

## Tarefas e Tecnologias Digitais: investigando a aprendizagem de inglês na terceira idade

### Tasks and Digital Technology: investigating English learning in the third age

Dabne Dantas<sup>1</sup>  
Juliane Regina Trevisol<sup>2</sup>

#### Resumo

O presente trabalho relata os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica (IC), PICIN/CNPQ, desenvolvida de 2020 a 2021, cujo objetivo foi mapear estudos relacionados ao ensino e/ou aprendizagem de línguas adicionais (L2) para grupos da terceira idade, buscando-se em especial analisar trabalhos que fizeram uso da abordagem de ensino embasada em tarefas (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996), aliada ao uso de novas tecnologias, tendo a terceira idade como público-alvo. A fim de mapear os estudos na área, realizamos uma revisão sistemática da literatura em três bases de dados eletrônicas - Portal de Periódicos da CAPES, Revista ReCALL, e Revista CALICO - com filtro temporal de dez anos e fazendo uso dos descritores “Older learners AND second language learning AND technology” e “elderly AND second language” como termos de busca. Em geral, os resultados sugerem que, apesar da aparente escassez de pesquisas voltadas para este tema (ver seção 2), algumas pesquisas encontradas empregam diferentes metodologias e métodos que visam auxiliar o processo de aprendizagem destes indivíduos, além de abordar algumas vantagens e desafios de se aprender uma L2 nesta idade.

**Palavras-chave:** ensino de línguas baseado em tarefas; tecnologias digitais; terceira idade; idosos.

#### Abstract

The present work reports the final results of a piece of research of the Scientific Initiation (IC) modality, PICIN/CNPQ, developed from 2020 to 2021, whose main goal was to investigate and systematize published studies regarding the teaching and/or learning of additional languages (L2) for senior learners, seeking in particular to analyze research that has made use of the task-based language teaching approach (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996), combined with the use of new technologies, having the elderly as a target audience. In order to map the studies in the area, we carried out a systematic review of the literature in three electronic data base platforms - Portal de Periódicos da CAPES, Revista ReCALL, and Revista CALICO - having a ten-year time frame as a filter, and using “Older learners AND second language learning AND technology” and “elderly AND second language” as searching terms. In general, the results suggest that, despite the apparent scarcity of research focused on this topic (see section 2), some researchers found employ different methodologies and methods that aim to help the learning process of these learners, in addition to addressing some of the advantages and challenges of learning an L2 at this age.

**Keywords:** task-based language teaching; digital technology; third age; senior learners.

<sup>1</sup>Graduanda no curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, campus IV – Jacobina/BA. E-mail: [dabnedantas@outlook.com](mailto:dabnedantas@outlook.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3315236769917154>

<sup>2</sup>Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela PPGI-UFSC. Atua como professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, junto ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus IV Jacobina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>

## 1 Introdução

O presente artigo relata os resultados de um mapeamento, organizado por meio de uma revisão sistemática, de pesquisas que abordam o ensino e/ou aprendizagem de línguas adicionais para grupos da terceira idade<sup>3</sup>, em especial estudos que fazem uso da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching* (TBLT); ELLIS, 2003, 2006; NUNAN, 2004; SKEHAN, 2009), aliado ao uso de novas tecnologias (digitais). Este artigo é parte do produto final de um projeto de Iniciação Científica (IC), PICIN/CNPQ, que teve início em 2020 a 2021, sob orientação da segunda autora, Juliane Regina Trevisol .

Primeiramente, vale mencionar que a pesquisa fora motivada por uma experiência anterior bastante positiva da primeira autora como monitora de um projeto de extensão desenvolvido com um grupo de aprendizes longevos da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), na Universidade do Estado da Bahia no ano de 2019. As atividades extensionistas relacionavam-se à oferta de aulas de inglês, em nível introdutório, a um grupo de cerca de dez alunos, majoritariamente mulheres, que vinham à universidade semanalmente para realizar diversas atividades, com um enfoque mais lúdico e dinâmico, desenvolvidas em língua inglesa. Devido à participação no referido projeto, surgiu o interesse em investigar de modo mais aprofundado questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas para este grupo de alunos ‘seniors’, especialmente por ser este um público diferenciado e heterogêneo, e por termos, por vezes, poucas oportunidades (ou pouco tempo disponível) a fim de construirmos conhecimentos mais sólidos - sobre ensinar línguas para a terceira idade - durante os anos iniciais do processo de formação docente nas licenciaturas.

Tarefas podem ser entendidas, de modo geral, como atividades pedagógicas que instigam o aluno a usar a língua-alvo com enfoque no significado, em comunicar ideias. O produto final de uma tarefa pode ser “uma risada, a socialização de alguma informação, a produção de uma pequena fala ou trecho escrito, um poema, uma lista, um folheto/folder, uma refeição, um *design* de uma camiseta, um mural, uma canção, um diagrama, um mapa, um gráfico, dentre outros” (SAMUDA; BYGATE 2008, p. 68), por exemplo. A abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching*, e.g., ELLIS, 2003, SKEHAN, 2009) tem sido amplamente investigada em âmbito internacional e também aqui no Brasil (ver maiores informações no site oficial <https://www.iatblt.org/>). Uma gama enorme de estudos evidencia a melhoria de performance na língua-alvo por meio do uso de tarefas, impactando positivamente, por exemplo, no desenvolvimento linguístico do aprendiz em termos de produção oral na língua inglesa (GUARÁ-TAVARES, 2008; SPECHT; D’ELY, 2020; TREVISOL, 2019;

TREVISOL; D'ELY, 2019, 2021; DELATORRE; TREVISOL, 2020)), dentre outros aspectos. A implementação de tarefas e seus efeitos na aprendizagem de línguas tem sido investigados em contextos e em salas de aula variados, sejam de instituições privadas à escola pública (e.g., ZACCARON; et al., 2019; TREVISOL, 2019), em ambientes virtuais e presenciais, considerando diferentes níveis de proficiência (de básico, intermediário, a avançado), e públicos distintos (de crianças, a jovens e adultos) — dos quais, os aprendizes longevos, com idade igual ou superior a 60 anos, parecem ser um dos grupos ainda pouco investigados. Neste sentido, entende-se como relevante fomentar pesquisas na área de linguística aplicada tendo a terceira idade como público-alvo, ainda mais considerando-se o aumento significativo da população idosa tanto no Brasil (segundo dados do IBGE) quanto no mundo como um todo.

Atrai-se a isso a presença cada vez mais constante (e mutável) das tecnologias digitais em nosso meio (WANG; VASQUEZ, 2012), sendo que, no âmbito educacional em especial, elas têm permitido que muitos aprendizes experimentem o processo de aprendizagem de modo diferente, mais interativo e criativo (TREVISOL; D'ELY, 2019; 2021). Ao fazermos uso de recursos de comunicação digital—tais como chats, fóruns, videoconferências, salas de aula virtuais, aplicativos variados, dentre outros - ampliam-se as oportunidades de trabalharmos as quatro habilidades da língua estrangeira de modo integrado, o que pode favorecer o desenvolvimento da/na língua, além de tornar seu uso mais autêntico e significativo (TUMOLO, 2015). Ainda assim, entendendo que pode haver benefícios - tanto no uso de tarefas, quanto na sua integração com tecnologias digitais - várias questões precisam ser investigadas a fim de melhor compreendermos o real potencial de incorporar novas tecnologias (com tarefas) na sala de aula de línguas (GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014). É neste sentido que a presente proposta investigativa, de cunho exploratório e documental, se encaminha.

