

## Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês entre alunos da terceira idade

### Beliefs about the English teaching and learning process among senior students

Aline Provedel Dib<sup>1</sup>  
Augusto Silveira da Silva<sup>2</sup>  
Candelária May Ruibal Miranda<sup>3</sup>

#### Resumo

Este artigo objetiva discutir e analisar as crenças de alunos idosos a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto do curso de extensão intitulado Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade, do Instituto Federal de Santa Catarina. Apesar de hoje já sabermos que, por conta da plasticidade cerebral (RELVAS, 2005), nossos anos de aprendizagem não estão restritos à juventude, crenças acerca de uma possível dificuldade de alunos idosos em aprender um novo idioma ainda se fazem presentes. O problema reside quando essas crenças geram estagnação ou dificultam o aprendizado. Assim, é importante que o professor e os próprios alunos conheçam o sistema de crenças preexistentes, bem como seu impacto no contexto atual de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2004). Buscando compreender melhor o público do curso, desenvolvemos uma pesquisa quanti-qualitativa de cunho descritivo (GIL, 2010), em que fizemos um levantamento de campo sobre as crenças através de um questionário elaborado no *Google Forms* e distribuído aos alunos via e-mail. A partir da análise dos resultados, observamos que esses idosos acreditam que não é mais possível atingir a fluência no idioma. Por outro lado, apresentam preocupação quanto à metodologia que será empregada, já que não se matricularam no curso apenas para passar o tempo, mas para aprender o idioma. É interessante notar que eles se veem como agentes no processo de ensino-aprendizagem e esse mesmo protagonismo é almejado fora da sala de aula, pois esses alunos esperam, com o aprendizado do inglês, ter liberdade para viajar e se comunicar.

**Palavras-chave:** Crenças. Terceira idade. Ensino-aprendizagem de inglês.

#### Abstract

This article aims to discuss and analyze the beliefs of elderly students regarding the English learning and teaching process in the context of the extension course entitled Teaching English to Senior Students, at the Federal Institute of Santa Catarina. Although we already know that, due to brain plasticity (RELVAS, 2005), our years of learning are not restricted to youth, beliefs about the possible difficulties older adults may face in learning a new language are still present. The problem is when these beliefs lead to stagnation or make the learning process difficult. Thus, it is important that the teacher and the students themselves understand the preexisting belief system, as well as its impact on the current teaching-learning context (BARCELOS, 2004). Seeking to better understand our students, we have developed a quantitative-qualitative descriptive research (GIL, 2010), in which we carried out a field survey about beliefs through a questionnaire prepared on Google Forms and distributed to students via email. From the analysis of the results, we observed that these older adults believe that it is no longer possible to achieve fluency in the language. On the other hand, they are concerned about the methodology that will be used, as they did not enroll in the course just to spend their free time, but to learn the language. It is interesting to notice that these students see themselves as agents in the teaching-learning process and they also look forward to

<sup>1</sup> Doutora. IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6209-3666> E-mail: [aline.dib@ifsc.edu.br](mailto:aline.dib@ifsc.edu.br)

<sup>2</sup> Aluno do Curso Técnico Integrado em Edificações e bolsista do projeto de extensão Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade (Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7660-5397>

<sup>3</sup> Aluna do Curso Técnico Integrado em Edificações e bolsista do projeto de extensão Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade (Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4639-6034>

becoming protagonists outside the classroom, once they hope to be able to travel and communicate by themselves after having learned English.

**Keywords:** Beliefs. Senior students. English teaching and learning.

## 1 Introdução

Em 1994, o Brasil passou a ter um olhar mais atento para a pessoa idosa com a criação da Lei n. 8.842, intitulada de Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994). Quase dez anos depois, surge, então, em 1º de outubro de 2003, a Lei n. 10.741, conhecida como Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). O objetivo do Estatuto, de acordo com o artigo 1º, é “regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003). Assim, tendo em vista a melhora na qualidade de vida do idoso e, conseqüentemente, o aumento da expectativa de vida, o artigo 20 ressalta a inclusão desse grupo em atividades educativas: “o idoso, nos termos da lei, tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003). Contudo, apesar da lei vigente dar ao idoso o direito de acesso à educação, com a garantia de que o Poder Público criará oportunidades “adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003, Art. 21 do Estatuto do Idoso), as ofertas de cursos ainda são limitadas. No Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Florianópolis, por exemplo, a única ação voltada para pessoas da terceira idade (TI), atualmente, é um projeto de extensão da área de Educação Física, o qual promove aulas de ginástica.

Diante da escassez de atividades para a TI e do entendimento de que a educação não é um privilégio reservado aos jovens, mas sim um processo de construção permanente que ocorre ao longo de toda a existência, surgiu a iniciativa do projeto de extensão intitulado Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade. O projeto tem por objetivos ensinar a língua inglesa para pessoas acima dos 60 anos e desenvolver pesquisa relacionada a como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional (LA) nessa faixa etária. Além disso, pretendemos estimular a autoconfiança da pessoa idosa, desenvolver o uso das novas tecnologias para a aprendizagem de LA, elaborar material didático específico para essa faixa etária a partir da análise de necessidades do grupo (HUTCHINSON; WATERS, 1987) e da pesquisa, e incentivar as relações com pessoas de sua geração e de outras. A equipe do projeto é composta por uma docente de Língua Inglesa, uma servidora Técnica de Enfermagem e dois alunos bolsistas do curso técnico integrado em Edificações. Outro objetivo do

projeto é engajar os discentes na pesquisa acadêmica, na prática docente e nas trocas intergeracionais.

