

Carla Nunes Vieira Tavares
Stella Ferreira Menezes

organizadoras

ENVELHECIMENTO

e modos de ensino-aprendizagem

EDUFU

@lasse
Terceira Idade

Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem

Copyright 2020© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da Editora.



Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Orlando César Mantese

Diretor da Edufu
Guilherme Fromm

Diretor da Série e-Classe
Guilherme Fromm

Conselho Editorial da Edufu
Guilherme Fromm (presidente)

Diretora da Subsérie Terceira Idade
Carla Nunes Vieira Tavares

Conselho Editorial
André Nemésio de Barros Pereira
Décio Gatti Júnior
Emerson Luiz Gelamo
Hamilton Kikuti
João Cleps Júnior
Wedisson Oliveira Santos

Conselho Editorial da série e-Classe
Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Geandra Cláudia Silva Santos (UECE)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização

Editora de publicações: Maria Amália Rocha
Revisão: Cláudia de Fátima Costa
Diagramação e Capa: Eduardo Warpechowski
Capa: Mateus Gomes Andrade
Foto da capa: Danielle Rossi Photography

Agradecimento: Jandira Maria França (mãos da capa)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E61m Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico] /
Carla Nunes Vieira Tavares, Stella Ferreira Menezes
(organizadoras). Uberlândia : EDUFU, 2020.

Disponível em: www.edufu.ufu.br
DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>
ISBN: 978-85-7078-511-4
Inclui bibliografia.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas -
Aprendizagem de adultos. 3. Idosos - Aprendizagem. I. Tavares, Carla
Nunes Vieira, 1965- (org.). II. Menezes, Stella Ferreira (org.)
III. Universidade Federal de Uberlândia. VI. Título.

CDU: 800:37

Gerlaine Araújo Silva – CRB - 6/ 1408



Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S
Cep 38408-902 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

ENVELHECIMENTO

E MODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Carla Nunes Vieira Tavares

Stella Ferreira Menezes

Organizadoras



APRESENTAÇÃO

Agradecemos à Fapemig, que por meio do fomento ao programa “Apoio a projetos de extensão em interface com a pesquisa” possibilitou a execução do Projeto “Curso de inglês para comunidades com menor visibilidade social: uma proposta de inclusão”, no período de 2014 a 2016. Agradecemos também à Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Edufu, pelo suporte durante todo o trabalho de concepção, organização e elaboração dos dois volumes que compõem a obra, e ainda ao Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que envida grandes esforços para apoiar as ações de extensão, relevantes fontes de pesquisa para a comunidade acadêmica.

Dedicamos este livro a todos os idosos aprendizes e a seus professores.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. p. 24.

“Tem aquela palavra ‘to be or not to be’. Então a gente tem que ser, e eu quero SER! Portanto, eu estou aqui para aprender.”

Francisca, 84 anos, aluna do Eliti, 2012, fragmento de transcrição da entrevista.

SUMÁRIO

Apresentação	8
Carla Nunes Vieira Tavares	
PARTE I	
Terceira idade: questões de designação	21
Carla Nunes Vieira Tavares e Stella Ferreira Menezes	
Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas	32
Helena Brandão Viana	
Velhos tempos, nova língua: iniciativas educacionais para a terceira idade	55
Stella Ferreira Menezes	
Aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade: marcas identitárias e representações sociais acerca do idoso	64
Alley Cândido Júnior, Mariney Pereira Conceição e Hélivio Frank de Oliveira	
Projeto Eliti: representações discursivas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa	84
Cristiane C. de Paula Brito, Stella Ferreira Menezes e Dione Uester Costa Silva	
As crenças de alunos da terceira idade sobre o francês e suas implicações na aprendizagem dessa língua estrangeira	103
Angélica Hernandez-Lima	
A subjetividade que se faz em rede e pela rede: o idoso e as representações que circulam em redes sociais	138
Eliane Righi de Andrade e Bianca Clara Lopes	

PARTE II

A perspectiva discursiva no Projeto Eliti	174
Carla Nunes Vieira Tavares	
UNIDADE 1: Getting to know each other	186
Bruno Driguetti e Thalyta Mendes	
O contato que se faz encontro na e com a língua estrangeira	192
Carla Nunes Vieira Tavares	
UNIDADE 2: Check-in at the airport	202
Bruno Driguetti e Thalyta Mendes	
UNIDADE 3: At the hotel	218
Stella Ferreira Menezes	
A instrumentalização com vistas a ensinar o desejo	237
Carla Nunes Vieira Tavares	
UNIDADE 4: Cultural differences	251
Juan Rovero Tano	
UNIDADE 5: Alzheimer	264
Juan Rovero Tano e Amanda Calcini	
A velhice aqui, ali e para além de acolá	272
Carla Nunes Vieira Tavares	
UNIDADE 6: We don't remember days, we remember memories	297
Carla Nunes Vieira Tavares	
UNIDADE 7: My future plans	305
Dione Uester Costa Silva e Carla Nunes Vieira Tavares	
Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro	315
Carla Nunes Vieira Tavares	

APRESENTAÇÃO

Carla Nunes Vieira Tavares

Envelhecimento, velhice, idoso... Palavras carregadas de sentidos que, muitas vezes, provocam temor, ressentimento, recusa. Afinal, envelhecer em uma sociedade marcada por um ritmo alucinante, pelo imperativo da produtividade, pela valorização do novo e pela importância atribuída à mercadoria pode ser considerado um grande desafio. Conseqüentemente, atribuir a alguém ou algo a qualidade de velho parece emprestar-lhe um traço de inadequação ao seu entorno.

Talvez esta seja uma das razões pelas quais parece haver certa resistência em falar sobre o envelhecimento. Ele parece revestido de um certo interdito. Admitir-se tomado por ele, reconhecer-se velho, enxergar as marcas do tempo no corpo e vivenciá-las suscita estranheza na maior parte das pessoas. Beauvoir (1990, p. 6), logo no início de sua obra clássica sobre a velhice, já adverte: "A velhice surge aos olhos da sociedade como uma espécie de segredo vergonhoso do qual é indecente falar". Talvez querendo postergar ao máximo a confrontação com os inadiáveis efeitos do envelhecimento, se evite discursivizar sobre ele. Mas talvez resida aí uma saída para lidar com o incômodo que se reconhecer velho pode gerar em alguém. Afinal, valendo-me da metáfora do bordado, uma das maneiras de discernir sentidos sobre o real¹ reside em cerzir com palavras a borda do furo por ele instaurado por meio da discursivização. Falar sobre o estranhamento que normalmente suscita o furo

¹ O registro do real, de acordo com os trabalhos lacanianos, se refere ao que não consegue ser representado ou simbolizado pela linguagem e que comparece como furo, falta, inusitado nas agremiações humanas.

pode fornecer possibilidades para acomodá-lo em nós, valendo-nos daquilo de familiar que o constitui.

Entretanto, por mais que se tente evitá-la, a velhice vem sempre pelo olhar do Outro, pelas discursivizações que assinalam a um indivíduo o lugar de velho e pelos sentidos que esse lugar pode produzir, ainda que ele assim não se sinta ou não se enxergue como tal. É o outro² que, sem mais nem menos, um belo dia se dirige a nós como "senhor" ou "senhora", que nos atribui adjetivos relativos aos efeitos da passagem do tempo cronológico sobre nós, que classifica, legisla e predispõe sobre o que se deve, o que se pode ou não fazer, surpreendendo-nos no lugar de velho.

Possivelmente, a designação "terceira idade" se coloque como um contraponto a esses efeitos de sentido, como discutido no artigo de Carla Tavares e Stella Menezes desta coletânea. Aludindo a uma gama de oportunidades que se descortinam àqueles que se desvencilharam dos tantos compromissos da população considerada em idade "ativa", a expressão terceira idade agrupa idosos que estariam abertos a novas experiências, projetos, modos de pensar de si e sobre o mundo. Os efeitos de sentido produzidos pela expressão parecem colocar em suspensão o confronto com o real, configurando modos de ser, de estar, de se enxergar e de ser enxergado como velho alinhados com a sociedade mercadológica pós-moderna. A expressão supõe, ainda, uma alteração da perspectiva sob a qual se encara o envelhecimento: não sob o enfoque das perdas, mas sob a valorização do potencial criativo e experiencial que o idoso pode vivenciar. As muitas formas como se tem tentado designar esse momento da vida podem indicar a dificuldade de designar o idoso e de se dizer velho.

Assim, além do processo de envelhecimento biológico e cognitivo que assinala à velhice um destino de certo modo universal, ela é, também, uma construção discursiva afetada pela interpelação histórico-ideológica em jogo nas diversas formas nas quais é representada em certa época e cultura.

² Referimo-nos à distinção lacaniana entre outro e Outro: o ser humano se identifica com a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do semelhante. Esse semelhante, que lhe confere a dimensão da sua alteridade, é designado pelo psicanalista como o outro (a) (*autre*). O Outro é o lugar da palavra, do universo simbólico, da linguagem, do discurso.

Entretanto é preciso lembrar, junto com Beauvoir (1990, p. 14), que a velhice é vivida da posição particular possível a cada sujeito, atravessado pela sua historicidade e subjetividade. A esse respeito, Mucida (2006, p. 28) afirma:

Se a velhice é ainda determinada em cada época e em cada cultura de forma diferenciada, acentuamos, os significantes que tentam nomeá-la incidirão sobre os sujeitos, provocando seus efeitos. Mesmo que cada um só possa responder sob os auspícios de seus próprios traços, os significantes culturais – o mal-estar da cultura em cada época – exercem, sem sombra de dúvida, seus efeitos sobre o sujeito. Afirmamos, portanto, que a velhice é, também, um efeito de discurso.

Ao me referir à posição particular de cada sujeito, remeto-me à constituição subjetiva e a como ela é constituída e se constitui na experiência de mediação desse sujeito com o mundo pela via da linguagem. O que nos difere de outros seres e nos confere o atributo de humanos é exatamente essa experiência (Lebrun, 2008). As muitas percepções derivadas da inscrição do pequeno sujeito no mundo são marcadas como traços em seu aparelho psíquico, demandando representação. Na passagem do traço para a tentativa de significação na linguagem, algo não encontra representação, permanecendo no inconsciente e remetendo ao registro do real. Esse processo de mediação e regulação das percepções de mundo pela linguagem pode ser entendido como simbolização. Ele é constituído pela negatividade, visto que é impossível haver uma correspondência plena entre a palavra e a coisa por ela representada. Essa diferença fundamental institui a falta, causa do desejo, e inscreve o sujeito na cadeia discursiva na busca por ser dito e por se dizer. Os traços que não encontram representação, entretanto, permanecem na demanda de (re)significação constantemente, apontando para o que não cessa de não se escrever – o real, como afirma o aforismo lacaniano. As incessantes empreitadas do sujeito para simbolizar o mundo propiciam o engendramento, a afirmação ou a ressignificação dos traços que o constituem, sua percepção identitária, sua posição particular no mundo.

O envelhecimento se impõe ao sujeito como mais um confronto com o real ao escancarar o limite irreduzível que barra cada um de nós: a morte. Mas, ao mesmo tempo, configura-se como um processo que oportuniza acomodar alguns dos traços que restaram irrepresentados, outras representações que se cristalizaram com o tempo, os restos das sucessivas perdas resultantes dessa experiência, da estranha familiaridade com a imagem do corpo e da desestabilização das relações sociais. Para Mucida (2006, p. 16, grifos da autora),

A velhice exige novas transcrições e traduções. Ela desacomoda muitos "restos" deixados em qualquer canto à espera de um *tratamento possível*; desacomoda a procrastinação, desacomoda os futuros não cumpridos – mas que gostaríamos de realizar, desacomoda a ideia de imutabilidade ou de permanência, desacomoda os ideais e as certezas nas quais todo sujeito busca se alojar. A velhice desacomoda, incomoda, principalmente nesse mundo permeado de máscaras do novo.

Pensando nessa desacomodação pressuposta na velhice e no possível trabalho de acomodação que traços do real demandam é que surgiu a proposta desta obra. Sem desconsiderar o efeito do envelhecimento ou a experiência da velhice, mas a eles agregando a potência de avivamento do desejo atribuída aos discursos da terceira idade, este livro aposta na possibilidade de que o idoso experiencie uma atualização e uma consequente ressignificação de alguns traços que compõem sua constituição identitária por meio de modos de ensino-aprendizagem que podem colocar em movimento a palavra. A expressão "modos de ensino-aprendizagem" pretende afastar a ideia de generalização e de certeza normalmente atribuída aos resultados de um processo de ensino-aprendizagem, aludindo, assim, à impossibilidade de educar, assinalada por Freud (1976). Trata-se de problematizar esse processo, subordinando-o à historicidade que o atravessa e aos seus integrantes, ao investimento subjetivo em jogo, à relação transferencial entre aluno-professor e à construção particular do saber. A expressão modos de ensino-aprendizagem assinala, portanto, uma filiação a

uma perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas fortemente atravessada por conceitos psicanalíticos (Coracini, 2002). Esse prisma considera o sujeito como efeito de linguagem, cindido pelo inconsciente, atravessado pelas condições sócio-histórico-ideológicas e pelas práticas languageiras como modos particulares de tomada de posição do sujeito em relação ao objeto, constituídas pela subjetividade, pela historicidade e afetadas pela posição discursiva assinalada àquele que enuncia; e a relação pedagógica como uma instância na qual modos de subjetivação podem intervir afetando o sujeito e sua relação com o saber de si, sobre si e sobre o mundo.

A perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas direcionou o projeto motivador da proposta deste livro. Trata-se do projeto de extensão e pesquisa “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade” – Eliti. Ele foi proposto devido à demanda de uma disciplina prática do curso de Letras (Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Como componente prático do curso, o Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe) 5³ – Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade – requeria dos alunos que eles visitassem, analisassem a proposta e observassem cursos voltados para esse público especificamente. Na ausência de qualquer iniciativa de ensino de inglês dessa natureza na cidade naquela época (2010), foi proposta a ação de extensão já citada. Ela previa a oferta de um curso de inglês desenhado e planejado para atender as especificidades de aprendizagem da terceira idade, tendo como temas questões relevantes e significativas para esse alunado. O objetivo principal foi oportunizar um contexto de ensino-aprendizagem em que os alunos do curso de Letras pudessem atuar como observadores e como professores em formação. Entretanto o universo do idoso que se descortinou para nós, professores estagiários e coordenadora do projeto, representava uma imensa possibilidade de troca simbólica. Os objetivos do projeto de extensão foram, então, reformulados. A princípio, foram adicionados aos primeiros objetivos a

³ O número 5 indica que esse Pipe foi a quinta disciplina referente ao Pipe ofertada pelo curso de Letras, visto que este é composto por sete Pipes durante os oito semestres de licenciatura.

possibilidade de propiciar aos alunos da terceira idade uma forma de inclusão sociocultural pela via da aprendizagem de uma língua estrangeira extremamente valorizada socialmente neste momento histórico: o Inglês. Mas, ao longo do tempo, agregou-se a esse objetivo geral a possibilidade de reatualização de traços da constituição identitária do aluno, como resultado do encontro-confronto com outras e novas discursividades sobre si e sobre o mundo que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira propicia.

A aposta de Mucida (2006, p. 44) de que a velhice pode ser o momento "no qual o sujeito cria algo de inusitado a partir de sua determinação significativa" se articulava com os pressupostos da perspectiva discursiva sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esperava-se, assim, ensejar aos idosos a reformulação de sua posição discursiva para que eles pudessem se contar e ser contados entre e dentre seus pares. O ensino-aprendizagem, portanto, longe de se encerrar em um evento planejável, metodologicamente pautado e mensuravelmente avaliado, acolhe também o conflito, a falta e a incompletude dos sujeitos envolvidos como elementos constitutivos e propiciadores de um possível devir engendrador de reconfigurações identitárias. Vale ressaltar que a noção de constituição identitária se refere a uma construção discursiva nunca acabada ou completa, derivada das várias identificações a traços e discursividades e instaurada no decorrer da vida. Assim, como afirma Rosa na epígrafe deste livro, "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas": a mudança é sempre uma possibilidade.

Do ponto de vista formal, o Eliti oferecia anualmente um curso gratuito de 90 horas de inglês, voltado exclusivamente para alunos na terceira idade, ministrado por alunos do curso de Letras, sob minha supervisão e coordenação. As turmas possuíam até 25 alunos e aconteciam na sede de uma Organização Não Governamental (ONG) parceira do projeto, que já atendia uma população da terceira idade com cursos de artesanato⁴. Cada edição do curso foi planejada por uma dupla de professores estagiários, com a

⁴ No período de julho de 2015 a junho de 2017, o Eliti contou com fomento financeiro da Fapemig pelo programa "Extensão em Interface com a Pesquisa". A ONG parceira do projeto foi a Ação Solidária Adventista (ASA).

atuação eventual de jovens norte-americanos do projeto Capes-Fulbright "English Teaching Assistantship" (ETA), e de colaboradores voluntários⁵. O planejamento das edições anuais do curso era feito em conjunto, tendo como norte as discussões de textos embaixadores promovidas nas reuniões de estudo. Os planos de unidades eram propostos pelos professores estagiários, recebiam sugestões nas reuniões de supervisão e, após sua execução, eram objeto de questionamento e reflexão em conjunto. As que são apresentadas neste livro foram selecionadas dos *portfolios* nos quais elas foram organizadas em cada edição do Eliti. Foram designadas unidades discursivo-pedagógicas em função da possibilidade que ensejam de indiciar a afetação subjetiva dos professores estagiários e os efeitos sobre a constituição identitária dos alunos do Eliti.

A experiência de sete anos com o Eliti despertou nos envolvidos a vontade de compartilhar as propostas das unidades com professores e pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação, em especial com aqueles que lidam com o ensino-aprendizagem de línguas. O formato em e-book também foi pensado para possibilitar uma maior circulação e facilidade no manuseio das atividades propostas pelas unidades discursivo-pedagógicas. Na composição deste livro, evidenciou-se a necessidade de convidar colegas que trabalham com questões relacionadas à terceira idade, a fim de possibilitar uma maior compreensão do universo do idoso, de como ele é representado e dos efeitos dessa simbolização social e particular.

Sendo assim, este livro foi dividido em duas partes: a primeira é uma coletânea de artigos que discutem as potencialidades de ensino-aprendizagem para esse grupo, as decorrências das especificidades da terceira idade para o desenho de programas de ensino-aprendizagem, a problematização de como o idoso se representa e se vê representado, e os efeitos dessas formas de representação para o ensino-aprendizagem. Na segunda parte, são apresentados sete planos de unidades discursivo-pedagógicas propostas durante as edições do Eliti por professores

⁵ Várias das edições do Eliti contaram com professores estagiários voluntários, alunos do curso de Letras, English Teaching Assistants (ETA), do programa Fulbright-Capes, e colaboradores externos voluntários, dentre os quais destaco a Profa. Angela Cristina Peixoto.

estagiários. Elas são seguidas de um gesto de análise sob a perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise freudo-laciana. A análise visou discutir os pontos e/ou manejos nos quais é possível que traços da constituição identitária de alunos e professores estagiários sejam deflagrados, de modo a ensejar uma reconfiguração, ainda que sutil, da particularidade com que o sujeito ocupa uma posição no mundo.

Na Parte I desta obra, portanto, o artigo "Terceira idade: questões de designação" pretende problematizar as formas que denominam o idoso e o localizam no tempo. Por meio da noção de designação, conforme proposta na Semântica da Enunciação, Tavares e Menezes discutem os efeitos de sentido produzidos por diferentes formas de designar o idoso, questionando o efeito de naturalização que se dá na nomeação.

Helena Brandão Viana, no artigo "Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas", discute tal desafio. Além da expectativa de vida que vem aumentando a cada dia, há cada vez mais pessoas chegando aos 60 anos saudáveis, ativas e procurando atividades que mantenham sua saúde física e mental. Aprender algo é uma estratégia saudável para evitar doenças neurológicas, para manter o desenvolvimento cognitivo e para melhorar a qualidade de vida. Quando o idoso se envolve em cursos ou atividades que trabalham o aprendizado de algo novo, isso pode trazer grande benefício. No entanto ainda há poucos estudos e informações sobre como se processa o aprendizado na velhice. Existem muitos projetos atualmente oferecendo atividades e conteúdos para essa população, mas há ainda muitas dúvidas a serem respondidas. Neste capítulo são trazidas algumas informações técnicas sobre o processo de aprendizagem na velhice, bem como um relato de experiência de um projeto educacional desenvolvido com idosos.

Na esteira do artigo de Brandão, Stella Ferreira Menezes, em "Velhos tempos, nova língua: iniciativas educacionais para a terceira idade", apresenta um histórico das iniciativas educacionais voltadas para a terceira idade no Brasil, a fim de discutir em que medida as iniciativas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se articulam a esse projeto maior. A grande maioria dos programas de ensino de língua estrangeira é oferecida pelas

universidades na forma de projetos de extensão semelhantes ao Eliti. O aumento dessas iniciativas tem desencadeado pesquisas na Linguística Aplicada e algumas delas são arroladas neste capítulo como um modo de estabelecer um certo estado da arte sobre o tema. Por fim, os programas de ensino de línguas parecem se propor como alternativas viáveis para que a população da terceira idade se veja um pouco mais incluída socialmente, impactando de certo modo sua percepção identitária.

Em seguida, o capítulo “Aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade: marcas identitárias e representações sociais acerca do idoso” propõe uma reflexão sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade. O objetivo é trazer contribuições para a formação de professores que atuam ou pretendem atuar na área de ensino de línguas nesse contexto, buscando uma melhor compreensão da forma como marcas identitárias e representações sociais sobre o idoso já cristalizadas em nossa sociedade se relacionam no processo de aprendizagem de línguas nessa faixa etária.

No quinto artigo que integra a coletânea nesta primeira parte do livro, “Projeto Eliti: representações discursivas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa”, são analisadas as representações de alunos do curso de extensão originador desta obra sobre o inglês, sobre a aprendizagem de língua estrangeira e sobre si mesmo sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa na relação com o dialogismo bahktiniano. Por ter como participantes os alunos do Eliti em duas de suas edições, este artigo contribui para uma maior compreensão dos gestos de análise empreendidos sobre as unidades discursivo-pedagógicas na Parte II desta obra. Os autores deste capítulo perceberam que a relação do idoso com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira está perpassada por processos de identificação a essas representações. O foco da análise proposta neste trabalho, portanto, recai sobre a relação linguagem e subjetividade, considerando-a constitutiva do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade.

Sob a perspectiva dos trabalhos em Linguística Aplicada sobre crenças, Angélica Hernandez-Lima entrevistou alunos da terceira idade que

participaram de um curso de língua francesa. Em seu artigo, "As crenças de alunos da terceira idade sobre o francês e suas implicações na aprendizagem dessa língua estrangeira", a autora discute as relações entre essas crenças e a aprendizagem do francês. Foi possível perceber em sua pesquisa em que medida a cultura de aprender dos idosos influencia sua aprendizagem da língua francesa, embora tenham sido observadas divergências entre as experiências anteriores e aquilo que os alunos idosos e o professor expressaram sobre o curso.

Eliane Righi de Andrade e Bianca Clara Lopes, no artigo "A subjetividade que se faz em rede e na rede: o idoso e as representações que circulam em redes sociais", objetivam identificar e problematizar as representações do idoso e da velhice que emergem no discurso de *sites* e comunidades da internet. Partindo dos estudos discursivos da linguagem, principalmente dos da Análise do Discurso de linha francesa, e dos de Foucault, além dos estudos sobre a identidade, esse capítulo apresenta a discussão de análise de recortes provenientes desses espaços discursivos, buscando neles indícios da formação do imaginário sobre o idoso na sociedade e do imaginário que o próprio idoso faz de si mesmo. Nesse percurso, o discurso pedagógico – discurso também hegemônico na formação dos sujeitos – pode ser um espaço de resistência ao pensamento comum associado à velhice. É preciso, então, que a escola também promova a desestabilização de "verdades" sobre essa condição, para que o idoso tenha reconhecimento e assuma sua própria voz. Isso pode ser pensado com a disseminação de uma ética baseada na diferença, propondo aos jovens que se coloquem no lugar dos idosos e percebam o quanto esse lugar pode ser tão diferente e, ao mesmo tempo, tão igual na condição humana que encerra.

A Parte II deste livro é introduzida pelo capítulo "A perspectiva discursiva no projeto Eliti", no qual são explicitadas a forma como as unidades discursivo-pedagógicas foram dispostas, as bases que permitiram articular a perspectiva discursiva ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Eliti e os pressupostos teórico-metodológicos que embasam os gestos de interpretação e análise sobre as unidades. Tendo por base esse artigo, são

arroladas as unidades discursivo-pedagógicas selecionadas dos *portfólios*, seguidas de artigos nos quais são discutidos os gestos de análise empreendidos sobre elas. As unidades discursivo-pedagógicas foram assim apresentadas, juntamente com as análises:

- i. Getting to know each other
"O contato que se faz encontro *na* e *com* a língua estrangeira"
- ii. Check-in at the airport
- iii. At the hotel
"A instrumentalização com vistas a ensinar o desejo"
- iv. Cultural differences
- v. Alzheimer
"A velhice aqui, ali e para além de acolá"
- vi. We don't remember days, we remember memories
- vii. My future plans
"Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro"

Concluo esta apresentação pontuando que este livro coloca a velhice no vértice de um movimento de circulação da palavra, discutindo possíveis efeitos de modos de ensino-aprendizagem, em especial de línguas estrangeiras, sobre a constituição identitária de idosos. Esse é o motivo pelo qual a análise proposta das unidades discursivo-pedagógicas IV e V tem no título o termo velhice, pois pretende problematizar seus efeitos de sentido. Fazer circular a palavra sobre a velhice instaura um espaço para simbolizá-la, reconhecendo não só o limite que ela presentifica, mas também descortinando outras possibilidades de se posicionar como idoso. Por presentificar um potencial desestabilizador de efeitos de sentido cristalizados sobre a velhice, o envelhecimento e a posição social atribuída ao idoso, a relação com o saber pode (re)animar o sujeito na terceira idade, na dependência do investimento subjetivo aí colocado em jogo. Investir (*Besetzung*) é uma das palavras muito usadas por Freud em sua obra para se referir à relação do sujeito com os objetos. Uma rápida busca no dicionário Houaiss on-line sobre os sentidos possíveis do verbo "investir" aponta para um campo semântico relacionado ao movimento empreendido em direção a um alvo ou objeto a fim de tomá-lo, de

dele se apropriar, de cobri-lo, de guarnece-lo, de por ele se responsabilizar. Talvez esses sentidos constituam uma metáfora instigante para convidar o leitor a prosseguir na leitura desta obra. Alguns modos de ensino-aprendizagem descortinam para o idoso outras possibilidades de acomodação do real, de significação das perdas decorrentes do envelhecimento, de reconhecimento dos ganhos experienciais, de outras formas de apropriação de seu destino, tornando imprescindível ser, e ser até o fim, como disse Francisca, de 84 anos, uma das alunas do Eliti, citada na epígrafe: "Tem aquela palavra 'to be or not to be'. Então a gente tem que ser, e eu quero SER! Portanto, eu estou aqui para aprender."

Referências

BEAUVOIR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CORACINI, M.J.C. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XXIX.

LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

MUCIDA, A. *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, J. G. *Grande sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

PARTE I

TERCEIRA IDADE: QUESTÕES DE DESIGNAÇÃO

Carla Nunes Vieira Tavares

Stella Ferreira Menezes

Este artigo tem como objetivo discutir a designação “terceira idade”, utilizada para se referir aos adultos idosos, a qual tende, atualmente, a significar “velhice”. Existem várias denominações para se referir a adultos que alcançaram uma idade considerada avançada. Mas, afinal, de que forma podemos nos referir a essa etapa da vida? Velhice, terceira idade, melhor idade? Tal problematização esclarece a designação que terá lugar nos planos de unidades discursivo-pedagógicas da segunda parte deste livro, voltadas para esse público específico. Ressaltamos que discutir a designação de pessoas que atingem e vivenciam a velhice permite problematizar o efeito de naturalização por detrás de um nome. Toda designação esconde uma história enunciativa, que remete à memória discursiva⁶ sobre o objeto que o nome designa, e uma delimitação da rede de sentidos que ele evoca, criando o efeito de evidência e de correspondência entre o objeto e sua designação (Guimarães, 2003).

Diversos campos de conhecimento atualmente tomam o idoso como objeto discursivo. Alguns se ocupam do corpo biológico do idoso, como no caso da geriatria, da neurologia e dos campos aos quais se filiam paramédicos; outros, do aspecto cognitivo, afetivo e emocional, como a

⁶ O conceito de memória discursiva aqui mobilizado retoma Pêcheux (1999, p. 52): “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

psicologia. A antropologia tem discutido as variadas formas de envelhecer em diferentes culturas. O campo mais recente, a gerontologia, volta-se para o envelhecimento e sua relação com as necessidades físicas, psicológicas e culturais. Por fim, a educação tem se dedicado a propor iniciativas pedagógicas para a terceira idade, respondendo ao apelo ideológico de que a pessoa (de qualquer idade) se mantenha sempre atualizada e em contínua formação. A articulação de todos esses campos, dentre outros, aponta para uma tendência transdisciplinar de discussão do envelhecimento, reforçando que a velhice é, também, uma construção discursiva. As várias tentativas de integralizá-la esbarram no recorte discursivo que o objeto, sua percepção, as condições de produção do dizer e a posição discursiva de quem diz impõem.

Segundo Silva (2008), a velhice começa a ser reconhecida como uma etapa única e dissociada das demais faixas etárias com o processo de ordenamento da sociedade na modernidade. Antes, a fragmentação do curso da vida em etapas praticamente não existia. Assim, a velhice como categoria é resultado do amplo processo histórico e social pelo qual as populações passaram, que instaurou uma segregação das idades na família e na sociedade. Aliada à estabilização advinda da categorização das etapas da vida, reconhecer um grupo como idoso ou velho significou, também, atrelar a ele uma identidade etária definida por características de conduta, representações, hábitos e ideias de satisfação. Ou seja, uma identidade etária concede àquele que se identifica a esse grupo uma experiência de "habitar cada uma dessas etapas da vida" (Silva, 2008b, p. 157) dentro de um contexto sócio-histórico.

Muitos contribuíram para a classificação dos indivíduos em etapas da vida constituídas por faixas etárias os trabalhos da medicina, que atrelavam à velhice a degeneração e a decadência do corpo biológico. Surge, então, conforme Silva (2008), a metáfora médica da velhice, que determinou não só os sentidos atribuídos ao corpo biológico do idoso, como também representações socialmente compartilhadas sobre a experiência de envelhecer e sobre a imagem do idoso, construindo um imaginário social sobre ele. Derivam daí políticas públicas e sociais, iniciativas educacionais e práticas

discursivas *nas e das quais* o idoso é sujeito. Dentre os muitos sentidos advindos da metáfora mencionada, encontra-se o de invalidez, decrepitude e incapacidade, pois, sob a perspectiva do capital, a ênfase no mercado e na demanda por produção instaurada na modernidade e asseverada na pós-modernidade associa o processo de envelhecimento e, conseqüentemente, o idoso à improdutividade. Essa associação tem sido questionada pela decorrente identidade política reconhecida ao idoso. Se o idoso é esse indivíduo destituído de capacidade de produção, ele é, também, objeto de políticas que, ao menos no nível formal, garantem-lhe direitos. A gerontologia assume, então, grande importância no processo de socialização da velhice entre as décadas de 60 e 70, legitimando essa categoria, incluindo-a e a seus problemas no âmbito mais coletivo, dando-lhe maior visibilidade e institucionalizando-a como uma questão social.

A forma como tais pessoas ocupam uma posição na sociedade também pode fazer com que haja uma distinção entre a utilização de idoso e velho, palavras que suscitam sentidos diferentes. O próprio processo discursivo pelo qual a pessoa com mais idade deixa de ser referida preferencialmente como "velho" e passa a ser designada como "idosa" evidencia esse movimento político, atravessado pela historicidade. "Velho" produz efeitos de sentido que apontam para um modo pejorativo de designação, associado ao que está ultrapassado, decadente. Oliveira (2010, p. 27), retomando Farias (2008), formula a distinção seguinte entre tais termos:

Farias (2008) assevera que há uma distinção entre os termos "velho" e "idoso", consonante à posição social ocupada pelo indivíduo. Assim, a última expressão é dedicada às pessoas de mais idade em diferentes realidades, designando tanto a população envelhecida quanto a pertencente às classes médias, ao garantir um tom mais respeitoso ao se falar da pessoa que envelhece; enquanto o termo "velho" reforça a ideia de decadência, de incapacidade e de inutilidade para o trabalho, excluindo, portanto, socialmente, a pessoa com idade avançada e de classe baixa.

Importante ressaltar que esses efeitos de sentido se tornaram possíveis à medida que a sociedade industrial se desenvolveu, de modo a substituir com presteza as mercadorias, produzindo bens de consumo mais descartáveis e criando uma demanda por novos produtos que superassem os antigos. Sob a égide do neoliberalismo, a sociedade contemporânea experimenta uma compulsão pela atualização, pela especialização e pela educação contínuas, algumas das soluções para se alcançar a eficácia e a produtividade máximas. Uyeno (2002, p. 22) afirma que o reciclar-se, o qualificar-se, o atualizar-se são palavras assumidas por si sós como um fim positivo, sustentado “sobre a pilastra do novo por si mesmo melhor, e sobre a pilastra da crença na promoção da mudança para um estado melhor”.

No que concerne à associação desse adjetivo, velho, que pode ser substantivado, à imagem de pessoa, identificando-a e lhe assinalando um lugar discursivo sócio-historicamente construído, Peixoto (1998) lembra que ele se referia sobretudo aos pobres até a década de 60. Naturaliza-se, assim, o sentido de decadência e de inutilidade muitas vezes conferido à pessoa de mais idade. O autor afirma que a partir daí o termo é gradativamente substituído por “idoso”, que seria menos estereotipado.

Nos estudos sobre o envelhecimento, Silva (2008a) se ampara em formulações do historiador Peter Laslett (1989), que, por meio de suas pesquisas sobre a velhice, consolida a expressão “terceira idade”. De acordo com Silva (2008a), essa designação altera significativamente os sentidos atribuídos à velhice. Se, antes, a imagem do idoso se construía preponderantemente sobre a metáfora médica da velhice, a designação “terceira idade” e a respectiva associação dessa etapa da vida à pretensa liberdade conferida pós-aposentadoria produzem efeitos de sentido que apontam para “o momento do lazer, propício à realização pessoal que ficou incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, *hobbies* e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família” (Silva, 2008b, p. 161).

O termo parece ter surgido nos anos 1950, mas só passa a ser mais amplamente reconhecido após a década de 80, possivelmente devido aos avanços da medicina, da indústria alimentar e ao desenvolvimento

tecnológico, que possibilitaram o aumento da expectativa de vida nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. O próprio conceito de idoso parece ter ficado velho, como afirma a pesquisadora do Ipea, Ana Amélia Camarano (2018 *apud* Alegretti; Cancian, 2008, não paginado), pois ele se estabelece nos anos 90, considerando a faixa etária aí compreendida. Hoje, porém, a expectativa de vida mundial aumentou em seis anos e a qualidade de vida dessa população, de forma geral, melhorou. Designar o idoso como pertencente à terceira idade, portanto, é um mecanismo discursivo que parece se prestar a adiar a associação da velhice à decrepitude e à incapacidade de trabalho e de autonomia, assinalando às pessoas com 60 anos ou mais um lugar social no qual elas são representadas como ativas, embora muitas já não trabalhem formalmente. De fato, como preconiza Lenoir (1979 *apud* Silva, 2008b), a terceira idade instaura uma categoria intermediária entre a maturidade e a velhice. Essa representação se funde com a identidade etária, na medida em que encontra articulação entre as expectativas e as demandas resultantes da grande virada econômica e cultural das décadas de 60 e 70. Nesse período, as classes médias conseguiram acesso à aposentadoria e, por meio dela, inseriram-se nas cadeias produtivas como consumidores em potencial, tornando-se alvo, portanto, de serviços antes elitizados, tais como clubes, pacotes de turismo, atividades de lazer e culturais, além de grupos de convivência e iniciativas educacionais. Esses últimos visavam suprir as necessidades psicológicas e culturais dessa população, consolidando um estilo particular de vida que, de acordo com Silva (2008b, p.162-163), era "baseado em um repertório de condutas e em uma linguagem inéditos que influíram na formação da nova identidade etária".

O grupo populacional que mais parece beneficiado e enquadrado pela construção identitária que se consolida como terceira idade é a classe média, pois, segundo Lenoir (1979 *apud* Silva, 2008b), além de ser alvo de fatores que aceleram o envelhecimento de seus membros, é a classe que mais recorre a especialistas para obter conhecimento sobre o que está vivenciando, que cultiva o individualismo e certa intimidade psicológica, o que favoreceria um investimento subjetivo em pertencer a uma certa identidade etária e social.

Assim, os aposentados da classe média envolvem-se, majoritariamente, em movimentos na direção de incorporar um estilo de vida associado à arte do bem viver. Ainda que também agregue pessoas não aposentadas, como ocorre cada vez mais em países com alta expectativa de vida, a designação dessa camada da população como pertencente à terceira idade contribui para a consolidação de um efeito de sentido relacionado a uma nova e valorizada imagem da velhice. Tal designação, portanto, traz consigo o processo histórico e ideológico que proporcionou à pessoa idosa um outro lugar social, uma posição discursiva sócio-historicamente construída, possibilitando outras construções identitárias.

As investigações de Laslett (1989), um dos primeiros a pensar essa fase da vida como diferente da idade adulta, serviram de inspiração e embasaram a formulação da primeira Universidade da Terceira Idade na França, em Toulouse, em 1973. Em 1979, quando um dos primeiros estudiosos da categorização instituída pela expressão "terceira idade" publicou um amplo trabalho sobre o termo, Lenoir (1979 *apud* Silva, 2008b) contabilizou mais de trinta universidades desse tipo na França. Essas universidades propunham uma combinação não muito clara entre formação e entretenimento, pois ofereciam atividades acadêmicas mescladas com atividades de lazer e de convivência.

Corroborando a nossa discussão sobre a categorização promovida pela designação dos grupos sociais com base nas etapas da vida, Laslett (1989) propõe que esta possa ser dividida em quatro etapas, formando um "mapa de vida": a primeira idade, a segunda idade, a terceira idade e, possivelmente, a quarta idade. Laslett (1989) afirma, ainda, que a primeira idade seria aquela em que vivemos um momento de dependência, de educação, de socialização e de imaturidade. Já a segunda idade caracterizar-se-ia pela maturidade, pela responsabilidade profissional, familiar, entre outras. Por sua vez, a terceira idade seria a fase da satisfação pessoal. Por fim, a quarta idade seria caracterizada pela decrepitude, pela dependência e pela morte próxima. Segundo a leitura de Silva (2008a, p. 804):

De fato, a plena realização do sujeito viria com a Terceira Idade, o “coroamento da vida” (LASLETT, 1989, p. 78), na qual o sujeito estaria dispensado das obrigações típicas da idade adulta e passaria a estabelecer laços, se engajar em atividades ou se submeter a novas obrigações apenas na medida em que estas se harmonizassem com seus interesses e perspectivas.

Apesar de o referido autor não caracterizar o mapa de vida pela idade e, sim, pelas atividades relacionadas a cada uma delas, atualmente, o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), no Brasil, seguindo a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), considera pessoas pertencentes à classe de idosos as que possuem 60 anos ou mais. Ainda há outra denominação usada por algumas pessoas para se referirem à fase idosa da vida, chamada de “melhor idade”. Para Oliveira (2010, p. 27):

Essas diversas designações, desde o eufemismo “melhor idade” até nomenclaturas como: TI, adultez avançada, feliz idade, maior idade, idade madura, velho, velhote, geronte, gerontino, ancião, segundo Goldman (2000), são termos que, em sua maioria, apenas suavizam no discurso a estigmatização que os idosos vivem no cotidiano.

Fazendo coro com a problematização esboçada na citação de Oliveira (2010) acima, foi expedido, em 2017, um ofício do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (CNDI) (Brasil, 2017), órgão ligado ao Ministério dos Direitos Humanos (MDH), endereçado ao então ministro de Estado da Educação, cujo assunto é especificado como sendo “substituição de nomenclatura”. Nele, há a solicitação para que todas as instituições de ensino superior brasileiras substituam a nomenclatura de programas educacionais das Universidades Abertas da Terceira Idade para *Universidade Aberta para as Pessoas Idosas*. As justificativas explicitadas são que o termo “terceira idade”,

que surgiu na França, é um eufemismo que leva a invisibilidade da pessoa idosa enquanto sujeito, e leva à negação da velhice pelas próprias pessoas idosas e pela sociedade em geral, e principalmente, pela mídia. Como

consequência dessa negação, surgem o preconceito, os *mitos*, os estereótipos acerca da pessoa idosa, da velhice e do envelhecimento. A Academia ao utilizar esse eufemismo reforça esse comportamento. (Brasil, 2017).

Entretanto o ofício parece ignorar que a língua e, conseqüentemente, os processos de representação por ela mediados, é marcada pelo atravessamento das redes de memória discursiva, que estabelecem o pré-construído, o já-dito antes sobre o objeto do discurso, que determinam o que é possível ser dito sobre ele, conferindo-lhe um lugar discursivo na cadeia significativa. Sendo assim, não há possibilidade de dar invisibilidade à pessoa designada como sendo da terceira idade, porque essa designação já carrega em si processos de construção de sentidos que atribuem ao sujeito aí representado uma posição que pretende se opor à de velhice, à de incapacidade relacionada a ela e ao avanço da idade. Em uma sociedade marcada pelo consumo, pela velocidade alucinante das inovações tecnológicas e pelas mudanças sociais e culturais experimentadas pelo empuxo a viver o máximo, a associação de uma pessoa à idade avançada (configurada no adjetivo substantivado "idosa") não nos parece amenizar o estigma e a estereotipização que o documento condena. Ao contrário, ter a possibilidade de se ver enquadrado em um grupo, que é o que a designação "terceira idade" enuncia discursivamente (afinal, ninguém diz "Eu sou terceira idade!"), parece-nos prover uma identidade a qual pertencer, dar um lugar a esse sujeito, que, talvez, se enxergue deslocado e desvalorizado socialmente. Além de conceder-lhe um lugar entre seus pares, pode contribuir para a ideia de grupo, o que poderia legitimar reivindicações sobre seus direitos. Acreditamos que essa problematização é relevante, pois as iniciativas para promover a inclusão social de idosos vêm se multiplicando, sendo o projeto Eliti uma delas.

Desvincular a substantivação do adjetivo idoso para designar a pessoa com mais idade, conforme propõe o ofício, a nosso ver, confere-lhe tanta indeterminação quanto a categoria terceira idade, com o agravante de associá-lo a um processo de adjetivação que reforça o caráter cronológico do envelhecimento, e não as experiências de vida.

Dessa forma, nossa opção pela designação terceira idade para nos referirmos à fase na qual essas pessoas se encontram se justifica, pois, nessa etapa da vida, elas vivenciam o resultado do curso da vida, expressam uma forma de pensar e de representar o mundo resultante da descoberta das fronteiras de suas forças e (im)possibilidades, criam novas formas de interação ou procuram meios de se acomodar às marcas do envelhecimento, empenhando-se em não deixar envelhecer o que lhes possibilita viver: o desejo. Ela marca, também, nosso posicionamento político, pois, na prática da designação de um objeto, nesse caso, a população idosa, há uma caracterização desse grupo instituída por meio de um ato simbólico atravessado pela historicidade, que constitui sentidos para o nome a ele atribuído (Guimarães, 2003). Assim, ao designar como terceira idade a parcela da população que já não se encontra no auge do período produtivo, mas que ainda se interessa pela vida, já que é movida pela pulsão e se engaja ativamente na vida social, pretendemos uma filiação discursiva ancorada em uma designação que não desqualifica esse grupo, mas que o situa sócio-historicamente dentro da população no geral, ao contrário do que pode se instaurar na designação de um grupo como "idoso", ou na sua indeterminação pela designação "pessoas idosas".

Mesmo utilizando a nomenclatura "terceira idade" para nos referirmos ao grupo, e "idoso" para o indivíduo, recorreremos à psicanálise freudolaciana para enfatizar que, em se tratando do inconsciente, o sujeito não envelhece, conforme ressalta Mucida (2006, p. 25): "A tese fundamental do estatuto do sujeito, que para a psicanálise com Freud e Lacan, se associa à própria ideia de inconsciente, é de que este não envelhece". Filiamo-nos à autora, portanto, que reconhece que o sujeito envelhece tendo por base o Outro, e é na alteridade que esse sujeito se reconhece como sendo velho:

O sujeito vê seu envelhecimento, diríamos, sua velhice, pelo olhar do Outro ou ele se vê velho pela imagem que o Outro lhe devolve. Não existe para o sujeito algo palpável sinalizando sua velhice, pois "velho" é sempre o Outro. (Mucida, 2006, p. 27).

Não é difícil que sexagenários, por exemplo, não se deem conta dos limites impostos ao corpo biológico enquanto suas mentes, fantasias e elaborações intelectuais apontam para mais e novas realizações. Porém é no discurso do outro, de seu par humano, da mídia, do espelho que configura para o sujeito sua qualificação que lhe é estabelecida uma posição discursiva da condição idoso. Não há, portanto, como desvincular a imagem do nosso eu do discurso e do olhar do Outro na velhice. Por isso, designamos nossos alunos idosos como pertencentes à terceira idade.

Referências

ALEGRETTI, L; CANCIAN, N. Conceito de idoso ficou velho, diz pesquisadora do Ipea. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2018/06/conceito-de-idoso-ficou-velho-diz-pesquisadora-do-ipea.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. *Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. *Ofício n. 4/2017/SEI/CNDI/SNDPI/MDH*. Assunto: substituição de nomenclatura. SEI/MDH – 0360490; código CRC BE765906. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://sei.mdh.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0360490&codigo_crc=BE765906&hash_download=e5dad36ce49f26a9dcad8648df482c90d730252915240f9e1bd5c5d92a84ee401d13ea309f69efb63f0ffef34a0ec461003383667ac0d336866360690c4cbbc&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 20 jun. 2018.⁷

FARIA, F.; MONTEIRO, S. Desafios na Terceira Idade: o ensino de Língua Inglesa sob novas perspectivas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.

GUIMARÃS, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, 2003.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (espanhol) para adultos da Terceira Idade: um estudo etnográfico de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LASLETT, P. *A fresh map of life: the emergence of the third age*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

⁷ Para abrir o link é necessário informar os números que o antecedem: "SEI/MDH – 0360490; código CRC BE765906".

LENOIR, Remi. L'invention du 'troisième âge' et la constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 26-27, p. 57-83. mars-avr., 1979.

MUCIDA, A. *O sujeito não envelhece – psicanálise e velhice*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, H. F. de. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de Língua Estrangeira (inglês)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, M. M.L.de. (org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional?. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 801-815, 2008a.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 155-168, mar. 2008b.

UYENO, Elzira Y. *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos sobre a Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VELHICE E APRENDIZAGEM: O DESAFIO DE ENSINAR PESSOAS IDOSAS⁸

Helena Brandão Viana

Introdução

Não é tarefa fácil envelhecer. Só saberá disso o indivíduo privilegiado que envelhecer. Quando se envelhece tudo muda na vida, no corpo. Há mudanças na capacidade funcional, no funcionamento de nossos órgãos, com algumas perdas celulares que trazem mudanças no comportamento fisiológico. Na cognição e na memória também há modificações e perdas. Mudanças físicas ou cognitivas podem ser minimizadas. Não se pode evitar o envelhecimento, mas é possível desacelerar as perdas e manter as capacidades intactas por mais tempo se houver manutenção de atividade física e mental.

O ser humano está sempre se desenvolvendo e só atingirá seu potencial máximo, em alguns aspectos, quando atingir a velhice, a idade madura. Enquanto o ser humano estiver vivo, pode se desenvolver em algum quesito, portanto o papel desse idoso na sociedade continuará de extrema importância e deverá ser valorizado, mesmo que a sua contribuição não seja mais via mercado de trabalho produtivo e industrial, mas certamente poderá ser na transmissão de valores culturais e morais aos filhos e netos, valores esses imprescindíveis na formação de caráter de crianças e jovens. Então, para se sentirem úteis para a sociedade e a família, muitos idosos têm

⁸ O uso das fotos apresentadas neste capítulo foi autorizado mediante documento assinado por aqueles que nelas aparecem. As que foram retiradas do site da universidade citada têm sua fonte explicitada.

procurado cada vez mais programas de atividade física e cursos para poderem conseguir manter seus corpos ativos e ágeis, e suas faculdades cognitivas intactas pelo maior tempo possível.

Para atuar com esse público, os cursos de graduação em Educação Física têm em seu currículo pelo menos uma disciplina, que ensina os alunos sobre o processo de envelhecimento, focado principalmente no componente físico. Espera-se que esses alunos estejam minimamente preparados para planejar aulas com atividades físicas adequadas para idosos, proporcionando benefícios e evitando prejuízos à saúde deles. E quanto aos professores que hoje lecionam conteúdos teóricos para os idosos? Onde eles obtiveram o conhecimento sobre como ensinar o que sabem a eles? Esses professores conhecem a forma como se dá o seu aprendizado?

Tarefa difícil para os professores em exercício atualmente é encontrar novas formas de ensinar a população idosa, um público que cresce cada dia mais, não somente no Brasil, mas em todo o planeta. São necessárias novas formas, pois aquelas aprendidas nos cursos de licenciatura não prepararam professores para lecionar para os idosos, pois a preocupação maior nesses cursos sempre foi ensinar como atender crianças e adolescentes. Em algumas disciplinas em cursos de licenciatura, aborda-se o tema da educação especial, para lidar com alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem.

Docentes que trabalham com idosos, seja em Universidades da Terceira Idade ou em outros projetos específicos, têm um desafio que é descobrir uma forma eficaz de ensinar a esse público. É preciso investigar se há metodologias existentes e devidamente comprovadas sobre como ensinar com mais eficácia a população idosa. O que há na literatura relativo ao processo de ensino-aprendizagem de uma pessoa com mais de 60 anos? E as práticas que ocorrem há alguns anos, têm sido relatadas na literatura? Esses docentes têm dividido seu saber e suas experiências?

Este trabalho não se inscreve nos estudos discursivos, como a maioria dos demais desta obra, mas contribui com seus objetivos, a saber, com o intuito de discutir as potencialidades de ensino-aprendizagem para a terceira idade e as consequências de suas especificidades para a proposta de

programas de ensino-aprendizagem voltados para esse público. Para tanto, proponho responder a essas questões e a mais algumas que vierem à tona no processo de construção deste capítulo. O meu amor pelos idosos e meus estudos sobre o processo de envelhecimento iniciados há mais de vinte anos representam apenas uma ponta do *iceberg* diante do desafio que existe neste momento, visto que a população sexagenária vem crescendo e tem se mostrado cada vez mais ativa.

Diante desse desafio, os objetivos deste capítulo são: discutir como ocorre o processo de aprendizagem em idosos e quais as informações já existentes na literatura sobre esse tema; apresentar um projeto educacional desenvolvido com idosos com relatos de experiências vivenciadas com esse público; e, finalmente, discutir como a tecnologia digital pode auxiliar no processo de aprendizagem deles.

1 Aprendizagem no processo de envelhecimento

Será abordado agora o que a literatura científica já produziu de conhecimento sobre o processo de aprendizagem das pessoas idosas.

A capacidade dos adultos mais velhos de permanecer física, mental e socialmente ativa depende em parte da participação contínua na aprendizagem e na educação. (Purdie; Boulton-Lewis, 2003, p. 129).

A literatura atual destaca que a aprendizagem na velhice é uma forma de esse indivíduo alcançar a participação social, cultural e cívica e contribuir para a preservação da saúde cognitiva (Boulton-Lewis; Buys; Lovie-Kitchin, 2006; Formosa, 2010; Merriam; Kee, 2014). Especificamente, a educação para idosos tem sido considerada um dos caminhos mais significativos por meio dos quais um indivíduo pode aumentar seu capital psicológico, praticar atividades de lazer e diminuir seu isolamento (Formosa, 2010; Merriam; Kee, 2014).

Alguns estudos demonstraram que numerosas habilidades cognitivas diminuem com o avanço da idade, embora essas habilidades sejam afetadas

de forma diferente no processo de envelhecimento. O maior prejuízo ocorre no domínio do raciocínio, enquanto o vocabulário parece resistir ao declínio cognitivo até idades mais avançadas (Stough; Pase, 2015; Singh-Manoux *et al.*, 2012). Wilson *et al.* (2002) mostraram em seu estudo que o declínio cognitivo varia de pessoa para pessoa, e afirmaram que alguns idosos quase não têm diminuição de sua cognição com o envelhecimento, enquanto outros têm uma forte redução nesta.

Os mecanismos biológicos responsáveis pelo declínio cognitivo são complexos e ainda não totalmente compreendidos. O envelhecimento cerebral envolve diferentes mecanismos; um deles são as perdas de neurônios com a idade, mas isso não é suficiente para explicar o envelhecimento cognitivo. Também há mudanças na estrutura cerebral, tais como o encolhimento dos neurônios, a diminuição de sinapses e as mudanças nas conexões do cérebro. Outros mecanismos, como fatores genéticos e influências ambientais (saúde vascular, produção de hormônios e neurotransmissores, função imune, metabolismo da glicose, estresse oxidativo, inflamações, exposição a toxinas, doenças, traumatismos cranianos), são alguns dos elementos que influenciam na mudança cognitiva (Stough; Pase, 2015).

Lowery (1998, p. 7) afirma que "o declínio mental não é um fato do envelhecimento". Embora pesquisas sugiram que haja alguma perda de células cerebrais, elas ocorrem apenas em determinadas áreas e não são consideradas significativas (Arking, 2006). Essa perda pode afetar o tempo de reação e a capacidade de atenção; no entanto a pequena perda de células cerebrais pode não interferir na capacidade de aprendizado dos idosos, devido ao fato de indivíduos mais velhos usarem estratégias diferentes daquelas usadas por adultos jovens para a resolução de problemas. (Whitbourne; Whitbourne, 2014). Conforme Lowery (1998, p. 7), o idoso "pode levar mais tempo para lembrar algumas coisas ou resolver problemas complexos, mas o poder de pensar continua o mesmo".

Existem poucas pesquisas e discussão sobre motivação de adultos mais velhos para a aprendizagem e como ocorre esse processo. Apenas alguns estudos descrevem o que as pessoas mais velhas querem e precisam

aprender. Um estudo de Boulton-Lewis, Buys e Lovie-Kitchin (2006) menciona a importância do aprendizado na velhice, pois os idosos terão que aprender como lidar com situações específicas dessa fase da vida, como gerenciar as economias, o tempo e as deteriorações que ocorrerão num processo natural de envelhecimento, a fim de que possam viver essa fase com maior qualidade de vida. O estudo de Formosa (2010) aponta para a importância da adequação do conteúdo a ser ensinado, citando como exemplo cursos oferecidos a comunidades rurais. O interesse pelo aprendizado será maior se o conteúdo das aulas estiver adaptado às necessidades desses idosos (Formosa, 2010). Porém a maior parte das pesquisas sobre a motivação de idosos para o aprendizado ainda tem como foco as barreiras e dificuldades que os idosos enfrentam nesse processo. Essa escassez de material científico dificulta o entendimento sobre quais as principais características do processo de aprendizagem do idoso (Fok, 2010).

Alguns estudos mostram que há pouco declínio na inteligência ao longo da vida para a maioria dos indivíduos. O estudo de Haug e Eggers (1991) demonstra que não há diminuição, em média, do número de neurônios no córtex cerebral de homens e mulheres entre os 20 e os 110 anos de idade e, portanto, neurologicamente, a capacidade cognitiva, se bem estimulada ao longo de toda a vida, pode se manter preservada. No entanto alguns aspectos dos processos cognitivos passam por mudanças ao longo da vida, por exemplo, é mais difícil para os adultos mais velhos bloquear informações irrelevantes durante o processo de aprendizagem e o tempo de reação pode ser mais lento. Isso, porém, não significa que os idosos sejam incapazes de aprender com eficácia. Dar tempo suficiente para que um indivíduo mais velho execute as tarefas pode ser um fator-chave para que ele seja estimulado a querer aprender mais. Embora as pesquisas mostrem que o processo de envelhecimento pode interferir em alguns aspectos da aprendizagem, a capacidade do cérebro para funcionar não é perdida. Adultos mais velhos são perfeitamente capazes de aprender (Arking, 2006). Além disso, algumas pesquisas têm demonstrado que o declínio cognitivo pode estar mais associado ao estilo de vida (exercícios, repouso, dietas) do que propriamente

ao processo de envelhecimento (Stough; Pase, 2015; Wilson *et al.*, 2002; Boulton-Lewis; Buys; Lovie-Kitchin, 2006; Chei *et al.*, 2014).

A aprendizagem envolve a aquisição de novas informações ou comportamentos e/ou a acomodação de conhecimentos, habilidades, ideias e conceitos prévios, e acontece de várias formas (Whitbourne; Whitbourne, 2014). Para que os processos de aprendizagem ocorram, um indivíduo precisa ser capaz de processar informações no cérebro. A aprendizagem é um fator importante para adultos mais velhos, pois, além dos benefícios de adquirir novos conhecimentos e habilidades, o aprendizado também pode contribuir para um envelhecimento bem-sucedido⁹. Além disso, pode fornecer ajuda em muitos aspectos da vida dos indivíduos, por exemplo, mantendo o funcionamento cognitivo, a gestão da saúde e as relações sociais. Ademais, a aprendizagem pode aumentar o poder socioeconômico e o bem-estar dos idosos (Boulton-Lewis; Tam, 2012; Boulton-Lewis, 2012).

A educação de idosos está crescendo em todo o mundo devido a uma série de grandes tendências, incluindo o envelhecimento populacional, a crescente ênfase na informação e no conhecimento e o aumento dos níveis de educação formal e informal entre os idosos. Mais do que o desenvolvimento profissional ou a atividade de lazer, a aprendizagem, ao longo da vida, tornou-se essencial para o envolvimento de todas as pessoas na sociedade (Hori; Cusack, 2006).

No campo da gerontologia educacional, determinar as características dos aprendentes mais velhos tem sido um foco importante, e muitos estudos sugerem importantes maneiras pelas quais a aprendizagem na velhice difere da educação de adultos em geral (Londoner, 1985; Lowy; O'connor, 1986; Mcclusky, 1971 *apud* Hori; Cusack, 2006; Purdie; Boulton-Lewis, 2003). Mas

⁹ Como um conceito central da gerontologia, a expressão envelhecimento bem-sucedido foi mencionada por Robert. J. Havighurst, no periódico *The Gerontologist*, em 1961. Em 1987, Rowe e Kahn propuseram a distinção entre envelhecimento típico e bem-sucedido, sugerindo que o estudo dos determinantes desse processo deveria observar os indivíduos com características fisiológicas e psicossociais consideradas acima da média. Nos anos seguintes, Rowe liderou vários trabalhos no *MacArthur Study of Successful Aging* (Estudo MacArthur de Envelhecimento Bem-Sucedido), que incluíram os temas: performance física, relações entre a autoestima e o sistema endócrino, função cognitiva e associações entre carga alostática e saúde. Foi um estudo longitudinal em três locais nos Estados Unidos, com idosos de alta funcionalidade e sem nenhuma deficiência, com idades entre 70 e 79 anos, ocorrido no ano de 1988. Esse estudo avaliou a mudança no desempenho cognitivo e duas categorias de desempenho físico: tarefas físicas mais difíceis e rotineiras (Teixeira; Neri, 2008).

sabe-se que essas características dos alunos mais velhos não são universais ou exclusivas de uma determinada cultura (Hori; Cusack, 2006).

McClusky (1974 *apud* Fok, 2010) apontou que existe uma ligação entre as necessidades educacionais dos idosos e suas necessidades relacionadas ao envelhecimento. O autor elencou cinco tipos de necessidades educacionais de idosos: necessidades de enfrentamento, necessidades expressivas, necessidades contributivas, necessidades de influência e necessidades de transcendência. As necessidades de enfrentamento resultam da necessidade de lidar com as mudanças trazidas pelo envelhecimento, particularmente as deteriorações que ocorrem naturalmente ao envelhecer. As necessidades expressivas seriam aquelas relacionadas a atividades que promovam o bem-estar (aulas de pintura, costura, dança, atividades físicas). As necessidades contributivas seriam pelo desejo altruísta de ser útil. As necessidades de influência são evidenciadas pela vontade que o idoso teria de influenciar ou promover uma mudança significativa numa comunidade ou na sociedade como um todo. Já as necessidades de transcendência vão incluir uma compreensão do significado mais profundo da vida. A classificação de McClusky, portanto, aponta para as necessidades dos idosos de se ajustarem à velhice e de buscar a integridade, ou seja, a capacidade de contribuir com a comunidade, de usufruir de atividades prazerosas e de perceber que realmente ainda há significado e satisfação na vida.

McDaniel (1986 *apud* Kelly, 1993), por outro lado, identificou três tipos de necessidades educacionais dos idosos. A primeira seria o lazer; a segunda, a necessidade vocacional; e, por último, a educação para o eu, ou transcendência. Sua ênfase nas necessidades de transcendência sugere um significado mais profundo que os idosos encontram no aprendizado, pois, através deste, muitos fatores do envelhecimento podem ser positivados (Fok, 2010).

Segundo Cachioni e Palma (2006), incluir o idoso num programa educativo não é apenas uma oportunidade de reciclar o conhecimento, mas também de possibilitar o diálogo entre seus pares, de possibilitar a socialização e um novo significado para essa fase da vida. De acordo com as

autoras, o que deve ser buscado em programas educacionais para idosos é a possibilidade de uma maior relação com as outras gerações, a capacidade de exigir seus direitos e a autonomia de pensamento. Para isso, as autoras afirmam que é preciso levar em conta os seguintes pressupostos:

Quadro 1 – Pressupostos para a educação de idosos

1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural.
2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem sejam contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais.
3. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela.
4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos.
5. Deve realizar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação.
6. Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais.
7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e conhecimentos; incrementar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo; e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

Fonte: Adaptado de Cachioni e Palma (2006, p. 1459).

Esse quadro traz os termos adultos maduros e idosos. Embora não haja um consenso na nomenclatura da classificação desses termos, na literatura brasileira tem sido considerado como adulto maduro o indivíduo com idade entre 40 e 60 anos, que está saindo do mercado de trabalho e iniciando a aposentadoria. O idoso é o indivíduo com mais de 60 anos (Camargo *et al.*, 2014; Souza, 2017).

Cachioni e Palma (2006, p. 1464) relatam que o processo de aprendizagem tem limitações que podem ser contornáveis se:

1. O educador for competente e, através de um programa interativo, conseguir aproveitar as possibilidades da experiência acumulada pelos idosos;
2. Promover processos e implementar estratégias que estimulem a qualidade da participação e da comunicação;
3. Oferecer aos idosos oportunidades de conhecimento por meio da reflexão, do autodidatismo e da ampliação de sua própria capacidade de se explicitar, elaborar, contextualizar e de atuar sobre seus princípios, crenças e perspectivas.

Outra ferramenta que tem sido utilizada para o processo de ensino aos idosos é a tecnologia. A proliferação de tecnologias digitais tem promovido novas formas de alfabetização. A tecnologia atualmente também nos permite a combinação de vários modos semióticos, incluindo verbal, visual, auditivo, espacial e gestual (Prins, 2016).

O enorme potencial das novas tecnologias não passa despercebido para aqueles que trabalham no campo da educação, particularmente os que trabalham com idosos. A revolução tecnológica atual deve permitir aos indivíduos, apesar da idade mais avançada, ter os mesmos direitos e oportunidades de aprender (Díaz-López *et al.*, 2016).

As primeiras iniciativas de oferecer aprendizado para pessoas idosas aconteceram na década de 70, quase que simultaneamente com o advento das Universidades da Terceira Idade, tópico que abordaremos a seguir.

2 Universidades da Terceira Idade

A população na maioria dos países desenvolvidos e não desenvolvidos do mundo está envelhecendo. Há, portanto, cada vez mais pessoas aposentadas, retiradas do mercado de trabalho e com mais tempo livre para ser utilizado. Muitos idosos encaram esses anos que viverão pós-aposentadoria como um momento de novos empreendimentos. Oportunidades de aprendizagem em organizações educacionais e em projetos como Universidades ou Faculdades da Terceira Idade têm trazido grandes

possibilidades e benefícios aos idosos. A Universidade da Terceira Idade é um movimento de grande sucesso na educação desse público, oferecendo oportunidades para os adultos mais velhos de desfrutar de uma série de atividades relacionadas com o bem-estar na vida adulta. Um grande desafio desses projetos ainda tem sido atrair o público masculino. Parece que as mulheres mais velhas querem aprender, enquanto os homens mais velhos querem “descansar” (Williamson, 2000).

Universidades da Terceira Idade têm sido criadas e gerenciadas de diferentes formas. Enquanto algumas estão ligadas a universidades e faculdades tradicionais, outras são independentes de instituições educacionais. O tipo de trabalho também varia de uma para outra. Algumas priorizam a oferta de disciplinas ligadas ao lúdico, como arteterapia, artesanato, teatro, e outras priorizam atividades que possam melhorar os níveis de bem-estar físico, cognitivo, social e psicológico (Formosa, 2010).

Os programas educacionais para idosos podem proporcionar conhecimentos e habilidades para ajudá-los a manter a sua independência. No entanto, muitas vezes alguns idosos ficam impossibilitados de frequentar esses projetos que podem ajudá-los a gerenciar melhor suas dificuldades e melhorar a sua qualidade de vida, seja por sua fragilidade, seja por comprometimento com o cuidado de netos ou outras pessoas, entre outros empecilhos (Swindell; Thompson, 1995). Estudos no Brasil apontam que as maiores dificuldades para os idosos frequentarem os projetos são: “limitação física, a falta de disposição, o excesso de cuidado da família, os exercícios físicos inadequados, as doenças, a falta de segurança, o casamento e o cuidar dos filhos, nunca ter realizado atividades físicas para lazer, o medo de quedas e o aumento da idade” (Amorim *et al.*, 2016; Krug; Lopes; Mazo, 2015; Jerónimo, 2015).

Já há relatos, inclusive, de uma Universidade da Terceira Idade on-line que oferece cursos intelectualmente desafiadores para as pessoas idosas que vivem em comunidades isoladas, bem como para os idosos que têm acesso ao computador e preferem fazer o curso em sua residência. Em 1998, como parte das celebrações do Ano Internacional das Pessoas Idosas, o governo

federal australiano forneceu financiamento que levou ao desenvolvimento da U3A (University of Third Age), on-line. O principal objetivo da U3A Online é fornecer atividades cognitivas desafiadoras através da Internet e desenvolver recursos para atingir principalmente pessoas que estão isoladas pela distância ou impedidas por outras circunstâncias de participar de atividades presenciais nas Universidades da Terceira Idade convencionais. Alguns desses programas são projetados e liderados por voluntários e idosos aposentados (Swindell, 2002). A U3A Online oferece muitos cursos e atividades que podem alcançar pessoas em locais distantes, e sem atividades presenciais, precisando apenas, para realizá-los, de acesso à internet e de conhecimento sobre acesso à computadores¹⁰.

Quase todas as funções cognitivas diminuem com a idade. Os resultados de estudos mostram que o treinamento cognitivo relacionado com a vida cotidiana (leitura em voz alta e resolver cálculos aritméticos simples), ou seja, a terapia de aprendizagem, pode melhorar a função cognitiva (funções executivas e velocidade de processamento) em idosos. Todas essas estratégias podem e são normalmente utilizadas nas aulas das Faculdades ou Universidades da Terceira Idade. Nesse contexto, tornam-se necessários programas coletivos de atenção completa e interdisciplinar que atuem em vários aspectos do processo de envelhecimento, que sejam de baixo custo e fácil implantação, com resultado de prevenção de morbidades e melhoria da qualidade de vida percebida e bem-estar subjetivo (Castro *et al.*, 2007).

Segundo Groombridge (1982), a educação pode promover a autossuficiência e independência dos idosos; é um fator importante para permitir que eles lidem com inúmeros problemas práticos e psicológicos; a educação para e pelos próprios idosos reforça a sua contribuição real ou potencial para a sociedade; e o autoconhecimento e a comunicação de suas experiências para outras gerações promovem a compreensão de que sua participação na sociedade é valiosa.

¹⁰ Pode-se visualizar maiores informações sobre esse programa no site da U3A Online (U3A Online, 2019).

O envolvimento de idosos em atividades educacionais é essencial. A educação tem de estar disponível, especialmente para as pessoas mais velhas, e de acordo com Hebestreit (2006, p.32): "pode levar a novos rumos para o seu desenvolvimento pessoal" e ajudá-los a manter uma vida ativa e independente.

Temos atualmente inúmeras pesquisas que demonstram os benefícios obtidos pelos idosos que frequentam uma Universidade da Terceira Idade. Dependendo dos cursos oferecidos aos idosos, os benefícios variam de saúde física, melhoras no bem-estar, na memória, na socialização, na autoestima, na capacidade funcional, no raciocínio, entre outros (Adamo *et al.*, 2017; Zajac-Gawlak *et al.*, 2016; Tomágová *et al.*, 2016; Zielinska-Wieczkowska, 2016; Działa, 2016).

Embora a quantidade de recursos e opções oferecidos pelas Universidades da Terceira Idade sejam bastante diferentes de uma para outra, todas estão empenhadas em fornecer possibilidades de aprendizado para as pessoas mais velhas, que são normalmente marginalizadas pela nossa sociedade. Esses projetos para idosos trabalham com pessoas que são frequentemente deixadas de fora no que diz respeito a oportunidades de aprendizagem, pois muitas entidades educacionais continuam apegadas aos tradicionais modelos de educação voltados para a produção, a rentabilidade e a empregabilidade.

A seguir será apresentado um projeto educacional para idosos implementado em uma faculdade na região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo, que poderá trazer informações importantes para orientar outros profissionais que desejem organizar projetos dessa natureza em suas instituições.

2.1 Minha experiência pessoal

Fui coordenadora por quatro anos de um projeto chamado Faculdade Adventista da Terceira Idade (Fati), implementada em um Centro Universitário no interior de São Paulo, em 2013. O projeto iniciou com o apoio do departamento de Extensão Universitária, com uma mensalidade simbólica.

Tínhamos a princípio 42 alunos na ocasião, a maioria mulheres, como acontece em geral em projetos voltados aos idosos. Até os dias de hoje, as mulheres são a maioria no projeto. Um dos momentos significativos para o grupo foi escolher a cor e o modelo da camiseta que seria o uniforme. Foram bordados os logotipos da faculdade e do projeto para idosos que já existia nessa instituição, sendo um em cada manga, e o logo da Fati foi bordado na frente da camiseta. O grupo ficou bastante orgulhoso e vinha uniformizado todos os dias de aula.

O quadro de professores desse projeto conta com doutores, mestres e alguns especialistas. A predominância é de professores mestres, alguns inclusive com formação na área de gerontologia, se não na graduação, pelo menos na pós-graduação (Viana, 2017).

Os objetivos da Fati, quando foi implantada, eram:

- ✓ possibilitar às pessoas idosas da comunidade o acesso à educação, ao lazer e a atividades físicas pelo oferecimento de cursos e atividades que forneçam crescimento cultural, cognitivo e social, além da vivência das atividades físicas com objetivos específicos para as características dessa população;
- ✓ estimular o envolvimento da população idosa em atividades sociais, econômicas e culturais;
- ✓ divulgar informações que permitam a reflexão sobre o processo de envelhecimento com maior qualidade de vida;
- ✓ incentivar a participação dos graduandos no projeto de extensão universitária e nos grupos de estudos e pesquisa. (Viana, 2017, p. 65).

Nesse projeto, desde 2013 até o momento, já foram oferecidas as disciplinas de Arteterapia, Fotografia, Biologia do Envelhecimento, Saúde Bucal, Religiosidade, Artesanato, Tópicos em Promoção da Saúde, Qualidade de Vida na Velhice, Memória e Cultura, Espanhol, Artes Cênicas, Expressão Corporal, Canto Coral, Física e Química na prática, Inclusão Digital e Psicologia.

Ao final de cada semestre, costuma ser organizada uma exposição, um sarau ou outro evento realizado pelos professores de uma das disciplinas. Ao término da disciplina de Arteterapia, foi montada uma mostra dos

trabalhos, que ficaram expostos por uma semana e envolveram como espectadores pessoas da comunidade, alunos de graduação e da educação básica (Figuras 1 e 2).

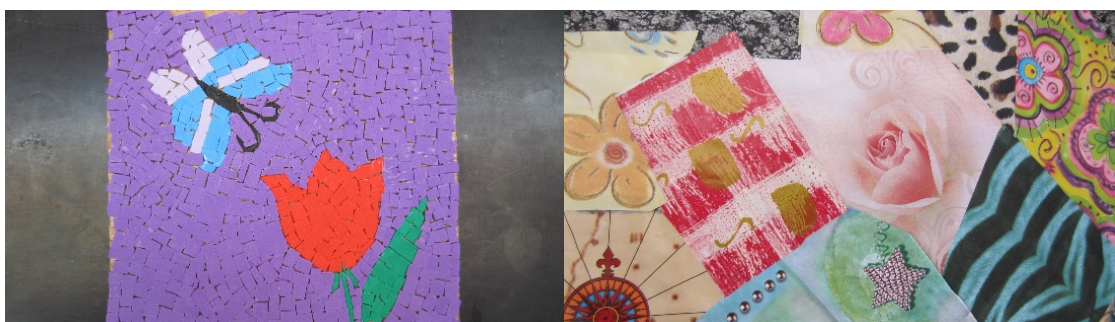
Figura 1 – Montando a exposição



Fonte: O autor.

Nota: As fotos foram devidamente autorizadas pelos alunos fotografados.

Figura 2 – Exemplos de trabalhos feitos na aula de Arteterapia



Fonte: O autor.

Durante a disciplina de Expressão Corporal, o trabalho envolveu, também, as artes cênicas, o que resultou numa peça de teatro (Figura 3). Primeiramente foi necessário trabalhar algumas técnicas de voz, encenação e

criatividade. De início, houve certo receio por parte dos mais tímidos, principalmente dos dois homens que frequentavam as aulas. Mas após algumas aulas práticas ocorreu uma participação ativa dos alunos. No dia da apresentação teatral, tivemos nossa aluna mais idosa, que tinha 93 anos, recitando a oração do Pai Nosso em italiano, sua língua materna; outra aluna, que costumava se colocar como tímida, executou uma peça ao piano; e outra solou uma música ao violão, entre outras preciosidades.

Figura 3 – Final da peça do teatro



Fonte: O autor.

Nota: As fotos foram devidamente autorizadas pelos alunos fotografados.

Em outro semestre foi organizado um sarau, após uma disciplina de Memória e Cultura (Figura 4). Para esse sarau, os alunos foram preparados para apresentar algo que refletisse sua maior vocação, e entre muitos papéis a serem desempenhados, cada um escolheu o que fazer nessa apresentação. O sarau foi filmado e fotografado e, no final, foi produzido um vídeo assistido no último dia de aula do ano por alunos e convidados.

Figura 4 – Sarau



Fonte: O autor.

Nota: As fotos foram devidamente autorizadas pelos alunos fotografados.

A cada dois anos, realiza-se uma cerimônia não oficial, como se fosse uma colação de grau (Figura 5), em que os alunos entram de beca, seus professores entregam a eles os certificados das disciplinas cursadas, e pode-se então comemorar o fechamento de um ciclo. No entanto, mesmo após a formatura, muitos querem continuar e é preciso renovar as disciplinas, para que não fiquem repetitivas. Todos os anos, portanto, são buscadas novidades para o projeto. Mas o que se aprende ao trabalhar com idosos é que cada momento, cada aula, cada aventura é cheia de muita emoção e alegria. Tudo parece ter sabor e significado especial para os idosos quando eles percebem que há alguém disposto a oferecer seu tempo, seu conhecimento e seu carinho a eles.

Figura 5 – Momentos da formatura



Fonte: O autor

3 A Tecnologia como Ferramenta Educacional

Atualmente, temos o advento de inúmeras ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas pelas pessoas idosas como facilitadoras nos processos de ensino-aprendizagem. Já começam a surgir alguns estudos que relatam a importância da adequação do ambiente virtual de aprendizagem para a população idosa, que até o ano de 2060 dobrará em número no mundo (Blazun *et al.*, 2014; Sánchez; Kaplan; Bradley, 2015).

Conseguir utilizar novas tecnologias tornou-se uma competência essencial para gerenciar a crescente digitalização das sociedades modernas, afetando quase todas as áreas da vida cotidiana. Embora a internet tenha evoluído como a principal tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), uma lacuna digital óbvia continua existindo entre grupos etários mais jovens e mais velhos. As crianças e os jovens já nasceram inseridos nessa

sociedade digital, o que não ocorre quando falamos de pessoas que têm hoje mais de 60 anos (Seifert; Wahl, 2018).

A influência positiva das TDIC sobre a qualidade de vida dos idosos tem sido reconhecida. Juntamente com o aumento das interações sociais (Cotten *et al.*, 2012), as TDIC promovem o funcionamento cognitivo (Shapira; Barak; Gal, 2007), mitigam a depressão (Cotten *et al.*, 2012) e promovem acesso a informações e serviços domiciliares. Entretanto, apesar de seus benefícios associados, a difusão das TDIC ainda é limitada entre os idosos.

Portanto, não ter conhecimento ou não conseguir utilizar tecnologias digitais pode excluir o idoso de muitas atividades às quais ele teria acesso através de celulares inteligentes, computadores e outras ferramentas digitais, inclusive atividades específicas de aprendizagem, como alguns cursos on-line e vídeos ilustrativos que existem em portais específicos que ensinam diversos assuntos.

Muitos outros serviços e facilidades existem com o uso da internet, e estes podem facilitar a vida do indivíduo ao oferecerem acesso a resultados de exames médicos pelo site do laboratório de análises clínicas ou a caixas eletrônicas para consultar ou realizar operações financeiras. Há estudos que mostram como isso é importante para o idoso, já que pode diminuir suas idas aos laboratórios para buscar os resultados, ou esperar que estes cheguem à sua casa, agilizando assim o processo de investigação de seu estado de saúde (Campbell; Nolfi, 2005). Alguns idosos, ao aprenderem o uso da tecnologia, podem pagar suas contas de consumo confortavelmente de seus computadores pessoais, evitando as idas às agências bancárias, o que, muitas vezes, podem colocá-los em situação de risco.

Algumas iniciativas de inserir o idoso no mundo tecnológico existem, como os projetos de inclusão digital oferecidos por prefeituras e universidades. No Centro Universitário Adventista São Paulo, no *campus* de Hortolândia, há o projeto chamado Vovô-NET, que ministra aulas de inclusão digital para idosos aos domingos pela manhã. Nesse projeto, o idoso aprende a acessar sites interessantes de vídeos, fotos e filmes, bem como a utilizar as redes sociais mais comuns. Também é ensinado ao idoso como criar seu

próprio e-mail e perfil nas redes sociais. Isso pode trazer a ele, além de possibilidades de socialização, um estímulo cognitivo, já que novos aprendizados estimulam o sistema neuronal. Na Universidade Estadual de Campinas, uma das disciplinas oferecidas na Universidade Aberta é a de criação de jogos eletrônicos. Nessa oficina, os idosos aprendem a programar para criar jogos eletrônicos¹¹. A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP possui um projeto de inclusão digital promovido pelos cursos de Terapia Ocupacional em conjunto com o curso de Informática Biomédica, e que tem o objetivo de instrumentalizar idosos para utilizar tecnologias do cotidiano, desde celulares, câmeras digitais, computadores e aparelhos de cozinha, até equipamentos de monitoramento das condições de saúde. Porém, sabe-se que usar novas tecnologias não é um aprendizado fácil ou rápido para a pessoa idosa (Sánchez; Kaplan; Bradley, 2015).

Aprender a utilizar a tecnologia permite que o idoso se mantenha atualizado em relação ao que está acontecendo no mundo, onde acontecem mudanças sociais e culturais tão rapidamente, além de informá-lo sobre seus direitos e papel na sociedade.

Em processos educativos, a tecnologia pode ser uma grande aliada, pois é atrativa e em alguns casos de fácil utilização. Quando o idoso aprende a utilizar um software para produzir algo, como um vídeo, um portfólio de fotos, isso costuma trazer-lhe grande satisfação pessoal.

Embora esteja claro na literatura a importância de o idoso envolver-se em atividades de aprendizagem e a relevância do uso de tecnologias como uma ferramenta muito atrativa para esse público, ainda pouco se tem estudado sobre essas temáticas e a tecnologia ainda é pouco utilizada como ferramenta educacional para idosos.

¹¹ Mais informações sobre esse projeto podem ser obtidas na página da Universidade Estadual de Campinas (<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/07/20/desenvolvimento-de-games-previne-declinio-cognitivo-de-idosos>).

Considerações finais

Ensinar pessoas idosas é um privilégio e um desafio, pois elas têm experiência acumulada ao longo da vida. Não é como ensinar crianças que têm ainda a mente pouco preenchida de informações e de experiências pessoais. O ensino direcionado ao idoso deve permitir que ele cresça por intermédio de suas experiências e tenha voz ativa. Deve também possibilitar que esses alunos compartilhem com seus pares suas experiências, que ensinem algo que eles dominem para os demais membros do grupo, e que sejam motivados a aprender sempre com seus professores e colegas.

Para esse processo de ensino-aprendizagem para idosos ainda não há uma metodologia específica, mas as metodologias ativas devem ser grandemente utilizadas, pois o aprendizado é facilitado pelo fazer. Os cursos para pessoas idosas não devem ter como objetivo somente preencher o tempo livre, mas suprir as necessidades educativas e culturais da comunidade idosa que será atendida.

Pessoas com mais de 60 anos hoje estão cheias de vitalidade e, mesmo aposentadas e afastadas do mercado formal de trabalho, costumam se ocupar de inúmeras atividades, sendo comum ouvir delas que não têm tempo para nada. Portanto projetos educativos devem ter atrativos e metodologias estimulantes para que possam envolver essa população em suas atividades, já que é fato que a promoção do aprendizado pode não só minimizar os sintomas, mas também evitar doenças que causam demência e que são mais comuns nas idades mais avançadas (Cheng *et al.*, 2013).

O aumento da população idosa no Brasil tem levado as universidades públicas a criar cursos de graduação em Gerontologia, já que no ensino superior não tínhamos nenhum curso específico para cuidar do idoso. Havia a formação do geriatra dentro dos cursos de Medicina, como uma especialidade médica, mas faltava ainda o profissional que cuidasse do idoso saudável, ativo e em pleno desenvolvimento. Nos cursos de gerontologia, deve haver o enfoque também na Gerontologia Educacional, que seria a área voltada para processos educativos de pessoas idosas. Agora, então, os profissionais e estudiosos dessa área têm o desafio de buscar mais informações, além de

realizar mais pesquisas, a fim de promover métodos mais eficazes e estimulantes para os cursos voltados à população idosa.

Referências

ADAMO, C. E. *et al.* University of the Third Age: the impact of continuing education on the quality of life of the elderly. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, v. 20, n. 4, p. 545-555, 2017.

AMORIM, M. *et al.* Barreiras que influenciaram a não adoção de atividade física por longevas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 1, p. 76-83, 2016.

ARKING, R. *The biology of aging: observations and principles*. New York: Oxford University Press, 2006.

BLAZUN, H. *et al.* Elderly people's interaction with advanced technology. *Studies in Health Technology and Informatics*, v. 201, p. 1-10, 2014. doi:10.3233/978-1-61499-415-2-1 .

BOULTON-LEWIS, G. Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, vol. 36, p. 213 – 228. 2010.

BOULTON-LEWIS, G.; TAM, M. *Active ageing, active learning: issues and challenges*. Dordrecht: Springer, 2012.

BOULTON-LEWIS, G. M.; BUYS, L.; LOVIE-KITCHIN, J. Learning and active aging. *Educational Gerontology*, v. 32, n. 4, p. 271-282, 2006.

CACHIONI, M.; PALMA, L. S. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e idoso. In: FREITAS, E. C. *et al.* *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

CAMARGO, B. V. *et al.* Representações sociais do envelhecimento entre diferentes gerações no Brasil e na Itália. *Psicologia em Pesquisa*, v. 8, n. 2, p. 179-188, 2014.

CAMPBELL, R. J.; NOLFI, D. A. Teaching elderly adults to use the internet to access health care information: Before-after study. *Journal of Medical Internet Research*, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2005.

CASTRO, P. C. *et al.* Influência da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) e do programa de revitalização (REVT) sobre a qualidade de vida de adultos de meia-idade e idosos. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 6, p. 461-467, 2007.

CHEI, C. L. *et al.* Vitamin D Levels and Cognition in Elderly Adults in China. *Journal of the American Geriatrics Society*, v. 62, n. 11, p. 2125-2129, 2014.

COTTEN, S. R. *et al.* Internet use and depression among older adults. *Computers in Human Behavior*, v. 28, n. 2, p. 496-499, 2012.

DÍAZ-LÓPEZ, DEL M. P. *et al.* Keys to active ageing: new communication technologies and lifelong learning. *SpringerPlus*, v. 5, n. 1, p. 1-8, 2016.

- DZIAŁA, B. Artistic activity among the elderly as a form of lifelong learning , based upon the opinions of the University of Wrocław ' s University of the Third Age handicraft group members. *Journal of Education Culture and Society*, v. 1, p. 144-151, 2016.
- FOK, S. The Meaning of the Learning Experiences of Older Adults in Hong Kong. *Educational Gerontology*, v. 36, n. 4, p. 298-311, 2010.
- FORMOSA, M. Universities of the third age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education*, v. 8, n. 3, p. 197-219, 2010.
- GROOMBRIDGE, B. Learning, education and later life. *Adult Education*, v. 54, p. 314-325, 1992.
- HAUG, H.; EGGERS, R. Morphometry of the human cortex cerebri and corpus striatum during aging. *Neurobiological Aging*, vol.12, n. 4, p. 336 – 338, 1991.
- HORI, S.; CUSACK, S. Third-age education in Canada and Japan: Attitudes toward aging and participation in learning. *Educational Gerontology*, v. 32, n. 6, p. 463-481, 2006.
- JERÓNIMO, L. *Motivação para a aprendizagem e orientação para a felicidade em idosos que frequentam a universidade sénior*. 2015. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia) – Instituto Universitário em Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, ISPA, Lisboa, 2015.
- KELLY, T. B. Educational Needs fo older adults with mental illness: a review of the literature. *Educational Gerontology*, v. 19, n. 5, p. 451-465, 1993.
- KRUG, R. de R.; LOPES, M. A.; MAZO, G. Z. Barreiras e facilitadores para a prática da atividade física de longevas inativas fisicamente. *Rev. Bras. Med. Esporte*, v. 21, n. 1, p. 57-64, 2015.
- LOWERY, L. F. *The biological basis of thinking and learning*. California: The Regents of the University of California, 1998.
- MERRIAM, S. B.; KEE, Y. Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, v. 64, n. 2, p. 128-144, 2014.
- PRINS, E. Digital storytelling in adult education and family literacy: a case study from rural Ireland. *Learning, Media and Technology*, v. 42, n.3, p. 1-16, 2016.
- PURDIE, N.; BOULTON-LEWIS, G. The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, v. 29, n. 2, p. 129-149, 2003.
- SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M. S.; BRADLEY, L. Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Comunicar*, v. 23, n. 45, p. 95-104, 2015.
- SEIFERT, A.; WAHL, H. W. Young at heart and online? Subjective age and internet use in two Swiss survey studies. *Educational Gerontology*, v. 44, n. 2-3, p. 139-147, 2018.
- SHAPIRA, N.; BARAK, A.; GAL, I. Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Aging and Mental Health*, v. 11, n. 5, p. 477-484, 2007.
- SINGH-MANOUX, A. et al. Timing of onset of cognitive decline: results from Whitehall II prospective cohort study. *Bmj*, v. 344, n. d7622, p. 2-8, 2012.

SOUZA, J. M. *Os sentidos do trabalho e o envelhecimento: um estudo de caso com adultos maduros que atuam como corretores de imóveis*. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STOUGH, C.; PASE, M. P. Improving Cognition in the Elderly With Nutritional Supplements. *Current Directions in Psychological Science*, v. 24, n. 3, p. 177-183, 2015.

SWINDELL, R. U3A Online: a virtual university of the third age for isolated older people. *International Journal of Lifelong Education*, v. 21, n. 5, p. 414-429, 2002.

SWINDELL, R.; THOMPSON, J. An International Perspective on the University of the third age. *Educational Gerontology*, v. 21, p. 429-447, 1995.

TEIXEIRA, I. N. D. O.; NERI, A. L. Envelhecimento bem-sucedido: uma meta no curso de vida. *Psicologia USP*, v. 19, n. 1, p. 81-94, 2008.

TOMÁGOVÁ, M. *et al.* Selected Indicators of Mental Health in the Elderly - the Participants the University of the Third Age. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, v. 7, n. 2, p. 437-443, 2016.

U3A Online. *Courses*. 2019. Disponível em: <https://www.u3aonline.org.au/courses>. Acesso em: 01/04/2018

VIANA, H. Universidade da terceira idade : um relato de experiência. *ACTA*, v. 26, n. 1, p. 57-68, 2017.

WHITBOURNE, S. K.; WHITBOURNE, S. B. *Adult development and aging: biopsychosocial perspectives*. (5th ed.). Hoboken: Wiley-Blackwell, 2014.

WILLIAMSON, A. Gender Issues in Older Adults' Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners in the University of the Third Age (U3a). *Educational Gerontology*, v. 26, n. 1, p. 49-66, 2000.

WILSON, R. S. *et al.* Individual differences in rates of change in cognitive abilities of older persons. *Psychology and Aging*, v. 17, n. 2, p. 179-193, 2002.

ZAJĄC-GAWLAK, I. *et al.* Physical activity, body composition and general health status of physically active students of the University of the Third Age (U3A). *Archives of Gerontology and Geriatrics*, v. 64, p. 66-74, 2016.

ZIELINSKA-WIECZKOWSKA, H. