

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O DESAFIO DE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TERCEIRA IDADE*

Mariney Pereira Conceição**

ABSTRACT: *The objective of this research was to investigate, identify and classify learning strategies used by senior citizens in learning a foreign language. The study identifies the most frequently used Direct and Indirect Learning Strategies noting that strategy use in this age group presents specificities. The study also reveals that this specific group of students used learning strategies not previously noted in other studies. Data were gathered from diaries, individual interviews, notebooks, textbooks and questionnaires. Classification of learning strategies was based on Oxford's (1990) model. Results indicate limited use of learning strategies by the senior citizens who participated in the study.*

0. INTRODUÇÃO

O Brasil está envelhecendo. Segundo dados do IBGE, chegaremos ao ano dois mil com cerca de quatorze milhões de pessoas com idade acima de sessenta e cinco anos, o que nos legará o lugar de sexta maior população idosa do mundo. Nos últimos anos, alguns órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, têm iniciado um trabalho no sentido de estabelecer bases que se adaptem a este novo perfil etário da sociedade brasileira, incentivando os indivíduos a viverem esta etapa da vida com qualidade, engajando-se nas mais variadas atividades artísticas, sócio-culturais, políticas e educacionais, a exemplo de países mais desenvolvidos.

Em Lingüística Aplicada, a pesquisa na área da construção do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade tem constituído uma nova vertente de investigação. Os primeiros trabalhos têm surgido, buscando analisar as especificidades do processo de aprender uma língua estrangeira entre pessoas nesta faixa etária. O objetivo desta pesquisa é investigar, identificar e classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês). O projeto foi implementado através da realização de

* O artigo é baseado nos resultados dos estudos conduzidos na dissertação de Mestrado "Estratégias de Aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês), defendida em outubro de 1999 na Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof. Dr. Lilia M. H. Alphonse de Francis.

** Professora Doutora do Instituto de Letras da UnB.

um curso básico de língua inglesa oferecido para a terceira idade por um centro de línguas de uma Universidade Federal do estado de Minas Gerais.

A pesquisa identifica o uso de várias estratégias de aprendizagem, apontando as Estratégias Diretas e Indiretas mais utilizadas pelos alunos e demonstra, também, que o uso de estratégias de aprendizagem entre esse grupo de alunos apresenta características específicas, talvez determinadas pela faixa etária dos aprendizes. O trabalho revela, ainda, que esses alunos fazem uso de outras estratégias de aprendizagem não relatadas em estudos anteriores.

1. Fundamentação teórica

1.1. A Terceira Idade

Nunca se discutiu tanto a questão da terceira idade como nos últimos anos. Vencer o ostracismo social que a sociedade impõe aos mais velhos, no entanto, é uma difícil tarefa. Como afirma Preti (1993:07), “O velho é uma não-pessoa até no seio familiar.” Ser velho, em uma sociedade capitalista, significa estar à parte do processo produtivo e, portanto, à parte também do convívio social. Jordão (1986:13) define bem a problemática do estigma que a sociedade impõe aos mais velhos:

... se de um lado a sociedade cria e desenvolve meios capazes de prolongar a vida humana num plano biológico... de outro, tende a limitar, desestimular ou mesmo impedir a participação dos idosos nos processos sócio-econômico e cultural de produção, decisão e integração destas sociedades, colocando-os numa situação típica de marginalidade social, conforme vão se erguendo contra eles inúmeras barreiras sociais, ao mesmo tempo que se desenvolvem contra eles atitudes de preconceitos e discriminação. (Jordão, 1986:13)

A terceira idade traz mudanças e transformações físicas e biológicas que se refletem na maneira como o idoso se relaciona com o mundo que o cerca. Preti (1991), ao investigar a linguagem dos idosos, conclui que a degenerescência psicofísica peculiar desta idade interfere na maneira como o idoso se relaciona socialmente através da linguagem. Como destaca o autor, o indivíduo nesta faixa etária usa a memória, através da linguagem, como instrumento socializador. Segundo Preti, não só a improdutividade, mas vários outros fatores, como a diminuição da acuidade auditiva e visual e a perda da auto-estima, fazem com que o idoso se afaste da convivência social, assumindo, muitas vezes, uma postura que mais significa esperar a morte chegar.

Apesar das degenerescências, sejam elas de ordem física ou psicológica, muitas experiências têm demonstrado que os idosos têm plenas condições de se manterem ativos e em pleno funcionamento no seio da

sociedade. Um exemplo dessas experiências é o trabalho de Pizzolatto (1995). O autor relata suas observações após analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa por um grupo de alunos da terceira idade, destacando a importância dos fatores social e afetivo no processo de aprendizagem destes alunos e aponta para a necessidade da realização de pesquisas que investiguem o processo de aprendizagem de línguas na terceira idade. Pizzolatto destaca que esta faixa etária, ignorada pela maior parte de nossa sociedade, e, por conseguinte, tão carente de estudos, constituirá uma vertente de investigação bastante interessante e, como afirma o autor, “um mercado cada vez mais demandante para os lingüistas aplicados”. (Pizzolatto, 1995, p. 276)

1.2. Estratégias de aprendizagem

A pesquisa em estratégias de aprendizagem é recente, tendo-se iniciado na década de 70, com base nos trabalhos de Rubin (1975) e Stern (1975), segundo os quais alguns alunos se mostrariam mais eficazes na aprendizagem de uma língua, por fazerem uso de maneiras especiais de processar a informação.

Segundo O'Malley e Chamot (1990:01), as estratégias de aprendizagem seriam processos cognitivos complexos ou “maneiras especiais de processar a informação que otimizam a compreensão, aprendizagem ou retenção da informação.”¹ Para os autores, as estratégias de aprendizagem devem ser explicadas à luz da teoria cognitiva. Sendo o aprendizado de uma língua uma habilidade cognitiva, as estratégias de aprendizagem, também, por sua vez, seriam habilidades cognitivas complexas que teriam como objetivo facilitar a aprendizagem. Segundo O'Malley e Chamot, não se poderia obter uma compreensão desses processos cognitivos que são as estratégias de aprendizagem, sem se considerar a relação existente entre língua e cognição.