## 2 O ensino e aprendizagem de línguas com tarefas

Inicialmente, faz-se importante esclarecer o que entendemos por 'tarefa' - apesar de haver várias definições possíveis na área. De modo geral, uma tarefa é uma atividade pedagógica que envolve o uso da língua adicional/estrangeira com fins comunicativos e com foco no significado, na construção de sentidos (SKEHAN, 2009). A abordagem de ensino baseado em tarefas tem o aluno como figura central do processo de aprendizagem - é ele quem, por meio da realização de atividades desenhadas e propostas pelo professor, mediador deste processo, faz uso da língua ao desenvolver a atividade e vivência, de modo ativo, um 'aprender fazendo' ('learn by doing') - pressuposto este também central à abordagem. Para Long (2015), por exemplo, uma tarefa se refere às coisas que as pessoas

*fazem* em seu cotidiano, no trabalho e/ou no lazer e, sendo assim, uma entrevista de emprego poderia ser um exemplo de tarefa (p.16).

Já para Nunan (1989 apud ELLIS, 2003, p. 4) “um trabalho em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, enquanto sua atenção é voltada para o significado em vez da forma” é uma tarefa. Outros autores como Skehan (2009) enfatizam que o foco no significado é primário e por isso as tarefas devem estar relacionadas a situações do mundo real. Além disso, tarefas podem estar relacionadas com qualquer uma das quatro habilidades da língua - leitura, fala, escrita, compreensão auditiva e toda tarefa apresenta um produto final (*outcome*) voltado para uma ação comunicativa (ELLIS, 2003).

Considerando que as tarefas são o elemento central em uma abordagem de ensino onde o foco é no significado comunicativo e os aprendizes são expostos a situações cotidianas a fim de desenvolver uma língua adicional, imagina-se, portanto, que este possa ser um método flexível e adaptável para aprendizes mais velhos, tendo em vista que seu aprendizado muito provavelmente ocorra da mesma forma que ocorre em aprendizes mais novos. Por isso, um de nossos interesses foi observar de que modo este método poderia ser aplicado em salas de aulas de aprendizes idosos.

De modo geral, estudos voltados para a aprendizagem de estudantes idosos ainda parecem ser pouco investigados no Brasil (DANTAS, TREVISOL, BUENO; 2020), especialmente se estiverem relacionados a aprender um novo idioma. Mesmo com o crescimento de pesquisas na última década que visibilizam os efeitos do envelhecimento na aprendizagem (BIALYSTOK; CRAIK; KLEIN; VISWANATHAN, 2004) e outras que discorrem sobre algumas vantagens de se aprender línguas - como a possibilidade de, ao conhecer e usar frequentemente uma língua diferente da língua materna (L1; e.g., falantes bilíngues), o indivíduo conseguiria postergar o aparecimento de doenças degenerativas como o Alzheimer, por exemplo (TREVISOL; TOMITCH, 2017) -, a área de estudo acerca da aprendizagem na terceira idade ainda carece de investigações. Dados do IBGE (2018) indicam que entre 2012 e 2017 a quantidade de idosos cresceu 18% e ultrapassou marca de 30 milhões em 2017, isso devido ao aumento da expectativa de vida tanto pela melhoria nas condições de saúde quanto pela questão da taxa de fecundidade, pois o número médio de filhos por mulher vem caindo.

Provavelmente por ser este público percebido como de aprendizes mais complexos, devido a fatores cognitivos como a diminuição na velocidade de processamento, a diminuição da capacidade de memória de trabalho, o declínio das funções sensoriais, dentre outras questões (e.g., DANTAS; TREVISOL; BUENO, , 2020), poucos profissionais buscam trabalhar com estes indivíduos. Entretanto, a vontade de aprender um novo idioma, seja para viagem, comunicação ou simplesmente para manter

as faculdades intelectuais ativas, faz com que os idosos busquem meios de aprender outras línguas—e as aulas de inglês na UATI - contexto no qual anteriormente atuamos com atividades extensionistas na Universidade do Estado da Bahia- podem ser um destes meios de aprendizagem, por exemplo.

Tendo brevemente contextualizado a proposta da pesquisa e a abordagem de ensino de línguas central a ela, nas seções seguintes apresentaremos detalhadamente como se deu a revisão sistemática da literatura e os resultados obtidos. Na seção intitulada “Resultados”, traremos uma discussão acerca dos achados, tais como os métodos de ensino empregados nos estudos analisados e outros resultados mais relevantes. Por fim, na última seção, traçaremos as considerações finais da pesquisa, buscando lembrar questões-chave apresentadas anteriormente e resumir os resultados e discussões mais importantes sobre o tema.

### 3 Metodologia

A presente pesquisa é bibliográfica e de cunho exploratório. A fim de mapear estudos científicos já publicados sobre o tema, uma revisão sistemática foi realizada. As plataformas estabelecidas foram o Portal de Periódicos da CAPES, a Revista ReCALL, e a Revista CALICO. A escolha das plataformas se deu por entendermos que: a) o Portal de Periódicos da CAPES é um repositório amplamente utilizado para a divulgação do conhecimento científico aqui no Brasil; e b) as Revistas ReCALL e CALICO por serem revistas de renome internacional - e, portanto, amplamente utilizadas na área acadêmica - e por publicarem artigos com enfoque especial em questões de ensino e aprendizagem de línguas aliados às tecnologias digitais. Vale ressaltar que esta revisão dá sequência a um mapeamento anteriormente realizado, intitulado “Task-Based Language Teaching: as pesquisas nos últimos dez anos (2009-2019)” (DANTAS, TREVISOL, 2019), na qual observamos trabalhos relacionados especificamente ao uso de tarefas e ensino-aprendizagem de idosos, e com outros descritores, tais como "task-based language teaching" AND "elderly", "Task-based language teaching" AND "elderly learners", "task-based language teaching" AND "elderly students", "estudantes idosos" AND "inglês". Nesta revisão, os seguintes critérios de inclusão e exclusão de trabalhos (figura 1) foram utilizados:

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO
1 somente artigos; 2 trabalhos revisados por pares; 3) Publicados entre 2010 e 2020; 4) Trabalhos que contém um ou mais dos descritores no título e/ou resumo; 5) Não foram incluídos trabalhos repetidos e/ou que não estão em língua inglesa e/ou portuguesa; 6) Trabalhos nacionais e internacionais.

**Figura 1.** Critérios de inclusão e exclusão

Fonte: Autoria própria (2021).

A primeira busca foi na revista acadêmica ReCALL da Cambridge Core (Figura 2). Utilizamos os descritores “Elderly Learners” e “Old Learners” sem resultados. Então, partimos para o descritor “older learners”, no qual obtivemos 135 resultados; então adicionamos “TBLT” e “second language” e obtivemos 2 resultados. Porém, com base nos critérios de inclusão, os mesmos não foram considerados (não traziam os descritores nos títulos/resumos; não estavam relacionados à terceira idade). Sendo assim, o mapeamento na Revista RECALL resultou em 0 (zero) artigos selecionados.

