

**Aprendizagem ao Longo da Vida – As Universidades da Terceira  
Idade e o seu Contributo para a Felicidade e Qualidade de Vida  
das Pessoas: o Caso da Disciplina de Inglês**

**Maria Helena de Deus Lopes Ferreira**

**Trabalho de Projecto de Mestrado  
em Didáctica do Inglês**

**Setembro, 2011**

---

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica do Inglês, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e da Mestre Vanessa Boutefeu.

[DECLARAÇÕES]

Declaro que este Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,



Lisboa, 30 de Setembro de 2011

Declaro que este Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

---

Lisboa, .... de ..... de .....

---

## AGRADECIMENTOS

Este Trabalho de Projecto não teria sido possível sem o contributo de pessoas e entidades, a quem expressamos os nossos agradecimentos:

Ao Professor Doutor Carlos Ceia, pela disponibilidade e orientação científica, pelos valiosos comentários e recomendações.

À Mestre Vanessa Boutefeu, pelo acompanhamento e disponibilidade que sempre manifestou ao longo da elaboração do Trabalho, pelos valiosos ensinamentos e sugestões, pelo *feedback* e incentivo que ajudaram a suavizar a aspereza do caminho.

Às colegas de Mestrado, pelo apoio e partilha de conhecimentos e experiências.

Às alunas e aos alunos, professoras, professores e direcções das Universidades Sénior de Vila Franca de Xira, Setúbal e Amadora, pela disponibilidade e colaboração.

A todas as pessoas que, directa ou indirectamente, motivaram e serviram de inspiração à realização deste Trabalho de Projecto.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA – AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE E O SEU  
CONTRIBUTO PARA A FELICIDADE E QUALIDADE DE VIDA DAS PESSOAS: O CASO DA  
DISCIPLINA DE INGLÊS

Maria Helena de Deus Lopes Ferreira

## Resumo

A aprendizagem ao longo da vida é o tema deste estudo, onde se destacam as pessoas, nas faixas etárias acima dos 50 anos, que estudam Inglês em três Universidades Sénior / da Terceira Idade em Portugal. Estas mulheres e estes homens, que fazem parte dum grupo crescente de desempregados e/ou reformados, encontram-se numa nova fase das suas vidas – livres das obrigações do trabalho e com uma esperança média de vida superior à das gerações anteriores, desenvolvem potencialidades culturais e intelectuais, satisfazem necessidades de conhecimento e enfrentam novos desafios recusando a inércia e combatendo estereótipos associados à velhice. Ter objectivos de vida, concretizar sonhos e planear o futuro são factores determinantes para a realização pessoal de qualquer indivíduo; a aprendizagem em idades avançadas, incluindo a aprendizagem de Inglês, altera comportamentos e dá sentido à existência destas pessoas ao mesmo tempo que contribui para a sua felicidade e melhoria da qualidade de vida. O prazer que sentem por satisfazerem o desejo de comunicar em Inglês, a motivação, a prova de que é possível aprender uma segunda língua depois dos 50 anos e os benefícios da estimulação cerebral para a saúde mental são, entre outros, aspectos discutidos e comentados neste projecto.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ao longo da vida; terceira idade; universidade sénior; aprendizagem de Inglês; qualidade de vida; motivação; estereótipos.

LIFELONG LEARNING – THE UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE AND THEIR  
CONTRIBUTION TO PEOPLE’S HAPPINESS AND QUALITY OF LIFE: THE CASE OF ENGLISH  
LANGUAGE LEARNING

Maria Helena de Deus Lopes Ferreira

**Abstract**

Lifelong learning is the theme of this study, which focus on people in the 50+ age group learning English in three Senior / Third Age Universities in Portugal. These men and women, who belong in the growing sector of unemployed or retired people, find themselves on a new stage of their lives - free from work commitments and enjoying an increased lifespan, they develop their cultural and intellectual potentialities, improve their knowledge and face new challenges refusing inertia and fighting the more usual old age stereotypes. Having a purpose in life, realizing their dreams and making plans for the future are key factors for any individual’s fulfilment; learning in later life, especially learning English, changes these people’s behaviour, gives them a sense of accomplishment and contributes to their happiness while improving their quality of life. The pleasure they get from satisfying the desire to communicate in English, the evidence that people aged 50 and over can learn a second language, and the benefits of brain stimulation for a healthy mind are some of the issues discussed and commented on in this project.

**Keywords:** Lifelong learning; third age; senior university; English learning; quality of life; motivation; stereotypes.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (ALV) .....	3
1. Conceito e Origem da ALV .....	3
1.1 ALV na Pós-Aposentação .....	5
2. Universidades Sénior / da Terceira Idade (US /UTI) .....	7
2.1 Objectivos e Actividades.....	8
2.2 US de Vila Franca de Xira .....	9
2.3 US de Setúbal .....	11
2.4 US da Amadora .....	12
2.5 Perfil dos Alunos .....	13
PARTE II – APRENDER INGLÊS NAS US .....	20
INTRODUÇÃO .....	20
1. A Disciplina de Inglês na US de Vila Franca de Xira .....	22
2. A Disciplina de Inglês na US de Setúbal .....	24
3. A Disciplina de Inglês na US da Amadora .....	25
4. Os Alunos das US no Contexto da Disciplina de Inglês .....	26
5. A Aprendizagem e o Ensino na Terceira Idade .....	33
5.1 Factores que Afectam a Aprendizagem .....	34
5.1.1 A Motivação para Aprender Inglês .....	34
5.1.2 O Conceito de <i>Flow</i> .....	39
5.1.3 Aptidão .....	40
5.1.4 Inteligência(s) .....	41
5.1.5 Personalidade .....	43
5.1.6 Crenças .....	44
5.1.7 Preferências .....	45
5.2. O Factor Idade e a Capacidade de Aprendizagem .....	48
5.2.1 <i>Critical Period Hypothesis</i> .....	48
5.2.2 “ <i>The younger, the better is a myth</i> ” .....	50
5.3. Problemas / Estereótipos .....	52
5.4 A Perspectiva do Professor de Inglês das US .....	54
5.5 O que Aprender / como Aprender .....	55
PARTE III – Conclusões .....	58

Bibliografia .....	60
Lista de Figuras .....	66
Lista de Tabelas .....	67
Anexo 1 – Questionário .....	i
Anexo 2 – Dados dos Alunos .....	v
Anexo 3 – Programa da Disciplina de Inglês da USVFX .....	xix
Anexo 4 – Entrevistas aos Professores .....	xxi
Anexo 5 – Depoimentos dos Professores .....	xxx
Anexo 6 – Legislação Referente a ALV .....	xxii

## INTRODUÇÃO

O tema deste Trabalho de Projecto resulta, principalmente, da conjugação de dois factores: o primeiro, o ensino e aprendizagem de Inglês, a que estou profissionalmente associada; o segundo factor, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que, devido ao desenvolvimento, à globalização e às consequentes transformações tecnológicas, económicas e/ou sociais, assume função de relevo na sociedade em que vivemos. As situações de mudança estimulam as pessoas a adquirir mais e melhor conhecimento e, por isso, saber Inglês tornou-se ferramenta indispensável para fazer face a novos desafios, novas exigências.

Nesta associação Inglês↔ALV, o foco incidirá nas pessoas com idade superior a 50 anos que aprendem Inglês nas universidades sénior (US) em Portugal. A opção por pessoas nesta faixa etária, e não por indivíduos mais jovens com vida profissional activa, foi tomada após reflexão pessoal sobre os motivos que levam alguém, com uma já longa carreira na docência, a dedicar o seu tempo livre a aprofundar conhecimentos linguísticos, investigar e debater assuntos de cariz pedagógico-didáctico, em vez de utilizar esse mesmo tempo de forma mais prazenteira e descomprometida.

No caso presente, o gosto pelo conhecimento, o desejo de actualização e aperfeiçoamento, para além da recusa em considerar encerrado o capítulo “aprendizagem”, foram motivos bastantes para novo desafio académico. Reportando-nos aos indivíduos que frequentam as US, a questão que se colocou foi a de determinar as razões que os levam, com esta idade e a grande maioria a viver a reforma, a voltar à “escola” para aprender Inglês.

Nas universidades sénior – espaço onde diversos saberes e diversas expressões culturais se cruzam – partilham-se ideias e experiências entre pessoas de diferente *background*. A par do desenvolvimento de competências e do enriquecimento cultural, pretende-se, também, exercer a função social de promover o envelhecimento activo, a auto-estima e a qualidade de vida.

Para aferir o grau de consecução dos pressupostos enunciados, seleccionámos três US, de três cidades diferentes (Vila Franca de Xira, Setúbal, Amadora), e contactámos com discentes, docentes e directoras das US, num total de 160 pessoas; pudemos confirmar que o gosto e o desejo de aprender Inglês fazem desta a disciplina com maior número de participantes. Através da informação obtida a partir da realização de inquéritos e entrevistas, e à luz da literatura especializada, analisamos o

comportamento e o sentir das alunas e dos alunos de Inglês. Divulgamos as razões e os objectivos destas pessoas, avaliamos o contributo das aulas de Inglês para a sua boa disposição e estado de espírito, revelamos dificuldades e preferências.

Constatamos que a aprendizagem de Inglês por pessoas com idades acima dos 50 anos, fora da vida activa, não tem sido objecto de estudo e investigação da parte de especialistas. As razões residem, possivelmente, no facto de se tratar de indivíduos cujo valor se tornou irrelevante, no contexto de emprego e carreira profissional, e de quem as organizações não dependem para alcançar sucesso e/ou manter a competitividade. Por outro lado, estas pessoas encontram-se numa etapa da vida considerada tradicionalmente como pouco propensa a novos desafios e esforços intelectuais.

Contudo, independentemente dos motivos, objectivos individuais e sucesso (ou insucesso) na aprendizagem da língua, são atitudes como iniciativa, curiosidade, perseverança e combatividade que fazem com que estas mulheres e estes homens continuem a investir activamente no seu desenvolvimento e realização pessoal. O processo natural de envelhecimento não pode ser pretexto para a inactividade física e intelectual, nem deve constituir impedimento à aprendizagem. As mulheres e os homens que frequentam as universidades sénior atrevem-se, arriscam e mantêm-se actualizadas(os); libertam-se da passividade das memórias e perspectivam o futuro – saber Inglês é o grande trunfo para a concretização das suas aspirações.

## PARTE I

### Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

#### 1. Conceito e origem.

O rápido aumento do número de pessoas na faixa etária acima dos 50 anos, sem actividade profissional ou ocupação fixa, em consequência da recessão económica, redução de postos de trabalho e diminuição de investimento, tem sido alvo de análise por parte de entidades governamentais / oficiais e instituições que se dedicam às questões relacionadas com a qualidade de vida e o bem-estar das populações.

Nos *media* em geral, ou em publicações mais específicas, o tema suscita igualmente interesse e debate: “As políticas sociais e os programas de apoio aos idosos, perante o facto de tantos idosos se manterem plenamente capazes, terão de enfatizar não só a vertente assistencial, mas também valorizar a ocupação, o voluntariado, a educação, ou seja, a autonomia” (Sousa *et al*, 2002). A nível institucional, a Unesco, o Conselho da Europa e o Parlamento Europeu, entre outros, nas suas comunicações e resoluções, incentivam a ocupação dos adultos em actividades intelectualmente e culturalmente estimulantes como forma de promover o desenvolvimento de capacidades e operar mudanças pessoais e/ou sociais.

O tema “Aprendizagem ao Longo da Vida” surge, assim, como o garante do bem-estar das pessoas e da referida qualidade de vida.

A resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida (3) salienta que a aprendizagem ao longo da vida deve incluir a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação, incluindo todo o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal.

A recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (7) destina-se, nomeadamente, a garantir que os adultos estejam aptos a desenvolver e actualizar as suas competências durante a vida e que existam infra-estruturas adequadas à educação e formação contínuas de adultos.

A resolução do Parlamento Europeu de 16 de Janeiro de 2008 relativa à educação de adultos: *Nunca é tarde para aprender* (10) apela aos Estados-Membros para que promovam a aquisição de conhecimentos e desenvolvam uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, designadamente aplicando políticas de igualdade entre homens e mulheres destinadas a tornar a educação de adultos mais atractiva, acessível e eficaz.

Na sequência das decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia foi criado o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV) com o objectivo de, entre outros, aumentar a participação e a qualidade da aprendizagem de pessoas de todas as idades no espaço europeu, promover a aprendizagem de línguas e a

diversidade linguística, reforçar o diálogo intercultural e a realização pessoal. Das competências da Agência Nacional PROALV destaca-se a gestão de dois tipos de acções – Parcerias [de aprendizagem] e Mobilidades Individuais. A acção Mobilidades Individuais compreende projectos de voluntariado sénior, *workshops*, assistentes-períodos de assistência, cursos de formação contínua, visitas e intercâmbios.

O PROALV contempla diversas acções implementadas por quatro sub-programas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtwig, e um sub-programa Transversal, todos com objectivos determinados, como consta na divulgação da Agência Nacional<sup>1</sup>:

No âmbito do sub-Programa GRUNDTVIG – que destacamos pela afinidade com o tema do nosso trabalho – promovem-se e incentivam-se, a nível europeu, actividades de cooperação, de pessoas, estabelecimentos e organizações que se dedicam à educação de adultos. Quanto aos objectivos específicos, o sub-Programa Grundtwig pretende: “responder ao desafio que o envelhecimento da população europeia representa no domínio da educação; contribuir para oferecer percursos que visem a melhoria dos conhecimentos e competências dos adultos.”<sup>2</sup>

O conceito ALV afigura-se como um dos pilares da política do Conselho da União Europeia no combate ao desemprego e à desigualdade, pelo crescimento e inclusão social. O quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, (EF 2020), aprovado em Maio de 2009, preconiza a criação de um "triângulo do conhecimento" (educação, investigação e inovação) em simultâneo com incentivos ao desenvolvimento de competências – “dotar os adultos de competências mais adaptadas ao mercado de trabalho, favorecer a sua integração social e prepará-los para um envelhecimento activo”<sup>3</sup>.

Segundo o Conselho e a Comissão Europeia<sup>4</sup>, tem vindo a aumentar, em quase todos os países da União Europeia, o número de pessoas (dos 4 aos 64 anos) que participam em programas ALV. Reconhecida a importância que esta assume na vida das pessoas e nas sociedades, incentivam-se as instituições de ensino a dialogar e cooperar com empresas e organismos de forma a colmatar carências, formar e dotar o mercado de trabalho, e a sociedade em geral, de indivíduos qualificados capazes de corresponder às exigências impostas pelos novos contextos profissionais e sociais.

No que respeita a educação de adultos desempregados (pouco qualificados) e imigrantes, o Conselho e a Comissão Europeia consideram a literacia, as línguas e a

---

<sup>1</sup> <<http://pt-europa.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=fca3e27e-2ae1-4ddb-b44a-f32523394236>>

<sup>2</sup> <<http://www.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=aac46782-37c8-4ea4-a399-ef4121070d2e>>

<sup>3</sup> Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010".

<sup>4</sup> Idem.

competência digital como competências prioritárias a desenvolver. Contudo, pretende-se que toda a população adulta – pessoas com maior ou menor grau de qualificação, com necessidades educativas especiais e idosos – adquira as competências [alargadas] que se admite serem essenciais para novos empregos, para a inclusão social e a cidadania activa.

Perante a mudança e a situação problemática que se vive no início do século XXI, o reforço da aprendizagem apresenta-se como a via para ultrapassar as dificuldades da actual conjuntura: “ A inovação e o crescimento continuarão a ser insuficientes se não existir uma ampla base de conhecimentos, aptidões e competências que promova o talento e a criatividade desde tenra idade e seja actualizada ao longo da vida adulta.”<sup>5</sup> Sobre o “tempo de incerteza”, a “adaptação à nova ordem organizacional” e o “ambiente de exigências crescentes de qualidade”, Ceitil (2004) refere:

A explosão do conhecimento, associada à globalização e às discontinuidades dos percursos profissionais, forçam as pessoas a terem que fazer face e lidar com novas ideias e tecnologias, com novas culturas e práticas de gestão, tornando cada vez mais relativo e limitado o nosso conhecimento da realidade. Neste contexto, é um imperativo de todos descobrir novos meios e oportunidades de aprendizagem permanente. (p. 27)

### **1.1 ALV na pós-aposentação**

Na resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 manifesta-se explicitamente a necessidade de a aprendizagem decorrer desde a idade pré-escolar até depois da aposentação. Esta constatação leva-nos a questionar o porquê da aprendizagem nesta fase da vida e o tipo de aprendizagem a que as pessoas em questão devem ser sujeitas, mais concretamente, quem a providencia, quais os conhecimentos/conteúdos a aprender, como são aprendidos e com que resultados.

- **Porquê?**

As pessoas que se encontram na situação de reforma, ou sem ocupação profissional, após décadas de actividade, têm pela frente uma esperança de vida superior à de gerações anteriores, devido ao progresso e desenvolvimento das ciências médicas, que permitem a prevenção e tratamento de muitas doenças fatais e/ou incapacitantes. Estas pessoas, com experiências de vida válidas e diversificadas, não podem ser ignoradas nem demitidas da sua responsabilidade social; a aprendizagem deve continuar a fazer sentido e ser entendida como um acto necessário, natural e possível, mesmo depois dos cinquenta anos, ao contrário do que rezavam convicções antigas. (ver § 5.2.2)

---

<sup>5</sup> Idem.

Relatos de organizações / instituições e especialistas envolvidos na matéria dão conta dos benefícios, ao nível da saúde (física e mental) e da integração social, resultantes da aprendizagem nesta fase da vida. Sobre a questão, M<sup>a</sup> da Graça Pinto (2008), autora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, refere:

Uma participação activa e continuada em actividades cognitivas e físicas, incluindo as de lazer, demonstrando assim um estilo de vida em termos do que eu consideraria práticas de literacia em sentido lato (...) pode porém desempenhar um papel importante na qualidade de vida ao longo do *continuum* idade. (p.73)

(...) Espera-se pois que, apesar da heterogeneidade que caracteriza a população em foco, a aprendizagem ao longo da vida deva aumentar as capacidades/habilidades metacognitivas e consequentemente melhorar o conhecimento explícito e consciente, que serão seguramente importantes quando estão em causa o processamento da informação e o desenvolvimento de estratégias que permitam accionar mecanismos compensatórios face a determinadas situações que podem suscitar o questionamento. (p.101)

- ***O que aprender?***

Reconhecida a importância de *aprender*, interessa saber se existem conteúdos / áreas / disciplinas que apresentem mais vantagens, do que outras, para quem aprende. Uma possibilidade é-nos dada por Marsh (2010), que com base no relatório da Comissão Europeia, “The Contribution of Multilingualism to Creativity”, dá conta dos benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira, “Languages exercise the brain as if it were a muscle opening up neural pathways.” No relatório refere-se a flexibilidade mental, proporcionada pela aprendizagem de línguas, no favorecimento da memória, no aumento da capacidade de resolução de problemas e, entre outros, a relação entre o multilinguismo e o abrandamento no declínio dos processos cognitivos que ocorrem com o avanço da idade. “If the brain has more than one linguistic processing system, and is affected by organic or functional deterioration through normal ageing or even possibly forms of dementia, the rate of deterioration may be slowed down.”<sup>6</sup>

A Matemática é outra disciplina a merecer destaque (*Prevenção Sénior, 2010*) pela importância que esta apresenta no raciocínio lógico-matemático, necessário para a estruturação e manutenção da memória. Experiências feitas em geriatria, em que se associou o trabalho com a matemática à realização de jogos, demonstraram efeitos

---

<sup>6</sup> Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity \_ final report  
<[http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study\\_on\\_the\\_contribution\\_of\\_multilingualism\\_to\\_creativity/final\\_report\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/final_report_en.pdf)> (consultado em Maio de 2011)

benéficos nas pessoas envolvidas.

Uma resposta mais abrangente encontramos-a em Pinto (2008, p.69) que defende a tese de Escarbajal de Haro segundo a qual o acto de aprender prevalece sobre o teor das aprendizagens; enfatiza-se o conhecimento, o “saber” e a transformação que este opera na vida das pessoas independentemente da idade em que se encontram.

- ***Onde aprender***

Em Portugal, a aprendizagem ao longo da vida, para pessoas com idade superior a cinquenta anos, ocorre em locais denominados, por essa razão, Universidade da Terceira Idade (UTI), Universidade Sénior (US) ou, também, Academias.

Analisando as expressões “terceira idade” e “sénior” – cuja adopção para designar as pessoas de idade mais avançada se tornou comum com o surgimento daqueles locais de aprendizagem – constatamos que as mesmas traduzem, como Palácios (2004) sugere, uma mudança de atitude da parte da sociedade, que pretende assim suavizar a imagem veiculada pelas palavras “velho” / “velhice”, [“quase proibidas” (ibid.)], e a sua associação a um estado de decrepitude, a uma condição degradante de senilidade e de miséria, como se ser velho fosse uma vergonha. Chamar a alguém “velho” transformou-se num insulto, num estado a que todos devem querer escapar; enquanto isso, a filosofia do “politicamente correcto” (Vladimir Volkoff)<sup>7</sup> adoptou outras formas – idoso, sénior, terceira idade, idade de ouro – que parecem expurgar a sociedade da infelicidade e dos males ligados à velhice. Peirone & Gerardi (2009) referem-se aos novos idosos nos seguintes termos, “(...) the new image of the senior is a sign of changes and innovations: third age is perceived as “adult development”, as a further evolution (and not involution) of the adult. There is still “room for life”: achievable aspirations and favourable outcomes.” É para uma população com este novo perfil que se incrementam as ditas universidades.

## ***2. Universidades Sénior / da Terceira Idade (US / UTI)***

A atribuição do nome “Universidade” (Jacinto, n.d.) deriva do facto de, na época medieval, as aulas serem conferências a que assistiam os indivíduos interessados – situação semelhante à das US, que organizam palestras e debates para promover o acesso, da sua população, a mais conhecimento. No que se refere ao termo “Academia”,

---

<sup>7</sup> <<http://la-catastrophe-internationale.over-blog.com/article-3645535.html>> (consultado em Fevereiro de 2010)

este justifica-se, pela “lógica de academização das UTIs visível nas actividades e no próprio modelo curricular que desenvolvem (...) e pelos rituais académicos” (Ibidem, p.10).

As US são uma realidade que tem vindo a aumentar nos vários países europeus. O modelo *vellassin*, (de Vellas), foi criado em 1973 em França, na Universidade de Toulouse e designado *L' Université du Troisième Âge* (Chamahian, 2006, p.7), “um programa de pesquisa aplicada com o objectivo de melhorar as condições de vida e de saúde das pessoas idosas.”<sup>8</sup> Pierre Vellas, professor de Direito Internacional, na referida universidade, justificou assim a sua decisão, “Em 1972, fiquei impressionado com o sub-desenvolvimento económico e social das pessoas idosas na nossa sociedade.”<sup>9</sup> (Ibidem, p.5)

Em Portugal, a *Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa* foi a primeira a ser criada, (1976), por iniciativa familiar de Herberto Manuel Miranda. Em 2011, verifica-se a existência de cento e setenta universidades inscritas na Associação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), abrangendo cerca de 30 mil pessoas. As universidades existentes em todo o mundo seguem, segundo a RUTIS, um de dois modelos: o francês ou o inglês. Em França, as universidades sénior estão sob a alçada das universidades tradicionais, o método de ensino é formal, é atribuída certificação e os professores são remunerados; diferentemente,

The British model is unique since it operates on a mutual aid basis. No tutors or administrators are paid (except in exceptional circumstances). Tutors and Group Leaders volunteer their skills. Training is likewise provided by our own members on an unpaid basis at local level. (...)The British model is entirely composed of older people. All activities are planned and carried out by them.<sup>10</sup>

Este último modelo, o inglês, é o modelo seguido em Portugal.

## **2.1 Objectivos e actividades**

No *site* oficial da RUTIS<sup>11</sup> temos acesso a um conjunto de informações, com vários *links* de interesse, onde são apresentados, entre outros, os objectivos das Universidades Seniores. A índole ‘socio-educativa’ materializa-se através da criação,

---

<sup>8</sup> Tradução da autora.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> <<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/E/5.3/1britain.html>> (consultado em Setembro 2010)

<sup>11</sup> <<http://www.rutis.org>>(consultado em Setembro 2010)

dinamização e organização de actividades culturais, recreativas e de convívio, que se traduzem nos seguintes objectivos (Tabela 1)

Tabela 1 – Objectivos das US

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Divulgar a história, as ciências, as tradições, as artes, os locais e os demais fenómenos culturais;</li><li>▪ Promover a aprendizagem de línguas estrangeiras;</li><li>▪ Ser um pólo de informação e divulgação de serviços e direitos dos seniores;</li><li>▪ Contribuir para o enriquecimento intelectual e cultural dos seniores</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Incentivar a participação e organização em actividades culturais e de lazer;</li><li>▪ Desenvolver as relações interpessoais e sociais entre as diversas gerações;</li><li>▪ Fomentar o voluntariado na e para a comunidade.</li></ul>
--	--

Dos objectivos acima enunciados, destacamos a aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente de **Inglês**, cuja aprendizagem constitui a base da nossa investigação, tal como os sujeitos que a ela se submetem.

Procederemos, seguidamente, a uma breve apresentação das três US (Vila Franca de Xira, Setúbal, Amadora) no que respeita à sua constituição, objectivos, funcionamento e disciplinas leccionadas.

## 2.2 Universidade Sénior de Vila Franca de Xira (USVFX)

*“Mais Viver, Mais Aprender”*

A Universidade Sénior de Vila Franca de Xira, (USVFX), a funcionar na Quinta Municipal da Piedade, na cidade da Póvoa de Santa Iria, foi criada por deliberação da Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, em 9 de Dezembro de 2004, no âmbito das suas atribuições nos domínios da educação, tempos livres, cultura e acção social.



A Universidade é um Centro de Cultura e Saberes que constitui uma resposta social às necessidades de indivíduos com idade igual ou superior a 55 anos, [...] onde se fomenta o enriquecimento intelectual e cultural, o aumento da auto-estima e da autonomia pessoal.<sup>13</sup>

### • *Órgãos constitutivos*

Dos órgãos constitutivos da USVFX fazem parte o Conselho Pedagógico, o

<sup>12</sup> Fotografia em <<http://povoasantairia.no.sapo.pt/qtapiedade.html>> (consultado em Setembro de 2010)

<sup>13</sup> Normas de funcionamento da USVFX, revistas em Julho de 2010.

Conselho Consultivo e o Secretariado, sendo reconhecida, igualmente, a Associação de Alunos, responsável pela organização de diversas actividades (visitas de estudo, semana académica e festa de Natal).

***Disciplinas, alunos e professores***

A USVFX, que no primeiro ano de funcionamento alcançou cerca de cem alunos, tem, no início do ano lectivo 2010-2011, um total de 345 alunos a frequentar as mais diversas disciplinas. A oferta da Universidade para o ano lectivo 2010/2011 abrange, as seguintes áreas (Tabela 2): Ciências Sociais, Humanas e Religiosas; Ciências Físicas e Naturais; Expressões Artísticas e Tecnológicas; Línguas.

Tabela 2 – Disciplinas da USVFX – Ano Lectivo 2010/2011

<b>Ciências Soc, Hum e Religiosas</b>	<b>Ciências Fís/Naturais</b>	<b>Expressões Artísticas e Tecnológicas</b>	<b>Línguas</b>
Cultura Geral /Direito	Biologia	Arraiolos /Técnicas de	Castelhano I e II
Economia I e II	Cuidados Primários de	Bordados / Artes Decor. /	<b>Inglês I e II</b>
Filosofia /	Saúde	Chickung / Cavaquinho /	Português
Ciência Política	Matemática	Danças / Grupo Coral /	
História Universal		Informática	
História Local		Música (Flauta,Viola,	
Religiões do Mundo		Solfejo) / Teatro /	
Psicologia		Pintura (tecido / tela) /	
Sociologia		Yoga	

Destacam-se, também, os cursos de alfabetização realizados junto de uma camada da população onde predominam ex-trabalhadores rurais e ex-operários fabris a quem foi sonogado, na idade apropriada, o direito à escolaridade.

Com uma preocupação eminentemente social, na USVFX transmitem-se conhecimentos, promove-se o exercício de direitos e deveres, alarga-se a cultura geral e contribui-se para a actualização dos seniores e a sua integração na sociedade actual.

Na USVFX, os alunos podem frequentar, anualmente, até um máximo de cinco disciplinas, não é feita qualquer selecção prévia, nem existe a obrigatoriedade de avaliação; a aquisição de conhecimentos processa-se de acordo com a motivação e os interesses de cada pessoa. **No caso das línguas estrangeiras, procede-se a um “aconselhamento”, devido à existência de níveis.**

As aulas e ateliers são asseguradas por 45 professores com experiências profissionais e percursos formativos diferenciados, os quais desempenham estas funções em regime de voluntariado.

### 2.3 Universidade Sénior de Setúbal (UNISETI)

“Viver e Aprender”

A Universidade Sénior de Setúbal (UNISETI), que iniciou a sua actividade a 3 de Novembro de 2003, está integrada no Ramo Ensino do Sector Cooperativo e encontra-se constituída de acordo com as disposições da Legislação Cooperativa. Os Estatutos da Universidade foram publicados no Diário da República, III Série, n.º 132, de 12 de Julho de 2005, página 14993, conforme se pode ler

no seu sítio da *internet*<sup>15</sup>. Nesse sítio é possível tomar conhecimento sobre a história, os objectivos e funcionamento da universidade, as actividades a desenvolver, assim como ler informação e artigos relevantes para a população sénior.

- **Orgãos constitutivos**

A gestão da UNISETI é assegurada por uma Direcção e uma Reitoria. O Conselho Científico é responsável pelo Centro de Estudos Pós-Graduados, ao qual têm acesso os alunos detentores de uma licenciatura reconhecida, ou que tenham frequentado durante três anos, no mínimo, a UNISETI.

- **Disciplinas, alunos e professores**

A UNISETI, baseada no conceito vertente académica / vertente social e lúdica, oferece um leque de disciplinas, teóricas e teórico-práticas, nas mais variadas áreas, das Línguas e Literatura às Artes Plásticas e Artesanato (Tabela 3) com o objectivo de proporcionar informação em vários domínios do saber e, simultaneamente, promover a integração social:

[...] as pessoas inscrevem-se livremente nas disciplinas que desejam, acabando por investir na aprendizagem, a nível individual [...] No tocante à dimensão lúdica e social, a ideia é a criação de tempos e espaços para combater a solidão e desenvolver as relações interpessoais numa base de voluntariedade e prazer pessoal.<sup>16</sup>

Em 2010/2011, regista-se um total de 315 alunos inscritos nas diversas disciplinas, enquanto o corpo docente, em regime de voluntariado, é composto por 51

Fig. 2- Instalações da UNISETI<sup>14</sup>



<sup>14</sup> Fotografia em <<http://uniseti.wordpress.com/reitoria/>>(consultado em Setembro de 2010)

<sup>15</sup> <<http://uniseti.wordpress.com/>> (consultado em Setembro de 2010)

<sup>16</sup> Idem.

pessoas, a maioria das quais habilitadas com licenciatura.

Tabela 3 – Disciplinas da UNISETI – Ano Lectivo 2010/2011

<b>Línguas e Literaturas</b> Literatura Portuguesa / Apocalíptica Clube de Leitura / Oficina de Poesia Português / <b>Inglês</b> / Francês / Alemão	<b>Ciências Sociais e Humanas</b> Psicologia Clínica / Sociologia da Família Ciência Política / Pensar e conhecer a Europa
<b>História e Cultura</b> História Geral / Arte / Pintura / do Pensamento Egípcio Monumental / Pintores Contemporâneos / Teologia Bíblica / Antropologia Cultural	<b>Artes Criativas</b> Arte de Dizer / Oficina de Teatro Educação Musical / Iniciação à Viola Grupo de Cantares
<b>Direito e Filosofia</b> Introdução à Filosofia / Filosofia Medieval Direito e Cidadania	<b>Comunicação</b> Introdução à Informática Fotografia / Multimédia
<b>Economia e Indústria</b> Viagens e Turismo / Projectar uma Casa	<b>Artes Plásticas e Artesanato</b> Desenho e Pintura / Artes Decorativas Conservação e Restauro / Cerâmica Introdução à Renda de Bilros
<b>Saúde</b> Medicina Preventiva / Gerontologia / Nutrição / Alimentação Humana / Naturologia / Estilos de Vida	

Para além da frequência de aulas e oficinas, os alunos têm, ainda, a possibilidade de participar em aulas abertas – “Fórum Cultural” –, conferências, visitas de estudo e na viagem de final de ano ao estrangeiro. No boletim da universidade, *Minerva*, divulgam-se assuntos de interesse para a vida académica e outras curiosidades.

#### **2.4 Universidade Sénior Intergeracional da Amadora (USIA).**

A Universidade Sénior Intergeracional da Amadora (USIA) iniciou a sua actividade em 2000, com 115 alunos e regista em 2011 um número de, aproximadamente, 500 pessoas inscritas em diversas disciplinas e actividades, numa oferta que se estende da Música às Línguas, Artes ou Informática. (Tabela 4).

Para estudar na USIA não é necessário qualquer tipo de pré-requisitos e a frequência das aulas processa-se de acordo com as preferências de cada um, inclusivamente nos vários níveis de línguas estrangeiras. Os cursos de Informática

Fig. 3 - Instalações da USIA<sup>17</sup>



<sup>17</sup> Fotografia em

<<http://pt.netlog.com/go/out?url=http%3A%2F%2Fsites.google.com%2Fsite%2Fusiaamadora%2F>>  
(consultado em Setembro de 2010)

ministrados na USIA têm contribuído, segundo a responsável e fundadora da US, para a formação e actualização profissional de alunas e alunos; também os cursos de alfabetização, que realizaram em anos anteriores, são considerados como uma mais-valia da universidade. Embora sem reconhecimento académico ou profissional, é atribuído um certificado de frequência a quem o desejar.

Tabela 4 – Disciplinas da USIA – Ano Lectivo 2010/2011

<b>Letras e Ciências</b>	<b>Artes</b>	<b>Música</b>	<b>Desporto</b>	<b>Informática</b>	<b>Outros</b>
Alemão / Francês, <b>Inglês</b> / Italiano Português / Psicologia Antropologia Hist da Arte Hist das Religiões	Pintura a óleo, Vitral, Bordado a ouro, Arte Aplicada, Estanho, Falso Esmalte, Arraiolos	Grupo coral Tuna Académica Cavaquinhos Viola Piano	Ginástica, Yoga, Danças: Africanas, Latinas	Windows Word 2007 MicPowerPoint Excel / Access Internet Explorer	Gabinetes de: Psicologia Acupuntura

A USIA apresenta a particularidade de, nas suas aulas, co-existirem alunos de diferentes faixas etárias – não só seniores com idade superior a 50 anos, mas também pessoas mais novas, desempregadas, e jovens com o ensino secundário que, enquanto aguardam o ingresso no ensino superior, frequentam as aulas para desenvolver conhecimento noutras áreas.

### 2.5 Perfil dos alunos

Para a concretização dos objectivos deste estudo – determinar o contributo das US e da disciplina de Inglês para a felicidade e qualidade de vida das pessoas idosas – há que conhecer a realidade dessas pessoas e os motivos que as levaram a frequentar a US; é também fundamental saber como se sentiam antes de frequentarem a US e como se sentem passado algum tempo sobre a decisão que tomaram. O inquérito que lhes foi apresentado (Anexo1) divide-se em duas partes: a primeira parte abrange, na generalidade, identificação/dados pessoais e atitude face à US, enquanto a segunda parte contempla os aspectos directamente relacionados com a disciplina de Inglês, que estão a frequentar. Na apresentação e análise de resultados seguiremos o mesmo critério, sendo que, no que respeita a disciplina de Inglês, será apresentado o perfil dos alunos inserido na US respectiva.

Os dados aqui apresentados reportam-se a alunos de **Inglês** das US de Vila Franca de Xira, Setúbal e Amadora. Responderam ao inquérito 141 pessoas das três US, das quais 74% são mulheres e 26% são homens (Fig. 4). A percentagem de homens e mulheres mantém-se sensivelmente a mesma em cada uma das US (Fig. 5).

Fig. 4 - Género alunos Inglês nas 3 US

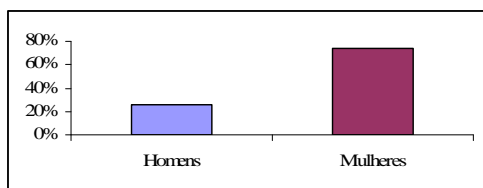
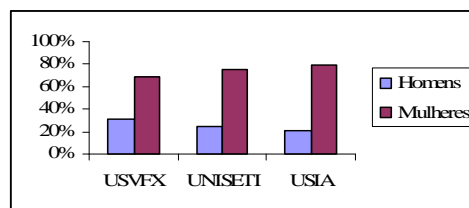


Fig. 5 - Género alunos Inglês por US



Quanto ao factor idade (Fig. 6), os alunos encontram-se maioritariamente na faixa etária 60-65 anos (33%), seguindo-se a faixa 50-60 anos (32%); observa-se uma descida significativa do número de pessoas nas faixas 65-70 anos (17%) e 70-75 anos (13%); a faixa etária +75 anos atinge apenas os 4%. Nesta amostragem não se verifica a frequência de alunos de Inglês com idade inferior a 50 anos; 4 alunos não responderam (1%). Comparando a percentagem de pessoas por faixa etária nas diferentes US (Fig.7), verificamos que na UNISETI, exceptuando a faixa etária + 75 anos, não se registam oscilações significativas.

Fig. 6 - Faixas etárias nas 3 US

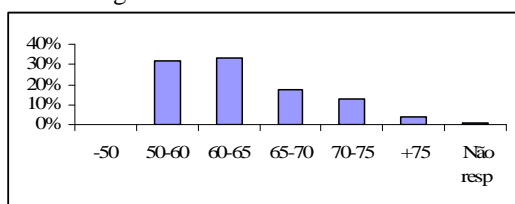
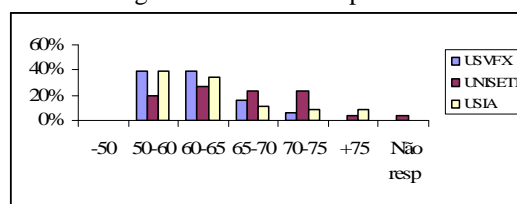


Fig. 7 - Faixas etárias por US



Relativamente ao estado civil (Fig. 8), 63% das pessoas são casadas e 17% são viúvas; verifica-se a mesma percentagem (8,5%) no número de pessoas solteiras e divorciadas. Não responderam à questão 3% dos inquiridos.

Fig. 8 - Estado civil nas três US

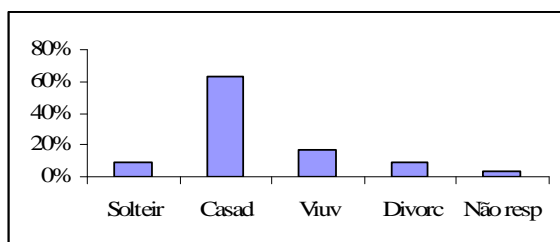
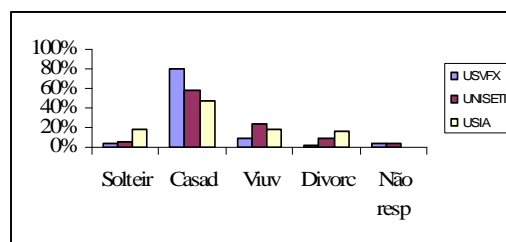
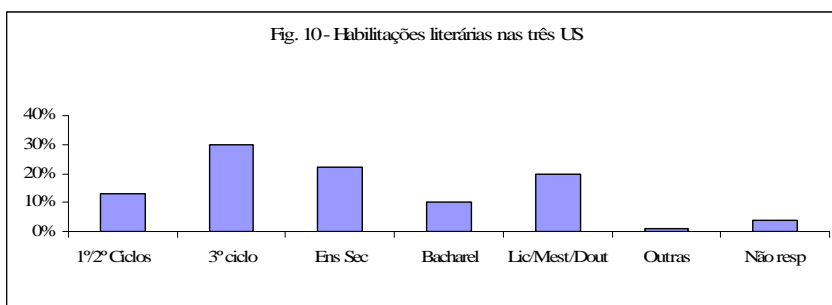


Fig. 9- Estado civil por US



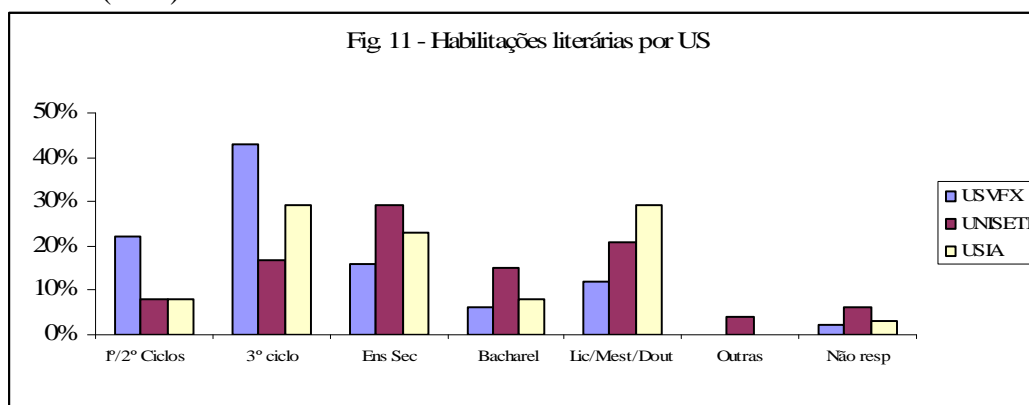
Na análise do estado civil por US (Fig. 9), verificamos que se mantêm as tendências verificadas acima, em que as pessoas casadas prevalecem face aos outros estados civis.

As habilitações literárias são uma das áreas onde a heterogeneidade mais poderá afectar o cumprimento de objectivos de aprendizagem, se considerarmos o nível de conhecimentos académicos adquiridos. Os dados recolhidos apontam para diferentes



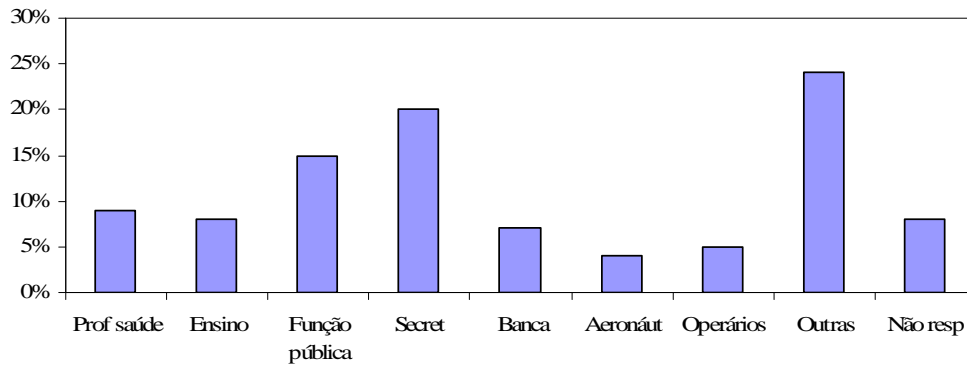
graus de instrução, que oscilam, no conjunto das três US (Fig.10), entre o 1º/2º ciclos, (13%) e o ensino superior

(licenciatura, mestrado, doutoramento) (20%); o grau de bacharelato, já extinto, é mencionado por 10% das pessoas; a percentagem mais elevada (30%) situa-se ao nível do 3º ciclo; 22% das pessoas possuem o ensino secundário e 1% declarou possuir “outras” habilitações. Não responderam 3% dos inquiridos. Os resultados por US (Fig. 11), permitem-nos concluir que na USVFX a maioria das pessoas (43%) possui o 3º ciclo do ensino básico, tal como na USIA (29%), enquanto na UNISSETI a maioria (29%) está habilitada com o ensino secundário. Quanto ao ensino superior, a percentagem mais elevada verifica-se na USIA (29%), seguindo-se a UNISSETI (21%) e a USVFX (20%).



No respeitante à situação ocupacional, 72% das 141 pessoas que estudam Inglês nas US encontram-se reformadas, 6% intitulam-se “domésticas”, e 4% incluem-se em “outras”- desempregada (1), costureira (1), engenheiro (1), esteticista (1), tratadora de animais (1), técnica de fisioterapia (1). Não responderam 12%. Relativamente à vida activa e às profissões/funções anteriores à reforma (Fig. 12), verifica-se uma grande diversidade que abrange os mais variados sectores, desde profissionais de saúde / assistência social (9%) e ensino (8%) à função pública (15%), secretariado/funções administrativas (20%), sector bancário / seguros (7%), aeronautica (4%), operários / trabalhadoras manuais (5%), outras (24%); não responderam (8%).

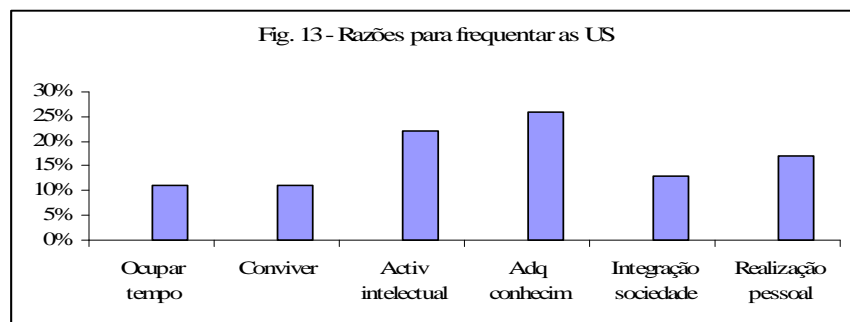
Fig 12 - Profissões desempenhadas



### ***Razões para frequentar as US***

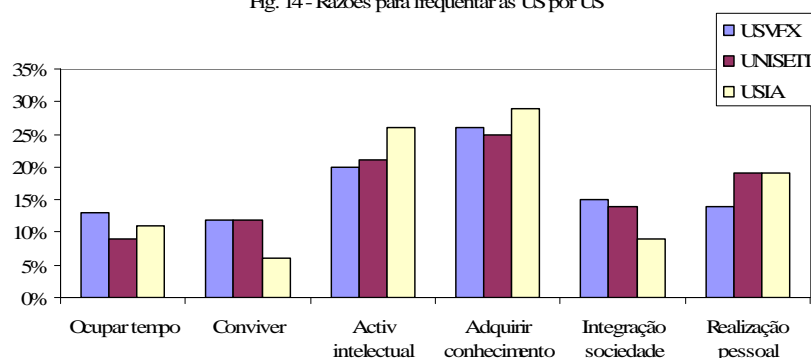
Questão central para o nosso trabalho é conhecermos os motivos que levaram as pessoas a frequentar as US; para o efeito apresentámos seis razões (Anexo 1, I Parte, 6.) a que deveriam ser atribuídas pontuações de 1 (mínimo) a 6 (máximo). A análise das 141 respostas permite-nos a seguinte leitura (Fig. 13): na tomada de decisão para frequentar as US

predominam as razões de ordem intelectual/cognitiva (48%), que atingiram as pontuações mais



elevadas – 22% para “Manter a actividade intelectual” e 26% para “Actualizar/adquirir conhecimentos”; seguem-se-lhes motivos no âmbito do bem-estar pessoal e social (30%) – “Realização/ satisfação pessoal, (17%) e “Sentir-se integrado na sociedade”, (13%). As questões associadas ao lazer, “Passar/ocupar o tempo”(11%) e “Conviver com pessoas da mesma idade” (11%), são as que menos pesaram no momento de decidir. A análise dos dados de cada US (Fig. 14) revela igualmente a prevalência do aspecto intelectual/cognitivo, com destaque para a USIA com um total de 55% nos parâmetros “Manter a actividade intelectual” (26%) e “Actualizar/adquirir conhecimentos” (29%); a USVFX e a UNISETI estão equiparadas com 46% na soma dos dois parâmetros.

Fig. 14 - Razões para frequentar as US por US

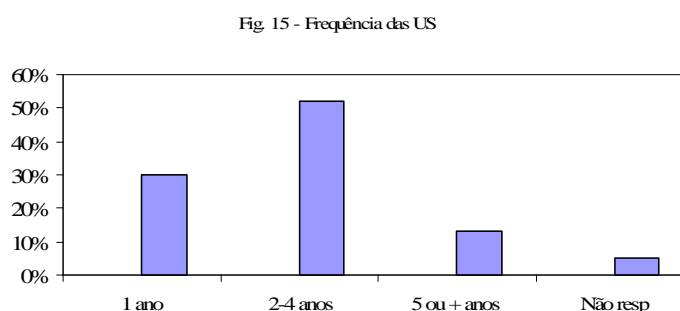


### Tempo de frequência nas US

Para avaliarmos a experiência das US em termos do tempo de frequência dos utilizadores, colocámos a pergunta “Há quanto tempo frequenta a universidade?”

(Anexo 1, I Parte, 7.)

As respostas (Fig. 15), mostram que 30% dos alunos frequentam as US há apenas “1 ano”, porém a maioria (52%) situa-se no período “2-4 anos”;

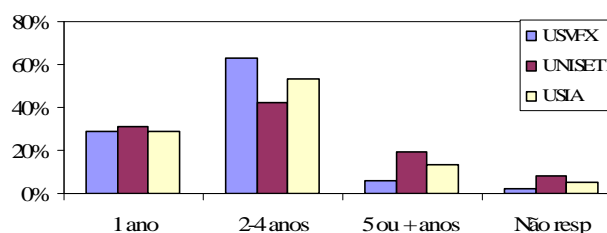


para 13% das pessoas a permanência nas US verifica-se há “5 ou + anos”. Não responderam 5% dos inquiridos.

Na análise por US (Fig. 16), constata-se que o tempo de frequência “2-4 anos” é, de igual modo, dominante, sendo que a percentagem mais elevada se verifica na USVFX;

de notar que a UNISSETI se destaca no período de tempo “5 ou +anos” com 19% de alunas(os), contra 13% na USIA e 6% na USVFX. Não se registam diferenças significativas no escalão “1 ano” de frequência.

Fig 16 - Frequência por US



A frequência continuada da US – em alguns casos por mais de 5 anos, como vimos – sugere que os alunos reconhecem que esta tem impacto nas suas vidas. Analisando as respostas (Fig. 17) relativas à questão “A sua disposição/estado de espírito modificou-se com a frequência da Universidade?”, (Anexo 1, I Parte, 8.),

verificamos que a maioria das pessoas (85%) admite a influência positiva da US nas seguintes proporções: 48% consideram que a sua disposição se modificou “razoavelmente”,

29% “muito” e 8%

“completamente”;

registam-se 12%

que assinalaram

“nada” e 3% das

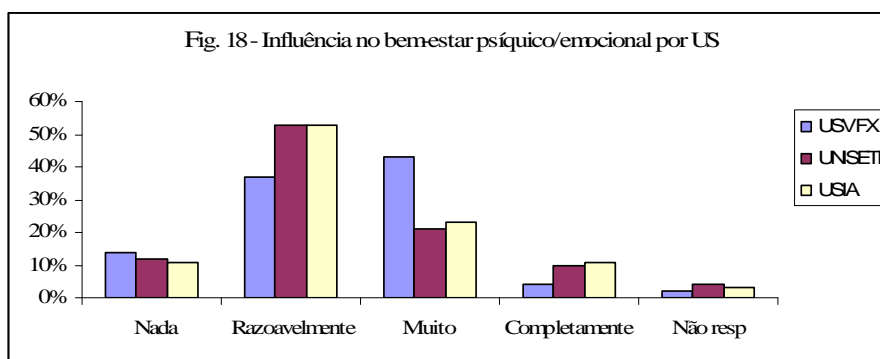
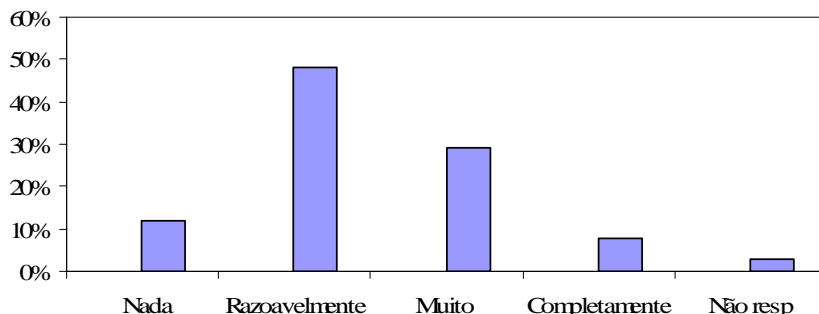
pessoas não

responderam.

A análise por US

(Fig. 18) revela que a opção “razoavelmente” atinge os mesmos valores na UNISETI e USIA (53%), enquanto que a opção “muito” se destaca na USVFX (43%).

Fig 17 - Influência das US no bem-estar psíquico/emocional



Estes dados são confirmados, e complementados, com depoimentos de alunos, a quem solicitámos que caracterizassem o seu estado pessoal (emocional / psicológico) antes e após a frequência da US.

◇ Estava deprimida antes de frequentar a Universidade. O meu estado psíquico melhorou.

(USIA, 70-75 anos, mulher)

◇ Andava deprimida, com dores, etc, etc e com a vinda para a Universidade, alterou-se tudo.

Mudei por completo. (USIA, 50-60 anos, mulher)

◇ (Antes) Passar dias sem sair de casa, sentir o peso da solidão, sentir que a vida está a chegar ao fim. (Depois) Mais integrada e interessada em continuar a aprender, pois a vida ainda tem

muito para me oferecer. (VFX, 50-60 anos, mulher)

As alterações a nível do comportamento, foram assim identificadas (Tabela 5) pelos alunos, que referiram, predominantemente, os seguintes aspectos:

Tabela 5 – Alterações com a entrada na US

<b>Antes da entrada na US</b>	<b>Após a entrada na US</b>
Introvertida, mal-humorada	Mais comunicativa, mais feliz
Solidão, sedentarismo	Novas amizades, convivência
Deprimida, desocupada, sozinha	Alegre, descontraída, motivada
Desamparada, triste	Sair de casa, descontraír, criar amizades
Vazio após aposentação	Socialização, melhoria conhecimentos
Pouco actividade intelectual/cultural	Motivação p/ conhecimento
Insegurança, sem rumo	Ego mais elevado, prazer, objectivo na vida
Falta de memória	Melhor desempenho intelectual

Do exposto, sobressai a acção modificadora da US, o que se reflecte na melhoria de atitude e desempenho das pessoas que a frequentam, ao mesmo tempo que contribui para a sua integração social.

- ◇ Relaciono-me com pessoas de diversas formações e profissões. Aprendo e faço actividades que me realizam. A Universidade proporciona visitas de estudo a locais interessantes o que ajuda a conviver com os colegas e a manter a boa disposição. (USVFX, 60-65 anos, mulher)
- ◇ Defendo a ideia “aprender até morrer”: aqui aprende-se, convive-se, criam-se laços de amizade e divertimo-nos. (Uniseti, 60-65 anos, mulher)

### **Conclusão**

Dedicámos a parte I do nosso trabalho ao conceito ALV, destacando a aprendizagem que decorre nas US, com pessoas de idade acima de 50 anos e no período após a aposentação. A análise dos dados recolhidos sobre as US seleccionadas (Vila Franca de Xira, Setúbal, Amadora) e sobre os alunos que aí estudam Inglês demonstram, não só o interesse que o tema suscita na população alvo, mas também a função positiva que as US desempenham a nível individual e social. Os relatos dos alunos sobre experiências de vida, os motivos que invocaram para voltarem “à escola” e as transformações daí resultantes, comprovam os efeitos benéficos da actividade intelectual e da socialização nesta fase da existência.

Verifica-se, igualmente, que a resolução do Conselho Europeu de 27 de Junho de 2002, “a aprendizagem ao longo da vida deve incluir a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação (...)” e também “a resolução do Parlamento Europeu de 16 de Janeiro de 2008, *Nunca é tarde para aprender, (...)*”, encontram eco nas US e naqueles que as frequentam. O envolvimento em actividades de aprendizagem resulta, como os próprios afirmaram, na concretização de objectivos e realização pessoal, com

consequente aumento da auto-estima e bem-estar. Nestas circunstâncias, certamente que a felicidade e o prazer, que associam à frequência da US e ao acto de (re)aprender, se repercutirão nos comportamentos, nas decisões a tomar e na melhoria da qualidade vida.

## **PARTE II**

### **APRENDER INGLÊS NAS UNIVERSIDADES SÉNIOR**

#### ***INTRODUÇÃO***

A recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006<sup>18</sup>, sobre competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, considera a comunicação em línguas estrangeiras como “uma das competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à inclusão social [e à empregabilidade] na sociedade do conhecimento”. De igual modo, salienta-se que “a educação e a formação de adultos devem propiciar a todos os adultos oportunidades reais de desenvolvimento e actualização das suas competências essenciais ao longo da vida.”<sup>19</sup>

Relativamente ao desenvolvimento da comunicação em línguas estrangeiras, é salientada a importância de desenvolver as quatro competências – ouvir, falar, ler e escrever – adaptadas às diferentes situações do quotidiano, assim como “aptidões como a mediação e a compreensão intercultural numa atitude positiva de apreciação da diversidade cultural e um interesse e curiosidade pelas línguas e pela comunicação intercultural”.

São, certamente, estas recomendações, assim como o interesse e a procura por parte das pessoas com idade superior a 50 anos, que estão na génese do ensino de Inglês como língua estrangeira nas Universidades Sénior (US).

No caso da disciplina de Inglês, interessa-nos particularmente as repercussões da sua aprendizagem na vida das pessoas [que frequentam as US]. Considerando que o Inglês é a língua estrangeira mais utilizada entre falantes de outras línguas e em áreas tão díspares quanto a economia, indústria, ciência, tecnologias da informação e comunicação, medicina, aeronáutica, publicidade, lazer ou negócios – o que lhe confere o estatuto de língua internacional / global – saber comunicar em inglês constitui um

---

<sup>18</sup> <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PT:HTML>>  
(consultado em Outubro de 2010)

<sup>19</sup> Ibidem.

factor de integração numa sociedade, também ela, cada vez mais globalizada. A propósito, Graddol (2006) refere que a mudança que se verifica a nível social, económico e político arrasta consigo alterações que estabelecem uma nova ordem mundial no campo das línguas.

English is proving to be a key part of this process. On the one hand, the availability of English as a global language is accelerating globalisation. On the other, the globalisation is accelerating the use of English. (p.22)

Nas escolas europeias, ainda de acordo com Graddol (2006, p.93), o Inglês passou a ocupar lugar de destaque assumindo-se como primeira língua estrangeira em países onde, anteriormente, outras línguas dominavam. São exemplos dessa mudança a Suíça e alguns países do Báltico – na Suíça, nos cantões de língua alemã, o Inglês passou a ocupar o lugar que anteriormente pertencia ao Francês; nos países do Báltico, o Russo perdeu vantagem para o Inglês enquanto língua estrangeira principal.

A aprendizagem de Inglês como língua estrangeira representa, no dizer de alguns alunos das US, um abrir de portas para um novo mundo, uma realidade a que não tiveram acesso ou, para outras(os) uma possibilidade de relembrar e desenvolver conhecimentos há muito adquiridos:

- ◇ Porque sempre tive dificuldades em línguas e o meu Inglês era só o do liceu de há 50 ou 60 anos. (Uniseti, 70-75 anos, homem);
- ◇ A vontade de fazer algo que me fascinou sempre e não ter sido capaz em nova de concretizar um sonho. (Uniseti, 50-60 anos, mulher);
- ◇ Conhecer o mundo/estudar jornalismo/ajudar pessoas estrangeiras em Lisboa. (Usia, 50-60 anos, homem);
- ◇ Para adquirir conhecimentos, integrar-me mais, valorizar-me mais. (VFX, mulher, 60-65 anos ).

Em qualquer dos casos, o que se constata é a recusa em ser marginalizado, ser considerado incapaz e sem préstimo no período após a dita “vida activa”. Ao investir na aprendizagem de Inglês, quer ao nível da iniciação, quer de desenvolvimento ou aprofundamento, estes indivíduos dispõem-se a combater muitos dos estigmas associados ao avanço da idade, tais como a já referida marginalização, o isolamento e problemas de saúde, do foro físico e/ou psicológico, “Ajuda muito pôr o cérebro activo. Reconheço melhoras no esquecimento” (Setúbal, +75 anos, homem).

As alunas e os alunos que frequentam as US de Vila Franca de Xira, Setúbal e Amadora, constituem a base deste estudo, no qual nos propomos definir o perfil das pessoas que aprendem Inglês, investigar a sua motivação, identificar problemas,

desmontar estereótipos, analisar as transformações operadas, avaliar benefícios e perspectivas e, finalmente, concluir sobre a relação entre a aprendizagem de Inglês nas Universidades Sénior e a felicidade / qualidade de vida das pessoas.

- *Contacto com alunos e docentes*

Após obtida autorização das três US, iniciámos o trabalho junto de docentes e discentes. Os depoimentos dos professores (Anexo 5) obtidos através das conversas mantidas aquando das deslocações à US e das entrevistas efectuadas a três professoras (Anexo 4) contribuem, assim o esperamos, para um melhor conhecimento do tema em questão.

Os alunos foram contactados no início da respectiva aula de Inglês, tendo-lhes sido explicado o motivo da nossa presença e o objectivo do inquérito que serve de base a este estudo (Anexo 1). Para além da solicitação para responderem por escrito ao referido inquérito, travámos conhecimento e dialogámos com estas pessoas, o que se revelou muito interessante e compensador.

### ***1. A Disciplina de INGLÊS na US de Vila Franca de Xira***

Apresentam-se em seguida os moldes de funcionamento da disciplina de Inglês na USVFX:

- *Níveis de língua leccionados*

Na USVFX, as aulas de Inglês estão distribuídas por dois níveis (Fig. 19), com as designações Nível I e Nível II, sendo que o Nível I se encontra dividido em três sub-níveis, T0, T1, T2, correspondendo, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), ao Nível Elementar A1; quanto ao Nível II, este engloba dois sub-níveis, T1 e T2 correspondendo, de acordo com o QECRL, ao Nível Elementar A2 e A2(+).

- *Alunos inscritos*

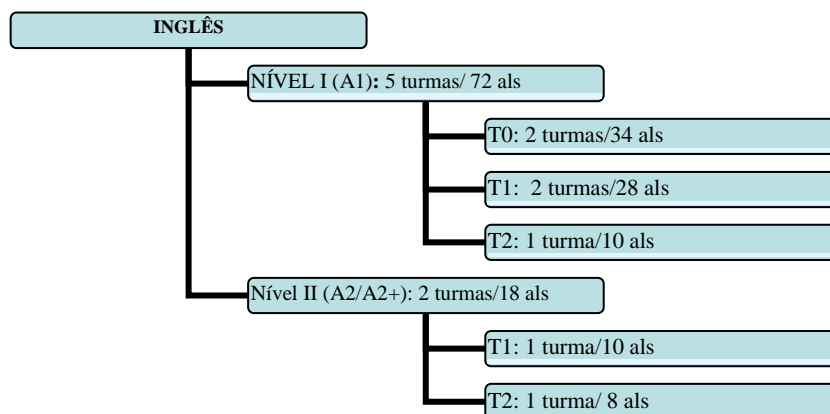
No ano lectivo 2010-2011, o número de inscrições na disciplina de Inglês, perfaz um total de noventa alunos, distribuídos por sete turmas conforme a seguir se discrimina:

◊ Nível NI – duas turmas, T0, com um total de 34 alunos; duas turmas, T1, com um total de 28 alunos; uma turma, T2, com 10 alunos; ◊ Nível NII – uma turma, T1, com 10 alunos; uma turma, T2, com 8 alunos.

Aquando da primeira inscrição, e porque não são realizados testes de

diagnóstico, a colocação dos alunos por níveis resulta da informação prestada pelos próprios relativamente ao teor dos seus conhecimentos. A progressão, ou não progressão, em cada nível resulta do aconselhamento feito pelo professor.

Fig. 19 - Níveis de **Inglês**/ distribuição de alunos na USVFX



- **Programa de Inglês e materiais**

As aulas ocorrem uma vez por semana em períodos de 60 ou 90 minutos, consoante a disponibilidade do professor. Os conteúdos de Inglês a leccionar constam de um programa elaborado pelo núcleo de docentes de Inglês, que adoptaram igualmente os livros da série *Face2Face*<sup>20</sup> – *Starter* e *Pre-intermediate*. Os temas estudados prendem-se com o universo da vida quotidiana (pessoas e lugares, férias, cidades, viagens, etc), e reflectem aquilo que se pressupõe serem os interesses e o objectivo dos alunos: comunicar / expressar-se em língua inglesa. Para além do manual, são utilizados materiais complementares, como textos de diferentes fontes, vídeos e gravações áudio (Tabela 6).

- **Corpo docente**

Conforme já referido, os professores das universidades sénior possuem percursos formativos e profissionais distintos. Na USVFX, o **Núcleo de Inglês** é constituído por cinco elementos, sendo que apenas uma pessoa exerce profissionalmente a docência no ensino oficial (Inglês e Português); uma estudante universitária, a frequentar Mestrado em Gestão, tem aqui a sua primeira experiência de ensino; as/os restantes são pessoas que desenvolveram a sua actividade profissional noutras áreas e que agora, na reforma, se disponibilizam para partilhar o seu conhecimento da língua Inglesa. Uma das professoras, embora de nacionalidade portuguesa, viveu durante largos anos em Inglaterra; um outro professor, a leccionar também a disciplina Religiões do Mundo, é

<sup>20</sup> Chris Redstone & Gillie Cunningham, (2010) *Face2Face*, Cambridge: Cambridge University Press.

falante de língua inglesa, de nacionalidade sul-africana.

Tabela 6 – A disciplina de **Inglês** na USVFX

<b>Alunos de Inglês</b>	<b>Níveis/Turmas</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Programa:</b> Elaborado p/ prof Inglês <b>Conteúdos:</b> Greetings Nationalities People & places; Day-to-day life; Towns & cities; Holiday activities; Work; Travelling; (...)	<b>Materiais</b> Manual: <i>Face2Face</i> Fotocópias Material vídeo / áudio	<b>Corpo Docente</b> (voluntários) <b>1</b> prof Lic/ ensino de Inglês <b>1</b> prof Lic Econ/ Gestão <b>3</b> profs sem formação específica
91 Inscritos	Nível I (A1) T 0,1,2 Nível II (A2 / A2+) T 1, 2	60 / 90 minutos / semana			

## 2. A Disciplina de **INGLÊS** na UNISSETI

Apresentam-se em seguida os moldes de funcionamento da disciplina de Inglês:

- **Níveis de língua leccionados**

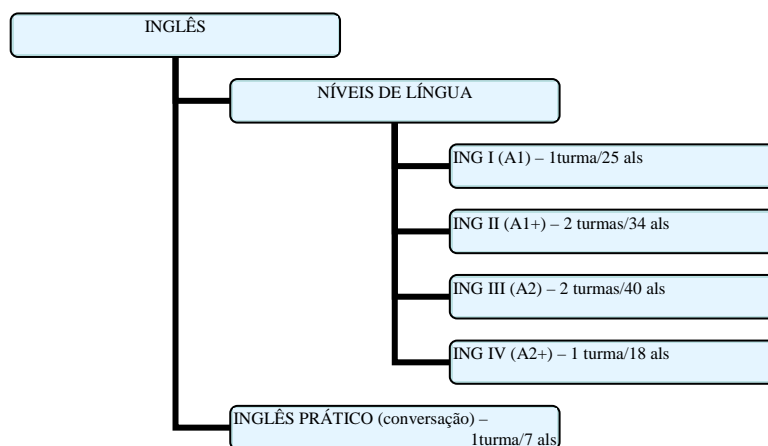
Na UNISSETI, as aulas de Inglês estão distribuídas por quatro níveis de língua (de Inglês I a Inglês IV) que correspondem, de acordo com o QECRL, ao nível elementar A1 e A2 / A2+; verifica-se também a existência de um nível designado por “Inglês Prático”, cujas aulas têm por objectivo o desenvolvimento da competência oral (Fig.20). Não existindo avaliação formal, a progressão de nível resulta do entendimento entre as professoras e os alunos.

- **Alunos inscritos**

No ano lectivo 2010-2011, o número de inscrições na disciplina de Inglês, perfaz um total de cento e vinte e quatro alunos, distribuídos por sete turmas (Fig.20):

- ◇ Inglês I (A1) – uma turma com 25 alunos;
- ◇ Inglês II (A1+) – duas turmas com o total de 34 alunos;
- ◇ Inglês III (A2) – duas turmas com o total de 40 alunos;
- ◇ Inglês IV (A2+) – uma turma com 18 alunos;
- ◇ Inglês Prático – uma turma com 7 alunos.

Fig. 20 - Níveis de **Inglês**/ distribuição de alunos na UNISSETI



- **Programa de Inglês e materiais**

As aulas de Inglês ocorrem uma vez por semana, em períodos de 50 ou 90 minutos, consoante a disponibilidade dos professores; cada nível, de **Inglês I a Inglês IV** (A1/A2+), cobre dois anos lectivos (Tabela 7). Não existe programa de Inglês definido; os conteúdos a leccionar – *daily routine, jobs, interviews, travelling* – estão de acordo com os livros adoptados, e restante material didáctico, da série *English for Life*<sup>21</sup>. São também utilizados materiais próprios e materiais adaptados oriundos de diversas fontes.

- **Corpo docente**

As aulas de Inglês são asseguradas por seis docentes, das quais cinco são ex-professoras do ensino oficial português, com formação na área do ensino de Inglês, e uma professora de nacionalidade inglesa, com formação da *International House*. Todas as professoras, actualmente na situação de reforma, exercem a função em regime de voluntariado.

Tabela 7 – A disciplina de Inglês na UNISETI

Alunos de Inglês	Níveis / Turmas	Carga Horária	Programa / Conteúdos	Materiais	Corpo docente
124	Inglês I (A1) 1T	60 / 90	<i>Daily routine,</i>	Manual: <i>English for Life</i>	(voluntários)
Inscritas(os)	Inglês II (A1+) 2T	minutos / semana	<i>Jobs</i>	Fotocópias	5 prof c/formação ensino Inglês
	Inglês III (A2) 2 T		<i>Interviews,</i>	Material vídeo e áudio	1prof (nac. inglesa) c/ <i>Professional Train. Course( IH)</i>
	Inglês IV (A2+) 1 T		<i>Ttravelling, (...)</i>		
	Inglês Prático 1 T				

### 3. A Disciplina de INGLÊS na USIA

São os seguintes os moldes de funcionamento da disciplina de Inglês na USIA (Tabela 8):

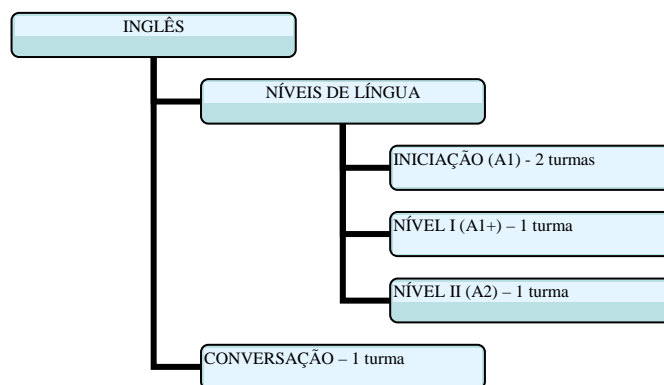
- **Níveis de língua leccionados**

Na USIA, as aulas de Inglês estão distribuídas por três níveis, com as designações de Iniciação, Nível I e Nível II, que correspondem, de acordo com o QCERL, ao Nível Elementar (A1 e A2); existe também uma Aula de Conversação, aberta a todos os alunos (Fig. 21).

Não tivemos acesso ao número de inscrições na disciplina de Inglês, quer por nível, quer na totalidade.

Fig. 21 - Níveis de Inglês na USIA

<sup>21</sup> T. Hutchinson (2007), *English for life*, Oxford: Oxford University Press.



- **Programa de Inglês e materiais**

Não existe programa de Inglês estabelecido, nem livro adoptado; os conteúdos a leccionar são seleccionados por cada professor com recurso a fotocópias e materiais próprios. Um professor recorre a jornais de língua inglesa, editados fora e em Portugal, para leitura e discussão de notícias, utilizando ainda livros em inglês, com linguagem simples e acessível, como contos e *riddles & jokes*.

Na USIA as aulas têm a duração de 60 minutos por semana, mas é dada a possibilidade de os alunos frequentarem várias aulas, de qualquer nível, independentemente dos conhecimentos que possuem.

- **Corpo docente**

O corpo docente é composto por duas professoras e um professor de nacionalidade portuguesa, na situação de reforma. Os três professores leccionaram no ensino oficial, sendo que uma professora desenvolveu igualmente actividade no sector bancário.

Tabela 8 – A disciplina de **Inglês** na USIA

Alunos de Inglês	Níveis / Turmas	Carga Horária	Programa	Materiais	Corpo docente
Informação não disponibilizada	Iniciação (A1)	2 T	Sem programa <b>Conteúdos</b> Seleccionados por cada professor	Fotocópias e materiais próprios	3 prof formação ensino Inglês (volunt)
	Nível I (A1+)	1 T			
	Nível II (A2)	1 T			
	Conversação	1 T			
		60 minutos/semana			

#### 4. Os alunos das US no contexto da disciplina de Inglês

As respostas dadas pelos alunos de **Inglês** da USVFX, Uniseti e Usia ao inquérito (Anexo 1) que elaboramos, permitiram obter um conhecimento aproximado duma realidade que, tanto quanto nos foi possível averiguar, não tem sido alvo de estudos mais aprofundados em Portugal. Por que decidiram estudar Inglês, que conhecimentos possuíam, que dificuldades sentem na aprendizagem da língua, quais as

actividades preferidas, de que modo as aulas de Inglês influem na sua disposição e em que contextos utilizam, ou pensam vir a utilizar, a língua inglesa são os aspectos que passamos, de seguida, a analisar.

### ***A motivação para estudar Inglês***

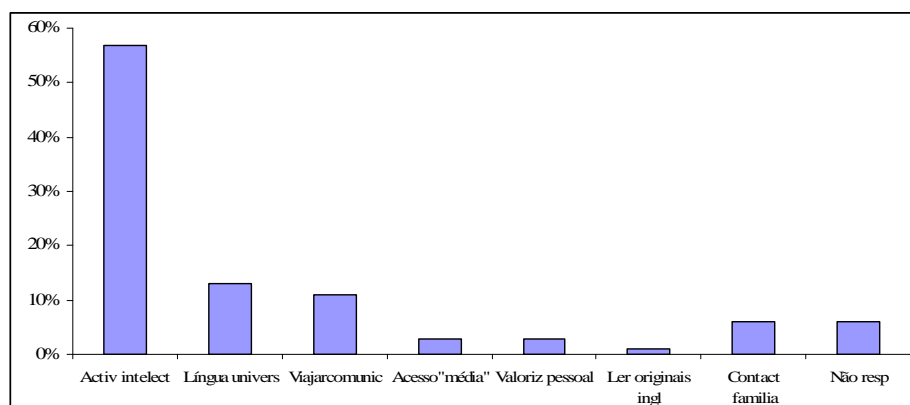
A motivação para estudar Inglês nas US prende-se maioritariamente com factores do âmbito cognitivo/intelectual. A pergunta que formulamos, “Por que razão decidiu frequentar as aulas de Inglês?” (Anexo 1, II Parte, 10.), originou respostas variadas, com aspectos comuns, que agrupamos em seis campos principais, como podemos verificar (Tabela 9):

Tabela 9 – Motivos para estudar Inglês

MOTIVOS PARA ESTUDAR INGLÊS	US VFX	UNI SETI	USIA
Manter a actividade intelectual / adquirir e actualizar conhecimentos	63%	56%	52%
Viajar / comunicar com outros povos e culturas	10%	13%	9%
Motivos familiares (acompanhar os estudos dos netos, visitar/falar com familiares no estrangeiro)	7%	7%	2%
Universalidade da língua inglesa	8%	13%	20%
Valorização pessoal	3%	4%	2%
Acesso aos <i>Media</i>	2%	6%	-
Não responderam	7%	1%	13%
Ler originais em Inglês	-	-	2%

A manutenção da actividade intelectual e a aquisição / actualização de conhecimentos assume destaque (57%) no conjunto das três US (Fig.22). O reconhecimento da universalidade da língua inglesa (13%) é o segundo motivo mais invocado, seguido de perto (11%) pela intenção de viajar e comunicar com outros povos e culturas.

Fig. 22 - Motivos para estudar Inglês nas três US



### ***Conhecimentos prévios de Inglês***

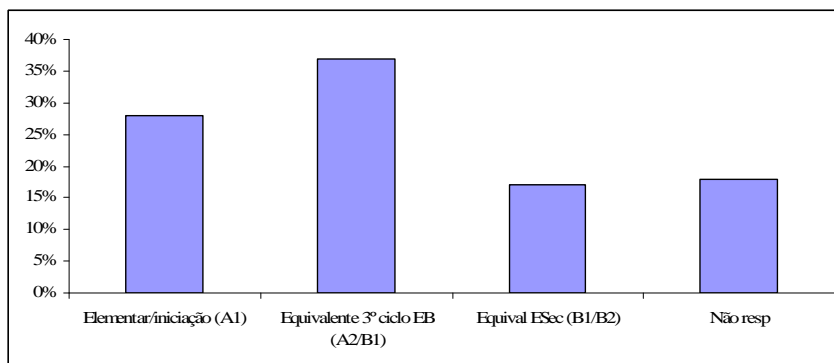
No que diz respeito aos conhecimentos de Inglês anteriores à frequência da US e dado que não é exigido aos alunos qualquer tipo de prova aquando da sua admissão, os dados apresentados baseiam-se nas respostas dos alunos à pergunta (Anexo 1, II Parte, 11.) “Que nível de Inglês possuía quando iniciou as aulas na Universidade?” (Tabela 10):

Tabela 10 – Conhecimentos prévios de Inglês

Conhecimentos prévios de Inglês	US VFX	UNI SETI	USIA
Nível elementar ou de iniciação (A1)	31%	29%	24%
Equivalentes ao 3º ciclo do ensino básico (A2/B1)	33%	42%	34%
Ensino secundário (B1/B2).	20%	13%	18%
Não responderam	16%	16%	24%

Fig. 23 - Conhecimentos prévios de Inglês nas três US

Analisando as respostas dos alunos das três US (Fig.23), verifica-se que o nível de conhecimentos de Inglês, que estes



declararam ter adquirido anteriormente, corresponde maioritariamente (37%) ao 3º ciclo do ensino básico (A2/B1). Registam-se 28% de alunos que consideraram os seus conhecimentos no nível elementar ou de iniciação (A1); não foram referidos conhecimentos superiores ao nível equivalente ao ensino secundário (B1/B2).

### ***Dificuldades na aprendizagem de Inglês***

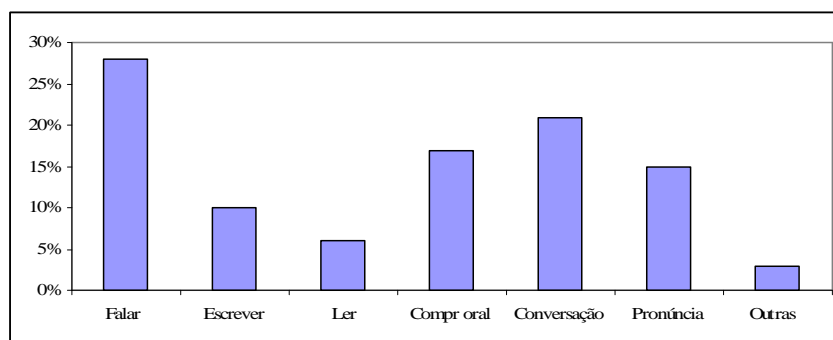
Questionados sobre o facto de a aprendizagem da língua apresentar, ou não, dificuldades, 76% dos alunos responderam afirmativamente, contra 18% que referiram não sentir dificuldades. Não se pronunciaram sobre este aspecto 6% dos inquiridos. As dificuldades mencionadas são, por US, as seguintes (Tabela 11):

Tabela 11 – Dificuldades na aprendizagem de Inglês

Dificuldades sentidas na aprendizagem de Inglês	US VFX	UNI SETI	USIA
Falar	24%	27%	44%
Conversação	18%	22%	29%
Compreensão oral	18%	17%	6%
Escrever	11%	11%	3%
Pronúncia	18%	12%	12%
Ler	6%	6%	6%
Outras – pouca aprendizagem, não fixar o que aprende, gramática, todas as áreas, vergonha em expressar-se, carga horária reduzida	5%	5%	-

Constata-se (Fig.24) que, quer por US, quer no geral, as competências “falar” (28%) / “conversação” (21%) são aquelas que colocam maiores dificuldades aos alunos; directamente relacionadas com as anteriores, seguem-se “compreensão da oralidade” (17%) e “pronúncia” (15%).

Fig 24 – Dificuldades na aprendizagem de Inglês nas três US



Verifica-se, igualmente, uma acentuada diferença em relação às competências “escrever” (10%) e “ler” (6%). O facto de “falar” constituir a maior dificuldade para os alunos poderá dever-se, não apenas à “verdadeira” dificuldade da língua, mas à falta de prática da oralidade e às características individuais de cada um, à sua inibição e baixa auto-estima, que os impedem de arriscar, receando a exposição perante os seus pares; em oposição, o baixo grau de dificuldade que “escrever” e “ler” registam justifica-se, possivelmente, pelo carácter individual e solitário destas actividades, que apresentam menos riscos, uma vez que podem ser desenvolvidas mais de acordo com o ritmo de cada um, sem sentirem a pressão de serem ouvidos e observados durante o seu desempenho.

### *As aulas de Inglês contribuem para a boa disposição?*

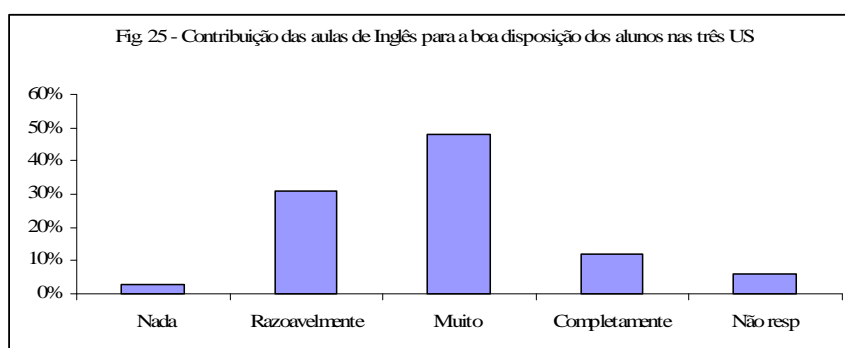
Questão central para o nosso trabalho é avaliar a importância das aulas de Inglês no estado de espírito dos alunos; observando as respostas dadas (Tabela 12), podemos

verificar que o parâmetro “muito” surge destacado em cada uma das US.

Tabela 12 – Contribuição das aulas de Inglês para a boa disposição dos alunos

Em que medida as aulas de Inglês contribuem para a sua boa disposição?	US VFX	UNI SETI	USIA
<b>Muito</b>	49%	46%	50%
Razoavelmente	31%	35%	24%
Completamente	10%	13%	13%
Nada	6%	2%	-
Não responderam	4%	4%	13%

A análise das respostas na globalidade (Fig. 25) demonstra que 48% das pessoas, consideram que as aulas de Inglês contribuem “**muito**” para a sua boa disposição;



seguem-se 31% de alunos que avaliam este item com “razoavelmente”, enquanto 12% assinalaram a opção “completamente”.

Apenas 3% consideram nula a influência das aulas de Inglês no seu estado de espírito. Não responderam 6% dos alunos.

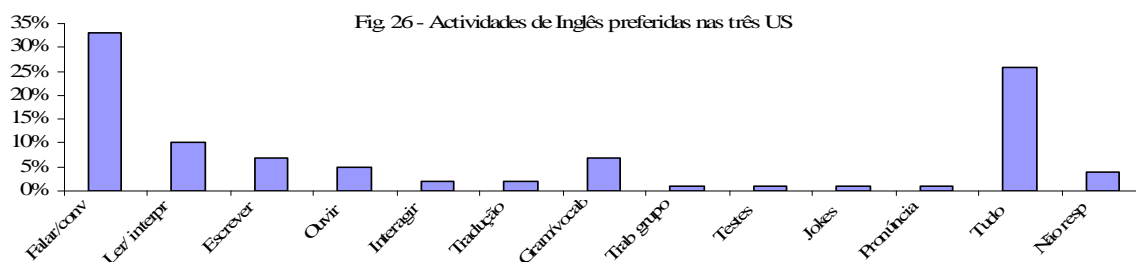
### *Actividades preferidas*

Relativamente ao trabalho desenvolvido na sala de aula, os alunos de cada US referiram como sendo da sua preferência as seguintes actividades (Tabela 13):

Tabela 13 – Actividades de Inglês preferidas por US

O que gosta mais de fazer nas aulas de Inglês?	US VFX	UNI SETI	USIA
Falar / conversar /comunicar	35%	35%	27%
Tudo	25%	25%	31%
Escrever	12%	7%	2%
Ler e interpretar texto	7%	14%	8%
Exercícios de gramática e vocabulário	7%	8%	4%
Ouvir	3%	7%	4%
Interação prof/alunos	2%	-	2%
Tradução	2%	-	4%
Trabalhos de grupo	2%	3%	-
Pronúncia	-	-	4%
Testes de conhecimento	2%	-	-
<i>The Jokes</i>	-	-	2%
Não responderam	3%	1%	12%

No conjunto das três US, (Fig. 26) destacam-se dois aspectos – por um lado, as actividades que envolvem “oralidade”, as quais são referidas por 33% dos alunos, por outro lado, atente-se nos 26% dos inquiridos que indicaram “tudo” como preferência, facto que sugere o completo agrado das aulas de Inglês. A merecer a preferência de 10% dos alunos surgem actividades de leitura e interpretação de texto, sendo que as restantes oscilam entre 7%, “escrever”, e 1%.



### Utilização da Língua Inglesa

A aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Inglês é uma realidade para 48% dos inquiridos, que já tiveram oportunidade de usar a língua inglesa em diversos contextos, como podemos observar (Tabela 14):

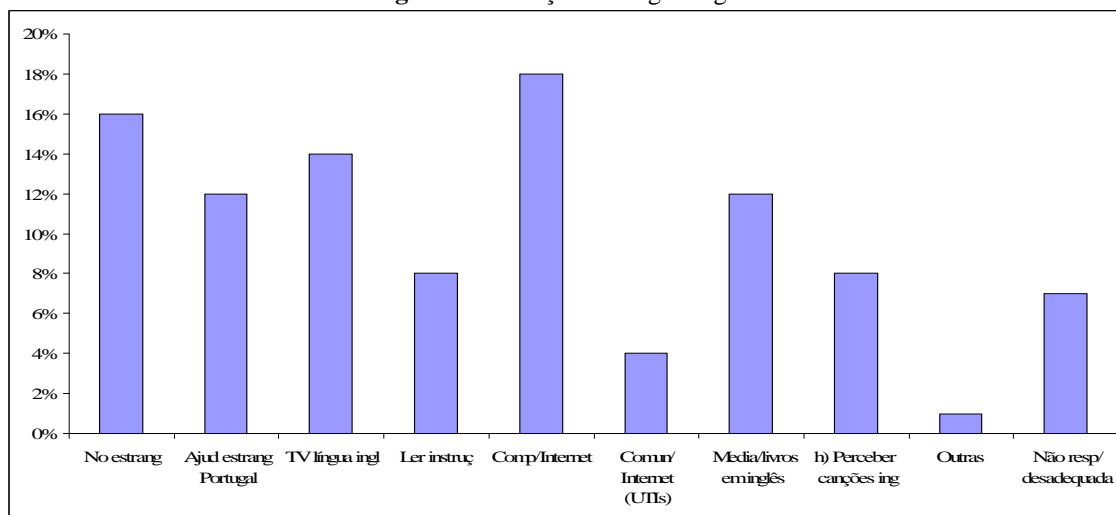
Tabela 14 – Utilização da língua inglesa

Situações em que já utilizou a língua inglesa	US VFX	UNI SETI	USIA
Utilizar computador/ pesquisar na Internet	24%	16%	14%
No estrangeiro, comunicar/pedir inform/fazer compras	19%	20%	16%
Ler instruções de electrodomésticos e outros	15%	12%	7%
Ajudar/prestar informações a estrangeiros em Portugal	12%	17%	14%
Ler jornais/revistas /livros em inglês	12%	10%	11%
Ver/ouvir programas de televisão em língua inglesa	10%	10%	16%
Perceber a letra de canções língua inglesa	7%	7%	6%
Comunicar p/ Internet, c/alunos de língua inglesa de US	1%	3%	4%
Outros – ajudar quem sabe menos	-	-	1%
Não responderam	-	6%	11%

Analisando os dados relativos às três US (Fig. 27), constatamos que a maior percentagem de utilização de Inglês (18%) se deve ao uso do computador e *Internet*,

enquanto que 16% dos alunos já tiveram oportunidade de comunicar / interagir em inglês, no estrangeiro. Para 14% dos inquiridos, os programas de televisão em língua inglesa são o meio em que fazem uso dos seus conhecimentos. A compreensão da imprensa escrita e a ajuda a estrangeiros em Portugal, ambos referidos por 12% dos alunos, são também formas de aplicar os conhecimentos adquiridos. Outras situações oscilam entre 8% e 1%.

**Fig. 27 - Utilização da língua inglesa**



No grupo de pessoas (52%) que referiram ainda não ter posto em prática os seus conhecimentos de Inglês, as perspectivas de utilização são como se apresenta a seguir (Tabela 15):

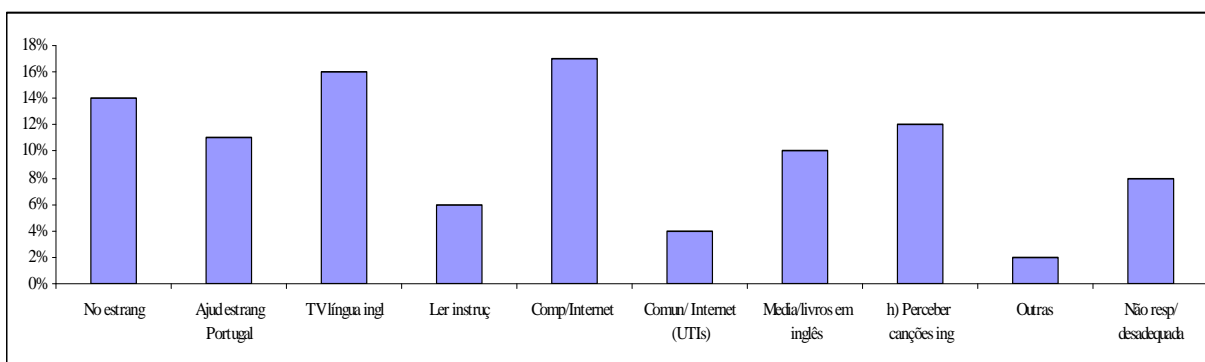
Tabela 15 – Perspectivas de utilização de Inglês

Situações em que pensa vir a utilizar a língua inglesa	US VFX	UNI SETI	USIA
Utilizar computador/ pesquisar na <i>Internet</i>	16%	17%	16%
No estrangeiro, comunicar/pedir inform/fazer compras	15%	15%	14%
Ler instruções de electrodomésticos e outros	10%	3%	5%
Ajudar/prestar informações a estrangeiros em Portugal	11%	12%	7%
Ler jornais/revistas /livros em inglês	7%	12%	9%
Ver/ouvir programas de televisão em língua inglesa	15%	15%	19%
Perceber a letra de canções língua inglesa	13%	10%	9%
Comunicar p/ <i>Internet</i> , c/alunos de língua inglesa (US)	4%	6%	-
Outros - falar com familiares falantes de Inglês / pessoas outras nacional, ouvir)	2%	1%	2%
Não responderam	4%	9%	19%

A análise das respostas dadas pelos alunos das três US que ainda não aplicaram

os seus conhecimentos de Inglês (Fig.28) demonstra que 17% pensa vir a fazê-lo através da utilização do computador / *Internet*, enquanto que 16% encaram como mais provável a utilização de Inglês para ver/ouvir programas de televisão em língua inglesa. Qualquer das situações anteriores aponta para uma utilização “interna”, tal como a leitura / compreensão dos Média (10%), canções em Inglês (12%) ou ajudar estrangeiros em Portugal (11%), enquanto 14% dos alunos perspectivam a aplicação dos conhecimentos de Inglês em viagens ao estrangeiro.

Fig. 28 - Perspectivas de utilização de Inglês nas três US



### **Conclusão**

Da análise dos perfis dos alunos de Inglês da USVFX, UNISSETI e USIA concluímos tratar-se de uma população heterogénea no que respeita idade (de 55 a +75 anos), formação académica (do 1º ciclo ao ensino superior), conhecimentos prévios de Inglês e actividade profissional anterior. Como denominador comum, porém, apresentam a consciencialização da importância em manter a actividade intelectual sendo esse, juntamente com a aquisição/actualização de conhecimentos, o principal motivo para voltarem a estudar (57%). A universalidade da língua é também valorizada (13%) e reconhecida como necessária para o cumprimento de outros objectivos: viajar e comunicar (11%), o que os leva a preferir actividades que desenvolvam a competência comunicativa (33%). As dificuldades que sentem em alguns domínios da língua não enfraquecem o gosto de aprender e consideram que as aulas de Inglês contribuem, de razoavelmente (31%) a **muito** (48%), para a sua boa disposição.

### **5. A APRENDIZAGEM E O ENSINO NA TERCEIRA IDADE**

A aprendizagem assume contornos diferentes quando implica pessoas que por norma, devido à sua idade, não frequentam estabelecimentos de ensino; além do mais, quando se considera que existe uma fase certa / ideal para aprender, só pode constituir surpresa que mulheres e homens – a quem os anos de vida já tanto ensinaram – se

envolvam de novo neste processo versátil, dinâmico e, não raras vezes, difícil. No caso particular das línguas estrangeiras, devido às peculiaridades que estas apresentam e à possível descrença dos alunos nas suas capacidades individuais, importa estar atento às interferências a que Clyne (n.d.) se refere:

(...) there are important facilitating factors as well as roadblocks to second language learning that have little to do with cognition or capacity for conceptual understanding (...) consisting of the variables of anxiety, motivation, and selfconfidence. (p. 2)

Será redundante afirmar que qualquer profissional de ensino deseja o sucesso das alunas e dos alunos que tem nas suas aulas. É essa a finalidade do seu trabalho, afinal. Contudo, a prática diz-nos que, para que tal objectivo se concretize, o professor precisa deter, não apenas o conhecimento científico relativo à sua disciplina, mas também conhecimento no que respeita a características, diferenças individuais e sua influência no complexo processo de aprendizagem. No caso particular das US, tal conhecimento revela-se tanto, ou mais, relevante atendendo à heterogeneidade, a todos os níveis, do público que as frequenta.

### ***5.1 Factores que afectam a aprendizagem***

A aprendizagem é influenciada por um conjunto de factores internos e externos – características individuais, família, colegas, professor, ambiente de sala de aula, contexto educativo, método de ensino – que deverão ser tidos em consideração pelos agentes de ensino na sua função de facilitadores da aprendizagem. As características individuais dos alunos, no entanto, merecem destaque devido ao papel determinante que desempenham na aprendizagem de Inglês como segunda língua (Harmer, 2007; Lightbown & Spada, 2006; Dörnyei, 2005).

#### ***5.1.1 A motivação para aprender Inglês***

Dörnyei & Ottó (1998) referem que, segundo Wong e Csikszentmihalyi (1991), o estudo e o trabalho escolar, em geral, são considerados pelos adolescentes como as actividades menos recompensadoras, sendo que, na sala de aula ou durante a realização de trabalhos de casa, estes apresentam “low intrinsic motivation and negative experience”, sentindo-se tristes, passivos, constrangidos, aborrecidos, desinteressados e isolados. Entre outros, tal facto poderá ter origem no carácter impositor da escolaridade / aprendizagem nessa idade, na ausência e impossibilidade de escolha, ou tomada de decisão, no que respeita aos currículos, estratégias e materiais de ensino, e também na

avaliação a que são submetidos.

Quadro completamente diferente se oferece no que respeita à camada sénior que frequenta as US. Ao decidir iniciar, ou continuar, a aprendizagem de Inglês como segunda língua, estas pessoas são movidas por razões muito pessoais e concretas, encontrando-se numa situação que em nada se compara à dos alunos acima referidos. Diremos, então, que existe uma razão, uma força (interior? exterior?) que as impulsiona e as leva novamente a uma sala de aula para concretizar o seu objectivo – aprender Inglês. Decisão [de actuar], esforço, investimento e auto-satisfação são atributos que, num indivíduo, convergem para a consecução de determinado objectivo. Estas pessoas estão motivadas [para aprender Inglês] e esse facto reflectir-se-á na sua atitude e na aprendizagem.

A motivação, um conceito considerado como uma das chaves para o sucesso dos indivíduos, em toda e qualquer actividade, tem sido alvo de numerosas pesquisas e estudos por diversos autores. Dörnyei (1998, p.64), define motivação como “the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.”

Dörnyei & Ottó, (1998) aludem à diferenciação existente no que respeita à natureza dos factores que determinam a motivação, considerando que esta pode ser devida a causas internas – *motivação intrínseca*, ou causas externas – *motivação extrínseca*.

- ***Motivação intrínseca vs motivação extrínseca***

Estas duas situações podem ser entendidas nos seguintes moldes (Harmer (2007):

- **a motivação extrínseca** tem que ver com factores externos ao indivíduo, como, por exemplo, a necessidade de passar um exame, a expectativa de uma recompensa financeira ou a possibilidade de viagens futuras;
- no caso da **motivação intrínseca**, porém, os factores são internos, ou seja, são inerentes à natureza do indivíduo, e podem materializar-se na satisfação com o processo de aprendizagem ou no desejo de se sentir bem consigo mesmo.

Assim, à luz destas definições, e com base nas respostas dos indivíduos alvo deste Trabalho de Projecto, verificamos que coexistem os dois tipos de motivação para aprender Inglês nas US: “o gosto de falar uma língua universal”, “o desejo de realização pessoal”, “sentir-se integrado no mundo global” (factores intrínsecos) e “necessidade de

comunicar com estrangeiros nas viagens fora do país”, “conversar com netos nascidos em países de língua inglesa”, “ler jornais e revistas em Inglês” (factores extrínsecos).

- *Estudos sobre motivação*

O facto de se reconhecer à motivação (ou à sua ausência) um papel preponderante no (in)sucesso da aprendizagem, tem dado origem a uma diversidade de estudos e teorias como, por exemplo, *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition*, que Gardner iniciou em 1972. O modelo resultou de um trabalho de pesquisa onde Gardner (n.d.) demonstra a relação entre a motivação e outras variáveis das diferenças individuais (ID) no sucesso da aprendizagem da língua:

- Integrative motivation – conceito empírico subdividido em três outros conceitos:

- ◊ Integrativeness – reflecte a vontade do indivíduo na interacção social com membros de outros grupos, “(...) a genuine interest in learning the second language in order to come closer psychologically to the other language community”(p.12).

- ◊ Attitudes toward the learning situation – diz respeito ao contexto escolar, “(...) any aspect of the situation in which the language is learned. (...) could be directed toward the teacher, the course in general, one’s classmates, the course materials, (...)”

- ◊ Motivation – são considerados três elementos essenciais na aprendizagem de uma língua: the motivated individual **expends effort** to learn the language, (...) **wants** to achieve the goal (...) the motivated individual will **enjoy** the task of learning the language.”

- Test battery – conjunto de testes que permitem medir cientificamente um vasto leque de factores motivacionais

Segundo o próprio Gardner (n.d.), o modelo de 1972 tem sofrido alterações mas mantém consideráveis semelhanças com o original; a opinião é partilhada por Dörnyei, (2005, p.71), que considera, ainda, o conjunto de testes *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) um instrumento de utilidade, apesar de algumas limitações quanto à sua validade.

Outros estudos e pesquisas sobre motivação foram realizados por Noels, Pelletier, Clément & Vallerand (2000), os quais conceberam o instrumento de medida e avaliação, *Language Learning Orientations Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation*, constituído pelas seguintes “subscales”:

- Amotivation → falta de motivação devido ao sentimento de que “não vale a pena” ou de que “está para além das próprias capacidades”;
- External regulation → com origem inteiramente externa como sejam ameaças ou

recompensas;

- **Introjected regulation** → forma de motivação que leva à aceitação, pelo indivíduo, de regras impostas externamente a fim de evitar sentimentos de culpa;
- **Identified regulation** → envolvimento numa actividade que o indivíduo valoriza, reconhece utilidade e com a qual se identifica;
- **Intrinsic motivation - Accomplishment** → sensação relacionada com a tentativa de dominar uma tarefa ou alcançar um objectivo;
- **Intrinsic motivation - Knowledge** → sentimentos relacionados com novas ideias e aquisição de conhecimento;
- **Intrinsic motivation - Stimulation** → sensação de prazer ou divertimento causada / estimulada pelo desempenho de uma tarefa.

De novo, se nos deparam factores comuns entre a teoria e a realidade dos alunos que estudam Inglês nas US:

→ **integrativeness** – pensa vir a utilizar Inglês “*Na relação com pessoas de outras nacionalidades.*”

→ **attitudes toward the learning situation** – “... o método, a atitude e envolvimento demonstrados”; “a maneira do professor ensinar” (o que mais lhe agrada nas aulas de Inglês)

→ **motivation** – “Comunicar com estrangeiros casados com familiares.”

→ **identified regulation** – “Aprender é sempre útil”; “Faz bem ao cérebro a utilização de uma língua, ou mais, estrangeiras, para exercitar a cabeça e também pela aprendizagem e convívio.”

→ **knowledge** – “...é muito valioso adquirir ou melhorar conhecimento sobre a língua universal mais falada internacionalmente.”

→ **accomplishment** – “A concretização dos meus sonhos: falar e compreender Inglês.”

→ **stimulation** – “O prazer de sentir que nesse dia melhorei”; “As jokes” [o que mais lhe agrada nas aulas de Inglês].

Tendo em consideração a globalidade das respostas dadas aos questionários pelos alunos das US de VFX, Setúbal e Amadora, podemos concluir que estes apresentam elevado grau de motivação, não se verificando as situações classificadas (por Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000) como *Amotivation* e *Introjected regulation*. Não podemos, contudo, concluir implicitamente sobre o sucesso da aprendizagem. Outras variáveis interferem neste processo, como veremos adiante.

Salienta-se, no entanto, a necessidade de se criarem as condições essenciais para manter, e se possível aumentar, o nível motivacional destas pessoas, impedindo que a desilusão/frustração levem ao abandono do objectivo que perseguem – comunicar em Inglês. Conforme Harmer (2007, p.51) refere, “The motivation that brings students to the task of learning English can be affected and influenced by the attitude of a number of people. It is worth considering what and who these are since they form part of the world around students’ feelings and engagement with the learning process.”

Nestas circunstâncias, compete ao professor, conhecedor das características e objectivos destas pessoas, agir de forma a influenciá-las positivamente através de medidas e estratégias como, por exemplo (Tabela 16), (Daubney, 2008; Harmer, 2007):

Tabela 16 – Estratégias de motivação

◇ comportamento adequado	◇ estabelecimento de objectivos
◇ feedback e reforço positivo	(curto/médio /longo prazo)
◇ bom relacionamento com os alunos	◇ atmosfera agradável e descontraída na
◇ aulas interessantes / materiais relevantes	sala de aula
◇ desenvolvimento da autoconfiança	◇ familiarização com a cultura da língua
Linguística	Alvo

Neste quadro, em que se reconhece a importância do factor motivação e a responsabilidade do professor na manutenção da mesma, importa também referir que professores motivados fazem toda a diferença na aquisição e transmissão de conhecimentos. O entusiasmo e dedicação que demonstram na sala de aula são factores igualmente motivadores que funcionam como incentivos e se reflectem no desempenho dos alunos. De igual modo, o apoio e encorajamento à autonomia (Scott *et al*, *n.d.*) estão associados ao aumento da auto-estima dos alunos logo, é expectável que os alunos, que contagiados por sinais evidentes de satisfação da parte dos professores apresentam este factor elevado, venham a obter mais sucesso na aprendizagem.

Relativamente aos professores e às professoras que ensinam nas Universidades Sénior, o facto de prestarem esse serviço de forma voluntária, evidencia uma situação completamente diferente dos profissionais de ensino. Nas US não se colocam os problemas de classe, carreira e indisciplina que qualquer docente tem, muitas vezes, que enfrentar no exercício da sua actividade. Nas US quem está a ensinar fá-lo desinteressadamente, alheando-se de outros motivos que não sejam o gosto e satisfação

que o acto implica. Como referem alguns dos professores de Inglês com quem falámos (Anexos 4 e 5):

“Ensinar Inglês é dar um bocadinho daquilo que eu sei aos outros”, “(...) quando eles estão motivados, isso motiva-nos a nós.” (professora USVFX)

“Ensinar Inglês é (...) um desafio, (...) é uma alegria e uma realização pessoal porque gosto muito de ensinar.” (professora USIA)

“Vou daqui cheio de energia, dedico-me muito aos meus alunos e gosto do tempo que passo com eles.” (professor USIA)

O estado de felicidade e satisfação que se sente no exercício de uma actividade [como a que acabámos de mencionar] é o que Csikszentmihalyi designa por *Flow* (ver § 5.1.2); é esse estado de motivação máxima – também referida por alunos das US – que leva as pessoas a envolverem-se e a manterem-se numa actividade, mesmo em condições adversas.

### 5.1.2 O conceito de *Flow*

Csikszentmihalyi, Professor e ex-Director do Departamento de Psicologia na Universidade de Chicago, contemplado em 2000 com *The Thinker of the Year Award*, descreve o estado de flow como

(...) being completely involved in an activity for its own sake. The ego falls away. Time flies. Every action, movement, and thought follows inevitably from the previous one, like playing jazz. Your whole being is involved, and you're using your skills to the utmost. (Brain Channels<sup>22</sup>)

Segundo Csikszentmihalyi, *flow* deriva, não apenas de simples divertimento ou satisfação [no emprego], mas da combinação de oito componentes, que interessa identificar: tarefa desafiante; a pessoa como parte da tarefa, não “assiste” de fora; persecução de um objectivo definido; *feedback* imediato; nível elevado de concentração; sensação de controlo; desaparecimento do “eu” consciente; alteração da noção de tempo.

A imersão total numa actividade, que pode acontecer ao cantar num coro, dançar, tocar uma peça de música ou ao ler um bom livro, conduz-nos a um estado de *flow*. Também é possível ocorrer *flow* no desempenho da profissão de que realmente se gosta, como uma cirurgia complicada, ou um assunto de negócios; na interacção social, num convívio amigável ou a brincar com um bebé. “Moments such as these provide flashes of intense living against the dull background of everyday life.” Csikszentmihalyi

---

<sup>22</sup> <<http://www.brainchannels.com/index.html>> (consultado em Abril de 2011)

(1997). Momentos destes são certamente vividos também pelos alunos de Inglês das US, que afirmam: “Aprender Inglês mantém o cérebro em franca actividade e alivia o *stress*”; “tenho orgulho em aprender esta língua.”; “O prazer de sentir que nesse dia [da aula de inglês] melhorei com certeza.”

De entre as situações que se associam à experiência de *flow* encontram-se, ainda, jogos como xadrez, ténis ou póquer “(...) because they have goals and rules that make it possible for the player to act without questioning what should be done and how.”<sup>23</sup> A experiência de *flow* é relatada como um misto de sentimentos com a pessoa a viver o momento completamente imersa na realização da tarefa, abstraída de pensamentos irrelevantes ou preocupações que, embora a afectem pessoalmente, são arredados no desempenho da actividade; o acto em que se encontra envolvida, e do qual se constitui como parte, é, pela sua natureza e pelo desafio que apresenta, motivo bastante para provocar um pico de satisfação, criatividade e, por inerência, realização pessoal.

*Only a surfer knows the feeling* – o slogan traduz o estado [de *flow*] que se vive na prática da modalidade, como relatou o surfista, Nuno Ferreira, com quem falámos. Extensível a toda e qualquer actividade de trabalho ou lazer, que não ficar sentado a ver televisão, “flow is a source of mental energy in that it focuses attention and motivates action.” (Csikszentmihalyi, 1997). Ainda de acordo com Csikszentmihalyi<sup>24</sup>, trata-se de uma experiência autotélica<sup>25</sup> “where hours can fly by unnoticed”.

### 5.1.3 *Aptidão*

A aptidão é, segundo Lightbown & Spada (2006), a característica que se associa à facilidade e rapidez na aprendizagem de uma língua; já Dörnyei (2005) considera que *language aptitude* está relacionado com o conceito mais alargado de capacidades humanas, o qual engloba uma variedade de diferenças individuais de natureza cognitiva.

A aptidão para línguas, que pode ser determinada a partir de testes específicos – Modern Language Aptitude Test (MLAT), Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) – baseia-se na capacidade evidenciada pelo aprendente para:

---

<sup>23</sup> < <http://www.psychologytoday.com/articles/199707/finding-flow>> (consultado em Abril de 2011).

<sup>24</sup> <<http://career.worklifegroup.com/graduate/meet-the-autotelic-41.html>> (consultado em Abril de 2011)

<sup>25</sup> Diz-se do que tem sentido apenas para si próprio, como no caso de um autor que supostamente escreve só para si mesmo, convencido de que a literatura é apenas entendível por quem a produziu. Aplica-se ainda à obra de arte que nega qualquer pragmatismo ou referência ao mundo exterior, como acontece na estética da arte pela arte. Carlos Ceia, s.v. “Autotélico”, *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fctsh.unl.pt/edtl/verbetes/P/posmodernismo.htm>>, (consultado em Abril de 2011)

- ◇ identificar e memorizar novos sons;
- ◇ compreender a função das palavras na frase;
- ◇ perceber regras gramaticais a partir de exemplos;
- ◇ memória para novas palavras.

(Lightbown & Spada, 2006, p.53).

No contexto educativo da aprendizagem de uma segunda língua, os conceitos *aptitude* e *ability* são frequentemente utilizados de forma indiferenciada, como esclarece Dörnyei (2005, p.32): “(...) ability is often used to mean ‘learning ability,’ that is the individual’s potential for acquiring new knowledge or skill. Thus, ‘language aptitude’ means exactly the same as ‘language ability’ and is typically meant to denote ‘language learning ability.’”

#### **5.1.4 Inteligência(s)**

O conceito de inteligência é vasto, complexo e sujeito a várias abordagens e teorias. Uma das propostas de Doron & Parot (2001, p.430) define inteligência nos seguintes termos: “Função psicológica, ou conjunto de funções graças às quais o organismo se adapta ao seu meio produzindo combinações originais de condutas, adquire e explora conhecimentos novos e, eventualmente, raciocina e resolve os problemas de uma maneira conforme às regras destacadas pelas formalizações da lógica”

Por outro lado, Gleitman *et al* (1981, p.861), ao colocarem a questão: *o que é a inteligência?* salientam a discordância entre especialistas na formulação de uma definição de inteligência, “Alguns investigadores enfatizam a capacidade para o pensamento abstracto. Outros centram-se na capacidade de aquisição de novas competências ou conhecimentos. Ainda outros salientam a capacidade de adaptação a situações novas. Não existe uma única definição de inteligência que seja aceite por todos.”

Não obstante a ausência de unanimidade em termos da definição, verifica-se um interesse generalizado em avaliar as características pessoais no domínio da capacidade intelectual. Lightbown & Spada (2006, p.53), no entanto, alertam para o seguinte: “It is important to keep in mind that intelligence is complex and that individuals have many kinds of abilities and strengths, not all of which are measured by traditional IQ tests.”

Psicólogos e investigadores divergem, também, no entendimento sobre a forma como a inteligência se estrutura e organiza, defendendo diferentes teorias, como Gleitman *et al* (1983) explicam:

- ◇ Teoria do factor “G” (1927), de Charles Spearman – Todo o comportamento inteligente tem por base um único factor geral.
- ◇ Teoria das aptidões mentais primárias (1938), de Louis Thurstone – a inteligência resulta da combinação de sete aptidões gerais: compreensão verbal; fluência verbal; raciocínio indutivo; visualização espacial; número; memória; rapidez perceptiva
- ◇ Modelo das inteligências múltiplas (Gardner, revisto em 1995), (ver abaixo).
- ◇ Modelo “Triárquico” da inteligência (TTI), de R. J. Sternberg, desenvolvido nos anos 80-90 – a inteligência compreende três formas diferentes de inteligência: a criativa, a analítica e a prática.

- ***Modelo das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner***

O modelo das inteligências múltiplas (MI), “(...) a learner-based philosophy that characterizes human intelligence as having multiple dimensions that must be acknowledged and developed in education” (Richards & Rodgers, 2001, p.115), foi desenvolvido pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner e divulgado em 1983 com a publicação do seu livro *Frames of Mind*.

A partir das observações feitas em crianças e adultos com lesões cerebrais, Gardner chegou à conclusão de que as capacidades intelectuais de cada indivíduo são independentes umas das outras – o facto de, por exemplo, uma pessoa ficar com a linguagem afectada, não implica que o mesmo suceda com a capacidade matemática. “Gardner acredita que há várias capacidades mentais essenciais e independentes. (...) a que ele chama de ‘inteligências’” (Gleitman *et al*, 1991, 887). A essas inteligências foram atribuídas as seguintes designações: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica e pessoal (interpessoal e intrapessoal). Mais tarde, em 1995, seria incluído novo tipo de inteligência – a inteligência naturalista.

- ***Tipos de inteligência (Gardner)***

- ◇ Linguística                      A capacidade de usar a língua de forma criativa – escritores, poetas, advogados, jornalistas e oradores possuem esta inteligência num nível elevado.
- ◇ Lógico-matemática            A capacidade de pensar racionalmente é elevada em médicos, engenheiros, programadores e cientistas.
- ◇ Musical                            A capacidade para compor e executar música encontra-se maioritariamente em

- cantores e músicos em geral.
- ◇ Espacial A capacidade para planejar espaços e interpretar mapas está associada a arquitectos, desenhadores e exploradores.
  - ◇ Corporal-cinestésica A capacidade para controlar o corpo e coordenar movimentos – esta inteligência predomina em atletas, bailarinas e artistas de circo.
  - ◇ Interpessoal A capacidade para se relacionar, compreender e trabalhar bem com outras pessoas – tendencialmente desenvolvida em profissões como o ensino, negócios e política.
  - ◇ Intrapessoal A capacidade que permite a compreensão de si mesmo e a aplicação dos seus sentimentos de forma a tornarem-se pessoas felizes e bem sucedidas.
  - ◇ Naturalista A capacidade para compreender e interessar-se por questões relacionadas com o ambiente / natureza.

(Gleitman *et al*, 1991; Richards & Rodgers, 2001, Harmer, 2007)

No seguimento dos seus trabalhos, Gardner sugere a existência de uma inteligência “existencial” – a capacidade para reflectir e ponderar questões sobre a existência – que, no entanto, não se encontra devidamente fundamentada.

A teoria das inteligências múltiplas provocou interesse especial no campo da educação devido ao seu carácter inovador e às implicações no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Gardner afirmou numa entrevista em 2009,<sup>26</sup>

(...) the challenge in education is to help students develop valued areas of knowledge, skill, and values. I don't care which intelligences are mobilized, so long as the requisite knowledge or skill or values are attained. And that is why one can learn history or math or science or values using a variety of entry points, pedagogies, and forms of assessment.

Tradicionalmente, a avaliação escolar de um indivíduo incidia nas competências inerentes às inteligências linguística e lógico-matemática, ignorando todo o conjunto de talentos e capacidades que constituem o espectro intelectual humano a que se refere Gardner: “All of us have the range of intelligences; we differ only in how easily and how swiftly particular intelligences develop” (Ibidem)).

O pressuposto de que várias inteligências co-existem em todas as pessoas e de que umas têm predominância sobre as outras, deu origem a novas abordagens no processo de aprendizagem. Confrontado com tamanha diversidade, o professor terá que questionar e adequar estratégias, tarefas e materiais, indo ao encontro das necessidades dos alunos e facilitando a sua aprendizagem. O conceito das inteligências múltiplas de Gardner contribuiu, ainda, para libertar juízos pré-estabelecidos de sucesso e fracasso sobre quem, por ser diferente, apresentava capacidades diferentes. “(...) his view of

<sup>26</sup> < <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-interview> > (consultado em Fevereiro de 2011)

intelligence(s) is culture-free and avoids the conceptual narrowness usually associated with traditional models of intelligence, (e.g., the Intelligent Quotient [IQ] testing model)” (Richards & Rodgers, 2001, p. 115).

### **5.1.5 Personalidade**

A personalidade é também referida, (Lightbown & Spada, 2006; Dörnyei, 2005), como um factor a considerar no que respeita a aprendizagem de uma língua estrangeira. Embora sem provas científicas, que permitam estabelecer uma correlação directa personalidade ↔ aprendizagem de línguas estrangeiras, os autores sugerem a existência de características mais favoráveis ao êxito neste domínio. Destas, a introversão e a extroversão são apontadas como as atitudes que mais influenciam a aprendizagem e comunicação em língua estrangeira.

A introversão, atitude psicológica que se caracteriza pela “propensão para se virar para o interior de si mesmo, para dar preponderância aos valores e pensamentos próprios, para se isolar do mundo exterior” (Doron & Parot, 2001, p.441), é tida como uma desvantagem no campo da aprendizagem de uma segunda língua por, implicitamente, limitar o indivíduo nas actividades e interacção inerentes ao desenvolvimento das competências linguísticas.

No que se refere à extroversão, Doron & Parot (2001, p.325) definem-na como “uma característica psicológica no sentido do carácter, do estilo próprio a cada indivíduo que se exprime por uma abertura ao mundo e aos outros, uma tendência para ir em direcção ao desconhecido”. Daqui a propensão para considerar as pessoas extrovertidas como talhadas para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira; também o gosto pelo risco, pela aventura e descoberta concorrem para a criação desse quadro.

### **5.1.6 Crenças**

Durante o percurso escolar de qualquer pessoa vivem-se experiências variadas proporcionadas por um conjunto de circunstâncias – meio social e escolar, professor, métodos de ensino, materiais didácticos, relacionamentos e interacção, sucessos e/ou fracassos – que irão, mais tarde e ao longo da vida, influenciar, de forma positiva ou negativa, novos contextos de aprendizagem. Por esse motivo, Lightbown & Spada (2006, p.59) afirmam, “(...) particularly older learners, have strong beliefs and opinions

about how their instruction should be delivered.”

A imagem do que deve ser o ensino, o papel do professor ou a opção por certas estratégias de aprendizagem, em detrimento de outras, resultam daquilo que foi bem sucedido ou falhou em aprendizagens anteriores. Convictas de que determinado método de aprendizagem é o que melhor se adapta a si próprias, as pessoas, tendem a rejeitar abordagens que poderiam ser uma alternativa para melhor aprender (Dörnyei, 2005). No que respeita à aprendizagem de adultos, Harmer (2007, p.40) refere:

They [adults] can be critical of teaching methods. Their previous learning experiences may have predisposed them to one particular methodological style which makes them uncomfortable with unfamiliar teaching patterns. Conversely, they may be hostile to certain teaching and learning activities which replicate the teaching they received earlier in their educational careers.

A partir dos estudos sobre *learner beliefs*, realizados por Elaine Horwitz em 1985, 1986 e 1988 (Dörnyei, 2005), as crenças passaram a ser encaradas como características a ter em consideração na análise dos resultados de aprendizagem. Ainda segundo Dörnyei (2005, p.214), através de um questionário elaborado por Horwitz – *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* – é possível avaliar as crenças das(os) alunas(os) no que respeita a:

- ◇ dificuldades de aprendizagem da língua;
- ◇ aptidão em língua estrangeira
- ◇ natureza da aprendizagem da língua
- ◇ estratégias de aprendizagem e comunicação
- ◇ motivação e expectativas

O conhecimento destes factores assume relevância no desenvolvimento do processo de aprendizagem, como Lightbown & Spada (2006, p.56) explicam: “Teachers can use this information to help learners expand their repertoire of learning strategies and thus develop greater flexibility in their ways of approaching language learning.”

### **5.1.7 Preferências**

As preferências dos alunos são outro dos factores que o professor deve ter em consideração no exercício das suas funções. Como sabemos, a diversidade é uma característica da sala de aula e a multiplicidade de diferenças está patente nas necessidades que as pessoas apresentam, na personalidade, na motivação, nas capacidades, na forma como pensam e (inter)agem. Por consequência, diferentes são

também os estilos de aprendizagem – “an individual’s natural, habitual, and preferred way of absorbing, processing, and retaining new information and skills” (Lightbown & Spada, 2006, p. 58).

Como Peacock (2000, p.88) refere “All students have their own learning styles and learning strengths and weaknesses. (...) A mismatch between teaching and learning styles causes learning failure, frustration, and demotivation.” Os estilos são classificados consoante as preferências manifestadas pelos alunos, como se segue:

- ◇ Visual (these learners prefer seeing things in writing); ◇ Auditory (prefer listening);
- ◇ Kinaesthetic (prefer active participation / experiences); ◇ Tactile (prefer hands-on work);
- ◇ Group (prefer studying with others); ◇ Individual (prefer studying alone).

Outros estilos de aprendizagem são defendidos por outros autores, como o metodologista Tony Wright (Harmer, 2007, pp. 42-43), que descreve quatro estilos de aprendizagem com características definidas:

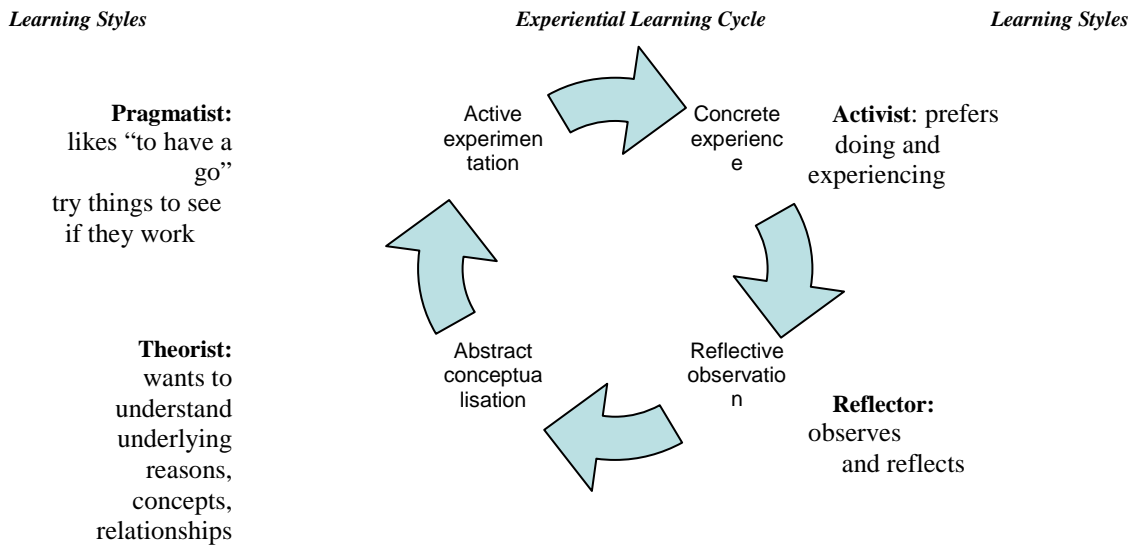
- ◇ the ‘enthusiast’ looks to the teacher as a point of reference and is concerned with the goals of the learning group.
- ◇ the ‘oracular’ also focuses on the teacher but is more orientated towards the satisfaction of personal goals.
- ◇ the ‘participator’ tends to concentrate on group goals and group solidarity.
- ◇ the ‘rebel’ while referring to the learning group for his or her point of reference, is mainly concerned with the satisfaction of his or her own goals”.

Keith Willing (Harmer, 2007, p.43), por seu turno, propõe os seguintes estilos:

- ◇ “Convergers: (...) are by nature solitary, independent and confident (...) analytic (...) cool and pragmatic
- ◇ Conformists: (...) emphasise learning ‘about language’ (...) tend to be dependent (...) happy to work in non-communicative classrooms
- ◇ Concrete learners: (...) enjoy the social aspects of learning and like to learn from direct experience (...)
- ◇ Communicative learners: (...) are language use orientated. (...) show a degree of confidence and a willingness to take risks (...) interested in social interaction (...) happy to operate without the guidance of a teacher.”

A proposta de Honey e Mumford, de 1982, (Atherton, 2011) denominada *Experiential Learning Styles*, baseia-se no modelo de Kolb, de 1984, *The Experiential Learning Cycle*, (Fig. 29). A cada uma das quatro fases previstas no ciclo de aprendizagem – *concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation* – corresponde um estilo de aprendizagem que Honey e Mumford designaram de *Activist, Theorist, Pragmatist and Reflector*. (Atherton, 2011)

Figura 29 - Experiential Learning Styles<sup>27</sup>



Refira-se, por fim, a teoria VAK (Visual, Auditory, Kinaesthetic), "(...) because of its simplicity and practicality, (...) is widely recognised by teachers."<sup>28</sup>

O modelo VAK recorre aos sentidos (visão e audição) e ao movimento para justificar o modo como preferimos receber, processar e passar informação. Os defensores do modelo sugerem a realização de testes – ou até a observação do movimento dos olhos das pessoas quando estas estão a pensar ou a responder a perguntas – para determinar o estilo de aprendizagem de cada um(a). Outra possibilidade, sugerida em Brainboxx,<sup>29</sup> será ter em consideração a utilização de vocabulário, alguns termos e respostas:

- ◇ Visual - I get the picture; I see that now; from my perspective; what's your view?
- ◇ Auditory - that rings a bell; that strikes a chord; sounds OK to me.
- ◇ Kinaesthetic - How does that grab you? A grasp of the basics; It certainly feels right; I can relate to that."

Como se constata, também nesta área – preferências e estilos de aprendizagem – se oferece uma variedade de teorias e modelos que permitem ao professor seleccionar e aplicar o que melhor se adequa ao seu contexto educativo e, assim, criar condições para que a aprendizagem aconteça.

Apresentámos alguns factores que podem afectar a aprendizagem em geral e que, como tal, todo o profissional de ensino deve ter em mente no exercício das suas

<sup>27</sup> <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm> (consultado em Junho de 2011)

<sup>28</sup> [http://www.brainboxx.co.uk/a3\\_aspects/pages/VAK.htm](http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/VAK.htm) (consultado em Março de 2011)

<sup>29</sup> idem

funções, independentemente do público-alvo; destacamos, em seguida, o factor idade – polémico por, tradicionalmente, ser considerado o que mais interfere na aprendizagem.

## **5.2 O Factor Idade e a Capacidade de Aprendizagem**

A idade é considerada como um factor preponderante na aprendizagem de uma língua estrangeira: “*younger is better*” faz parte do senso comum e, a esse propósito Chomsky (1959, n. pag.) referiu, “It is a common observation that a young child of immigrant parents may learn a second language in the streets, from other children, with amazing rapidity (...) while the subtleties that become second nature to the child may elude his parents despite high motivation and continued practice.”

Os autores e estudiosos que defendem a incapacidade de aprender correctamente uma segunda língua em idades menos jovens apoiam-se na hipótese do linguista e neurologista alemão Eric Lenneberg (1921-1975), conhecida como *Critical Period Hypothesis (CPH)*.

### **5.2.1 Critical Period Hypothesis**

Lightbown & Spada (2006), com base nos estudos de Lenneberg, esclarecem que a capacidade humana para desenvolver conhecimento e comportamentos normais não se prolonga indefinidamente e que as crianças que nunca aprenderam uma língua (devido a surdez ou isolamento extremo) não conseguirão fazê-lo se a situação de carência se prolongar por muito tempo. A causa deve-se ao mecanismo de aquisição da linguagem que, tal como outras funções biológicas, só é bem sucedido se for estimulado num período de tempo específico e limitado – o *período crítico*. Durante esse período, que para Lenneberg termina aproximadamente com o início da puberdade, por volta dos 12 anos, o cérebro humano encontra-se mais propenso à aprendizagem de uma língua devido à plasticidade cerebral característica das idades mais novas. Stiles (2000, p.237) refere que um entendimento comum na literatura da neuropsicologia do desenvolvimento é a de que só o cérebro em fase de desenvolvimento tem capacidade plástica, “This means that during development the brain is capable of reorganizing patterns and systems of connections in ways that the mature brain cannot.”

É ainda Stiles (2000) que nos dá conta de um estudo publicado por Krashen em 1973, onde o linguista americano discorda de Lenneberg e o considera demasiado optimista por este apontar a idade de 12 anos como o fim do período crítico. O facto é

que, para esses autores, ao iniciar-se o estudo de uma língua estrangeira após o período crítico, (logo, também durante a idade adulta), o domínio dessa língua, a nível da comunicação oral, raramente atinge um nível equiparado ao de falantes nativos.

Estudos efectuados mais recentemente no campo da neurociência, no entanto, revelam a flexibilidade do cérebro para se modificar e remodelar por influência do meio ambiente e das experiências vividas pelos indivíduos. “But with new research has come the realization that the adult brain retains impressive powers of 'neuroplasticity' – the ability to change structure and function in response to experience. (...) through disciplined training and active learning – at any age!”<sup>30</sup>

Relativamente às pessoas que constituem o foco do presente estudo – homens e mulheres acima dos 50 anos a aprender Inglês, como segunda língua, em três universidades sénior portuguesas – questionamos a relevância da tese do *período crítico*, segundo a qual estas não atingirão um nível de proficiência oral equiparado ao de *native speaker*<sup>31</sup>(NS)

Consideramos que um dos objectivos na aprendizagem de uma segunda, ou terceira, língua estrangeira visa, essencialmente, a comunicação e interacção entre pessoas com origens e línguas maternas diferentes. No caso das pessoas sobre as quais incide o nosso estudo, os motivos por que querem aprender Inglês são, entre outros, como vimos na análise do perfil, para entenderem e serem entendidas por familiares e amigos a residir em países de língua inglesa ou, então, por outros falantes quando em turismo no estrangeiro, “Visitar a neta a estudar na Escócia.”; “Visitar a filha na Austrália.”; (...) a filha e o neto que vivem em Inglaterra.”; “Tenho dois netos canadianos.”; “Aperfeiçoar para as viagens.” Acreditamos que a impossibilidade de se expressar como NS não impede a desejada comunicação. Mesmo nos casos em que as pessoas revelam dificuldade / incapacidade de reproduzir, com rigor, os sons padrão e as marcas da oralidade da língua inglesa, é possível interagir, em Inglês, quer com NSs, quer com falantes de outras línguas. E a tarefa será tanto mais fácil quanto os NSs manifestarem sensibilidade e disponibilidade para adaptarem o seu discurso ao contexto e às características da pessoa com quem interagem, *i.e. accommodate to others*<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> <http://transforminglifeafter50.org/midlife-trends/lifelong-learning> (consultado em Fevereiro 2011)

<sup>31</sup> “Someone who has learnt a particular language from the time that they began to speak”

<[http://www.macmillandictionary.com/thesaurus/british/native-speaker#native-speaker\\_4](http://www.macmillandictionary.com/thesaurus/british/native-speaker#native-speaker_4)>(consultado em Fevereiro 2011)

<sup>32</sup> Aludindo aos NSs, no entanto, Jenkins (2003, p.142) considerou-os pouco capazes no uso das *accommodation skills*.

(Thanasoulas,1999).

Destaque-se ainda outro aspecto no campo da comunicação (Seidlhofer, 2005): o uso de Inglês, como “língua de contacto”, entre pessoas de língua não inglesa – *English as a lingua franca* (ELF) é a designação para uma forma que como Jenkins (2010, p.275) explica “is part of *global Englishes*, (...) and all English varieties are accepted in their own right rather than evaluated according to a native speaker version”. Por conseguinte, (Byram *et al*, 2002) não faz sentido defender um modelo de *native speaker*, assim como não se justifica, no caso de uma aluna de Inglês da US, “ter vergonha de falar por causa da pronúncia”. Graddol (2006, p.117) explica por que razão *a native speaker accent* não deve nortear o ensino e aprendizagem de Inglês, “It will become expected that speakers will signal their nationality, and other aspects of their identity, through English. Lack of a native-speaker accent will not be seen, therefore, as a sign of poor competence.”

### 5.2.2 “*The younger, the better is a myth*”

Perante uma realidade em que cada vez mais adultos de idade avançada decidem aprender uma segunda língua, Colleen Hale (2005, n. pag.) contesta o facto de persistirem dúvidas sobre as capacidades dessas pessoas para concretizar tal desafio, “Language acquisition for this group is an issue which should be explored [...] Recent research indicates that an older adult can successfully learn another language despite the conventional wisdom that after some ill-defined point in early adulthood it is too late to learn a second language”. Existem factores a considerar que respeitam, não tanto a idade, mas principalmente as condições (físicas, psíquicas, sociais, familiares) sob as quais o processo decorre; como é expectável, estas variam, consideravelmente, de indivíduo para indivíduo, o que o afecta e provoca diferenças no comportamento e na aprendizagem, independentemente da idade

A aprendizagem de línguas na idade adulta, em comparação com a fase da adolescência, é também salientada por Harmer (2007, p. 40), que destaca o pensamento abstracto, o conjunto de experiências vividas, a disciplina, a consciência do que se quer aprender e a capacidade de envolvimento numa actividade durante mais tempo, como características particularmente positivas.

Apesar de existirem limitações que podem comprometer o sucesso dos alunos de língua estrangeira em idade avançada, as dificuldades não devem ser atribuídas exclusivamente ao factor idade, mas sim a outras causas. Os constrangimentos, a

verificarem-se, decorrem, principalmente, de três factores:

◇ Problemas de ordem física – diminuição da visão e audição – “Hearing loss is a common problem among adults as they age. Language learners of **any age** with a hearing impairment understandably struggle with language study.” (Hale, *ibidem*)

◇ Cognição e memória – a preservação é possível, como refere Crawford, (2004, n. pag.) com base no trabalho de Merriam, (2001):

While no one can stop the aging process, there are some things that have been associated with increased retention of mental processes: education; exercise; absence of chronic disease and illness and otherwise stimulating activities to the brain have all been shown to help the cognitive process.

◇ Factores afectivos – baixa auto-estima e ansiedade – “Many negative stereotypes of older adults persist. (...) sometimes [they] can lose the self-confidence that is essential for effective learning.” (Hale, 2005, n. pag.)

A memória e o esquecimento são, quais fantasmas, inquietações evidenciadas por alunos das US que procuram na aprendizagem uma forma de combater as ameaças (Maley, 2011) que são consideradas como um dos grandes problemas das ciências cognitivas e uma das epidemias das sociedades desenvolvidas. Os depoimentos que se seguem, colhidos junto dos alunos das US, comprovam como estes estão atentos aos sinais:

“... li que é bom aprender uma língua – estimula o cérebro”

“Sentir que a idade começa a avançar deixa-nos um tanto preocupados com a afectação da memória.” (Uniseti, 50-60 anos, homem)

A preocupação é compreensível, pois como refere Maley (2011) “As human beings, we are constituted by our memories.” e continua, citando Luís Buñuel, “Life without memory is no life at all... Our memory is our coherence, our reason, our feeling, even our action. Without it, we are nothing.” Na mesma linha de pensamento, Gleitman *et al.* (1981, p.343) atribuem a identidade pessoal à “continuidade das recordações que ligam passado e presente”; assim sendo, a ausência de memória implicaria que fôssemos, e sentíssemos, apenas aquilo que se experiencia em cada momento. Para outros, (Saramago, 2006, p.141), complexidade e mistério são também ingredientes da memória, “Muitas vezes esquecemos o que gostaríamos de poder recordar, outras vezes, recorrentes, obsessivas, reagindo ao mínimo estímulo, vêm-nos do passado imagens, palavras soltas, fulgurância, iluminações, e não há explicação para elas, não as convocámos, mas elas aí estão.”

### ***Memória e esquecimento***

A memória é definida como a capacidade para adquirir, conservar e recuperar informações (Doron, 2001; Gleitman *et al*, 1981); de forma dinâmica e interactiva organizam-se e registam-se factos, acontecimentos, competências e ideias do passado – é todo um conhecimento acumulado a definir o “eu”. A memória, porém, não é uma entidade única, como nos dizem Gleitman, *et al* (1981, p.344) “ O termo memória é simplesmente um amplo rótulo para um grande número de processos que formam as pontes entre o passado e o presente.”

Quando a memória falha, o esquecimento – “o resultado da deterioração espontânea de um traço mnésico com o tempo” ou a consequência de “uma interferência entre traços” (intromissão de novas informações que levam à distorção ou esquecimento das anteriores) (Doron & Parot, 2001) – pode apresentar-se sob formas mais ou menos gravosas e duradouras. Das perturbações da memória conhecidas – amnésia anterógrada e amnésia retrógrada (Gleitman *et al*, 1981) – a doença de Alzheimer é das mais temidas pelas pessoas idosas, devido aos efeitos devastadores que acarreta, quer para a pessoa em causa, quer para as que a rodeiam.

Os aspectos relacionadas com o envelhecimento e a manutenção da saúde mental são preocupações da ciência médica, que se tem dedicado ao estudo e investigação dos processos cognitivos e das perturbações que afectam o ser humano à medida que a idade avança. Os indícios mais recentes são de que o conhecimento de línguas (Marsh, 2010) pode aumentar a capacidade da memória de trabalho, permitindo reter a informação durante mais tempo, e melhorar a função cognitiva, “One implication is the positive impact of languages on the learning of other subjects.”(ibid.).

### ***5.3 Problemas / Estereótipos***

O estereótipo, enquanto fenómeno sócio-cultural, é designado pelo jornalista americano Walter Lippmann como “a picture in our heads” (Erb, 2010). Baseado em crenças generalizadas, o estereótipo, tal como o preconceito (sentimento infundado) e a discriminação (acções negativas), manifesta-se por atitudes e comportamentos que afectam a imagem e prejudicam ou desfavorecem os indivíduos de determinado grupo social.

As associações e generalizações feitas sobre as pessoas mais velhas, relativamente às suas capacidades e competências pessoais e sociais, reflectem o preconceito da sociedade face ao processo natural de envelhecimento – a expressão

“*you can't teach an old dog new tricks*” é um exemplo dessa atitude. A sociedade que enaltece a juventude, a beleza, a agilidade física e mental é a mesma que discrimina uma camada da população, considerando-a inferior, incapaz, sem préstimo, sem objectivos. Com o seu teor, os estereótipos ridicularizam e contribuem para perpetuar ideias e imagens desvirtuadas da realidade.

As expressões “*já deu o que tinha a dar*” ou “*já passou do prazo de validade*” utilizadas, de forma depreciativa, em relação às pessoas mais velhas, têm, frequentemente, como consequência uma atitude de aceitação e resignação por parte destas: “*Já não é para a minha idade...*”. Numa atitude conformista, condicionadas pela cultura do meio em que estão inseridas, influenciadas pelos modelos sociais, as pessoas idosas acabam por submeter-se às normas e seguir os seus ditames. “*Velhos são os trapos*” soa a grito de revolta e indignação contra as crenças instaladas; a sua existência, contudo, comprova a rejeição e incompreensão que grassa e vitima quem se encontra numa fase mais avançada das suas vidas.

Num estudo realizado no Reino Unido sobre envelhecimento e a capacidade de aprendizagem dos idosos, Withnal (n.d.) expõe e refuta cinco mitos comumente associados à faixa etária em questão: “*Older people have nothing of value to say*” / “*Older people forget things and are too slow to learn anything new*” / “*Older people have mobility problems, poor eyesight and they are all deaf*” / “*Older people live in the past and don't like change*” / “*Older people are not interested in learning*”.

As afirmações apresentadas no referido estudo expressam um conjunto de ideias pré-concebidas que não se podem aplicar indiscriminadamente às pessoas idosas. Como já referimos, e constatámos nas US, há pessoas com idades mais avançadas que gostam de socializar, estabelecem objectivos e sentem prazer na aprendizagem. O que é importante é “distinguir os efeitos da idade de patologia. Algumas pessoas mostram declínio no estado de saúde e nas competências cognitivas precoces, enquanto outras vivem saudáveis até aos 80 anos e mesmo 90 anos.” (Sousa, L. Galante, H. & Figueiredo, D, 2002).

A diversidade e as diferenças individuais específicas existem; compete à sociedade, a todos nós, entendê-las e respeitá-las.

#### ***5.4 A perspectiva do/a professor/a de Inglês das US***

Os depoimentos dos professores de Inglês das US (Anexos 4 e 5) são um contributo adicional para confirmar, ou não, o quadro que temos vindo a expor sobre as pessoas, a aprendizagem de Inglês nas US e suas envolventes – circunstâncias, condicionantes, vantagens, perspectivas.

##### ***As aulas de Inglês contribuem para a felicidade e qualidade de vida das pessoas?***

Na óptica de quem conhece e contacta directamente com os alunos, são evidentes os sinais de satisfação e, em alguns casos, as mudanças de comportamento dos participantes: “Saem das aulas muito bem dispostos, muito alegres.”; “Yes, especially if the lesson is fun.” Professoras e professores referem-nos também que as aulas são como um lenitivo para pessoas afectadas emocionalmente devido a situações problemáticas, doença pessoal e/ou de familiares: “Esquecem, por uma hora semanal, os seus problemas.”; “Sim, há boa disposição, afastam-se os pensamentos negativos.”; “Sim. Melhoram o aspecto psicológico”

O relacionamento entre docentes e discentes, interesse, colaboração, participação e curiosidade são, entre outros, os factores mencionados pelos docentes que contribuem para o bom ambiente [familiar] que se vive nas aulas:

“Mostly fun, especially when students overcome their inhibitions and encourage those who have more difficulty in understanding.”

“É um ambiente calmo, agradável, espaço de diálogo, de aprendizagem, onde se aprende por gosto, sem pressa, ao ritmo de todo o grupo, onde a docente lecciona com muita motivação.”

Questionados sobre a existência de condicionalismos e de que modo estes interferem na aprendizagem, os docentes mencionam a idade como responsável pela perda de audição e de memória, que impede um desempenho melhor,

“It takes a bit longer to learn new structures.”

“Têm mais dificuldade em memorizar regras, exercitar conteúdos gramaticais e vocabulares.”

“Alguns alunos têm problemas com a idade, pois consideram que esta constitui um factor de dificuldade na aprendizagem.”

Esta última situação remete-nos para o aspecto da falta de / baixa auto-estima, ela própria geradora de bloqueios da aprendizagem.

As áreas em que os alunos apresentam maior dificuldade são, segundo os docentes, a oralidade, a pronúncia e a escrita; apesar disso não se verifica desmotivação nem desistências, sendo o interesse considerado bastante elevado. Entre os conteúdos mais do agrado dos alunos destacam-se os temas de cultura geral, profissões, rotina diária, turismo, música, *riddles & jokes*.

### *Ser professor de Inglês na US*

Livre dos espartilhos do currículo, *timings* e metas rígidas impostas por programas oficiais, o professor de Inglês na US pode colocar o seu conhecimento, experiência e criatividade ao dispor daqueles que desejam aprender Inglês, e fazê-lo altruisticamente, pelo puro prazer do exercício da actividade. Não obstante, a função não está isenta de rigor, comprometimento e responsabilidade.

Como actuar, que abordagens e métodos seguir, quais as actividades a implementar, que materiais utilizar, são questões que, também aqui, se colocam ao professor de Inglês. Porque o caminho escolhido terá reflexo no comportamento e desempenho dos alunos, importa que, no planeamento do trabalho a desenvolver, se tenham em consideração as características, motivações, preferências e necessidades destas pessoas. Mais relevante ainda, porque não convidá-las a fazer parte do núcleo de decisão e permitir que tenham voz activa nos assuntos que são do seu interesse e a razão da sua presença na US? Desse modo estariam a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e a desenvolver a autonomia, “We take our first step towards developing the ability to take charge of our own learning when we accept full responsibility for the learning process, acknowledging that success in learning depends crucially on ourselves rather than on other people” (Little, n.d.). Para além disso, o desenvolvimento da autonomia terá reflexos fora do campo estrito da aprendizagem da língua uma vez que a prática da análise e reflexão exercidos nessa área habilitará as pessoas a aplicar os mesmos princípios noutras situações, tornando-as mais capazes e independentes para tomar decisões e gerir as suas vidas.

### **5.5 O que aprender / como aprender**

Do conjunto de actividades que os alunos das três US indicaram como sendo da sua preferência (Fig.26) predominam as actividades de “oralidade/conversação”, o que vai ao encontro da opinião de Marsh (2010), “The chief reason most people want to learn English is to be able to communicate in the language and forge pathways into the wider world.” As declarações dos alunos sobre as vantagens de falar Inglês são claras:

“É muito útil, dá-nos uma independência no estrangeiro!” (USVFX, 50-60 anos, mulher).

“(...) Ginastacar a memória, falar e entender em qualquer sítio, passeios e países.” (UNISETI, 65-70 anos, homem).

“O Inglês é uma língua universal falada e entendida em todo o mundo, logo essencial para quem viaja.” (USVFX, 60-65anos, homem).

“(...) aperfeiçoamento da língua, dado que viajo e faz-me bastante falta.” (USIA, 60-65 anos, mulher).

O facto da vontade de comunicar ser predominante, e estando estas pessoas tão determinadas na concretização desse objectivo, é essencial que sejam analisados os métodos de ensino e as estratégias utilizadas nas aulas para que se desenvolva a desejada competência oral. As pormenorizadas explicações sobre o funcionamento da língua e a tradução de textos, comuns no ensino da língua há 50 anos, terão que dar lugar a actividades mais estimulantes que permitam a assimilação e uso da língua ou, então, estaremos perante a situação enunciada por Mason:

Real communication seems to be science fiction rather than true goal for the classroom. (...) I wonder whether they are actually learning English or just about the technical bits of English. Kind of like knowing how to take a car engine apart – but no clue how to drive. (Mason, 2010, p. 5)

As actividades desenvolvidas na sala de aula com alunos mais velhos merecem uma chamada de atenção da parte de Schleppegrell (1987), visto que os métodos que resultam com determinadas idades poderão ser desajustados para a faixa etária em questão, "... For example, some methods rely primarily on good auditory discrimination for learning. Since hearing often declines with age, this type of technique puts the older learner at a disadvantage." *Oral drills* e memorizações são também mencionadas por Schleppegrell, (1987) por fazerem uso da memória a curto prazo, que apresenta capacidade limitada. O ritmo é outro aspecto relevante a considerar, e respeitar, na sala de aula, não apenas devido ao factor idade, mas porque, como Pinto (2008, p.55) refere, "...cada ser humano apresenta um ritmo que o distingue dos restantes, em virtude, entre outros, do espaço que ocupa, do peso e do tamanho que tem e da matéria que o constitui." Refira-se ainda que é fundamental que meios e materiais didácticos possuam características adequadas ao público-alvo de modo a cumprirem a função facilitadora que justifica a sua utilização, como por exemplo,

- ◇ serem versáteis e apelativos
- ◇ temas de acordo com os interesses das pessoas e não impostos por manuais
- ◇ no material escrito, letra de tipo e tamanho apropriados, contemplando eventual diminuição de visão
- ◇ no caso de material para audição, que se acautelem as condições acústicas, ruído exterior ou outros.

E se viajar para o estrangeiro é uma realidade e um dos objectivos de vida destas pessoas, há que prepará-las para comunicar com os falantes de língua inglesa, ou de outras línguas, em inglês. Porém, apesar da sua importância, não é só a componente linguística que deve ser alvo de aprendizagem; o conhecimento de regras gramaticais,

vocabulário e frases coloquiais, só por si, não é suficiente para que a comunicação se estabeleça de forma efectiva. Como Byram *et al* (2002, p. 7) defendem, “(...) learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways.” Uma língua, tal como se usa na actividade diária, é o veículo para expressar e partilhar ideias, sentimentos, conhecimento, os quais transportam consigo as marcas não só da identidade de cada um, mas também da cultura do grupo e da sociedade a que se pertence. Assim, o conhecimento da realidade social e cultural do outro é, tal como a competência lingüística, essencial para que a interacção com indivíduos de outras culturas se processe com confiança e espontaneidade, evidenciando respeito, compreensão e aceitação da identidade, valores e comportamentos inerentes a cada cultura. A isso se referem Byram *et al* (2002),

So language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the **linguistic competence** needed to communicate in speaking or writing, (...) But it also develops their **intercultural competence** i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality. (...) There is nonetheless a fundamental values position which all language teaching should promote: a position which *acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction*. (pp. 9-10)

Na sala de aula, (Byram *et al*, 2002) a dimensão intercultural promove-se com actividades que levem os alunos a analisar comportamentos e a debater temas relacionados com a cultura dos grupos envolvidos – o da cultura-alvo e o dos alunos. A comparação das duas culturas deverá resultar em aprendizagens que facilitem a posterior interacção entre falantes das duas línguas. Criando situações, tanto quanto possível, semelhantes às do mundo real e recorrendo a diálogos, entrevistas, canções, dramatizações e debates, os alunos aprendem a utilizar a língua inglesa de forma lúdica, útil e significativa, transformando-se simultaneamente, como Byram sugere, em “intercultural speakers/mediators”.

## PARTE III

### CONCLUSÕES

A investigação feita e os testemunhos que obtivemos, quer de alunos, quer de professores, levam-nos a avaliar de forma positiva a função desempenhada pelas US, tendo em vista os objectivos a que se propõem, conforme a RUTIS, "(...) resposta socio-educativa, que visa criar e dinamizar regularmente actividades sociais, culturais, educacionais e de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos." Reconhecendo mérito no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, nas e pelas US, questionamos no entanto alguns aspectos que consideramos merecer atenção, para melhor eficácia, no que respeita à disciplina de Inglês:

- ◇ inexistência de materiais didácticos adequados à faixa etária em questão;
- ◇ ausência de seriação na colocação dos alunos nos níveis de língua;
- ◇ métodos e estratégias utilizados;
- ◇ falta de formação adequada dos docentes;
- ◇ reduzida carga horária.

Acreditamos que medidas tomadas nestas áreas, juntamente com mais informação e conhecimento sobre o universo sénior, contribuirão para que a aprendizagem de Inglês nas US seja uma realidade **ainda mais feliz**. O desejável é que o acto de aprender Inglês seja tão efectivo e natural quanto o anseio de todos aqueles que, numa fase avançada das suas vidas, decidem derrubar barreiras, desafiar preconceitos e, contrariando o fatalismo de que “burro velho não aprende línguas”, se mantêm social e intelectualmente activos. Vimos o que move as pessoas que aprendem Inglês nas US de VFX, Setúbal e Amadora. As suas motivações, e demais características individuais, tais como interesses, preferências, tipo de inteligência, aptidão, personalidade ou idade, devem ser entendidas por quem se dispõe a ensinar, partilhar e promover o conhecimento da língua inglesa. Conforme Lightbown & Spada (2006), a consciência de que existem factores que afectam a aprendizagem de Inglês como segunda língua possibilita a adopção de estratégias adequadas e a criação de um ambiente facilitador de aprendizagem onde se possa dar resposta aos interesses de alunas e alunos e contribuir para o seu sucesso enquanto cidadãos que se pretendem esclarecidos e intervenientes.

Ao longo deste caminho, em que deixámos de olhar e passamos a ver e a admirar quem se dedica a aprender [*mesmo*] depois dos cinquenta anos, afigurou-se-nos a intenção de dar continuidade ao projecto agora apresentado, assumindo, num futuro

próximo, a leccionação de uma turma de Inglês na Universidade Sénior e, assim, materializar as aprendizagens efectuadas. Em suma, talvez seja essa máxima de Henry Ford aquilo que pretendemos alcançar: “Anyone who stops learning is old, whether at twenty or eighty. Anyone who keeps learning stays young. The greatest thing in life is to keep your mind young.”

## BIBLIOGRAFIA

- Agência Nacional PROALV <[http://-europa.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=dc dc70d9a9-9b4b-4db0-8a52-38a940502c78](http://-europa.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=dc%20dc70d9a9-9b4b-4db0-8a52-38a940502c78)> (consultado em Julho de 2010)
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). *Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> (consultado em Julho de 2010)
- Aprendizagem ao longo da vida: inquérito à educação e formação de adultos (2007). <[http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=344&Itemid=](http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=344&Itemid=)> (consultado em Julho de 2010)
- Atherton, J S (2011). *Learning and Teaching; Experiential Learning*. <<http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>>(consultado em Junho de 2011)
- Bishay, André (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method, *The Journal of Undergraduate Sciences*, 3: 147-154. <<http://www.hcs.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf>> (consultado em Janeiro de 2011)
- Ceartil, M. (2004). *Sociedade, Gestão e Competências*, (1ª edição) Lisboa: Edições Sílabo.
- Chamahian, A. (2006). *De l'Université du Troisième Âge de Toulouse aux Universités Tous Âges: retour sur le mouvement de constitution des UTA en France*, <<http://perso.numericable.fr/sitedurtf7/downloads/CG/cgxtreschamahian.pdf>> (consultado em Março de 2011)
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior", *Language*, 35, No. 1 (1959), 26-58. <<http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>> (consultado em Julho 2011)
- Cogo, Alessia & Jenkins, Jennifer (2010). English as a Lingua Franca in Europe. A mismatch between policy and practice. *European Journal of Language Policy*, 2, (2), 271-294. (Cópia enviada pela autora por email)
- Cook, V. J. (ed.) (1986). *Experimental Approaches to Second Language Learning*, <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/age.htm>> (consultado em Fevereiro de 2011)
- Crawford, D. (2004). *The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education*. <[http://marthalakecov.org/~building/lifelong/higher\\_ed/Crawford.htm](http://marthalakecov.org/~building/lifelong/higher_ed/Crawford.htm)> (consultado em Janeiro 2011)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Psychology Today. <<http://www.psychologytoday.com/articles/199707/finding-flow>> (consultado

em Janeiro de 2011)

- Daubney, Mark (2008). "You Scratch My Back... Keeping Teachers and Students Motivated", *The APPI JOURNAL*, Year 8, Spring Issue, 2008, 11-15.
- Dias, R. & Tirado, M. (coord.) *UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE – PROJETO MAIORIDADE*. <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Saude195.pdf>> (consultado em Julho de 2010)
- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4 (Winter, 1994), pp. 515-523. <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/328590.pdf?acceptTC=true>> (consultado em Setembro de 2010)
- Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. <[http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation\\_in\\_action.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*, Lisboa: Climepsi Editores.
- Edwards, O. (2009). *An Interview with the Father of Multiple Intelligences*. <<http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-interview>> (consultado em Fevereiro 2011)
- Erb, S. (2010). *Pictures in our heads*, <<http://scotterb.wordpress.com/201002/03/pictures-in-our-heads/>> (consultado em Março de 2011)
- Fuglsang, L. (2005). *IT and Senior Citizens: Using the Internet for Empowering Active Citizenship*. <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus-25046619.pdf>> (consultado em Julho de 2010)
- Gardner, R. (2001). *Integrative Motivation: Past, Present and Future* <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>> (consultado em Fevereiro de 2011)
- Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (1981). *Psicologia*, 6ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graddol, D. (2006). *English Next*, British Council.
- Hale, C. (2005). Helping the Older Language Learner Succeed, *ICCT Coachnotes*, <[http://www2.wheaton.edu/bgc/ICCT/pdf/CN\\_older.pdf](http://www2.wheaton.edu/bgc/ICCT/pdf/CN_older.pdf)> (consultado em Fevereiro 2011)
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, (3rd edition), London: Longman.

- Jacinto, L. (n.d.). *As Universidades da Terceira Idade: Um exemplo de educação para adultos*. <[http://www.rutis.pt/documentos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20\\_luisjacob.pdf](http://www.rutis.pt/documentos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20_luisjacob.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes A resource book for students*, Oxon: Routledge.
- Jornal Oficial da União Europeia 30.12.2006.<<http://eur-lex.europa/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>> (consultado em Outubro de 2010)
- Kallen, D. (1996). *Lifelong-learning in retrospect*. <[http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9\\_en\\_kallen.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9_en_kallen.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Laz, C. (1998). *Act your Age*. <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/684926.pdf>> (consultado em Julho de 2010)
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned – Oxford Handbooks for Language Teachers*, Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (s.d.). *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*, <[http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf)> (consultado em Junho de 2011)
- Marsh, D. (2010). Languages Smarten Up Your Brain, *The APPI Newsletter*, 25, (1)5-6. A reprint of the original article published in the 15.01.10 *The Guardian Weekly* issue, included in the section “Learning English”, p.4.
- Machado, F. & Ruiz, T. (2005). *Estudo do Perfil dos Alunos que Frequentam a Universidade Aberta à Terceira Idade – Uma Experiência da Universidade do Sagrado Coração* <[http://www.unimar.br/publicacoes/unimar\\_ciencias14.pdf](http://www.unimar.br/publicacoes/unimar_ciencias14.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Martins, R. & Rodrigues, M.L. (2004). *Estereótipos sobre idosos: Uma Representação Social Gerontofóbica*, Educação, Ciência e Tecnologia <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/32.pdf>> (consultado em Abril de 2011)
- Mason, N. (2010). How to use the f\*!@K+ng text book! *The APPI Newsletter*, 25 (2),5-6
- Neves, C. (2009). *Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: análise crítica e comparativa das estratégias de aprendizagem ao longo da vida de cinco estados-membros*. <[http://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves\\_2009.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves_2009.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Noels, Pelletier, Clement & Vallerand (2003). *Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*. <[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2003\\_NoelsPelletierClementVallerand\\_LL.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf)> (consultado em Junho 2011)
- Palacios, A. (2004). *Velhice, palavra quase proibida; terceira idade, expressão quase hegemônica: apontamentos sobre o conceito de mudança discursiva na*

- publicidade contemporânea.* <[bocc.ubi.pt/pag/palacios-annamaria-velhice-palavra-proibida.pdf](http://bocc.ubi.pt/pag/palacios-annamaria-velhice-palavra-proibida.pdf)> (consultado em Março de 2011)
- Peacock, M. (2000). *Learning Style and Teaching Style Preferences in EFL*  
< <http://sunzi.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000206.pdf>> (consultado em Abril de 2011)
- Peirone L. & Gerardi E. (2009). The “evening sun”: third age and health psychology.  
*Babel. Towards a Communication Exchange,*  
<<http://www.anthropos1987.org/page1052.pdf>> (consultado em Março 2011)
- Pinto, M.G.L. Castro, (2003). *As Universidades da Terceira Idade em Portugal: das origens aos novos desafios do futuro.* <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8199/2/3977.pdf> > (consultado em Julho de 2010)
- Pinto, M.G.L. Castro, (2008). *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois,* Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8208.pdf>> (consultado em Outubro de 2010)
- Pinto, M.G.L. Castro, (2003). *The current status and future prospects of university programmes for seniors in Southern and Mediterranean Europe: the case of Portugal.* <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8035/2/3952.pdf>> (consultado em Julho de 2010)
- Prevenção Sénior*, Julho 2010. A importância da Matemática na 3ª idade.  
<<http://www.slideshare.net/geriatriavivermais/revista-preveno-snior>>
- Ribas, B. (2004), *Políticas de Educação de Adultos e o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.* <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/938/1/Pol%20adicas%20de%20Educa%3a7%20de%20Adultos%20e%20%20ensino\\_aprendizagem%20d%20%20a6.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/938/1/Pol%20adicas%20de%20Educa%3a7%20de%20Adultos%20e%20%20ensino_aprendizagem%20d%20%20a6.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Richards, J, C and Rodgers, T (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, (2nd edition), Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press.
- RUTIS <<http://www.rutis.org/cgi-bin/reservado/scripts/command.cgi/?naction=4&mn=EkEVEEkkFElpizPSuY>> (consultado em Outubro de 2010)
- Saramago, J. (2006). *As Pequenas Memórias*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Schlepperegrel M. (1987). The Older Language Learner, *The National Teaching & Learning Forum*, Sep 87 <<http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm>> (consultado em Março de 2011)
- Schultz, R. & Elliot, P. (2000). *Learning Spanish as an Older Adult.*  
<<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/346149.pdf> > (consultado em Julho de 2010)

- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca, *ELT Journal*, Volume 59/4, October 2005, 339-340.
- Sitoe, R. (2006). *Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico?*  
<<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/142/1/COG%2012%20%282%29%20%282006%29%20283-290.pdf>> (consultado em Julho de 2010)
- Sousa, L. Galante, H. e Figueiredo, D. (2002). Qualidade de vida e bem-estar dos idosos:  
um estudo exploratório na população portuguesa, *Revista Saúde Pública* 2003; 37(3): 364-71. <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v37n3/15866.pdf>> (consultado em Novembro de 2010)
- Stiles, Joan (2000). Neural Plasticity and Cognitive Development, *DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY*, 18(2), 237-272. <<https://secure.uwf.edu/smathews/documents/neuralplasticityanddevelopment.pdf>> (consultado em Fevereiro de 2011)
- Thanasoulas, D. (1999). Accommodation Theory, <<http://www.tefl.net/esl-articles/archive.htm>> (consultado em Maio 2011)
- Thompson, J. (n.d.). *The University of the Third Age in Great Britain*. <<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/E/5.3/1britain.html>> (consultado em Setembro de 2010)
- Twyford, C. W. (1987). *Age-Related Factors in Second Language Acquisition*, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED296581.pdf> (consultado em Setembro de 2010)
- Valente, J. (2005). *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. <[www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf)> (consultado em Julho de 2010)
- Weisel, L. P. (1980). *Adult Learning Problems: Insights, Instruction, And Implications*. (Information Series No. 214) Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1980. ED 193 534. <<http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm>>(consultado em Setembro de 2010)
- Withnall, A. (n.d.). *Older learners: Challenging the Myths*. <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8517.pdf>> (consultado em Março 2011)

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Instalações da USVFX .....	9
Fig. 2 - Instalações da UNISETI .....	11
Fig. 3 - Instalações da USIA .....	12
Fig. 4 - Género alunos Inglês nas 3 US.....	14
Fig. 5 - Género alunos Inglês por US.....	14
Fig. 6 - Faixas etárias nas três US.....	14
Fig. 7 - Faixas etárias por US .....	14
Fig. 8 - Estado civil nas três US.....	14
Fig. 9 - Estado civil por US.....	14
Fig. 10 - Habilitações literárias nas três US.....	15
Fig. 11 - Habilitações literárias por US.....	15
Fig. 12 - Profissões desempenhadas .....	16
Fig. 13 - Razões para frequentar as US .....	16
Fig. 14 - Razões para frequentar as US por US .....	17
Fig. 15 – Frequência das US .....	17
Fig. 16 - Frequência por US .....	17
Fig. 17 - Influência das US no bem-estar psíquico/emocional .....	18
Fig. 18 - Influência no bem-estar psíquico/emocional por US .....	18
Fig. 19 - Níveis de Inglês na USVFX .....	23
Fig. 20 - Níveis de Inglês na UNISETI .....	24
Fig. 21 - Níveis de Inglês na USIA .....	26
Fig. 22 - Motivos para estudar Inglês nas três US .....	27
Fig. 23 - Conhecimentos prévios de Inglês nas três US .....	28
Fig. 24 - Dificuldades na aprendizagem de Inglês nas três US .....	29
Fig. 25 - Contribuição das aulas de Inglês para a boa disposição dos alunos .....	30
Fig. 26 - Actividades de Inglês preferidas nas três US .....	31
Fig. 27 - Utilização da língua inglesa .....	32
Fig. 28 - Perspectivas de utilização de Inglês nas três US .....	33
Fig. 29 - <i>Experiential Learning Styles</i> .....	47

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Objectivos das US .....	9
Tabela 2 - Disciplinas da USVFX – Ano Lectivo 2010/2011 .....	10
Tabela 3 - Disciplinas da UNISSETI – Ano Lectivo 2010/2011 .....	12
Tabela 4 - Disciplinas da USIA – Ano Lectivo 2010/2011 .....	13
Tabela 5 - Alterações com a entrada na US .....	19
Tabela 6 - A disciplina de Inglês na USVFX .....	24
Tabela 7 - A disciplina de Inglês na UNISSETI .....	25
Tabela 8 - A disciplina de Inglês na USIA .....	26
Tabela 9 - Motivos para estudar Inglês .....	27
Tabela 10 - Conhecimentos prévios de Inglês .....	28
Tabela 11 - Dificuldades na aprendizagem de Inglês .....	29
Tabela 12 - Contribuição das aulas de Inglês para a boa disposição dos alunos .....	30
Tabela 13 - Actividades de Inglês preferidas por US .....	30
Tabela 14 - Utilização da língua inglesa .....	31
Tabela 15 - Perspectivas de utilização de Inglês .....	32
Tabela 16 - Estratégias de motivação .....	38

## **ANEXOS<sup>33</sup>**

---

<sup>33</sup> Na versão para Cd, encontram-se em ficheiros separados.





