmente

16) Quais temas você acha interessantes de serem abordados em aula?

Esportes

Música

Arte

Filmes e séries

Curiosidades sobre países

Natureza

Viagens

17) Quais atividades você acha que devem ser feitas em aulas de inglês?

atividades com música;

jogos;

tempo para conversação em língua inglesa;

atividades com vídeos e recursos audiovisuais em inglês;

atividades de leitura em voz alta;

atividades focadas na pronúncia das palavras;

atividades de vocabulário;

atividades de escuta e preenchimento de lacunas;

atividades de gramática;

18) Quais dessas atividades você considera mais desafiadoras?

Conversação com colegas;

As de vocabulário em que tenho que relacionar a palavra em inglês com sua tradução;

Momentos em que leio algum texto em voz alta;

Realizar o homework sozinho(a);

Ler um texto e compreender o significado;

Atividades de escuta (listening)

Escrever um texto em inglês;

19) No trabalho com músicas...

- Prefiro realizar atividades com músicas dos anos 60, 70 e 80, da minha época de juventude;
- Prefiro realizar atividades com músicas mais atuais;
- Gosto de músicas mais antigas e também mais modernas

20) Nas atividades com filmes e séries...

- Prefiro lembrar de filmes mais antigos, que já assisti há algum tempo.
- Prefiro o trabalho com filmes e séries atuais;
- Não tenho preferência, gosto do trabalho com ambos estilos.

21) Quando alguém não consegue entender o que você fala em língua inglesa, qual estratégia você usa?

- repito a frase com as mesmas palavras, de maneira mais devagar
- tento simplificar a frase, deixá-la mais curta, e repito.
- penso em outras palavras que sejam sinônimas, e mais simples de pronunciar
- não tento repetir a frase, e sigo a conversa em direção a outro assunto

22) Você sente falta de alguma avaliação que pudesse 'mensurar' seu aprendizado?

- Sim, gostaria da realização de provas
- Não sinto falta
- Gostaria de algum tipo de avaliação que contesse feedback (retorno avaliativo do professor)

23) selecione todas as alternativas se aplicam ao seu estudo de escuta (listening)

- enquanto escuto os áudios, pauso para fazer anotações, ou pauso para entender melhor o que está sendo dito
- escuto uma primeira vez para entender o sentido geral do áudio, e uma segunda vez para prestar atenção aos detalhes
- gosto de ler a transcrição de áudio
- frequentemente sinto dificuldades com tarefas de escuta (listening)

24) Selecione todas as alternativas que se aplicam ao seu estudo de textos em inglês

- () Tento compreender o texto de maneira geral, sem me importar com a tradução exata de cada palavra
- () utilizo tradutores e dicionários para buscar palavras que não entendi
- () se não entendo uma palavra no texto, continuo lendo o texto e depois volto para ela.
- () se não entendo uma palavra, imediatamente paro de ler o texto e busco o seu significado