DESCRITORES	STRINGS DE BUSCA
1. D1: (“Elderly Learners”) 2. D2: (“Old Learners”) 3. D3: (“Older learners”)	1. S1: (“TBLT”) 2. S2: (“Second Language”)

**Figura 2.** Descritores e strings de busca

Fonte: Autoria própria (2021).

A busca no Portal de Periódicos da CAPES (Figura 3) se deu, inicialmente, por dois descritores: “UATI” e “Idosos”. Com o termo “UATI” não foram encontrados resultados, provavelmente por ser este um termo pouco utilizado em títulos e/ou resumos de pesquisas. Com “Idosos”, um termo também abrangente e mais utilizado na área de saúde, mesmo após delimitarmos a busca utilizando as *strings*, os resultados encontrados não estavam relacionados com a pesquisa. Para isso, utilizamos o descritor “Older learners AND second language learning AND technology”, o qual resultou em 4.624 trabalhos. Visando melhor delinear a busca, selecionamos somente artigos revisados por pares, e os trabalhos publicados nos últimos dez anos, conforme os critérios de inclusão (ver quadro 1). Em seguida, aplicamos novas *strings* de busca: “English (second language)”, “Second Language Learning”, “English Language Learners” –, o que resultou em 31 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos dos 31 artigos, 4 (quatro) artigos foram selecionados.

Realizamos nova busca, porém desta vez sem utilizar ‘tecnologia’ como um dos descritores e usando outro termo para nos direcionar aos aprendizes mais velhos - sendo este descritor “elderly AND second language”. Novamente aplicamos todos os critérios de inclusão e exclusão e, utilizando a *string* “Education”, obtivemos 1.205 resultados. A fim de filtrar nossos resultados, acrescentamos as *strings* “Second Language Learning”, e “English (second language)”, resultando assim em 40 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, 4 (quatro) artigos foram selecionados.

DESCRITORES	STRINGS DE BUSCA
1. D1: ("UATI") 2. D2: ("IDOSOS") 3. D3: ("Older learners AND second language learning AND technology") 4. D4: ("elderly AND second language")	1. S1: ("English (second language)") 2. S2: ("Second language Learning") 3. S3: ("English Language Learners") 4. S4: ("Education") 5. S5: ("English as second language")

**Figura 3.** Descritores e strings de busca

Fonte: Autoria própria (2021).

Na Revista CALICO foram realizadas várias buscas com descritores diferentes: "Older learners", "Elderly" e "Third Age", "Old learners", "Second language AND Older learners", "TBLT AND Elderly", "Second language AND Technology AND Third Age" (ver Figura 4). O único descritor que nos trouxe algum resultado foi o "Second Language AND Technology AND Third Age" com apenas 1 (um) resultado. Contudo, após avaliá-lo, notamos que ele não estava de acordo com a temática. Devido aos resultados nulos na busca, nenhuma *string* foi utilizada. Assim como na ReCALL, o mapeamento na CALICO com os termos mencionados resultou em zero (0) artigos selecionados.

DESCRITORES	STRINGS DE BUSCA
1. D1: ("Older learners") 2. D2: ("Elderly") 3. D3: ("Third Age") 4. D4: ("Old learners") 5. D5: ("Second Language AND Older Learners") 6. D6: ("TBLT AND Elderly") 7. D7: ("Second Language AND Technology AND Third Age")	

**Figura 4.** Descritores e strings de busca

Fonte: Autoria própria (2021).

Por fim, de acordo com os dados apresentados, o mapeamento resultou em um total de 8 (oito) artigos selecionados (ver Quadro 1), sendo todos do Portal de Periódicos da CAPES. Todos os artigos foram lidos na íntegra; uma análise descritiva e detalhada deles e das questões principais relacionadas a este mapeamento será apresentada na sequência.

TÍTULO	AUTOR (LOCAL, ANO)	CONTRIBUIÇÕES	DOI
Promoting Second Language Learning in Older	BAILDON, M. Japão. 2018.	Benefícios de aprender uma L2 na terceira idade.	--

Adults.		Resultados positivos em relação às funções cognitivas, podendo retardar o declínio cognitivo e o surgimento de doenças neurodegenerativas.	
A case study of Chinese adult learners' English acquisition in a blended learning environment.	CHUNLIN, Y. Austrália. 2019.	A relação entre o ambiente de ensino híbrido e o ambiente de ensino tradicional para a aprendizagem de L2.	--
Explicit Instruction, Bilingualism, and the Older Adult Learner. Studies in second language acquisition.	COX, J. G. Pensilvânia, USA. 2017.	Uso de variáveis internas e externas para aprendizagem de idosos. Os resultados mostram que os aprendizes foram capazes de mudar suas estratégias, baseadas na L1 e L2, para estratégias novas e mais eficazes.	<a href="https://doi.org/10.1017/S0272263115000364">https://doi.org/10.1017/S0272263115000364</a>
Connecting younger second-language learners and older bilinguals: interconnectedness and social inclusion.	CLYNE, M.; CORDELLA, M.; SCHUPBACH, D.; MAHER, B.; Austrália. 2013.	Projeto intercultural intergeracional visando a aquisição de L2 promovida através da interação de jovens e idosos. Benefícios pontuados: ganho de confiança, oportunidade para praticar a língua-alvo, desenvolver relacionamentos, sentir-se úteis, ajudar alguém.	<a href="https://doi.org/10.1080/14790718.2013.832120">https://doi.org/10.1080/14790718.2013.832120</a>
Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development.	MACKEY, A.; SACHS, R. Washington, DC, USA. 2012.	Investiga a aptidão de aprendizes idosos como aprendizes de línguas e sua contribuição para a memória de trabalho. O estudo mostra que os alunos apresentaram resultados positivos em, pelo menos, um dos testes e os alunos com maiores pontuações tiveram um melhor rendimento em relação à memória de trabalho.	<a href="https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x">https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x</a>
Examining the functions of L1 use through teacher and student interactions in an adult migrant English classroom.	MA, L. P. F. Austrália. 2016.	Neste estudo vemos a L1 como uma ferramenta de auxílio para aprendizagem de L2. O uso da L1 fornece benefícios cognitivos durante o processo de aprendizagem e esta se mostra essencial para a	<a href="https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1257562">https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1257562</a>



		aprendizagem de L2 para aprendizes mais velhos.	
How to tailor tell tools for older L2 learners.	OLIVEIRA-CUHAT, G. Iowa, USA. 2018.	Traz as vantagens ligadas ao uso de ferramentas digitais por aprendizes mais velhos de L2, podendo fornecer resultados positivos quanto a socialização e integração na sociedade. Contudo, deve-se atentar aos fatores cognitivos atrelados ao envelhecimento.	<a href="http://dx.doi.org/10.12795/elja.2018.i18.04">http://dx.doi.org/10.12795/elja.2018.i18.04</a>
Teaching listening to older second language learners: Classroom implications.	SLOWIK, A. Polônia. 2017.	É fundamental exercitar a compreensão auditiva ( <i>listening</i> ) em alunos mais velhos de L2. Mesmo sendo a habilidade mais desafiadora de se trabalhar é também o elemento mais importante para garantir o desenvolvimento bem-sucedido da aprendizagem.	<a href="https://doi.org/10.15503/jecs.20172.143.155">https://doi.org/10.15503/jecs.20172.143.155</a>

**Quadro 1.** Quadro de artigos e autores  
**Fonte:** Autoria própria (2022)

## 4 Resultados e discussão

De modo geral, percebeu-se o uso de metodologias variadas - em termos de práticas pedagógicas e atividades utilizadas nos oito estudos analisados - mediadas por tecnologias digitais para o público da terceira idade. Observou-se, por exemplo, a proposição de aulas via ensino híbrido associando tarefas e tecnologias (YAO, 2019), atividades com feedback interativo (MACKEY; SACHS, 2011), atividades desenhadas especificamente para a terceira idade (OLIVARES-CUHAT, 2018), além do uso de ferramentas tecnológicas associadas à instrução explícita para a aprendizagem de uma língua adicional (COX, 2015), dentre outras questões interessantes. Nas subseções seguintes - “Ensino híbrido”, “Feedback e interação”, “Bilinguismo” e “Benefícios e declínios” - estão descritos, de modo detalhado, os resultados da revisão sistemática.

