

# NOVOS PÚBLICOS/NOVOS DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de português l2 a aprendentes adultos (60+)



Alexandra Maria Fernandes Baltazar<sup>1</sup>  
*Universidade de Coimbra*

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de Português como L2 a aprendentes tardios, mais precisamente a aprendentes adultos mais velhos (60+). O envelhecimento populacional, uma das transformações sociais mais significativas do século XXI, tem implicações transversais extensivas a todos os setores da sociedade, inclusivamente ao espaço educativo. Contudo, apesar destas mudanças demográficas, importa destacar que são poucos os estudos que se focam nos aspetos enfrentados pelo referido grupo aquando da aprendizagem de uma L2. Neste sentido, procuramos, neste artigo, refletir não só sobre alguns dos fatores que interferem na aquisição/aprendizagem de L2, como também, apoiando-nos em Gomez (2016) e na nossa experiência com aprendentes adultos mais velhos, equacionar uma proposta de geragogia crítica aplicada ao ensino de Português L2.

**Palavras-chave:** Português L2, aprendentes adultos (60+), geragogia crítica

## Abstract

This article aims to reflect on the teaching of Portuguese as L2 to late learners, more precisely to older adult learners (60+). Population aging, one of the most significant social changes of the 21st century, has transversal implications that extend to all sectors of society, including to the educational area. However, despite these demographic changes, it is important to highlight that there are few studies that focus on the aspects faced by this group of learners when learning an L2. Hence, in this article, we seek to reflect not only on some of the factors that interfere in the acquisition / learning of L2, but also, based on Gomez (2016) and on our experience with older adult learners, to consider a proposal of critical geragogy applied to teaching of Portuguese L2.

**Keywords:** Portuguese L2, older adult learners (60+), critical geragogy

## 1. Introdução

Têm sido diversos os estudos no âmbito da aquisição/aprendizagem de Português L2 que têm como alvo de análise o grupo dos aprendentes tardios, no Ensino Superior. A lecionação de Língua Portuguesa, no âmbito dos cursos de Português para estrangeiros, frequentemente em sala de aula, tem

---

<sup>1</sup> Mímio(s): Assistente Convidada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas. É Pós-Graduada em Direitos Humanos, na área do Direito à Educação, pela Faculdade de Direito de Coimbra (2016). É Mestre em Português como Língua Estrangeira, Língua Segunda (PLELS) pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e atualmente doutoranda em Linguística Aplicada na mesma universidade.

permitido um contacto com faixas etárias muito diversificadas, nomeadamente acima dos 60 anos, levando-nos a repensar a ideia de um grupo homogéneo. Esta constatação conduziu-nos ao auscultar das opiniões destes aprendentes e, por isso, consideramos ser necessário refletir sobre as suas motivações e necessidades com o objetivo de (re)desenharmos estratégias de ensino-aprendizagem.

## 2. Os aprendentes tardios: um grupo heterogéneo?

Flores (2013: 7), sobre aquisição/aprendizagem de segunda língua em idade adolescente ou adulta, cita os exemplos da aprendente Elenna, com 20 anos, natural da Moldávia e a residir em Portugal, e de Bárbara, com 40 anos, natural da Alemanha e a residir em Portugal como falantes bilingues ou aprendentes tardios (*late bilingual/L2 learner*).

Genericamente atribuída, no âmbito da linguística, aos aprendentes que estudam uma nova língua na idade adulta, a designação “tardio” engloba todo um conjunto de falantes desde o início da puberdade até ao último período da ontogenia humana.

A realidade mostra-nos que, no seio da população universitária em Portugal, mais particularmente no âmbito dos cursos de Português para estrangeiros, existe um público cada vez mais heterogéneo de aprendentes tardios, cujo espectro etário pode ir, por exemplo, dos 20 aos 80 anos. Longe da suposta homogeneidade, isto significa que estamos perante aprendentes tardios diferenciados, como ilustra a afirmação de Long (1990: 25): “it is erroneous to speak of ‘the adult learner’ as if there is a generic adult that can represent all adults”.

Abordamos, nesta reflexão, os aprendentes cujas faixas etárias se situam acima dos 60 anos<sup>2</sup>, precisamente porque percebemos que estão ausentes da investigação referente à aquisição/aprendizagem<sup>3</sup> de L2.

A presença destes grupos etários nos cursos de Português para estrangeiros parece encontrar justificação na mobilidade profissional, educacional e individual, que cria o desejo de comunicar em novas línguas.