Oxford (1990), por sua vez, define estratégias de aprendizagem como “ações específicas do aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais auto-direcionada, mais efetiva e mais facilmente aplicável a situações novas.”²

Oxford (op cit.), ressalta a importância das estratégias de aprendizagem, uma vez que possibilitam ao aprendiz maior autonomia e independência. Para a autora, o uso de estratégias pode levar o aluno a

¹ Do original: “...special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information”. (O' Malley e Chamot, 1990, p. 01)

² Do original: “...specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferrable to new situations.” (Oxford, 1990, p. 08)

uma maior auto-confiança e envolvimento com as tarefas propostas. Assim, o professor assumiria o papel de coordenador e auxiliar da aprendizagem, ao qual caberia a função de identificar e diagnosticar o uso de estratégias por parte de seus alunos.

Oxford destaca, ainda, que a escolha das estratégias de aprendizagem por parte dos alunos estaria condicionada a diversos fatores, como o estilo cognitivo, as características da personalidade, o nível de motivação, entre outros. A idade, segundo a autora, poderia também influenciar esta escolha. Para Oxford, (1990:13), “aprendizes de mais idade podem usar estratégias diferentes daquelas usadas por aprendizes mais jovens”.³ Determinariam ainda a escolha, segundo a autora, o tipo de tarefa a ser realizada ou mesmo as expectativas do professor, expressas na instrução em sala de aula e na metodologia da avaliação.

2. A implementação da pesquisa

A iniciativa deste projeto de pesquisa surgiu em 1995, quando, diante da constatação do envelhecimento crescente da sociedade brasileira e da carência de trabalhos no sentido de se criar uma estrutura social condizente com esse perfil etário, decidimos dar início ao “Projeto Terceira Idade” através do Centro de Línguas do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Uberlândia.

Este projeto não só serviria à população de mais idade em nossa comunidade, oferecendo-lhe um curso de língua inglesa, como também poderia se tornar campo de pesquisa para o estudo das especificidades e diversos aspectos inerentes à construção do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade.

Para a realização dessa pesquisa, retomamos o projeto de ensino de línguas para a terceira idade. Foi aberta uma nova turma para um curso básico de língua inglesa para alunos da terceira idade e os alunos dessa turma constituíram os sujeitos da pesquisa.

2.1. Sujeitos da pesquisa

O quadro de alunos-sujeitos constitui-se de 17 (dezesete) alunos, sendo 07 (sete) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. A idade mínima dos participantes da pesquisa é de 60 (sessenta) anos, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde para países do terceiro mundo. A média de idade dos participantes é de 66 anos. Com exceção de uma aluna que lia em inglês e alguns poucos que mencionaram haver iniciado

³ Do original: “Older learners may use somewhat different strategies than younger learners” (Oxford, 1990, p.13)

algum curso de inglês no passado, sem, no entanto, haver concluído, a maioria dos alunos não tinha experiência anterior com o inglês, podendo ser considerados “*beginners*”.

2.2. O tipo de pesquisa

A pesquisa é qualitativa interpretativista analítico-descritiva. Para Cavalcanti (1987) e Scaramucci (1995), as metodologias qualitativa e quantitativa podem se tornar complementares, conforme a natureza do problema a ser investigado. Nessa pesquisa, utilizamos dados quantitativos, não fazendo uso de análises estatísticas ou buscando a confirmação de hipóteses, mas conferindo a esses dados quantitativos, um tratamento qualitativo.

2.3. Instrumentos para a coleta de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um questionário sócio-econômico para determinar o perfil dos alunos-sujeitos, um questionário de estratégias de aprendizagem, entrevista individual, diários dos alunos e foi realizada, ainda, uma análise dos cadernos e livros dos alunos.

Para a classificação das estratégias foi utilizado o modelo de Oxford (1990), que, entre todos (apesar de também não ser completo, como afirma a própria autora), parece reunir um grande número de estratégias. Oxford classifica as estratégias de aprendizagem em estratégias diretas e estratégias indiretas, que se dividem em três grandes grupos.

2.4. A coleta de dados

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre do curso de língua inglesa para a terceira idade oferecido através da Central de Línguas (março a junho de 1998). Nosso interesse residia nas estratégias usadas pelos alunos tanto em sala de aula quanto fora desta e fazia parte do quadro de alunos-sujeitos não apenas alunos considerados eficazes em sua aprendizagem, mas os alunos que frequentassem o primeiro semestre do curso e respondessem aos instrumentos de pesquisa. Nosso objetivo seria registrar o uso de estratégias como um todo, sem nos preocuparmos em especificar tipos de tarefas em que as estratégias se manifestariam ou em explicitar qualquer uma das quatro habilidades (falar, ler, ouvir, escrever) nas quais as estratégias se manifestariam.

2.4.1. Algumas especificidades na coleta de dados junto aos alunos da terceira idade

Uma ocorrência significativa durante a coleta de dados junto aos alunos-sujeitos da pesquisa foi o fato de os alunos se mostrarem resistentes em escreverem os diários, alegando não estarem mais habilitados a escrever, já que há muito não o faziam. Durante as primeiras semanas, alguns poucos alunos entregaram o diário, enquanto outros, visivelmente preocupados, justificavam o fato de não o haverem escrito.

Outra especificidade da coleta de dados através dos diários foi a constatação da questão discutida por Preti (1991), quanto à linguagem do idoso e sua tendência de usar a prosa, lembrando fatos do passado. Talvez procurando diminuir o isolamento, os alunos-sujeitos da pesquisa aproveitavam os diários para relatar acontecimentos passados. Somente após algum tempo, os diários começaram a apresentar dados relevantes para a pesquisa, com relatos de uso de estratégias de aprendizagem.

Observou-se, também, uma certa resistência, por parte dos alunos, em entregarem os cadernos e livros ao pesquisador. Os alunos se negavam a fazê-lo, muitas vezes alegando letra ruim e desorganização. Percebemos um certo acanhamento da parte dos alunos em entregarem os cadernos, como se mantivessem com estes uma relação particular, em que o caderno seria algo íntimo, que pertencesse a eles somente. Depois de certa insistência, conseguimos recolher o material. Alguns alunos, no entanto, se negaram veementemente a entregá-lo. Outros, antes de fazê-lo, usaram a borracha para apagar algumas anotações que haviam feito nos livros. Dado a relutância dos alunos em entregarem os cadernos e livros, estes foram recolhidos uma só vez.

3. Resultados

Passamos, a seguir, à apresentação e discussão dos resultados obtidos nesta investigação. Considerando as especificidades da pesquisa, dividimos o estudo em fases. Numa primeira fase, verificamos os diários dos alunos, a entrevista individual e os cadernos e livros dos alunos, interpretando relatos (no caso dos diários), falas (nas entrevistas individuais) e hábitos explicitados nos cadernos e livros dos alunos, buscando identificar e classificar, dentro do modelo adotado, os tipos de estratégias utilizadas por esses alunos. Nesse momento, extraímos também dos instrumentos analisados alguns exemplos de relatos dos diários ou trechos da entrevista que explicitam as ocorrências de uso das estratégias identificadas.