Dessa forma, no final do ano de 2019, o projeto de extensão foi aprovado pela Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do IFSC e os dois alunos bolsistas previstos foram selecionados. Em fevereiro de 2020, abrimos as inscrições para o curso e os vinte e cinco primeiros inscritos tiveram direito às vagas.

O primeiro dia de aula ocorreu na segunda semana de março. Contudo, tal encontro fora também o último, já que, na semana seguinte, o mundo parou por conta da pandemia causada pelo vírus da Covid-19. No entanto, tivemos um primeiro momento muito feliz, já que era unânime a satisfação de voltar a estudar e, como relatado pelos próprios alunos, ter, finalmente, a oportunidade de aprender inglês. Nesse dia, os alunos contaram sobre suas experiências pregressas com o idioma, conheceram uns aos outros, expressaram os motivos de estarem ali, falaram sobre suas famílias e viagens. Foi um tempo de partilha e entusiasmo.

Por outro lado, quando as aulas foram suspensas, decepção e tristeza tomaram a todos nós. Por ainda não sabermos do futuro da pandemia e devido ao fato de ter ocorrido apenas um encontro, decidimos não continuar através das aulas não presenciais. Posteriormente, mesmo certos de que não voltaríamos à presencialidade, os alunos optaram por não seguirmos de maneira remota, alegando que não teriam recursos tecnológicos e/ou conhecimento para tal. Ainda assim, o grupo de *WhatsApp*, criado naquela primeira semana, permanece e continuamos em contato. Além disso, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFSC, ocorrida de forma remota em 2020, realizamos uma oficina de jogos on-line em inglês para a TI, a qual teve a participação de muitos alunos do grupo.

Diante do cenário de caos e incertezas que assolou e ainda assola nosso país e o mundo, foi necessário, portanto, que reformulássemos o projeto, uma vez que não conseguiríamos realizar o que havia sido planejado. Apesar dos desafios impostos pela distância, optamos por manter uma das metas do projeto inicial, a de envolver os discentes bolsistas de extensão na pesquisa acadêmica através de leituras nas áreas de gerontologia e ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, e na escrita de um artigo.

Destarte, após algumas reuniões entre a equipe do projeto e de diversas leituras compartilhadas, decidimos iniciar conhecendo melhor nossos alunos da TI, pois essas informações já nos dariam alguns caminhos a seguir quando retornássemos aos encontros presenciais. Assim, esta pesquisa objetiva discutir e analisar algumas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua

inglesa desses alunos da TI. Os dados foram gerados a partir de um questionário (em anexo) elaborado no *Google Forms* e enviado aos alunos por e-mail.

Este estudo inicia apresentando, na seção 2, questões importantes para o aprendizado de idiomas na TI. Na seção 3, discutiremos a conceitualização das crenças e a importância de investigá-las. Na seção 4, descreveremos a metodologia de pesquisa e o perfil dos participantes. Na seção 5, a partir do questionário respondido pelos alunos, faremos o levantamento e a análise de suas crenças acerca do ensino-aprendizagem de LA, especificamente, da língua inglesa. Por fim, na seção 6, apresentaremos as conclusões e os próximos passos desta pesquisa.

## 2 A terceira idade e os aspectos positivos da aprendizagem de uma LA

O ciclo da vida inicia-se com as inúmeras descobertas feitas na infância, atinge a fase adulta, carregada de responsabilidades com a carreira, com o sustento e com a família, por exemplo, e chega, então, à TI, período que Laslett (1989, p. 78) nomeia como o "coroamento da vida". Ainda de acordo com o autor (1989, p.78), nessa etapa, os indivíduos estariam mais livres das obrigações da vida adulta e propensos a se engajarem em atividades que lhes tragam prazer e estejam em harmonia com seus interesses.

A Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde do Brasil consideram a população com 60 anos ou mais como pertencente à TI. Apesar das delimitações legais e da nossa opção em seguirmos a legislação brasileira para estabelecer um corte etário para a participação no Curso de Extensão, é válido ressaltar que a idade cronológica e as alterações que acompanham o envelhecimento nem sempre caminham juntas. Dependendo do acesso aos cuidados de saúde, da condição financeira, do nível de integração social, do estado de espírito, das atividades laborais, dentre outros fatores, indivíduos de contextos diferentes podem chegar à TI também em momentos diferentes.

Para além da idade, o tornar-se idoso, em uma sociedade movida por sistemas de produção, está, ainda, atrelado à força e à capacidade de trabalho. A pessoa idosa, muitas vezes, é subjugada por não apresentar as mesmas condições produtivas de um jovem (CALDAS, 2004). Ademais, a crença na incapacidade do idoso estendeu-se por muito tempo também no campo científico, acreditando-se que suas funções neurológicas se degeneravam com o passar do tempo.

Contudo, hoje, sabe-se que o cérebro possui grande plasticidade e pode ir moldando-se ao longo da vida, sendo capaz de formar novas sinapses e autorreparar-se, garantindo ao indivíduo maior bem-estar e a preservação das habilidades intelectuais, processo esse denominado de *autopoiese*

humana (RELVAS, 2005, p. 14). Além disso, é importante considerar que, embora geralmente haja perda em algumas capacidades como a audição, a visão e a memória, a possibilidade de aprendizado de uma LA mantém-se plena (BIRDSONG, 1999).