### 4.1 Ensino Híbrido

O primeiro resultado refere-se ao artigo **“A case study of Chinese adult learners' English acquisition in a blended learning environment”**, publicado em 2019 por Yao Chunlin, da Universidade

Tianjin Chengjian. Esse trabalho traz um estudo exploratório acerca do ensino híbrido aliado à aprendizagem de tarefas on-line, buscando encontrar as diferenças de desempenho e aprendizagem entre os alunos em um ambiente de ensino híbrido - sendo este entendido como “a combinação de tecnologias baseadas na web e ensino presencial” (BONK; GRAHAM, 2016 *apud* YAO, 2019, p. 11) - e em um ambiente de aprendizagem tradicional. O projeto contou com duas turmas de 60 alunos em cada uma, sendo estes selecionados aleatoriamente para cada turma. O requisito para a participação era ter um conhecimento prévio da língua inglesa. Na primeira turma, chamada “Experimental Class” (EC), os alunos tinham aulas em ambiente de ensino híbrido mesclando suas tarefas em uma plataforma on-line, enquanto o segundo grupo, intitulado “Control Class” (CC), tinha as mesmas aulas e mesmas instruções, mas em formato de ensino tradicional.

Para o grupo EC, o estudo construiu um ambiente online de aprendizagem híbrida, composto por três partes: *task-based online learning*, *group-based peer learning* e *class-based face-to-face traditional learning*. Ele funcionava da seguinte forma: o professor entregava materiais de aprendizagem, como vídeos de palestras e materiais do curso, e algumas tarefas para os alunos (e.g., como escrever um e-mail para falantes nativos de inglês ou encenar uma negociação em inglês). Os alunos deviam pesquisar online as informações e habilidades necessárias para concluir suas tarefas para que no momento seguinte, estes pudessem compartilhar os resultados de suas tarefas e sua compreensão sobre a mesma. Isso podia ser feito por meio do fórum online ou pessoalmente. Na última fase, de forma tradicional e cara a cara (presencialmente), os alunos compartilhavam suas tarefas e o professor as verificava. No grupo CC, o mesmo professor aplicava a tarefa em formato tradicional/presencial; semanalmente os alunos se encontravam e a aula era centrada no professor. Após a aula, os alunos recebiam os materiais de aprendizagem que iam auxiliar na revisão do conteúdo proposto na aula; eles recebiam as mesmas tarefas que os alunos do EC, contudo elas eram todas feitas presencialmente. Por fim, após dezesseis semanas, no final do semestre, os alunos dos dois grupos participaram de seu exame final (o pós-teste).

Os resultados do experimento revelaram que as pontuações do pós-teste e da escrita de alunos que aprendiam em um ambiente de aprendizagem híbrido (EC) eram significativamente mais altas do que aquelas dos em um ambiente tradicional (CC). Os alunos haviam sido escolhidos aleatoriamente, porém se mantendo o mesmo nível de língua, e tiveram o mesmo prazo para realização do projeto e atividades. Ainda assim o grupo do EC obteve maior rendimento e isso porque, como justifica a autora (e demais teóricos por ela citados), a abordagem baseada em tarefas pode inspirar os interesses e responsabilidades de aprendizagem dos alunos, motivá-los e, assim, promover uma aprendizagem que

envolve o aluno na interação com os materiais. Assim, associar um ambiente híbrido a tarefas e tecnologias promove o potencial de determinar seus objetivos e assumir as responsabilidades por suas necessidades de aprendizagem.

O segundo resultado refere-se ao artigo **“How to tailor TELL tools for older L2 learners”**, publicado em 2018 por Gabriela Olivares-Cuhat, da Universidade do Norte de Iowa. O artigo teve por objetivo investigar a adequação de aprendizagem de segunda língua para aprendizes mais velhos através do ensino híbrido, buscando estabelecer diretrizes para o projeto de um curso de idioma de segunda língua adepto às vantagens e desvantagens destes indivíduos apresentando os efeitos do envelhecimento para a aquisição de L2, bem como o processo cognitivo e, por fim, trazendo práticas do uso de ferramentas de aprendizagem de línguas aprimoradas por tecnologia (*Technology-enhanced language learning* - TELL) para estes aprendizes. Levando em consideração que o ensino mediado por tecnologias é geralmente percebido como benéfico para os estudantes - ao permitir que adquiram autonomia, foquem em seus objetivos, melhorem sua motivação, fornecendo melhores oportunidades para entender os conteúdos e melhorar seu desempenho (p. 2), este trabalho se propõe a fornecer diretrizes para a concepção de um curso híbrido de línguas para indivíduos mais velhos e discutir o efeito do envelhecimento em alunos de L2 no curso superior. Segundo ela, o TELL pode apresentar algumas vantagens para aprendizes mais velhos, tais como: a) a acessibilidade sendo um grande benefício para esses alunos, que, de outra forma, teriam dificuldade para concluir seus cursos durante o horário normal do dia; b) essas ferramentas podem fornecer a eles mais oportunidades de construir uma rede e se sentirem conectados com seus colegas do que em um ambiente de aprendizagem tradicional, onde eles podem achar mais difícil se relacionar com seus colegas de classe; c) as ferramentas de computador têm a capacidade de manter os adultos mais velhos mais engajados, fornecendo-lhes *feedback* frequente e instantâneo sobre seu trabalho; d) tendo em vista a ampla abrangência de sua formação, o conhecimento prévio pode ser melhor avaliado com a utilização de ferramentas adaptativas disponíveis em ambiente mediado por computador, possibilitando a customização do conteúdo e das atividades do curso. Estas vantagens devem ser consideradas, como sugere a pesquisadora, ao ensinarmos indivíduos idosos; porém, é necessário atentarmos-nos aos declínios cognitivos que acompanham o envelhecimento. Alguns fatores são, por exemplo, a perda na inteligência fluida, que está associada ao “uso de operações mentais deliberadas e controladas para resolver novos problemas que não podem ser executados automaticamente” (p. 6).