Em um segundo momento, após identificadas as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos, passamos a utilizar dados quantitativos, procurando estabelecer o percentual de alunos que faziam uso de cada um dos tipos de estratégias detectados. Comparamos, então, os resultados

obtidos nos diários, entrevistas, cadernos e livros dos alunos, evidenciando os tipos de estratégias que apresentaram o maior percentual de uso nos quatro instrumentos.

Conhecendo, então, os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos e o percentual de alunos que fazem uso de cada um desses tipos de estratégias, passamos a investigar a frequência com que os alunos fazem uso dessas estratégias. O objetivo desse momento da investigação é estabelecer uma média de uso das estratégias de aprendizagem por parte dos alunos. A seguir, utilizando trechos extraídos dos diários dos alunos, da entrevista individual, bem como amostras de ocorrências de uso de estratégias nos cadernos e livros dos alunos, discorreremos sobre as especificidades no uso das estratégias por parte dos sujeitos dessa investigação. Discutimos, também, nessa fase do estudo, o uso de outras estratégias de aprendizagem que emergiram durante a fase de classificação das estratégias. Alguns comportamentos explicitados pelos alunos, por apresentarem nuances singulares, não foram classificados no modelo de classificação adotado. Procuramos descrever esses comportamentos e sugerir uma terminologia para essas estratégias.

A triangulação dos dados coletados através dos diários, cadernos, livros dos alunos e entrevista individual, demonstrou que, entre as Estratégias Diretas, as estratégias usadas pelo maior número de alunos foram as Estratégias Cognitivas, entre elas, Traduzir, Praticar formalmente sons e ortografia, Tomar notas e Usar recursos para captar / enviar mensagens. As Estratégias Diretas de Compensação foram usadas por um número reduzido de alunos, tendo sido detectados apenas três tipos diferentes desta estratégia.

Tabela 1 – Estratégias Diretas mais usadas (diários, entrevista, livros e cadernos dos alunos)

<i>Estratégias Diretas</i>	<i>Instrumento da Coleta</i>			
<i>Estratégias Cognitivas</i>	<i>Diários</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>cadernos</i>	<i>livros</i>
Traduzir	23,5	93,3	92,8	86,6
Praticar Formalmente Sons e Ortografia	73,3	86,6	92,8	26,6
Tomar Notas	11,7	86,6	92,8	60,0
Usar recursos para captar/enviar mensagens	73,3	66,6	35,7	20

Quanto às Estratégias Indiretas, a estratégia usada pelo maior número de alunos foi, dentre as Estratégias Metacognitivas, a Estratégia Auto-avaliação. É interessante notar que as pesquisas em estratégias de aprendizagem (O'Malley et al., 1985; Chamot et al., 1987) têm apontado que

as Estratégias Metacognitivas seriam usadas apenas esporadicamente pelos alunos, e, especialmente a estratégia Auto-avaliação, apresentaria uma frequência ínfima de uso. Este estudo das estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos da terceira idade, contudo, parece demonstrar que a Estratégia Auto-avaliação é usada com frequência por este grupo de alunos.

Tabela 2 – Estratégias Indiretas mais usadas (diários, entrevista, livros e cadernos dos alunos)

<i>Estratégias Indiretas</i>		<i>Instrumentos da coleta</i>		
<i>Metacognitivas</i>		<i>Diário</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Livros</i>
	Auto-avaliação	82,3	100	40,0
Afetivas	Fazer afirm. Positivas	73,3	100	-
	Ouvir seu corpo	73,3	53,3	-
Sociais	Cooperação entre pares	29,4	60,0	-
	Pedir esclarecimentos	41,0	60,0	-

O estudo detectou ainda o uso de estratégias sociais, entre elas, Pedir esclarecimentos e, especialmente, a Cooperação entre pares. As Estratégias Sociais, também apontadas pelas pesquisas (Oxford, 1990) como estratégias geralmente não utilizadas, são usadas com frequência pelos alunos-sujeitos desta pesquisa. Conclui-se, assim, que o uso de estratégias de aprendizagem na construção do processo de aprendizagem de LE entre pessoas de uma faixa etária mais avançada pode apresentar características próprias, diversas daquelas apresentadas por indivíduos mais jovens, dado às questões sociais, psicológicas e afetivas que envolvem o indivíduo da terceira idade.

Observamos, entre os alunos da terceira idade, algumas particularidades relacionadas ao uso das estratégias. Alguns comportamentos explicitados por estes alunos, apesar de se encaixarem no modelo de classificação adotado, parecem apresentar algumas especificidades. Relacionamos alguns trechos extraídos dos diários dos alunos (D.A.) e das entrevistas individuais (E.I.) e, para facilitar a localização dos exemplos, usaremos as iniciais que identificam os sujeitos, juntamente com o instrumento da coleta, especificando a numeração, no caso dos diários. Os trechos foram extraídos dos diários exatamente como foram escritos e, portanto, os desvios lingüísticos foram mantidos.

O uso da estratégia Traduzir apresentou um fato intrigante durante a coleta de dados. Percebemos uma discrepância entre a fala e a maneira de agir dos alunos. Os alunos faziam uso constante desta estratégia, como se pôde observar através da análise dos livros e cadernos. No entanto, talvez para se sentirem aceitos, como discutimos no Capítulo 1, estes alunos

procuraram demonstrar uma opinião diferente daquela que realmente tinham com relação à tradução. Embora fizessem uso da estratégia Traduzir, alguns alunos negaram que o faziam e outros demonstraram sua preocupação em nos mostrar que sabiam que esta não seria uma boa estratégia a ser usada. Os trechos abaixo mostram que os alunos consideravam a tradução muito importante:

(LMS, D.A. – 07)

“Para memorizar melhor, tenho necessidade de saber o significado das palavras.”

(MRC, D.A. – 02)

“Acho que os exercícios deveriam ser traduzidos. Da maneira como o curso está sendo encaminhado estou parecendo com um papagaio. Estou decorando sem saber o conteúdo”.

Alguns alunos se confundiam às vezes, se contradizendo quanto ao uso da tradução, como mostram os trechos abaixo, extraídos da E.I. do aluno DB:

(DB, – E. I.)