O processo de aprendizagem de uma LA na TI é capaz de promover a integração desses indivíduos, que, a cada ano, correspondem a uma parcela maior da população brasileira. Cabral e Ferreira (2014) apontam, ainda, o benefício de se ter um envelhecimento ativo, isto é, que possua atividades intelectualmente e socialmente estimulantes. As atividades de ensino para a TI, portanto, colaboram para a melhoria da qualidade de vida dos idosos, além de aumentarem a “autoconfiança, a maturidade, a competência, o bem-estar físico, emocional e social, a resiliência e contribuir, de forma positiva para um envelhecimento com uma vida participativa bem-sucedida em todos os contextos relacionais” (SOUSA; RODRÍGUEZ-MIRANDA, 2015, p.34).

Compreender as demandas e as motivações dos alunos, independente da idade, é fundamental para o processo de aprendizagem. No caso do aluno idoso, o qual, na maioria das vezes, já passou por diferentes experiências de sala de aula, tal conhecimento ajuda o professor na preparação de material específico, na escolha de metodologias e na elaboração de atividades que motivem e levem o aluno a quebrar possíveis barreiras na aprendizagem de um novo idioma. O primeiro passo que demos para conhecer esses alunos foi compreender que crenças eles carregam acerca do ensino-aprendizagem de LA.

### 3 Por que investigar as crenças?

O interesse em investigar as crenças que permeiam os processos de ensino-aprendizagem surgiu, de acordo com Barcelos (2004, p.126), a partir da mudança “de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”. Dessa forma, o aprendiz também ganhou um novo papel, o de agente na construção do conhecimento. Ainda segundo a autora (2004), com o surgimento da abordagem comunicativa, passou a haver um interesse maior em compreender as experiências prévias do aprendiz e seu entendimento acerca do aprendizado de uma LA.

Desde então, muitas são as conceituações acerca das crenças sobre a aprendizagem de línguas. Contudo, o ponto de interseção dessas definições residiria no fato de que as crenças dizem respeito ao que é linguagem e ao que é aprender uma LA (BARCELOS, 2004). Além disso, deve-se considerar que as crenças emergem das experiências vividas, “de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p.132).

Diante do exposto, as crenças que elaboramos ao longo da vida estão ligadas aos diversos contextos educacionais dos quais fizemos parte em momentos distintos. Entende-se contexto como uma construção conjunta dos participantes de uma interação, sempre situado, não sendo, pois, estabelecido a priori, nem fixo. Além disso, de acordo com Blommaert (2005), o contexto não seria apenas local, mas translocal, uma vez que os textos estão sempre em movimento e muito do que acontece nas práticas de atribuição de sentido são recontextualizações de textos anteriores, produzidos num processo de contextualização diferente, por pessoas diferentes, em tempos diferentes e por propósitos diferentes. Assim, discursos situados cultural, histórica e socialmente são constantemente retirados de seus contextos originais e inseridos em outros discursos, ou seja, são descontextualizados e recontextualizados. No que tange às crenças, ao longo desse processo, elas vão sendo constantemente reiteradas e acabam ganhando efeitos de estabilidade, constância e naturalidade.

O aluno idoso, portanto, traz consigo crenças consolidadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, não apenas de línguas, mas também das outras áreas que experienciou ao longo da vida. Suas vivências nesses diferentes contextos também contribuíram para a circulação e construção de crenças e é justamente a partir desses textos que esse aluno enxergará o momento presente. O problema reside quando essas crenças atuam negativamente gerando estagnação ou dificultando o aprendizado.

Segundo Barcelos (2004), portanto, é importante que o professor e os próprios alunos conheçam o sistema de crenças preexistentes, bem como seu impacto no contexto atual de ensino-aprendizagem. Isso possibilitará que o aluno ocupe um papel de agência e tenha a oportunidade de refletir sobre e, quem sabe, ressignificar suas próprias crenças. Por outro lado, o professor precisa saber lidar com as convicções dos alunos, além das suas próprias, e promover discussões que permitam colocar as crenças em xeque, apresentando aos discentes outros discursos, ajudando-os a expandir o repertório de estratégias de aprendizagem. É importante ter em mente que, apesar do ar de estabilidade das crenças, ganho através de diversas repetições e recontextualizações, “a repetição, mesmo a ‘da mesma coisa’, sempre produz alguma coisa nova, de forma que, quando repetimos uma ideia, uma palavra, uma frase ou um evento, ele/a é sempre renovado/a” (PENNYCOOK, 2010, p.43). E é nesse momento que se abre uma brecha para que uma repetição diferente provoque uma descontinuidade da reprodução de crenças cristalizadas e passe a se pensar e refletir em outras bases.

Em suma, o papel do professor não deve ser o de juiz das crenças de seus alunos, mas de promotor do debate e da reflexão acerca dessas crenças, inclusive de suas próprias, a fim de observar

que impactos e consequências elas trazem para o contexto em que estão inseridas. Ao terem uma compreensão mais ampla do contexto de ensino-aprendizagem, os alunos podem se desvencilhar de determinadas amarras e se arriscar por novas trilhas de aprendizagem, ao passo que o professor terá ferramentas para ajudá-los nessa jornada.

#### **4 Metodologia de pesquisa e perfil dos participantes**

Para analisar e discutir acerca de algumas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa entre os alunos da TI, desenvolvemos um estudo quanti-qualitativo de cunho descritivo (GIL, 2010), em que fizemos um levantamento de campo através de um questionário (em anexo) elaborado no *Google Forms* e distribuído aos alunos via e-mail.