Outras questões a serem consideradas são uma maior dificuldade para memorizar novas informações, uma diminuição na memória de trabalho - que pode levar à sobrecarga cognitiva - e uma

maior suscetibilidade a problemas de atenção e a memória a longo prazo. O que Olivares-Cuhat (2018) propõe é uma adaptação específica para cada desafio cognitivo citado acima: para a inteligência fluida ela propõe reduzir os conceitos desconhecidos -- o professor/tutor pode usar analogias em L1 e incluir apresentações simultâneas de imagens e narrações; já para trabalhar a memória de trabalho, é importante pré-treinar o uso da tecnologia para atender aos requisitos do curso; deve-se também incluir sinais como caracteres em negrito ou cores no conteúdo, evitar materiais irrelevantes/perturbadores, apresentar palavras e imagens dentro da mesma área espacial, incluir ferramentas TELL que possuam um componente de estimulação e, por fim, apresentar conteúdos em pequenos segmentos. Já para melhorar a capacidade de atenção, podemos incluir oportunidades de interação com o conteúdo, trabalhar em pares, com questionários online, tutoriais, blogs, mensagens, podemos fornecer *feedbacks* constantes, incorporar recursos que captem atenção, fornecer suporte auditivo e visual, evitar vários itens em uma única modalidade e simplificar tarefas complexas. Por último, para a memória de longo prazo, sugere-se como necessário fazer repetições constantes, usar *hiperlinks* ou hipermídia, usar *softwares* adaptados, fazer cumprir a prática dentro e fora da sala de aula, usar *software* que inclui opção de *feedback* instantâneo, utilizar estratégias de aprendizagem baseadas em recuperação e incluir atividades de respostas baseadas em jogos e votação em grupo.

## 4.2 *Feedback* e interação

O terceiro resultado da nossa busca é o artigo “**Older Learners in SLA research: a first look at Working Memory, Feedback, and L2 development**” publicado em 2011 por Alison Mackey e Rebecca Sachs, da Universidade de Georgetown. Este artigo traz um estudo em pequena escala a fim de investigar a aptidão de aprendizes idosos em aprender línguas, assim como os processos e os resultados, buscando contribuir com as teorias acerca da memória de trabalho (Working Memory, WM) voltada para a interação na aprendizagem de segunda língua e também para melhorar a pedagogia de segunda língua voltada para esse público ainda pouco explorado. Segundo Park (1998), citado por Mackey e Sachs (2011, p. 4), os aprendizes idosos apresentam uma extensão de conhecimento, experiência e sabedoria acumulados sobre as quais podem vir a recorrer para tomar decisões e realizar tarefas cotidianas. Por outro lado, aprendizes mais velhos tendem a apresentar declínios sistemáticos relacionados à idade em uma variedade de áreas do funcionamento cognitivo, muitos dos quais estão relacionados à memória, controle executivo e/ou velocidade de processamento, e muitos das quais também podem prever o desempenho da linguagem (p. 4) como segunda língua (ESL) com idade

avançada mostrariam algum desenvolvimento de L2 após a interação com *feedback* e se isso poderia estar relacionado às capacidades de memória de trabalho.

Para o estudo, foram recrutados nove participantes adultos aprendizes de inglês, quatro do sexo masculino e cinco do sexo feminino, que falavam espanhol como primeira língua e tinham idades entre 65 e 89 anos (média de idade: 72), todos emigrados de países da América Central e do Sul. Todos os participantes já haviam feito aulas de ESL e estavam amplamente familiarizados com os métodos comunicativos de ensino de línguas, envolvendo discussões, interação e atividades baseadas em tarefas. Os alunos se encontravam individualmente com os interlocutores cinco vezes por semana ao longo de 5 semanas, e a fim de orientar as interações, este estudo empregou três tarefas comunicativas: identificar diferenças em imagens similares, desenhar uma imagem de acordo com uma descrição verbal, e colocar seis imagens sequenciadas na ordem correta para contar uma história coerente. Durante a primeira semana, os participantes realizaram um pré-teste seguido imediatamente por uma sessão (atividades descritas acima foram chamadas de sessão) logo no primeiro dia, participaram de uma segunda sessão no dia 2 e completaram uma terceira sessão no dia 3. Em todas as sessões, eram utilizadas as três tarefas, mas nunca os mesmos materiais para o mesmo aluno. Após esta última sessão, o primeiro pós-teste foi administrado. Um pós-teste ocorreu na semana seguinte, e um pós-teste final foi administrado 4 semanas depois.

Os resultados apontam que quatro dos nove alunos mostraram evidências de desenvolvimento no primeiro pós-teste, e dois desses alunos mantiveram esse desenvolvimento no primeiro pós-teste e dois dos alunos mantiveram esse desenvolvimento em, pelo menos, um dos pós-testes posteriores. Em relação à memória de trabalho, os quatro alunos que mostraram melhorias na formação das perguntas no primeiro pós-teste também foram aqueles que tiveram as pontuações de *Listening Spans* (LS) mais altas. Esse resultado foi obtido através de um teste de LS, ao todo eram 36 sentenças, as quais foram divididas em três conjuntos de 3, 4 ou 5 sentenças por conjunto e que foram apresentadas de forma que o comprimento do conjunto aumentasse gradativamente ao longo do teste. Para cada frase, os participantes deveriam indicar se seu conteúdo era plausível para ser usado no mundo real e se era linguisticamente aceitável. As autoras afirmam, por fim, que não é possível tirar conclusões com base neste estudo de pequena escala em relação ao fato de a interação com *feedback* ser benéfica para alunos de L2 com idade avançada em geral. No entanto, este estudo replicou parcialmente os métodos de pesquisa anteriores (tipos de tarefas, recursos de interação e avaliação do desenvolvimento de L2 no nível individual) e notou-se que, no estudo atual, dois terços (6/9) dos alunos mais velhos demonstraram desenvolvimento na formação de perguntas em, pelo menos, um pós-teste. Então, foram examinadas as

capacidades de memória de trabalho dos participantes e pode-se dizer que os alunos com as quatro pontuações mais altas no LS demonstraram desenvolvimento.

O quarto artigo intitulado **“Examining the functions of L1 use through teacher and student interactions in an adult migrant English classroom”** publicado em 2016 por Lai Ping Florence Ma, do Departamento de Estudos Internacionais da Universidade Macquarie. Este artigo teve como objetivo investigar as diferentes funções do uso da L1 em uma classe de 17 migrantes adultos na Austrália (a maioria entre 60 e 70 anos), por meio da análise das interações professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. Segundo Ma (2016) o uso da L1 pode fornecer benefícios cognitivos, pedagógicos e psicológicos aos seus aprendizes de L2, além de reduzir a ansiedade, sensação de confiança, e aumentar a autoestima. A autora explica que há diferentes usos para a L1 em uma sala de aula de L2, como organizar tarefas, questionar, discutir estrutura gramatical, escolhas lexicais, interpretar tarefas e significados. Contudo, o uso de L1 não foi apoiado por metodologias de ensino de inglês anteriores e seu uso é frequentemente associado ao método tradicional de ensino de tradução de gramática (Atkinson 1987 apud Ma 2016) p. 3).

O estudo consiste em 17 migrantes adultos, alunos iniciantes de inglês, matriculados em um dos centros AMEP na Austrália. Foi ministrado por um professor bilíngue inglês-chinês, que compartilhava a mesma língua materna com os alunos. A maioria dos alunos tinha 60 e 70 anos, com alguns na casa dos 40. Havia 12 estudantes do sexo feminino e 5 do sexo masculino, e a maioria dos alunos falava mandarim, com 5 falantes de cantonês. Eles se reuniam semanalmente por quatro horas e cada aula continha uma sessão de autoestudo de 1 hora no laboratório de línguas com computadores para trabalho individual e uma aula de três horas em uma sala de aula normal. Os dados foram coletados por meio de 10 horas de gravações de aulas, observações em sala de aula e entrevistas com professores. O pesquisador - um bilíngue inglês-chinês -, fez anotações de campo da data e hora, atividades de aprendizagem de línguas e, mais importante, os eventos significativos para análise posterior. Foram realizadas duas entrevistas com os professores, uma antes da coleta de dados para obter informações sobre o perfil da turma e outra após as observações das aulas para esclarecer dúvidas e verificar as interpretações dos dados. Os resultados do estudo mostram, de modo geral, que o suporte bilíngue é essencial para a aprendizagem de uma segunda língua para estes aprendizes mais velhos. No entanto, o papel que a primeira língua desempenha em níveis mais elevados para os aprendizes idosos é desconhecido, e quanto da língua materna deveria ser utilizada ainda não está claro. Como Nation (2003) apud Ma (2016, p. 14) explica “a L1 precisa ser vista como uma ferramenta útil que, como outras

ferramentas, deve ser usada quando necessário, mas não deve ser super utilizada”. Portanto, mais pesquisas a fim de aclarar tais questões parecem ser ainda necessárias.

### 4.3 Bilinguismo

O artigo “**Explicit instruction, bilingualism, and the older adult learner**” publicado em 2015 por Jessica G. Cox, através da Universidade Franklin and Marshall, aborda uma investigação acerca da aprendizagem em idosos por meio de interações de variáveis internas e externas, especificamente L2 aprendido tardiamente (bilinguismo) e como provisão de instrução explícita (*explicit instruction*, EI).

Sanz (2005), citado por Cox (2015, p. 2), afirma que as variáveis internas são maneiras pelas quais os alunos diferem uns dos outros (por exemplo, sexo, personalidade, dentre outras), enquanto as variáveis externas se referem a quais informações ou instruções são fornecidas aos alunos e como são apresentadas. Não se sabe ao certo ainda, por exemplo, se a instrução (e quais diferentes tipos de instrução) têm o mesmo efeito sobre a aprendizagem de adultos mais velhos; também não se sabe se as diferenças individuais entre os alunos, como o uso regular de mais de uma língua (bilinguismo), têm os mesmos efeitos sobre as taxas de aprendizagem e resultados para alunos mais velhos e mais jovens. Este estudo busca, deste modo, investigar a aprendizagem de línguas de aprendizes mais velhos através de interações entre variáveis internas e externas, ou seja, buscando verificar se indivíduos com certas características se beneficiam mais ou menos com certos tipos de instrução.

Neste estudo o EI foi aplicado aos alunos antes da prática, como parte de uma explicação gramatical, isso porque esse tipo de EI é provavelmente mais adequado para a capacidade cognitiva dos alunos mais velhos. Para o estudo, 45 participantes foram recrutados. Os participantes foram classificados como monolíngues ou bilíngues com base em suas respostas ao questionário de histórico de linguagem. Aproximadamente metade de cada grupo linguístico foi designado para tratamento com explicação gramatical pré-prática (+G) e a outra para tratamento sem explicação gramatical (-G). Estes participantes, - com 60 anos de idade ou mais -, eram nativos de inglês monolíngues ou bilíngues tardios de inglês/espanhol e tinham que interagir com um programa de computador a fim de aprender a morfossintaxe latina básica. Metade de cada grupo de línguas recebeu instrução explícita de gramática antes da prática; a outra metade concluiu a prática apenas. Toda a prática era essencial para a tarefa e incluía *feedback* de sim/não. Várias habilidades de linguagem foram testadas para medir o aprendido: interpretação (escrita e auditiva), julgamento de gramaticalidade e produção escrita. A instrução da linguagem foi entregue no computador por meio de programação *Flash* e *ColdFusion*. O ensino do idioma

começou com a lição de vocabulário e o teste, depois os quatro pré-testes foram realizados. Aproximadamente uma semana depois, os participantes completaram a segunda sessão que consistia na tarefa de Codificação de Dígitos-Símbolos, a explicação da gramática EI (apenas condições + G), prática e os quatro pós-testes imediatos. Finalmente, duas semanas depois, os participantes completaram a terceira sessão, que consistia no The North American Adult Reading Test (NAART) e quatro pós-testes.

Os resultados mostraram que, através dos níveis de experiência de linguagem e tipos de instrução, aprendizes mais velhos saudáveis e com boa educação foram capazes de mudar suas estratégias de processamento para atribuir papéis temáticos e estratégias, baseadas na L1 e L2, para estratégias novas e mais eficazes na língua-alvo. Deve-se ressaltar que essa mudança foi amplamente mantida duas semanas após nenhuma exposição à língua-alvo, o que indica a retenção de nova sugestão de processamento. As descobertas que emergiram deste estudo foram: a) o fornecimento de EI em uma explicação gramatical pré-prática não prejudicou os alunos mais velhos, na verdade, teve pouco efeito geral; b) quando EI afetou o desempenho, rendeu uma vantagem para bilíngues, mas não para monolíngues; e c) além das vantagens específicas para os bilíngues com EI, havia outras vantagens para os bilíngues em comparação com os monolíngues, independentemente do tipo de instrução. Segundo a autora, ao contrário das crenças comuns que relacionam envelhecimento e inflexibilidade, os resultados indicam que idosos são capazes de ajustar suas estratégias de processamento de sua(s) língua(s) conhecida(s) às de uma nova língua.

O sexto resultado refere-se ao artigo **“Connecting younger second-language learners and older bilinguals: interconnectedness and social inclusion”**, publicado em 2013 por Michael Clyne, Marisa Cordella, Doris Schüpbach and Brigid Maher, da Universidade Monash. Este trabalho refere-se a um projeto-piloto intercultural intergeracional que apoia a aquisição de uma segunda língua por jovens e aumenta a inclusão social de pessoas mais velhas de origem migrante. O projeto-piloto foi conduzido em alemão, italiano e espanhol na Universidade Monash, e emparelhou alunos de línguas avançadas ou intermediárias com falantes voluntários mais velhos dessas línguas, ou seja, imigrantes de primeira geração que são bilíngues em sua L1 e em inglês. Os objetivos desse projeto foram: a) dar aos australianos mais jovens a oportunidade de encontros com pessoas mais velhas saudáveis, cuja primeira língua estão estudando e para avaliar os efeitos de tais encontros nos ganhos da língua e no conhecimento cultural dos jovens; e b) Dar aos australianos mais velhos saudáveis, que são falantes L1 das respectivas línguas, a oportunidade de encontros com jovens que estudam a língua e avaliar os



efeitos sobre o bem-estar e autoestima, empoderamento e sentimento de pertença dos australianos mais velhos bilíngues.

Os participantes mais jovens, de idade não especificada, são alunos voluntários de intermediário ou avançado dos respectivos programas de idiomas da Universidade Monash; ao todo são 14 aprendizes de italiano, 8 aprendizes de alemão e 7 aprendizes de espanhol. Os participantes mais velhos, idade também não especificada, foram abordados por meio de uma sociedade de bem-estar, clube social ou igreja com um idioma específico. Para a coleta de dados, (1) foram feitas gravações de três conversas por grupo de línguas, transcrições e análises de duas conversas entre o aluno e o participante mais velho, uma no início do projeto e outra perto do final; e os dados coletados após as conversas: (2) entrevistas telefônicas no respectivo idioma entre um pesquisador e o participante mais velho; (3) um grupo de foco envolvendo os alunos nas três línguas; e (4) questionários, ensaios, protocolos e diários dos alunos. As conversas entre os alunos e os participantes variam entre os seguintes tópicos: histórias de vida; questões como as primeiras experiências de vida no país de origem; a decisão de migrar e a experiência da migração; primeiras impressões da Austrália e primeiras experiências; trabalho e vida familiar na Austrália (se apropriado e aplicável); visitas à terra natal, as mudanças lá e as atitudes do participante em relação às mudanças; envelhecer na Austrália e os requisitos para um envelhecimento saudável. Estes possíveis tópicos de discussão foram dados aos alunos e foram sugeridas questões específicas sobre eles. Nenhuma instrução sobre como conduzir uma conversa foi dada e o gerenciamento da conversa não foi o foco do ensino em sala de aula.

Quanto aos elementos positivos citados ao final do estudo, os participantes mais jovens alegaram que seus benefícios foram: i) ganho de confiança para falar no idioma que estavam estudando; ii) praticar, já que muitos não tinham a oportunidade de praticar a língua em questão e, iii) motivação. Já para os participantes mais velhos, seus benefícios foram: a) conhecer a visão de mundo dos jovens; b) desenvolver relacionamentos; c) permitir que se sintam úteis e ter um sentimento de realização; d) sentir que alguém está interessado na história de sua vida e seu idioma; e) ajudar alguém a elevar o nível de proficiência. De acordo com os autores, os resultados mostram que o projeto-piloto foi um sucesso e garantiu ganhos a todos os participantes: enquanto os aprendizes mais jovens de L2 puderam desenvolver confiança, motivação, empatia entre as culturas e gerações, os participantes mais velhos tiveram um melhor entendimento dos jovens e de sua geração, satisfação por ser útil, além do sentimento de inclusão e orgulho pelo interesse dos outros em suas vidas e culturas.

#### 4.4 – Benefícios e desafios

O artigo “**Promoting Second Language Learning in Older Adults**” publicado em 2018 por Martin Baidon, aponta os benefícios de aprender uma língua estrangeira na idade avançada e seus resultados na garantia de funções cognitivas saudáveis. A pesquisa mostra que ser capaz de se comunicar em uma língua estrangeira não apenas retarda o declínio cognitivo, mas também pode proteger contra o surgimento de doenças neurodegenerativas, como a doença de Alzheimer. Até este momento, pudemos compreender os efeitos cognitivos que o envelhecimento traz para os indivíduos quando atingem a maturidade, como:

Declínio da memória, memória operacional enfraquecida, extensão verbal reduzida, memória verbal retardada e velocidade de processamento de informações reduzida. Além disso, a linguagem e a comunicação são afetadas por meio da percepção da fala, da produção da fala, da compreensão da semântica e dos itens lexicais, da gramática e do discurso. (BAILDON, 2018, p. 2. [Tradução nossa]).

Estes efeitos não são apenas cognitivos, como mencionado acima; muitas vezes têm profundos efeitos psicológicos que se manifestam na perda de dignidade e da autovalorização (BAILDON, 2018, p. 1). Entende-se que aprender uma língua na terceira idade pode ser muito benéfico para esses aprendizes. Para Kanamori et al. (2014) citado por Baidon (2018, p. 3), participar de grupos de atividades sociais pode ajudar a reduzir o risco de incapacidade funcional, sendo estas algumas das vantagens: a) fornecer o propósito de encorajar os indivíduos mais velhos a se manterem ativos e a manterem as rotinas e hábitos diários; b) melhorar o conhecimento relevante para a saúde dos idosos, incluindo o conhecimento dos sintomas, o acesso a informações relevantes para a saúde e outras formas de apoio social; c) oferecer benefícios fisiológicos diretos, incluindo o amortecimento do estresse ou solidão, aumentando a resistência do hospedeiro e reduzindo o aparecimento de genes e características relacionadas a doenças.

Segundo o autor, de acordo com estudos dos anos 2000, considera-se que a aprendizagem de línguas melhora a reserva cognitiva, protege o cérebro contra doenças neurológicas e fortalece as áreas do cérebro que são propensas ao declínio cognitivo (p. 4). Além da melhoria nas funções cognitivas, Bak et al., (2014, p. 962) citado por Baidon (2018, p. 4), expõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira na idade adulta mostra afetar positivamente os níveis de leitura de L1, a fluência verbal de L1 e a inteligência geral. Tendo em vista o que foi apresentado, pode-se concluir que o aprendizado de uma língua estrangeira é um mecanismo particularmente eficaz para combater os inúmeros efeitos do envelhecimento. Isso porque, segundo o autor, a aquisição de uma língua requer que o cérebro

empregue uma rede complexa de funções capaz de não apenas proteger os indivíduos contra atrofia cerebral e doenças neurodegenerativas resultantes, mas também de estimular mecanismos para melhorar o desempenho cognitivo, incluindo aumento da massa cinzenta e branca.

Por fim, o artigo **“Teaching listening to older second language learners: classroom implications”** publicado em 2017, por Agata Slowik, da Universidade de Wrocław, teve como objetivo discutir sobre os processos, estilos e estratégias envolvidos no ensino da compreensão auditiva (*listening*) de alunos mais velhos de uma segunda língua e interligar ao estado já existente de pesquisas sobre deficiências auditivas relacionadas à idade, que servirão como a base para pesquisas futuras. Para a autora, o termo "idosos" tem seu significado fortemente enraizado na compreensão cultural e social do termo. Ou seja, a velhice é vista como uma idade cronológica, como base na mudança do papel social de uma pessoa, cujo início é geralmente visto como o início da aposentadoria (p. 144). Então, Slowik traz para a discussão o significado dos termos em alguns dicionários (p. 144-145), como, por exemplo, o Oxford English Dictionary online (2016) define a meia-idade como “o período após o início da idade adulta e antes da velhice, cerca de 45 a 65” e a velhice como “o período na vida de aposentadoria ativa, após a meia-idade”; já o Collins English Dictionary (2006) observa que a meia-idade deve ser definida como “o período de vida entre a juventude e a velhice, geralmente (no homem) considerado ocorrer aproximadamente entre as idades de 40 e 60 ”(p. 509), enquanto a velhice é a época vista como uma oportunidade para viajar, continuar a estudar, etc. ” (p. 563).

A autora cita vários estudos que apontam que ouvir prova ser a habilidade de linguagem mais desafiadora, seja para alunos novatos, mais jovens ou adultos mais velhos (p. 145). Com relação à habilidade auditiva, Pichora-Fuller (2009) citado por Slowik (2017, p. 146-7) explica que:

Conforme o processo de envelhecimento se desenvolve, as ações cognitivas tornam-se mais difíceis e, por associação, o comprometimento com uma determinada ação pode corroer outras habilidades. [...] A perda auditiva pode até exacerbar o grau aparente de outras deficiências, como a perda cognitiva. É importante ressaltar que as interações entre o funcionamento sensorial e cognitivo sugerem que os ouvidos e o cérebro operam como partes de um sistema. [Tradução nossa]).

Slowik salienta, por fim, que embora a habilidade de *listening* seja considerada a mais desafiadora, é também o elemento mais importante para garantir o desenvolvimento bem-sucedido da linguagem para todos os aprendizes de línguas, especialmente, no entanto, para indivíduos mais velhos, pois as mudanças cognitivas para essa faixa etária se tornam mais difíceis.

## 5. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma revisão sistemática de pesquisas relacionadas ao ensino e/ou aprendizagem de línguas adicionais para grupos da terceira idade, com enfoque especial ao uso da abordagem de ensino com tarefas aliada a tecnologias. Como resultados gerais, percebeu-se que o uso de metodologias e ferramentas diversas para ensinar línguas a este grupo, sendo que alguns estudos buscaram explorar quais seriam as vantagens e desafios enfrentados nestes contextos. Observou-se ainda como o convívio em sociedade é importante, já que “a participação em atividades sociais após a velhice reduz significativamente o risco de incapacidade funcional e dependência de outras pessoas para a vida cotidiana” (BAILDON, 2018, p. 259). Além disso, participar de atividades como aprender uma nova língua pode oferecer, a longo prazo, benefícios fisiológicos diretos, diminuindo o estresse e a solidão, por exemplo, e reduzindo o aparecimento de genes e características relacionadas a doenças (BAILDON, 2018). Com a exposição social via aprendizagem de línguas, a tendência é de termos aprendizes idosos mais confiantes e dispostos (e.g., BAILDON, 2018), mais autônomos (e.g., OLIVARES-CUHAT, 2018) e mais motivados (e.g. YAO, 2019), em especial quando o ambiente de ensino/aprendizagem busca integrar tarefas (atividades dinâmicas e centradas no aluno) com tecnologias de modo híbrido. Considerando-se os aspectos levantados, entende-se, portanto, que a aprendizagem de L2 na terceira idade pode sim trazer certos benefícios para aprendizes mais velhos e para a sociedade, tornando-a mais inclusiva para estes indivíduos por vezes marginalizados.

Por fim, espera-se que este mapeamento de estudos, apesar de limitado, sirva de força motriz a pesquisas futuras uma vez que muito ainda há que ser explorado a fim de que possamos melhor compreender a relação entre ensino e aprendizagem de línguas para/na terceira idade, seja por meio de tarefas, seja com o uso de tecnologias digitais. Todo o conhecimento (a ser) construído nessa inter-relação certamente virá a fortalecer as práticas de professores de línguas (e profissionais da educação de modo geral) ampliando seu repertório de atividades - e fazendo com que as mesmas sejam, cada vez mais adequadas ao público longevo - e, assim, as chances de sucesso na (sala de) aula de línguas - dentre elas, a da extensão da Universidade Aberta à Terceira Idade. Construir novos saberes sobre essa temática poderá também possibilitar que aprendizes ‘seniores’ tenham oportunidades não só de vivenciar a aprendizagem de línguas adicionais com mais qualidade e motivação, mas especialmente de expandir este sentimento de pertencimento, de autoestima, e de bem viver em seus contextos de vivência tão diversos e locais.

---

**Referências Bibliográficas**

BAILDON, M. *Promoting Second Language Learning in Older Adults*. Bulletin of Nagoya College 56, 2018: 257-267.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; KLEIN, R.; VISWANATHAN, M. Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*. 19(2), 290-303.

CHUNLIN, Y. *A case study of Chinese adult learners' English acquisition in a blended learning environment*. Australian Journal of Adult Learning, 2019, Vol.59(1), p.115(21)

COX, J. G. *Explicit Instruction, Bilingualism, and the Older Adult Learner*. Studies in second language acquisition, March 2017, Vol.39(1), p.29. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263115000364>

CLYNE, M.; CORDELLA, M.; SCHUPBACH, D.; MAHER, B.; *Connecting younger second-language learners and older bilinguals: interconnectedness and social inclusion*. International journal of multilingualism, 01 November 2013, Vol.10(4), pp.375-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.832120>

DANTAS, D.; TREVISOL, J. R.; BUENO, R. R. *A aprendizagem de segunda língua para estudantes idosos de língua inglesa: benefícios e desafios*. Em: Fundamentos e práticas no ensino de línguas. Catu: Bordô-grená, 2020, p. 132-144

DANTAS, D.; TREVISOL, J. R. *Task-Based Language Teaching: as pesquisas nos últimos dez anos (2009-2019)*. 2019. Jacobina. Bahia. (não publicado)

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GONZÁLEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L.; *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

GUARÁ-TAVARES, M. G. *Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LONG, M. *Second Language Acquisition & Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons, 2015.

MACKEY, A.; SACHS, R.. *Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development*. Language learning, September 2012, Vol.62(3), p.704. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x>

MA, L. P. F.; *Examining the functions of L1 use through teacher and student interactions in an adult migrant English classroom*. International journal of bilingual education and bilingualism, 19 May 2019, Vol.22(4), pp.386-401. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1257562>

OLIVEIRA-CUHAT, G. *How to tailor tell tools for older L2 learners*. Elia, 2018, Issue 18, pp.81-104. DOI: <https://doi.org/10.12795/elia.2018.i18.04>

SAMUDA; V.; BYGATE, M.; *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

SLOWIK, A.; *Teaching listening to older second language learners: Classroom implications*. The Journal of Education, Culture, and Society. 8.2 (2017): 143-155. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20172.143.155>

SPECHT, A. L.; D'ELY, R. C. F. *Enhancing strategic planning through strategy instruction: the effect of two types of strategy instruction on learners' oral planned performance*. Ilha do Desterro, v. 73, n.1, p. 043-061, Florianópolis, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p43>

TUMOLO, C. H. S. *Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*. Estudos Anglo Americanos, 43, pp. 100-117, 2015.

TREVISOL, J. R.; TOMITCH, L. M. B. The relationship between bilingualism and working memory: a review. Revista do GELNE, v. 19, p. 39-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n1ID11263>

TREVISOL, J. R. Investigating L2 learners production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT. 2019. Tese (Doutorado em Inglês) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198996>. Acesso em: 12 maio 2021.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. S. F. Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2. In: OLIVEIRA, D. A.; SILVA, I. T. (org.). Fundamentos e práticas no ensino da língua inglesa: Volume I: Resultados e propostas de pesquisa. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 79-92. Disponível em: [https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c995\\_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf](https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c995_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf). Acesso em: 12 maio 2021.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. F. Efeitos da implementação de histórias digitais na produção oral de aprendizes de inglês: um estudo embasado em tarefas. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: [10.1590/1981-5794-e12562](https://doi.org/10.1590/1981-5794-e12562). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12562>. Acesso em: 7 abr. 2022.

WANG, S.; VASQUEZ, C. *Web 2.0 and second language learning: what does research tell us?* CALICO Journal, 29 (3), pp. 412-430, 2012.

ZACCARON, R.; XHAF AJ, D. C. P.; D'ELY, R. C. F. "Só mais um minutinho, teacher": planejamento estratégico colaborativo e individual para tarefas orais em L2 em uma escola pública. Ilha do Desterro, v. 72, p.401-425, set-dez, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p401>

Data de submissão: 15/03/2022. Data de aprovação: 23/05/2022.