“Eu prefiro que ela traduza logo porque aí eu ponho na cabeça logo. Por isso que às vezes eu pergunto, mas eu não gosto de perguntar porque a professora não gosta de responder tradução. Ela prefere que nós quebramos a cabeça até entender de alguma forma o que é aquilo ali”.

(DB, – E. I.)

“Nós estamos aprendendo inglês. Quanto menos português falarmos, melhor para nós e mais fácil para ela (*a professora*). Senão ficamos viciados na tradução”

Outros alunos também se mostravam confusos quanto ao uso da estratégia Traduzir:

(AFC, – EI)

“Ah, eu prefiro gestos, se traduz logo parece que a gente fica... porque nós que já somos mais velhos, eu aprendi inglês há quarenta anos atrás, parece que a gente fazia mais era tradução e gramática é claro. E hoje não é assim mais. Prefiro gestos porque força um pouquinho a gente a raciocinar...”

(EL, – EI)

“Eu tenho mania desse negócio, dizem que não é certo, que a gente não tem que preocupar na tradução, mas se eu não preocupar com a tradução, eu fico perdida naquela frase”.

Com relação à Estratégia Praticar formalmente sons e ortografia, observamos que os alunos faziam uso de um novo recurso para praticar

sons. O aluno MRC reportou gravar a própria voz para praticar e checar sua pronúncia.

(MRC, – EI)

“Eu leio, depois eu gravo, depois tiro a fita que gravei e ponho a outra”.

Para praticar a ortografia, os alunos faziam várias cópias das lições, frases ou mesmo palavras novas do vocabulário, chegando a copiar um mesmo diálogo de três a quatro vezes ou até 50 (cinquenta) vezes. Outra forma de praticar a ortografia foi também demonstrada através do hábito de refazer os exercícios do livro no caderno uma ou mais vezes.

(AFC, – EI)

“Às vezes o exercício que já fiz no livro eu faço no caderno ou numa folha à parte”.

(LM, D.A. – 01)

“Faço todos os trabalhos dos exercícios repetindo várias vezes por escrito a fim de gravar melhor a grafia das palavras”.

Um dos alunos afirma haver reduzido um pouco o uso desta estratégia, devido ao cansaço que ela provocaria:

(AJM, – EI)

“Essa de escrever muitas vezes eu parei um pouco, inclusive cansa muito”.

O uso da Estratégia de Memória Associar/elaborar por parte dos alunos–sujeitos da pesquisa demonstrou características próprias, talvez relacionadas à faixa de idade destes alunos. Os alunos relacionavam o novo insumo a material existente em sua memória, desde os tempos de colégio ou juventude. Como o passado parece assumir grande importância para as pessoas nesta idade, os alunos voltavam sempre aos tempos idos, numa tentativa de buscar, na memória, informações que os auxiliariam na aprendizagem da língua. Os alunos se referiram a filmes antigos que assistiam ou a músicas antigas que ouviam no passado, relatando que conseguiam relacioná-los com o vocabulário proposto nas lições. Os alunos relacionavam o insumo também ao conteúdo apresentado em sala de aula nos tempos do colégio.

(ARN, – EI)

“Aqueles que eu ouvia em músicas antigas e tal, às vezes eu me lembro. Aí eu pego”.

(LF, – EI)

“Eu ainda recordo do tempo que eu estudei no ginásio, me vem muita coisa que eu aprendi naquela época”.

Tomar nota é outra estratégia muito usada pelos alunos que parecem ter, no caderno, como já mostraram outros estudos relativos à terceira idade

e à aprendizagem de línguas, um grande auxiliar da aprendizagem. Em seus depoimentos, os alunos afirmaram anotar tudo quanto era possível. (ARN, D.A. – 02)

“Meu método é anotar tudo o que consigo ver no quadro e ouvir”.⁴

Quanto à estratégia Representação de sons na memória, os alunos apresentaram o hábito de anotar, no livro ou no caderno, uma espécie de transcrição da pronúncia das palavras. Estes alunos escreviam em português, a maneira como algumas palavras são pronunciadas em inglês, como se pode notar nos exemplos abaixo:

MRC (livro) **vacation** – veiquetion
here – rier

Na primeira fase do estudo, as estratégias Traduzir, Praticar formalmente sons e ortografia, Tomar notas e Usar recursos para captar e enviar mensagens foram apontadas como as estratégias diretas utilizadas pelo maior número de alunos. O uso dessas estratégias pode demonstrar a influência do método de gramática e tradução, metodologia utilizada no ensino de línguas na época em que os alunos-sujeitos da pesquisa frequentaram o colégio. Isso nos leva a considerar que, na cultura de aprender (Almeida Filho, 1993, 1995) desses alunos, a tradução é uma ferramenta indispensável na aprendizagem de uma língua. Os relatos de uso dessa estratégia são, inclusive, acompanhados de depoimentos que evidenciam uma certa frustração diante do fato de a professora evitar usar a tradução.

A Estratégia Usar recursos para captar e enviar mensagens, também utilizada por um número representativo de alunos, parece reforçar a relevância que os alunos-sujeitos da pesquisa atribuem à estratégia Traduzir. Circunscritos na tradição de ensino voltada para a tradução, os alunos usam o dicionário com frequência, como um recurso para captar e enviar mensagens.

A cópia, prática comumente utilizada no método tradicional de ensino, parece também influenciar o uso de estratégias por parte desse grupo de alunos. O uso da Estratégia Praticar formalmente sons e ortografia é particularmente evidenciado pelo hábito de realizar inúmeras cópias de diálogos ou mesmos explicações de itens gramaticais.

O período em que os alunos frequentaram a escola parece coincidir, ainda, com o momento de transição dessa metodologia voltada para o ensino da gramática e tradução para uma metodologia que enfatizava a memorização (Método Direto). Podemos também observar a influência desse método de

⁴ O trecho extraído do diário de ARN é uma das muitas menções a dificuldades com a deficiência visual que os alunos enfrentavam. (Todos os alunos da sala usavam óculos com lentes de correção visual).

ensino na seleção das estratégias por parte dos alunos-sujeitos da pesquisa, que fazem uso não só da estratégia Repetir, mas também da estratégia Representação de sons na memória, evidenciada através do hábito de escrever a transcrição da pronúncia das palavras da língua-alvo na língua portuguesa, como um recurso para a memorização.

Entre as estratégias indiretas, a Auto-avaliação foi a estratégia usada pelo maior número de alunos, que, talvez, devido à idade, preocupavam-se constantemente com seu desempenho, não querendo fracassar, já que a cobrança que a sociedade exerce sobre estes indivíduos é muito grande. Podemos observar esta preocupação no depoimento de NBJ:

(NB, D.A. – 01)

“Estou me esforçando para não fazer feio nos meus 70 aninhos”.

As auto-avaliações demonstraram sentimentos de fracasso, ansiedade e às vezes, até de pânico:

(DB, D.A. – 09)

“Como é possível, com 14 aulas apenas, sentir-se arrasado?”.

Uma atitude de certa forma negativa, expressa na dúvida da possibilidade de aprenderem a língua foi também observada:

(MGC, – E1)

“Não sei se vou aprender”.

(MGC, D.A. – 02)

“Talvez não consiga ter um bom aproveitamento...”

Nos registros de auto-avaliação, os alunos se referiam a um fracasso na aprendizagem, atribuindo este fracasso a problemas da idade como a memória, o raciocínio lento, deficiências auditivas e fatores emocionais.

(DB, D.A. – 02)

“O progresso é lento devido a nossa memória que já não é mais aquela do passado”.

(MPT, D.A. – 02)

“Somos influenciados pelos acontecimentos que nos afetam emocionalmente. Perdi dois amigos, o que me balançou bastante e me tirou a concentração. (A aluna se auto-avalia, comparando-se aos jovens): Os jovens não são tão afetados afetivamente”.

O número de ocorrências de auto-avaliações nos diários dos alunos foi de 101 (cento e uma) ocorrências. (A entrevista individual da aluna MGC, apresentou 21 (vinte e uma) ocorrências de auto-avaliação).

No entanto, ao mesmo tempo em que os alunos incessantemente se avaliavam, demonstrando, muitas vezes, uma atitude negativa com relação à aprendizagem e até um certo medo do insucesso, a segunda estratégia

indireta mais usada é Fazer afirmações positivas. É como se os alunos tomassem a aprendizagem como um grande desafio, o qual, apesar das dificuldades, se acreditavam capazes de vencer.

(DB, D.A. – 09)

“Temos estas dificuldades e nem por isso deixaremos de aprender”.

(EL, D.A. – 03)

“Estou mais confiante”.

(AMC, D.A. – 02)

“Tenho facilidade em pensar e falar”.

As afirmações positivas mostram que os alunos acreditavam-se capazes e sabiam que, com o tempo, obteriam o sucesso desejado:

(TRQ, D.A. – 11)

“Hei de vencer”.

(NBJ, D.A. – 01)

“Um dia eu chego lá, se Deus quiser”.

Os relatos de uso da estratégia Fazer afirmações positivas demonstrou também, algumas vezes, uma espécie de apelo para que outras pessoas também acreditassem neles:

(ARN, D.A. – 01)

“Pessoa nesta idade ainda tem cérebro, ânimo, prazer de fazer algo que solicite seu intelecto”.

Ao classificar as estratégias utilizadas pelos alunos–sujeitos da pesquisa, observamos que algumas práticas utilizadas pelos alunos não se encaixavam no modelo adotado. Sendo assim, decidimos explicitar e descrever esses comportamentos, procurando sugerir uma nova terminologia para essas outras estratégias.

Alguns dos comportamentos ou atitudes encaixam-se no modelo de classificação adotado quanto aos subgrupos, caracterizando, contudo, uma nova sub-classificação⁵. Um exemplo destas práticas seria uma estratégia que poderia ser classificada no subgrupo “Emprego de ações”. O comportamento descrito pelo aluno parece reunir o uso de sensações físicas e técnicas mecânicas numa só estratégia. Proporíamos, então, uma terceira

⁵ Ver quadros de classificação das Estratégias de Aprendizagem (Quadros 1 e 2-Anexos). As Estratégias podem ser Diretas ou Indiretas e se subdividem em três grandes grupos cada. Estaremos denominando de subgrupos as subdivisões desses grandes grupos e sub-classificações, as subdivisões dos subgrupos. (Ex.: a Estratégia “Agrupar” é uma sub-classificação do subgrupo “Criação de Elos Mentais” do grupo Estratégias Diretas de Memória).

sub-classificação, a qual denominaríamos “Uso de sensação física e técnica mecânica”. Esta prática foi reportada por 02 (dois) alunos (AJM e TRQ), através dos diários:

(AJM, D.A. – 03)

“... colocando nas mãos os objetos, faço perguntas”.

O aluno AJM reportou, no diário o hábito de segurar nas mãos alguns objetos e, depois, movê-los do lugar, procurando memorizar o vocabulário. A aluna TRQ faz também menção a esta prática, lembrando um episódio ocorrido em sala de aula, em que a professora trouxera alguns objetos e levou os alunos a manuseá-los, e movê-los do lugar trabalhando o vocabulário da lição. A aluna parece ter obtido resultados positivos nesta amostra de uso de estratégia:

(TRQ, D. A. – 02)

“Foi muito boa a idéia do contato em aula com objetos corriqueiros do nosso dia a dia”.

Apesar dessa estratégia ter sido reportada apenas em um dos instrumentos da coleta de dados (o diário do aluno) e por apenas 02 (dois) dos alunos (11,7% do total de 17 alunos) como ocorre com a maioria das estratégias que passaremos a descrever, acreditamos na importância de se destacar e explicitar esses comportamentos, já que é nosso objetivo conhecer as estratégias usadas por esse grupo de alunos de uma faixa etária específica, ainda carente de estudos em Linguística Aplicada.

Outro comportamento dentro das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo não descritas no modelo adotado, parece estar relacionado à função social que os indivíduos nesta faixa etária exercem na sociedade. As pessoas de mais idade geralmente têm uma grande bagagem de experiências e talvez, por isso, ensinar seja uma de suas estratégias de aprendizagem. O aluno AJM reporta, não só no diário (D. A. 05, 06), mas também na entrevista individual, o hábito de ensinar à sua esposa tudo o que aprendia em sala de aula.

(AJM, E.I.).

“Quando eu chego em casa, a primeira coisa, eu passo para minha esposa o que eu aprendi”.

(AJM, D.A. – 03)

“Dou aula à minha esposa”

(AJM, D.A – 05).

“O que aprendi ensino a minha esposa”.

(AJM, D.A – 06).

“Em seguida dou a aula daquele dia à minha esposa e com isto aprendo cada vez mais a matéria”

Esta estratégia se encaixaria no subgrupo das Estratégias Indiretas Sociais “Cooperar com outros”, para a qual propomos uma nova sub-classificação: “Ensinar outros”.

Foi também observada uma nova sub-classificação para o subgrupo “Criar estrutura para *input* e *output*”, (além de Tomar notas, Fazer resumos e Focar a atenção), que seria “Gravar as aulas”. O comportamento é descrito pelo aluno AJM, tanto na entrevista individual, quanto no diário:

(AJM, D.A. – 06)

“Para aprender o inglês, gravo as aulas”.

(AJM – E.I.)

“Gravo a aula, chego em casa, ouço a gravação em seguida passo para um rascunho”.

Os alunos reportaram, em seus diários, uma certa dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, apontando essa dificuldade como proveniente de alguns fatores, como o longo tempo afastado do ensino formal, o raciocínio mais lento e deficiências visuais e auditivas.

(NBJ – E.I.)

“Para ler e memorizar eu faço força. A idade não está permitindo muita coisa”.

Gravar as aulas passa a ser, então, uma forma de voltar a rever o insumo com a facilidade de poder fazê-lo no seu próprio ritmo, sem a rapidez com que as coisas se desenrolam na sala de aula. De fato, quanto à rapidez com que o ensino era apresentado na sala de aula, os alunos apresentavam queixas em seus diários, solicitando que as aulas fossem mais lentas. O comentário do aluno MRC, revela um certo sentimento de frustração diante das dificuldades que encontra:

(MRC, D.A – 07).

“Sinto-me um quadrado dentro da raiz quadrada por ser um analfabeto na língua americana. Como inverter este quadro: ensinar com mais moderação para que possamos ler os lábios e ouvirmos melhor o som das palavras”.

Além dessa colocação do aluno, os diários eram usados para solicitações neste sentido por parte de vários alunos.

(EL, D.A. – 01).

“Espero que as aulas sejam mais lentas para eu assimilar melhor as lições”.

Diante da rapidez que o mundo moderno e o avanço tecnológico parecem haver também transferido à sala de aula, alguns alunos parecem encontrar uma outra estratégia para enfrentar o problema. A esta nova estratégia denominamos “Pacing” por não encontrar, em português, uma palavra que melhor explicitasse o comportamento dos alunos. A Estratégia “Pacing” poderia constituir uma nova sub-classificação das Estratégias

Indiretas Metacognitivas do subgrupo “Planejar a Aprendizagem.” Essa nova sub-classificação pode ser descrita como uma tentativa, por parte dos alunos, de elaborar a questão do ritmo em que o ensino é apresentado, procurando desenvolver uma certa tolerância e assumir uma atitude positiva que os faz acreditar que o tempo trará o sucesso desejado. Alguns alunos descrevem a maneira como impõem a si mesmos um certo ritmo e até um cuidado quanto à sua aprendizagem. Os alunos parecem querer convencer a si próprios de que o desenvolvimento compassado e ritmado os levará a atingir, com o tempo, os seus objetivos. Esta estratégia foi reportada nos diários (por 41% dos alunos) e por um aluno na entrevista individual.

(DB, D.A. – 10)

“Rende pouco hoje, pouco amanhã e vai indo como todas as coisas na vida”.

(DB, D.A. – 07)

“Não devo correr muito e sim ter calma porque posso tropeçar”.

(TRQ, D.A. – 03).

“O apressado come cru. Eta ditado valioso para nossas aulas de inglês”.

(AMC, D.A. – 04)

“Mas devagar chego lá”.

Ainda outra estratégia parece se relacionar com o ritmo do desenvolvimento das aulas (que, para os alunos, parece demasiadamente rápido) e a questão das dificuldades que os alunos imputam à idade. Além das deficiências oriundas da idade, reportadas pelos alunos, acreditamos que, para estes alunos que não conviveram com as turbulências geradas pelo mundo moderno e seus avanços, seja difícil adaptar-se ao ritmo acelerado da atualidade, que se reflete, inclusive, no modelo educacional.

A sala de aula parece se tornar um desafio para estes alunos, que procuram uma maneira de superar ou lidar com a rapidez no processo de ensino. Os alunos desenvolvem, então, uma estratégia metacognitiva cujo objetivo é superar limitações na assimilação do conteúdo em sala de aula. A esta estratégia denominamos “Planejar o tempo da aula”, por se tratar de um recurso para, de alguma forma, tirar o máximo proveito deste tempo, planejando-o, de maneira a dirimir as deficiências ou dificuldades que os alunos enfrentam. Classificamos esta estratégia dentro do subgrupo “Planejar a Aprendizagem”, das Estratégias Indiretas Metacognitivas.

Os alunos lançam mão de alguns artifícios, como usar um caderno de rascunho (pois assim podem, segundo eles, escrever errado e só depois, em casa, corrigir e passar para o caderno de sala) ou usar apenas o lápis em sala para poderem apagar possíveis erros e só depois passar à caneta. Outro artifício seria anotar tudo o que é possível em sala de aula para, em casa, elaborar o conteúdo sem a rapidez com que ele foi exposto em sala.

Alguns alunos relatam que, para ganhar tempo, usam expressões como “*idem*”, anotam nas gravuras, usam sinais ou abreviam palavras que conhecem. A descrição desta estratégia vem sempre acompanhada do seu objetivo específico que é “ganhar tempo”.

(ARN, D.A. – 03)

“Anoto nas gravuras o que tenho mais dificuldade ou para ganhar tempo”.

(ARN, D.A. – 04)

“Em sala uso lápis porque posso corrigir o que errei. É mais rápido, ganho tempo”.

(NBJ - E.I.)

“Às vezes, se está falando e vai repetir a palavra eu coloco *idem*. Mas estou sempre atrasada e erro muito. Eu escrevo a lápis para não fazer besteira no caderno... e quando chego em casa eu cubro aquela linha de tinta e passo a borracha para facilitar porque eu erro muito... Há muito tempo eu estou trabalhando só na cozinha...”

(LMS – E.I)

“...eu procuro anotar essas frases o mais rápido que eu puder que é para eu repetir em casa...”

Uma outra estratégia utilizada por este grupo de alunos na aprendizagem de língua estrangeira parece ser fortemente marcada por dois fatores: o fator social e o fator afetivo. Referimo-nos, anteriormente, ao preconceito e estigma que a sociedade impõe às pessoas de mais idade, levando-as a um isolamento social. Os diários dos alunos demonstraram, não só ocorrências do uso de estratégias por parte dos mesmos, mas também registraram várias outras informações sobre as especificidades características do processo de aprender línguas nesta faixa etária, deixando registrada a importância que o fator social exerceria na seleção e uso das estratégias de aprendizagem. Os alunos se referem ao fator social em várias notas em seus diários:

(LFK, D.A. – 03)

“O ambiente estava melhor. Tornou-se mais aconchegante e acolhedor. Começamos também a entrosar mais uns com os outros. Espero que daqui a pouco estejamos todos amigos”.

(AMC, D.A. – 02)

“Estou adorando a convivência com os colegas da nossa faixa etária... sinto que quando fico embaraçada os outros também têm a mesma dificuldade”

(DB, D.A. – 10)

“O ambiente familiarizado na sala de aula ajuda a desinibir e o entrosamento eleva o aprendizado”.

A aluna ARN se refere ao isolamento a que o idoso está legado e como este isolamento interfere na aprendizagem da língua inglesa. (ARN, E.I.)

“... o velho, no geral, ele está isolado. É muito difícil um velho que esteja rodeado de pessoas que queiram conversar com ele. ele está sempre isolado. Porque os mais jovens não dão muita atenção. Então, ele está sempre sem diálogo. Além dele não ter diálogo nem mesmo na própria língua, no português, ele não tem numa outra língua que é muito mais difícil e requer muito mais tempo de uma outra pessoa para ter paciência de fazer um diálogo com essa pessoa, com o idoso”.

Observamos que os alunos usavam uma estratégia para buscar contato social. Talvez, isolados dentro do próprio ambiente familiar, os alunos procuravam se aproximar de outras pessoas. A família, os filhos e os netos, especialmente, pareciam ocupar um lugar de muita importância afetiva para os idosos. Justamente com estas pessoas que lhe eram caras é que os alunos procuravam encontrar, através do inglês, uma oportunidade de contato social.

Classificamos este comportamento marcado pelos fatores social e afetivo, de Estratégia Indireta Sócio-afetiva, propondo, desta maneira, um quarto grupo para as Estratégias Indiretas. A razão para a criação deste quarto grupo de estratégia indireta “Estratégias Sócio-Afetivas” está no fato de que o comportamento descrito pelos alunos-sujeitos da pesquisa diferencia-se dos comportamentos classificados como “Estratégias Sociais”, pois não se trata apenas de buscar comunicar-se ou interagir com outra pessoa, mas sim buscar um contato social, muitas vezes negado às pessoas de idade pela sociedade. Além disso, esta busca de contato social não se dá aleatoriamente, mas é direcionada a pessoas da família, com as quais os alunos mantêm forte relação afetiva.

As estratégias arroladas neste grupo por nós proposto, “Estratégias Sócio-afetivas”, também se diferenciam das estratégias descritas em estudos anteriores (O’Malley e Chamot, 1990) como estratégias sócio-afetivas, uma vez que tais estudos englobam neste grupo de estratégias, ou a interação com outra pessoa ou a busca de um controle sobre as emoções, configurando um comportamento completamente diverso do que aqui descrevemos.

O aluno MRC faz menção a um “livrinho” que estaria confeccionando, no qual arrolava expressões ou frases que poderia usar ao falar com seu neto que moraria nos EUA.

(MRC, E. I.)

“Agora eu estou fazendo isto não é por vaidade, por querer. Porque meu neto é americano... Então eu simplesmente vou dizer para ele: fala em inglês. Vou falar inglês pra que?. Você não entende. É mais pra mostrar para ele que na hora que ele chegar não vou mais falar em português. Então eu estou fazendo uma espécie de livrinho (sic) do cotidiano de conversa de avô com neto”.

Propomos, assim, a sub-classificação “Cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva”, que se encaixaria dentro do subgrupo “Cooperar com outros” das Estratégias Sócio-afetivas.

Outra ocorrência desta estratégia estaria também relacionada à busca de contato social e afetivo e foi reportada pela aluna LMS. A aluna menciona, em sua entrevista com o pesquisador, o uso de uma estratégia de aprendizagem que envolveria o desenvolvimento de atividades sociais juntamente com os netos. A aluna relata jogar com os netos no computador, como uma de suas estratégias para aprender inglês.

(LMS – E. I.)

“... às vezes alguns joguinhos quando meus netos vão lá em casa, jogo de formar palavras, palavras cruzadas que tem no computador”.

O Questionário de Estratégias de Aprendizagem (SILL) , aplicado na forma escrita, foi respondido pelos 17 (dezessete) alunos-sujeitos da pesquisa. As respostas foram dadas em números, conforme a frequência com que os alunos faziam uso das estratégias (0 – nunca, 01 – raramente, 02 – às vezes, 03 – freqüentemente, 04 – sempre). As respostas dos alunos ao questionário foram somadas e divididas pelo número de perguntas de cada parte para se obter a média por parte e conhecer os grupos de estratégias mais usadas pelos alunos. As médias dos alunos foram então comparadas conforme os parâmetros propostos por Oxford, para compreensão das médias de uso de estratégias.

Os grupos de estratégias que apresentaram uma maior média de uso foram os grupos D – Organizar e avaliar a aprendizagem (que representam as Estratégias Metacognitivas) e F – Aprender com outros (Estratégias Sociais). Foram também usadas as estratégias dos grupos A e B (2,2%) que envolvem estratégias que auxiliam recordar melhor, ou seja, as Estratégias de Memória e as Estratégias Cognitivas, agrupadas na parte B, Usar todos os processos mentais. Observou-se, ainda, o uso do grupo E, sob o qual estão arroladas as estratégias que envolvem o controle das emoções (Estratégias Afetivas). As estratégias que demonstraram a menor média de uso pelo grupo foram as estratégias do grupo C, Compensar a falta de conhecimento (Estratégias de Compensação).

Comparando-se a média por parte dos alunos, percebemos uma média de uso baixa, que se encaixa no intervalo 1,9 a 2,4. A média geral mais alta é 3,0 (uma frequência média de uso de estratégias). A média geral mais baixa é de 1,4, ou seja, uma média baixa que revela que as estratégias são pouco usadas. A média geral de uso de estratégias do grupo é de 2,0, uma média baixa, indicando que os alunos geralmente fazem pouco uso de estratégias de aprendizagem.

4. Considerações finais

Foram detectadas, no estudo, várias das estratégias classificadas por Oxford, mas nem todas as estratégias foram observadas, o que mostra que uma classificação que se proponha a incluir estratégias utilizadas por adultos da terceira idade pode divergir, de forma singular, de classificações realizadas a partir de estudos com sujeitos de outras faixas etárias. Até mesmo entre as estratégias classificadas por Oxford, observamos especificidades ou características próprias relacionadas, talvez à faixa etária desses alunos como, por exemplo, o uso da Estratégia Cognitiva Praticar formalmente sons e ortografia, que inclui a prática de fazer repetidas cópias de palavras, diálogos ou regras gramaticais.

Embora o uso de várias estratégias de aprendizagem tenha sido observado neste trabalho, os resultados obtidos no questionário de estratégias de aprendizagem parecem demonstrar uma média baixa de uso de estratégias por parte dos alunos. O estudo propõe, portanto, que sejam realizados novos trabalhos que investiguem o uso de estratégias de aprendizagem com alunos da terceira idade, com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento no uso de estratégias, sugerindo propostas de ações que não rotulem ou prescrevam fórmulas de uso, mas que possibilitem aos alunos a adaptação de estratégias à sua aprendizagem de língua, de acordo com suas necessidades e interesses.

Esperamos que este trabalho seja apenas um dos passos iniciais para muitos trabalhos relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade. Muitas frentes de pesquisa poderão ser criadas dentro desta vertente de investigação ainda recente em Lingüística Aplicada, já que, em tempo próximo, grande parcela da população brasileira será composta por indivíduos acima de sessenta anos.

O momento é, pois, de reflexão. Tornam-se imperativas propostas de ações que possam dirimir a obsolência a que estão legados os “de idade” em nossa sociedade. Talvez caiba a nós, educadores, fazer ouvido o apelo da aluna LFK,

“A sede de saber não se extingue com a idade, mas se aprimora. Podemos ser mais lentos no raciocínio, ter menos memória, mas isto não impede, com muita vontade e esperança, de logo estarmos entendendo um pouco da língua inglesa”.

(Trecho extraído do diário da aluna LFK)

ANEXO 01

Quadro 1 – Estratégias Diretas

Estratégias Diretas		
Estratégias de memória	Criação de elos mentais	Agrupar
		Associar/elaborar
		Colocar palavras novas em contexto
	Utilização de imagens e sons	Imagens
		Mapa semântico
		Palavras chaves
		Representação de sons na memória
	Revisão efetiva	Revisão estruturada
	Emprego de ação	Uso de sensações e respostas físicas
		Uso de técnicas mecânicas
		Repetir
Estratégias Cognitivas	Praticar	Praticar formalmente sons e ortografia
		Reconhecer/usar paradigmas, fórmulas...
		Recombinar
		Praticar de forma natural
	Receber/enviar mensagens	Apreender a idéia com rapidez
		Usar recursos captar/enviar mensagens
	Analisar; raciocinar	Raciocinar dedutivamente
		Analisar expressões
		Analisar contrastivamente
		Traduzir
		Verter
	Criar estrutura para <i>output</i> e <i>input</i>	Tomar notas
		Fazer resumos
		Focar a atenção

Estratégias De Compensação	Adivinhar deforma inteligente	Usar pistas lingüísticas Usar outras pistas
	Superar limitações fala e escrita	Recorrer à língua materna Pedir ajuda Usar mímicas e gestos Evitar comunicação parcial/total Selecionar o tópico Ajustar/aproximar mensagem Criar palavras Usar circunlocução/sinônimos

Oxford (1990), "Language Learning Strategies", pp. 18-21, trad. de Vera Lúcia M. de O. e Paiva (1986), "Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras". Anais da XI Semana de Estudos Germânicos, FALE/UFMG, pp 32-40.

ANEXO 02

Quadro 2 – Estratégias Indiretas

Estratégias Indiretas		
Estratégias Metacognitivas	Centrar a Aprendizagem	Apreender/relacionar com material conhecido
		Prestar atenção
		Retardar a produção oral
	Planejar a aprendizagem	Fazer descobertas sobre a aprendizagem Organizar
		Estabelecer metas e objetivos
		Identificar o propósito de uma atividade
		Planejar para uma tarefa
		Procurar oportunidades para praticar
	Avaliar a Aprendizagem	Auto-monitoração
		Auto-avaliação

Estratégias Afetivas	Diminuir a Ansiedade	Relaxar progressivamente
		Usar música
		Rir
	Encorajar-se	Fazer afirmações positivas
		Correr riscos de forma inteligente
		Gratificar-se
	Medir Temperatura Emocional	Ouvir seu corpo
		Usar <i>checklists</i>
		Escrever um diário
		Discutir sentimentos com alguém
Estratégias Sociais	Fazer Perguntas	Pedir esclarecimentos
		Pedir correções
	Cooperar com outros	Cooperação entre pares
		Cooperação com falantes proficientes
	Solidarizar-se com outros	Desenvolver compreensão cultural
		Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e pensamentos dos outros

Oxford (1990), "Language Learning Strategies", pp. 18-21, trad. de Vera Lúcia M. de O. e Paiva (1986), "Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras". Anais da XI Semana de Estudos Germânicos, FALE/UFMG, pp 32-40.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**.7: 05-12. Campinas, 1987.

CHAMOT, A. U. The Power of Learning Strategies. **Ohio Bilingual Multicultural Update**, vol 4, pp 6-11. 1987.

CHAMMOT, A. U., O'Malley, J. M., Küpper, L. & Impink-Hernandez, M. V. **A Study of learning strategies in foreign language instruction: First year report**. Washington, DC: Inter America Research Associates. 1987.

JORDÃO, A. N. **A Segregação do Velho na Sociedade**. São Paulo, IMESP.1986.

O'MALLEY, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. Küpper, L. & Russo, R. Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning**, 35, 21-46.1985.

O'MALLEY, M. J. & CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, Cambridge, 1990.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**. Boston, Heinle & Heinle Publishers. 1990.

PIZZOLATTO, C. E. **Características da Construção do Processo de ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) com Adultos de Terceira Idade**. Dissertação de Mestrado. Campinas; UNICAMP. 1995.

PRETI, D. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto.1991.

PRETI, D. A Linguagem dos idosos: subsídios para a compreensão do texto falado, **Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminários do GEL**, Vol. 1, Ribeirão Preto. 1993.

RUBIN, J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Tipology. In: Wenden, A. e Rubin, J. (Eds.), **Learner Strategies in Language Learning**, (pp 15-30). New Jersey Prentice–Hall International, 1987.

SCARAMUCCI, M. V. R. A Dicotomia Quantitativo/Qualitativo na Pesquisa em Lingüística Aplicativa: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Campinas, UNICAMP, pp 510-518, 1995.