O questionário é composto de 29 questões e foi dividido em duas partes: a primeira, com 11 questões, tinha por objetivo identificar o perfil dos participantes, suas experiências pregressas como alunos de língua inglesa, e o significado da língua inglesa em suas vidas hoje. A segunda parte, com 18 questões, objetivava, então, identificar as crenças de aprendizagem de língua inglesa desses alunos.

A segunda parte do questionário foi elaborada a partir de asserções e os alunos poderiam marcar se concordavam totalmente, parcialmente ou discordavam do que estava sendo dito. Além disso, eles tinham a opção de dizer que não sabiam opinar ou, ainda, podiam escrever sua própria resposta no campo “outro”.

O público participante da pesquisa foi composto pelos alunos da primeira turma do projeto Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade que, inicialmente, possuía 25 discentes matriculados. Logo na primeira semana de aula, houve uma desistência, restando 24 estudantes, dos quais, 17 responderam ao questionário proposto e apenas 16 autorizaram o uso das respostas para o desenvolvimento do estudo. Do total de participantes da pesquisa, 13 eram mulheres e 3 homens, todos com idade entre 61 e 72 anos. Destes, mais de 90% concluíram o ensino médio e, pelo menos, 80% deram continuidade aos estudos após isso, entretanto, apenas 56% possuem formação no nível de graduação.

## 5 Análise dos dados

Após uma primeira leitura dos questionários, decidimos dividir esse momento da análise em temas, a fim de lançar luz sobre os aspectos que consideramos mais relevantes. Assim, reunimos as crenças em quatro grupos: crenças acerca das metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa, crenças acerca do uso do livro didático, crenças acerca do papel de professores e alunos, e crenças acerca da TI.

### 5.1 Crenças acerca das metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa

No início do questionário aplicado, na questão 5 (“Você já estudou inglês anteriormente?”), é possível observar que a maioria desses alunos (68,8%) estudou inglês formalmente apenas na escola. Em seguida, verificamos que 37,5% dessas pessoas tiveram a oportunidade de fazer um curso livre do idioma, contudo, 87,5% não o concluíram (“Você já concluiu algum curso de inglês?”). Quando indagados acerca dos motivos para o abandono do curso (“Caso tenha feito curso, mas não o tenha concluído, qual seria o principal motivo?”, questão 7), a maioria (31,3%) apontou não ter gostado da metodologia. A partir daí, podemos perceber a importância da escolha de uma metodologia adequada e que, para acertarmos nessa decisão, é fundamental que conheçamos os interesses, as expectativas e as crenças de nossos alunos.

De acordo com Blommaert (2005), como visto na seção 3, a partir dos diferentes contextos de ensino pelos quais passaram e do conjunto de crenças constantemente reiteradas que ajudaram a fazer circular, esses alunos possuem suas próprias convicções acerca da eficácia ou não de determinadas metodologias. Quando essas crenças vão de encontro ao que está sendo proposto pelo professor, surgem os conflitos, os quais, no geral, geram desinteresse pelo que está sendo ensinado. Barcelos (2004) aponta que, nesses casos, é fundamental que haja reflexão e entendimento de quais crenças estão permeando o processo para, assim, desenvolver estratégias e ações que sejam capazes de alinhar as expectativas e interesses entre professores e alunos.

Novamente, na pergunta 9, a qual indagava sobre o que os alunos menos gostaram ao longo das experiências anteriores de aprendizado da língua inglesa, dos 16 respondentes, 5 afirmaram que foi a metodologia/ método. Vale ressaltar que essa era uma pergunta aberta, ou seja, não havia opções para os alunos marcarem. Inclusive, em uma das respostas, um aluno apontou o “ficar em uma só metodologia” como aquilo que menos gostou no curso realizado.

Em contrapartida, na pergunta 8, “Baseado nas suas experiências anteriores de aprendizado de idiomas, do que você mais gostou?”, apenas duas respostas estavam relacionadas às questões metodológicas, contudo, ambas apontavam, justamente, a diversidade de metodologias em sala de aula como um aspecto positivo.

Algumas metodologias, contudo, parecem resistir ao tempo, como podemos observar na questão 21 (“O primeiro passo para a aprendizagem da língua inglesa é o estudo da gramática e da norma culta”), a qual tinha por objetivo identificar a importância que esses estudantes conferem à gramática dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dos 16 respondentes, 4 concordaram totalmente com a afirmação e 3, parcialmente, o que permite que interpretemos que alguns desses alunos têm uma percepção sistêmica da língua. Tal fato pode estar relacionado a um método de ensino de línguas bastante tradicional, o de gramática e tradução, desenvolvido na Europa no início do século XIX, o qual preconiza a memorização de vocabulário, o conhecimento de regras gramaticais e a realização de exercícios de tradução (ROMANELLI, 2006) e que, ainda hoje, é utilizado, mesmo que com adaptações, por algumas escolas.

Ainda na questão 21, no campo “outros”, no qual os alunos poderiam oferecer suas próprias respostas, uma aluna escreveu: “acredito que se for começar por gramática irá ficar meio cansativo. Aprender falar o nome de coisas que usamos no cotidiano seria mais alegre” (sic). Apesar da proposta de aprender listas de vocabulário também ser parte da estratégia do método gramática e tradução, essa aluna já vislumbra um ensino mais conectado à realidade. Vale ressaltar, ainda, que 5 alunos discordaram de que “o primeiro passo para a aprendizagem da língua inglesa é o estudo da gramática e da norma culta”, o que pode indicar que eles esperam mais do que a mera transmissão descontextualizada e mecânica de regras gramaticais.

Ao observarmos essas respostas, percebemos a importância do professor ser também pesquisador de sua própria sala de aula, pois, a partir de investigações baseadas em sua prática, o docente será capaz de refletir e produzir conhecimento, de forma a buscar caminhos mais adequados e eficientes de ensinar um determinado grupo. Kumaravadivelu (2008) já nos alertava para termos cuidado com a aceitação de determinado método sem qualquer reflexão e com a busca por um método perfeito, que fosse generalizável entre públicos variados.

O professor, portanto, ao invés de apenas colocar em prática teorias formuladas por autores que não conhecem seu contexto de atuação, deveria ser estimulado “a desenvolver o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias para construir sua própria teoria da prática sensível ao contexto” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 173).

Diante do exposto, entendemos esse trabalho de identificação das crenças de nossos alunos como um passo inicial para conhecermos nosso contexto de atuação e, assim, seguirmos em busca de uma sala de aula mais reflexiva e autônoma, capaz de se adaptar às situações e aos objetivos específicos do grupo.

## 5.2 Crenças acerca do uso do livro didático

Um dos objetivos do projeto de extensão Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade é, justamente, a partir da investigação baseada na nossa prática de sala de aula, elaborar material didático voltado para as necessidades do grupo e sensível ao contexto. Dessa forma, decidimos incluir duas questões no questionário que abordassem a importância que os alunos dão ao livro didático.

Em um estudo conduzido por Cardoso et al. (2015) com alunos da TI, as autoras identificaram que os materiais didáticos produzidos de forma autoral não estavam agradando os discentes e que estes sentiam falta do livro didático. Segundo as autoras, algumas razões apontadas pelos estudantes foram “a falta de continuidade, dificuldade de percepção de progresso, difícil memorização e organização, falta de apelo visual, dificuldade para estudar e gastos com cópias, que depois ficam soltas ou se perdem” (CARDOSO et al., 2015, p.77).

No questionário aplicado por nós, os alunos parecem estar abertos ao uso de outros materiais, mas também demonstram grande apego ao uso do livro didático. Na questão 17, por exemplo, diante da afirmação de que “Para aprender um idioma, é essencial fazer uso de um livro didático”, dos 16 respondentes, 8 concordaram parcialmente, 6 concordaram totalmente e 2 discordaram. Já na questão 18, “É possível aprender um novo idioma sem um livro didático e fazendo uso de outros recursos como aplicativos, sites, *podcasts* (programa em áudio) e materiais impressos fornecidos pelo professor, por exemplo”, 9 alunos concordaram parcialmente e 7, totalmente.

É possível perceber certa contradição nas respostas, uma vez que, enquanto a maioria dos alunos na questão 17 parece vislumbrar outras possibilidades de material didático ao concordar apenas parcialmente com a afirmação, na questão 18, quando abrimos o leque, a maioria não concorda totalmente com a afirmação.

Ao compararmos essas respostas com o que aconteceu no primeiro dia de aula, percebemos o valor dado ao livro didático por esse grupo. No único encontro presencial que tivemos, grande parte dos alunos portava um livro didático que já havia usado em algum momento da vida. Além disso, todos

queriam saber o nome do livro didático que seria adotado no curso e relataram que gostariam que o livro fosse físico e não digital.

Diante dos dizeres do questionário e do fazer desses estudantes no primeiro encontro, será necessário que observemos atentamente como esses alunos irão se comportar no retorno presencial, caso decidamos manter a proposta da elaboração de nosso próprio material.

### 5.3 Crenças acerca do papel de professores e alunos

As questões 14 (“Para aprender um idioma, a responsabilidade maior está no professor”), 15 (“Para aprender um idioma, a responsabilidade maior está no aluno”) e 16 (“Para aprender um idioma, professor e aluno têm a mesma parcela de responsabilidade”) do questionário tinham por objetivo investigar a importância dada à figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Durante muito tempo, o professor foi considerado o detentor do saber. Os alunos, em contrapartida, deveriam se comportar, executar as tarefas e receber o conhecimento passado. Contudo, apesar desses alunos da TI serem fruto dessa educação mais tradicional, nas respostas dadas às questões 14, 15 e 16, eles parecem entender que também exercem papel de agência na aprendizagem.

Na questão 14, por exemplo, nenhum aluno concordou integralmente com a afirmação de que a responsabilidade maior pela aprendizagem é do professor. Já na questão 15, 4 dos 16 respondentes concordaram totalmente com a asserção de que a responsabilidade maior é do aluno e, finalmente, na questão 16, a maioria (11 alunos) demonstrou a compreensão de que tanto professores quanto alunos são agentes importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de estudos anteriores como o de Garbuio (2006) e Oliveira (2010) demonstrarem que a crença do professor como o único promotor da aprendizagem é presente, inclusive, entre discentes de outras faixas etárias, inicialmente, esses alunos da TI parecem estar conscientes de seu papel. É interessante que eles tenham tal percepção, pois algumas das dificuldades enfrentadas por estudantes que se mantêm no papel passivo são a falta de autonomia e a estagnação, uma vez que estão em busca da supervisão e ratificação constantes do professor.

Por fim, ressaltamos que, na pergunta 14, a questão da importância do método veio à tona mais uma vez, já que, na opção “outros”, deixada em todas as perguntas, um aluno escreveu que o maior responsável pela aprendizagem seria o método utilizado.

## 5.4 Crenças acerca da TI

No único encontro presencial realizado, foi possível identificar que apenas uma aluna ainda possui emprego fixo. Essa informação mostra que a turma é composta por idosos pertencentes a um grupo socioeconômico que não apresenta a necessidade de se manter no mercado de trabalho após os 60 anos para prover seu sustento. Sendo assim, muitas dessas pessoas possuem uma agenda mais livre e condições financeiras que lhes permitam a realização de atividades de seu interesse, como o aprendizado de uma LA - atividade que, como observado em 25% das respostas da questão 7 ("Caso tenha feito curso, mas não o tenha concluído, qual seria o principal motivo?"), foi deixada de lado anteriormente devido à falta de tempo.

Quando indagados sobre a motivação para a realização da matrícula no curso, na asserção 26 ("Mais importante do que aprender inglês, fiz minha matrícula no curso para me manter ocupado."), mais da metade dos respondentes apontou o uso do tempo livre para o desenvolvimento de atividades intelectuais como uma ambição pessoal, não apenas um passatempo. Uma das respondentes, inclusive, escreveu que fez sua matrícula no curso "para ter uma ocupação ÚTIL" (grifo da autora), pois, segundo ela, precisa "aprender inglês" (questão 26), ratificando o que havia sido identificado nos estudos de Cardoso et al. (2015). As autoras (2015, p.76) afirmam que os alunos da TI investigados "querem aprender a língua, e não só passar tempo. Muitos querem viajar ou têm interesse pela cultura do país; alguns têm parentes no exterior, ou querem conseguir entender e cantar músicas de sua preferência".

Há, portanto, nos alunos, motivação e objetivos para aprender a língua inglesa. Dentre esses objetivos, semelhante aos encontrados por Cardoso et al. (2015), o mais mencionado nas respostas da questão 10 ("Quais aspectos você relaciona à língua inglesa?") foi a possibilidade de viajar com mais liberdade. Na questão 29, a independência proporcionada pelo conhecimento do idioma é novamente ratificada quando 13 respondentes concordam totalmente com a afirmação de que "O aprendizado da língua inglesa proporciona mais independência". No campo deixado para que os alunos registrassem sua própria resposta, uma aluna escreveu "Sim, pois seria mais fácil entender as pessoas que vem nos visitar" (sic).

Encontramos, também, na questão 11 ("Nesse momento da vida, saber inglês significa... (é possível selecionar mais de uma opção)"), o interesse de "conseguir entender o que outras pessoas falam" (14 respondentes) e "falar de forma que eu seja compreendido" (10 respondentes). Aparecem,

ainda, a vontade de “poder cantar em inglês” - indicada espontaneamente por um dos respondentes, e de “entender filmes sem legenda, letras de música e ler livros”, desejo de 7 participantes.

Apesar de não haver nenhuma pergunta específica sobre pronúncia no questionário aplicado, os alunos trouxeram a questão à baila no item 9, o qual indagava acerca do que os alunos menos gostaram nas experiências anteriores de aprendizado de idiomas. Como era uma questão de resposta aberta, percebe-se certo receio dos estudantes em não conseguir pronunciar as palavras e, com isso, ter problemas na comunicação (“tenho dificuldade com algumas pronúncias”, “da minha dificuldade de pronúncia”, “medo de não aprender a pronúncia”).

O grupo pesquisado parece, ainda, não acreditar que pode atingir a fluência no idioma na TI. Na questão 13 (“É possível atingir fluência em um idioma na terceira idade”), 8 alunos concordaram apenas parcialmente com a afirmação e 2 responderam espontaneamente que consideravam atingir a fluência algo difícil (“Fluência já acho mais difícil.”, “Fluientemente acho difícil, mas entender algumas palavras sim.” (sic)). Já na questão 12 (“Para aprender um idioma, é preciso ser jovem”), a maioria discordou com a afirmação (14 alunos), além de 1 aluno que escreveu que “nunca é tarde para aprender”. Ademais, 11 respondentes acreditam que aprender um idioma não está relacionado a ter uma aptidão especial (questão 19: “É preciso ter dom para aprender um idioma estrangeiro”), mas sim a ter dedicação (12 respondentes, questão 20: “qualquer pessoa é capaz de aprender um idioma estrangeiro, desde que haja dedicação”).

Diante do exposto, podemos perceber que esses alunos creem que é possível aprender o inglês na TI, contudo, não o suficiente para atingirem a fluência no idioma, contradizendo as pesquisas recentes, apresentadas na seção 2, que afirmam que com empenho e estímulos, podemos transformar nossos cérebros e aprender o que desejarmos (RELVAS, 2005).

Para aprender a língua inglesa, esses idosos acreditam que isso deva ser feito de forma divertida, como aponta a questão 22 (“A aprendizagem de um idioma estrangeiro deve ser divertida.”), na qual 94% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação. Soma-se a isso o fato de que metade do grupo deseja que as novas tecnologias façam parte do processo de ensino-aprendizagem (questão 23: “A aprendizagem de um idioma estrangeiro precisa envolver as novas tecnologias.”). Quanto aos assuntos a serem abordados em sala, esses idosos também se mostram abertos a discutir questões que não estejam, necessariamente, relacionadas à TI, pois 11 alunos concordaram apenas parcialmente e 4 discordaram da afirmação de que “para que eu aprenda inglês na minha idade, os assuntos devem ser relacionados ao meu momento de vida” (questão 24).

Como visto na seção 2, estar na sala de aula na TI promove e estimula a integração social, além de funcionar como uma ginástica mental, prevenindo que as atividades cognitivas se deteriore a partir da construção de novos conhecimentos (CABRAL; FERREIRA, 2014). Diante dos resultados, podemos perceber que esses alunos desejam aprender o idioma e construir novos conhecimentos, bem como fazê-lo de forma lúdica, que os desafie com o uso das tecnologias e que aborde assuntos variados, promovendo a integração social.

Nas questões 27 (“Acredito ser mais fácil aprender inglês apenas com colegas da minha faixa etária.”) e 28 (“Atualmente, teria vergonha de estudar inglês com jovens e adolescentes.”), novamente, os alunos mostraram-se reticentes acerca de sua capacidade de aprender um novo idioma em relação aos mais jovens. Na questão 27, 4 alunos concordaram totalmente com a afirmação, enquanto 7 concordaram parcialmente. No campo para resposta livre, uma aluna disse concordar com a afirmação, “pois quase todos os idosos terão as mesmas dificuldades”, enquanto que “o jovem é mais rápido no aprendizado”, o que poderia “causar inibição”. Corroborando com as respostas dadas à questão 27, na questão 28, novamente, os alunos parecem envergonhados em estudar com os mais jovens, uma vez que 6 alunos concordaram totalmente com a afirmação, enquanto 5 concordaram parcialmente. Uma das alunas afirmou que não teria propriamente vergonha, mas que se sentiria constrangida “em fazer perguntas ou falar errado” na presença dos mais novos.

Diante dessas inseguranças e receios, esses idosos parecem encontrar na família um incentivo para o desafio de se aventurar na aprendizagem de um novo idioma, pois entendem que o apoio da família, talvez não seja indispensável, mas é importante para o aprendizado. Na questão 25 (“O apoio da minha família é indispensável para o meu aprendizado”), 6 alunos concordaram totalmente com a afirmação, 6, parcialmente, e 3 discordaram. Além disso, uma aluna mencionou que seria muito bom ter algum familiar que ajudasse nesse processo (“Pra quem tem quem ajude seria ótimo” (sic)).

## 6 Conclusões

Neste estudo, buscamos levantar e analisar algumas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa presentes entre alunos da TI. Compreender as crenças poderá nos ajudar na elaboração de um curso relevante e capaz de engajar esses alunos da TI, uma vez que, conhecer o contexto nos dá ferramentas para a construção de nossas próprias teorias (KUMARAVADIVELU, 2008), trazendo maior autonomia para alunos e professores.

É importante ressaltar que a educação voltada para a TI é um direito legal através do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), contudo, apesar dessa garantia, a oferta de cursos voltada para essa faixa etária é extremamente baixa no contexto do IFSC, câmpus Florianópolis. Sob essa ótica, percebemos a importância da oferta de cursos de extensão como o Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade.

Através da análise dos resultados dos questionários, foi possível identificar que esse grupo precisará repensar a crença de que, por serem mais velhos, não podem ter boa pronúncia ou não são capazes de se tornarem fluentes no idioma. Será preciso trabalhar o fato de que eles podem chegar aonde desejaram em relação ao aprendizado da língua e levá-los a compreensão de que, como apontado por eles mesmos, com dedicação, serão capazes de atingir seus objetivos. Por outro lado, apesar de serem frutos de uma educação em que o centro era o professor, foi interessante notar que eles se veem como agentes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo movimento, esses idosos não se matricularam no curso para preencher o tempo ocioso, mas para aprender o idioma e o desejam fazer de forma lúdica, com a inclusão das tecnologias digitais, através de metodologias e assuntos diversificados. Dessa forma, eles acreditam que conseguirão se comunicar em inglês e com isso, terão mais liberdade em viagens e no relacionamento com parentes que moram no exterior. Por fim, outra crença que precisará passar por um processo de reflexão refere-se ao uso do livro didático, uma vez que um dos objetivos do projeto é a produção e inclusão de material didático próprio.

No que tange aos discentes bolsistas de extensão, acreditamos que, mesmo com a necessidade de reformulação do projeto inicial, através das leituras feitas e da escrita deste trabalho, foi possível engajá-los na pesquisa científica e, também, promover um olhar de respeito, empatia e admiração à pessoa idosa.

A partir dos dados gerados para este trabalho, percebemos que há o interesse desses idosos pelo uso da tecnologia e por viagens. Dessa forma, como futuras ações de extensão voltadas para o público da Terceira Idade, poderia se pensar em um curso cujo objetivo fosse o letramento digital desse público e que abarcasse o uso de mídias sociais e aplicativos, a prevenção de golpes aplicados por meios eletrônicos e a identificação de *fake news*. Outra iniciativa seria a criação de cursos de curta duração de inglês e espanhol com foco em viagens e turismo.

Futuramente, quando for possível o retorno aos encontros presenciais, pretendemos retomar a pesquisa de campo e observar como essas crenças identificadas aqui irão surgir e se comportar no contexto da sala de aula, além de que outras crenças não investigadas neste estudo passarão a figurar. Mais do que fazer um levantamento das crenças, desejamos sempre colocá-las em xeque,

gerando desestabilização e reflexão para que elas não se coloquem como um entrave no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## Referências

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf) Acesso em: 18 ago. 2021.

BIRDSONG, D. Whys and why not of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Ed.). *Second language acquisition and critical period hypothesis*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1999, p. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601667>

BLOMMAERT, J. *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>

BRASIL. Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994. *Política Nacional do Idoso*. Brasília, DF: Senado, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm) Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Lei 10.741, de 1o de outubro de 2003. *Estatuto do idoso*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm) Acesso em: 18 ago. 2021.

CABRAL, M.; FERREIRA, P. *O Envelhecimento Ativo em Portugal*. Trabalho, Reforma, Lazer e Redes Sociais. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, 2014.

CALDAS, C. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, M.T.; ZABAGLIA, R. (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004, p. 51-60.

CARDOSO, J.; RIBAS, A.K.; SILVA, K.; GOUVÊA, N.; COSTA, S. Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. (Org.). *Linguagem: teoria, análises, aplicações* (8). Rio de Janeiro: UERJ / Programa de Pós-graduação em Letras, 2015, p. 73-89. Disponível em: [http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_a05.pdf](http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a05.pdf) Acesso em: 13 set. 2020.

GARBUIO, L. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes– A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

LASLETT, P. *A Fresh Map of Life. The Emergence of the Third Age*. Cambridge: Harvard University Press, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X00003871>

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

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. Londres: Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203846223>

RELVAS, M. *Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/756> Acesso em: 23 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.756>

SOUSA, C.; RODRÍGUEZ-MIRANDA, F. Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 33-51, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Zj8PXymxschsBmtYX6Tgtkd/?lang=pt> Acesso em: 18 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645562>

## Anexo

1. Este questionário tem por objetivo entender as suas expectativas, conhecer sobre momentos anteriores do aprendizado do idioma e possíveis crenças que você tenha acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Asseguramos que, em publicações futuras, nenhum aluno terá seus dados expostos e/ou vinculados às respostas fornecidas. Dessa forma, você autoriza que as respostas dadas aqui sejam usadas no trabalho de pesquisa realizado dentro do projeto de extensão Ensino de Língua Inglesa para alunos da Terceira Idade?

- Sim
- Não

2. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outros

- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Outros

3. Qual a sua idade?

- Resposta aberta

5. Você já estudou inglês anteriormente?

(é possível selecionar mais de uma opção)

4. Nível de formação:

- Não.
- Sim, apenas na escola.
- Sim, com professor particular.
- Sim, em curso de inglês.
- Sim, por conta própria.
- Outros...

6. Você já concluiu algum curso de inglês?

- Sim
- Não

7. Caso tenha feito curso, mas não o tenha concluído, qual seria o principal motivo? (é possível selecionar mais de uma opção)

- Falta de tempo.
- Falta de dinheiro.
- Não gostei da metodologia.
- Não gostei do professor.
- Outros

8. Baseado nas suas experiências anteriores de aprendizado de idiomas, do que você mais gostou?

- Resposta aberta

9. Do que você menos gostou?

- Resposta aberta

10. Quais aspectos você relaciona à língua inglesa? (é possível selecionar mais de uma opção)

- Falar inglês é chique.
- Falar inglês é necessário.
- Falar inglês é difícil.
- Falar inglês irá me ajudar profissionalmente.
- Falar inglês me dará liberdade para viajar.
- Falar inglês me ajudará com a tecnologia.
- Falar inglês me ajudará a interagir com meus netos.
- Outros.

11. Nesse momento da vida, saber inglês

significa... (é possível selecionar mais de uma opção)

- falar de forma que eu seja compreendido.
- conseguir entender o que outras pessoas falam.
- entender filmes sem legenda, letras de música e ler livros.
- ser capaz de escrever.
- Outros

**SEÇÃO 2 - Crenças: Assinale a opção que melhor contempla suas ideias, ou escreva algo no campo "Outros..."**

12. Para aprender um idioma, é preciso ser jovem.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

13. É possível atingir fluência em um idioma na terceira idade.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

14. Para aprender um idioma, a responsabilidade maior está no professor.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

15. Para aprender um idioma, a responsabilidade maior está no aluno.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

16. Para aprender um idioma, professor e aluno têm a mesma parcela de responsabilidade.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

17. Para aprender um idioma, é essencial fazer uso de um livro didático.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

18. É possível aprender um novo idioma sem um livro didático e fazendo uso de outros recursos como aplicativos, sites, podcasts (programa em áudio) e materiais impressos fornecidos pelo professor, por exemplo.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

19. É preciso ter dom para aprender um idioma estrangeiro.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

20. Qualquer pessoa é capaz de aprender um idioma estrangeiro, desde que haja dedicação.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

21. O primeiro passo para a aprendizagem da língua inglesa é o estudo da gramática e da norma culta.

- Concordo totalmente.

- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

22. A aprendizagem de um idioma estrangeiro deve ser divertida.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

23. A aprendizagem de um idioma estrangeiro precisa envolver as novas tecnologias.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

24. Para que eu aprenda inglês na minha idade, os assuntos devem ser relacionados ao meu momento de vida.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

25. O apoio da minha família é indispensável para o meu aprendizado.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

26. Mais importante do que aprender inglês, fiz minha matrícula no curso para me manter ocupado.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

27. Acredito ser mais fácil aprender inglês apenas com colegas da minha faixa etária.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

28. Atualmente, teria vergonha de estudar inglês com jovens e adolescentes.

- Concordo totalmente.

- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

29. O aprendizado da língua inglesa proporciona mais independência.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo.
- Não sei opinar.
- Outros

Data de submissão: 08/03/2022. Data de aprovação: 23/05/2022.