---

<sup>2</sup> Adotamos a proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) que classifica o envelhecimento em quatro estágios: meia-idade (45 a 59 anos); idoso(a) (60 a 74 anos); ancião (75 a 90 anos); velhice extrema (90 anos em diante). Contudo, sabemos que as diferentes culturas espalhadas pelo mundo utilizam diferentes referentes socioculturais para definir a idade, incluindo o estatuto familiar, a aparência física, ou as condições de saúde relacionadas com a idade. Desta forma, não existe acordo quanto à delimitação das faixas etárias. Há autores como Withnall (2010) que sugerem mesmo que a idade de 50 parece ter-se tornado a idade preferível para designar um adulto mais velho.

<sup>3</sup> Os termos “aquisição” e “aprendizagem” são utilizados como sinónimos no presente artigo. No campo de estudos de L2, investigadores como Krashen (1982) fazem a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”, não existindo consenso sobre esta matéria entre os investigadores. Para Krashen (1982) e outros autores, “aquisição” refere-se a um processo subconsciente de assimilação da língua através da exposição, já “aprendizagem” diz respeito ao processo consciente de estudá-la. Deste ponto de vista, o contexto informal é o contexto onde existe mais “espaço” para a aquisição. A aquisição é feita de forma implícita, já a aprendizagem é vista como sendo um processo explícito, que ocorre geralmente em situações formais, nomeadamente em sala de aula.

Para além disso, há que salientar o facto da idade dos 65 anos (ou mais, em alguns países europeus) marcar o fim da atividade profissional, abrindo as portas para uma nova etapa onde a aquisição/aprendizagem, neste caso de Língua Portuguesa, se afigura como um desafio estimulante para muitos. Ainda que tenhamos ouvido, em tom jocoso, de alguns aprendentes, com 66 anos de idade, que “atrasar a evolução do Alzheimer” é a grande razão para participar nas aulas de Língua Portuguesa, na verdade, a investigação sugere mesmo que o bilinguismo pode ser uma salvaguarda contra a demência e a doença de Alzheimer (Bialystok et al, 2007). Fatores como o custo de vida, os benefícios fiscais, as oportunidades de trabalho, o clima, as próprias pessoas, a facilidade em obter um visto de residência e a segurança, entre outros, são repetidos inúmeras vezes por estes aprendentes que escolhem Portugal, muitas vezes para passar a reforma, e, por sua vez, aprender a língua. Um olhar pelo Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo (2019: 19) conduz-nos à constatação de um acréscimo da população estrangeira residente em Portugal, com um aumento de 22,9% face a 2018, sendo que no seio do grupo etário 65+ encontramos 56.340 emigrantes. Por sua vez, esta tendência de envelhecimento populacional surge como consequência do aumento da expectativa de vida e da descida dos níveis de fertilidade, como confirma o relatório *The World Population Prospects 2019*, da Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com este relatório, até ao ano de 2050 uma em cada seis pessoas no mundo terá mais de 65 anos, o que representará 16% da população global.

Todavia, apesar destas evidentes mudanças demográficas, são ainda poucas as investigações, no domínio da linguística, centradas nos aspetos enfrentados pelos aprendentes mais velhos, uma vez que aparecem inseridos num grupo homogéneo como fazendo parte de um conjunto lato de aprendentes adultos.

### **3. Fatores que interferem na aquisição/aprendizagem de L2 em aprendentes adultos (mais velhos)**

Embora sejam expressivos os inúmeros estudos que investigam a aquisição de L2 em crianças e jovens adultos, Pfenninger & Polz (2018) consideram que muito permanece por explorar no campo dos adultos mais velhos, nomeadamente como estes aprendem uma nova língua nesta etapa da vida humana.

É precisamente por constatar, nas aulas de Língua Portuguesa, que estes aprendentes apresentam necessidades e motivações diferenciadas dos aprendentes mais jovens, que consideramos fundamental uma análise dos fatores que poderão intervir na aquisição/aprendizagem de L2 e, neste sentido, orientar a construção de atividades instrucionais. Embora se recorra à hipótese do período

crítico (Lenneberg, 1967<sup>4</sup>), a verdade é que não existe consenso no que se refere aos efeitos precisos da idade na aquisição/aprendizagem de uma L2. Autores como Andrew (2012) consideram que a teoria do período crítico é omissa relativamente às idades, não fazendo distinção, por exemplo, entre pessoas de 30, 40 ou 50 anos. Ao negligenciar determinados grupos etários, como os elencados, a hipótese do período crítico não fornece uma resposta satisfatória para os efeitos da idade na aquisição de L2 (Kuklewicz & King, 2018). De igual modo, os trabalhos de Krashen et al. (1982) e Singleton (1989) questionam a suposta superioridade das crianças já que os adultos parecem adquirir L2 melhor a curto prazo e as crianças a longo prazo.

Em oposição à hipótese do período crítico, a investigação na área neurocognitiva tem sugerido que o cérebro preserva largas partes da sua plasticidade, mesmo em idades mais avançadas, permanecendo, assim, recetivo à aprendizagem de novas línguas (Park & Reuter-Lorenz, 2009). A estes dados, acrescem outros estudos no domínio da linguística cognitiva (Ramscar et al, 2014) que têm apontado para a inexistência de evidências neurobiológicas para qualquer declínio no processamento das capacidades de aprendentes adultos mais velhos, exceto naqueles onde existe evidência de alguma patologia. Parece ser hoje consensual afirmar que a aquisição/aprendizagem de L2 não é condicionada por um fator específico, mas por todo um conjunto de fatores: desde fatores cognitivos, passando por fatores psicológicos, metodológicos, bem como socio-afetivos que incidem sobre o medo e a ansiedade dos aprendentes.

A hipótese do Filtro Afetivo (Dulay & Burt, 1977) traça uma relação direta entre variáveis afetivas (como a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, entre outras) e a proficiência linguística. Estudos na área da neurolinguística mostram como estes fatores subconscientemente podem criar dificuldades ou impedir os aprendentes de receber o *input* de forma plena, condicionando o processo de aquisição/aprendizagem de uma L2.

Desta forma, compreendemos que a aquisição/aprendizagem de L2 é não só uma atividade intelectual, mas também emocional e pressupõe a existência de determinadas condições para alcançar o êxito. A exposição a um *input* em quantidade suficiente e que seja ao mesmo tempo interessante e compreensível surge como um dos aspetos principais, assim como a existência de um ambiente agradável para os aprendentes.

Ao observar o efeito da motivação nestes aprendentes mais velhos, Gomez (2016: 108) notou apreensão bem como falta de autoestima, alertando para a necessidade de redirecionar o foco educativo: “the educational mission of foreign language geragogy should be to transform older learners’ attitudes toward their learning abilities. This may in turn

---

<sup>4</sup> A título de exemplo, refira-se Lenneberg (1967) que defende o fim do período crítico na puberdade, sendo este coincidente com o final do processo de lateralização das funções linguísticas no hemisfério esquerdo do cérebro.

improve their self-esteem, and empower them to pursue other activities and to fulfill renovated roles in society”.

Confrontamo-nos, também, frequentemente com esta atitude de relutância em relação à aquisição/aprendizagem de Português L2 quando os nossos aprendentes, numa atitude de resignação, referem que “quando era novo conseguia aprender tudo e agora já não consigo aprender nada”.

Outro aspeto controverso diz respeito ao papel da instrução na aquisição/aprendizagem de L2. Os trabalhos de Spada & Tomita (2010); e Shintani, Li, & R. Ellis (2013) mostram evidências de que a instrução pode ser importante para a aquisição/aprendizagem de L2, sobretudo nos níveis elevados de proficiência, em particular por estudantes adultos.

Distanciando-nos de posições extremadas, acreditamos que o recurso a abordagens que combinem modelos de comunicação centrados no sentido e na forma (Loewen, 2014: 54), adotando tipos de instrução implícita e explícita, permitirão, aos aprendentes adultos mais velhos, atingir níveis elevados de fluência.

#### **4. Investigação na área do ensino/aprendizagem de L2 a aprendentes adultos mais velhos: breve percurso pelos estudos de geragogia**

As bases de uma teoria educacional, dirigida a aprendentes adultos mais velhos, foram lançadas em 1978 quando Jacques Lebel argumentou que apenas uma teoria particular de ensino - “geragogia” - seria adequada para atender às características especiais de aprendizagem, às necessidades, às motivações deste público específico.

Formosa (2002) viria a acrescentar que só uma “geragogia crítica” conseguiria levar os aprendentes adultos mais velhos a identificar, refletir e agir sobre os problemas sociais que enfrentam, levando-os a adotar uma abordagem autónoma.

Na senda deste pensamento, é também sob o ângulo da geragogia crítica que Gomez (2016) aborda o ensino de L2, reconhecendo a falta de investigação nesta área. Com efeito, Gomez (2016) considera que existem determinados aspetos que justificam a opção por uma geragogia crítica em L2, nomeadamente:

- i. Diferentes percursos de desenvolvimento entre o público adulto mais velho (cada um dos aprendentes apresenta um desenvolvimento cognitivo e psicológico diferenciado).
- ii. Atitudes discriminatórias em relação à idade na sala de aula de L2: não só os aprendentes mais velhos, mas também os docentes têm tendência para duvidar das capacidades destes aprendentes e/ou subestimam a importância da socialização como o objetivo comum.
- iii. Não é qualquer tipo de ensino que conduz ao empoderamento: um ensino que concede poder é aquele que possibilita aos

aprendentes adultos mais velhos um conhecimento mais profundo das suas capacidades, libertando-os de crenças infundadas, oferecendo-lhes ferramentas para atingirem os seus objetivos em L2.

Face a estes aspetos, Gomez (2016) considera que uma geragogia em L2 deve ser: i) crítica (uma educação empoderadora em L2 deve adaptar-se às características cognitivas, psicológicas e sociais e basear-se numa visão realista das capacidades dos aprendentes. É fundamental que os aprendentes mais velhos e os docentes questionem as crenças e adotem uma visão mais otimista e realista do potencial de aprendizagem dos aprendentes mais velhos); ii) transformadora (deve comprometer-se a transformar as atitudes dos aprendentes adultos mais velhos em relação ao seu potencial de aprendizagem e oferecer uma visão realista e renovada das circunstâncias dos aprendentes); iii) promotora de autonomia (dada a inexistência de uma uniformidade cognitiva no seio dos aprendentes mais velhos, uma geragogia crítica deverá incentivar os aprendentes a orientarem o seu processo de aprendizagem e a orientarem as estratégias utilizadas; iv) participativa (envolver os aprendentes em atividades orientadas para a participação na sociedade).

A corroborar a necessidade de uma geragogia crítica em L2 está, por exemplo, o recente estudo de Slowik-Krogulec (2019) que nos fornece dados empíricos para compreendermos melhor a esfera dos aprendentes adultos mais velhos.

Para isso, Slowik-Krogulec (2019: 189) entrevistou 40 aprendentes polacos, com mais de 60 anos, aprendentes de inglês na Universidade da Terceira Idade de Wroclaw, com o objetivo de averiguar que aspetos, relacionados com o ensino de inglês, têm maior influência na criação de um ambiente propício e agradável de ensino-aprendizagem. O estudo mostra que os professores e os materiais didáticos são os fatores que mais influenciam a aprendizagem de uma nova língua. Os estudantes destacaram também o ritmo e a clareza da exposição por parte dos docentes, referindo que deveriam falar mais devagar e de forma mais clara, já que muitos falavam depressa. Outro aspeto destacado pelos aprendentes está diretamente relacionado com o conteúdo e com o aspeto formal dos materiais didáticos. Os aprendentes referiram que os manuais didáticos, que estão disponíveis para este segmento populacional e que são utilizados nas aulas de inglês, não vão ao encontro das suas expectativas uma vez que; i) têm demasiadas imagens e informação adicional; ii) a temática abordada é dirigida aos mais jovens, membros profissionalmente ativos na sociedade; iii) apresentam exercícios gramaticais em excesso; iv) o tamanho / a fonte de letras do manual é demasiado pequena; v) problemas na compreensão do áudio.

Além destes aspetos mencionados, referiram ainda a falta de paciência dos colegas mais novos para ouvir as suas opiniões.

Slowik-Krogulec (2019) conclui que para criar condições encorajadoras de aprendizagem, os docentes de L2 devem criar um ambiente de aprendizagem onde os aprendentes mais velhos se sintam confortáveis, envolvendo-os, inclusivamente, no desenho dos programas/cursos/aulas. Os docentes também devem aperceber-se de que os seus aprendentes não estão interessados em desenvolver apenas as aptidões linguísticas, mas também na oportunidade de se envolverem em atividades mentais estimulantes, bem como socializar com os colegas. Reconhecendo que os materiais usados no ensino do inglês para adultos não vão ao encontro das necessidades, capacidades e expectativas de aprendizagem do grupo (aliás são muitas vezes baseados em estereótipos de idade, em vez de se alicerçarem na investigação atual), a autora aponta a necessidade de criar materiais didáticos que tomem em consideração os interesses, as razões para aprender uma língua e inspirem os aprendentes a continuar as aprendizagens na vida.

### **5. Para uma geragogia crítica em Português L2**

À semelhança dos estudos referidos, os aprendentes adultos mais velhos, de Português L2, também apresentam características particulares que deverão ser tomadas em conta aquando do desenho instrucional dos cursos e respetivos materiais didáticos. Neste sentido, a realidade mostra-nos que o público 60+, aprendentes de Português L2 em Portugal, é motivado e consciente dos desafios que enfrenta, mas também ávido por superá-los. Pelo facto de acumularem uma vasta gama de experiências de vida e de conhecimentos resultantes da sua educação anterior, das responsabilidades familiares e emprego, necessitam de relacionar essas experiências/conhecimentos com as novas aprendizagens em Português L2. São aprendentes que possuem um conhecimento considerável e diversificado do mundo, tendo trabalhado e vivido em diversas partes do globo. Esta bagagem cultural e científica exige que o docente de Português L2 esteja bem equipado com competências científicas e culturais, capazes de motivar para novas aprendizagens<sup>5</sup>.

No seio da leção de cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros, a prática tem mostrado que a aprendizagem far-se-á por meio da partilha de opiniões e conteúdos entre docentes e aprendentes, contribuindo para a autoconfiança dos aprendentes e conseqüente eliminar de ansiedades.

Recordamos um aprendente americano, que frequentava o nível A1, com 69 anos de idade, docente doutorado em Física, já reformado, e que trabalhara como docente em diversas partes do mundo. Apesar de ter aprendido diversas línguas ao longo da vida, manifestava sentimentos de

---

<sup>5</sup> Muitas vezes com habilitações académicas superiores (mestrados, doutoramentos no domínio das ciências aplicadas como a matemática, medicina, etc.), os aprendentes (60+) mostram alguma relutância em seguir orientações/ estratégias de ensino-aprendizagem do âmbito linguístico, nomeadamente por parte de docentes mais jovens.

frustração pelo facto de não conseguir lembrar-se de muito do léxico e por não conseguir compreender aspetos relacionados com a estrutura da Língua Portuguesa. O auge desta frustração ocorreria numa aula onde, com recurso a situações comunicativas do dia-a-dia, se procurava explicar alguns dos contextos de uso das preposições mais utilizadas em Português (*a, de, em, para, por*), uma das áreas críticas não só para aprendentes de LE como também para falantes de Português língua materna.

No dia seguinte, este aprendente, socorrendo-se do seu pensamento matemático, como o próprio argumentaria, apresentou, de forma explícita, uma estrutura esquemática algo elaborada, onde listava diferentes usos para as preposições e apontava exemplos concretos, relacionados com as suas situações diárias, para as diferentes situações de uso. Referia que só daquela forma conseguiria compreender as regras de utilização das preposições.<sup>6</sup>

Nesta situação, a planificação dos conteúdos, foi feita em articulação/colaboração como estes aprendentes mais velhos, o que viria a estimular também a afetividade como um poderoso mecanismo facilitador de aprendizagem. A afetividade revelou-se um mecanismo de extrema importância na lecionação a estes aprendentes. Mais do que uma mera transmissão e aplicação de conhecimentos, a aquisição/aprendizagem de uma L2 é uma atividade emocional e requer alguns requisitos para que seja bem-sucedida. Esta dimensão afetiva é veiculada não só através do contacto direto com o docente, mas também através dos materiais que cria.

Com o intuito de podermos perceber não só os interesses pessoais dos aprendentes, como a sua origem (países, cidades e culturas de onde são oriundos), mas também as preferências de aprendizagem de L2, acreditamos que seria útil a realização de um questionário antes do início do processo de ensino-aprendizagem. A prática mostra-nos que um docente que demonstre conhecimento de aspetos culturais ou até linguísticos terá maiores hipóteses de alcançar um estreitamento de laços mais sólidos com os seus alunos e, conseqüentemente, diminuir-se-á o filtro afetivo, uma vez que os alunos sentir-se-ão mais confortáveis, descontraídos e recetivos aos novos conhecimentos a adquirir.

Relembramos um aprendente italiano, com 67 anos de idade, também detentor de habilitações académicas superiores, e que mostrava algum desconforto por se juntar a aprendentes mais novos. Verbalizava frequentemente que as suas capacidades cognitivas estavam diminuídas e nunca conseguiria alcançar o domínio linguístico dos aprendentes mais novos. Numa das sessões dedicadas à prática da oralidade (nível B1), onde os aprendentes puderam falar acerca dos seus livros preferidos, este aprendente

---

<sup>6</sup> Este exemplo, no seio de muitos outros exemplos, mostra-nos que estes aprendentes adultos preferem ter algum controlo sobre a sua própria aprendizagem. Por outro lado, com base na situação específica relatada, verificamos que o ensino de aspetos gramaticais para adultos convoca uma orientação voltada para a aprendizagem explícita da língua, contrastando com a aprendizagem implícita.



italiano descobriu que muitos dos seus colegas mais jovens (das mais diversas nacionalidades) partilhavam o mesmo gosto pelo livro italiano que este aprendente tinha apresentado. Esta situação constituiria o ponto de partida para uma longa partilha de ideias e para o futuro estreitar de laços afetivos em Língua Portuguesa.

Por último, sabemos que os docentes de Português L2 estão também sujeitos ao cumprimento dos programas e limitados muitas vezes, pelo fator tempo. A prática mostra-nos que os aprendentes adultos mais velhos trazem para a sala de aula a descontração, preferindo aproveitar, com tempo, cada experiência vivida.

## 6. Conclusão

Como referimos na introdução deste artigo, apesar de encontrarmos um número cada vez mais significativo de aprendentes adultos mais velhos nas aulas de Português L2, são poucos os estudos empíricos que investigam as necessidades específicas deste segmento populacional, de modo a orientar as escolhas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

No seio dos diversos fatores que interferem na aquisição/aprendizagem de Português L2, salientámos a importância dos fatores afetivos (como a motivação, a autoestima...) que podem impedir os aprendentes de receber o *input* de forma plena, condicionando o processo de aquisição/aprendizagem. Pelo facto de estarmos perante uma faixa populacional que apresenta características e motivações específicas, recorremos a investigações na área da geragogia em L2, com o intuito de obtermos dados empíricos para compreendermos melhor a esfera dos aprendentes adultos mais velhos. A partir de alguns exemplos concretos na sala de aula de Português L2, procurámos mostrar a necessidade de equacionar uma proposta de geragogia crítica para dar resposta às necessidades concretas dos aprendentes. Focámos a importância do desenvolvimento de um trabalho de parceria entre aprendentes e docente no delinear de estratégias a utilizar na sala de aula. Por sua vez, ainda que sejam necessários dados empíricos que nos provem que opção pelo ensino implícito ou explícito de língua conduzem a uma maior proficiência em L2, apontámos, neste artigo e com base em exemplos recolhidos, uma preferência pelo ensino explícito no âmbito da leção de estruturas gramaticais aos aprendentes adultos mais velhos.

## 7. Referências bibliográficas

- Andrew, P. (2012). *The social construction of age*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. et al (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*. 45, 459-464.
- Dulay, H. and M. Burt (1977). "Remarks on creativity in language acquisition." In M. Burt, H. Dulay, and M. Finnochiaro (Eds.), *Vienpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 95-

126.

- Flores, C. (2013). “Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística”. In R. Bizarro, M. A. Moreira e C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, 35-42.
- Formosa, M. (2002). Critical gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 17(1).
- Gomez, D. R. (2016). Critical geragogy and foreign language learning: an exploratory application. *Educational Gerontology*, vol.42.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuklewicz, A. & King, J. (2018). “It’s never too late”: A narrative inquiry of older polish adult’s english language learning experiences. *TESL-EJ*, volume 22, número 3.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nova Iorque: John Wiley.
- Lebel, J. (1978). ‘Beyond andragogy to geragogy’. *Lifelong Learning: The Adult Years* 1 (9), 16–25.
- Loewen, S. (2014). *Introduction to instructed second language acquisition*. London: Routledge.
- Long, H.B. (1990). Understanding adult learners. In M.W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (pp. 23-37). Malabar, FL: Krieger.
- Park, D.C. & Reuter-Lorenz, P. (2009) *The adaptive brain: aging and neurocognitive scaffolding*. *Annu Rev Psychol*, 60,173–196.
- Pfenninger, S. E. & Polz, Sabrina. (2018). Foreign language learning in the third age: a pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. *JESLA* 2, 1–13.
- Ramscar, M. et al. (2014). The Myth of Cognitive Decline: Non-Linear Dynamics of Lifelong Learning. *Topics in Cognitive Science* 6, 5-42.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2019). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63, 296-329.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Slowik-Krogulec, A. (2019). Developing efficient foreign language classroom environment for older adult learners. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 189-200.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 1-46.

- United Nations (2019). *The World Population Prospects 2019*. Department of economic and social affairs population division.
- Withnall, A. (2010). *Improving learning in later life*. London and New York: Routledge.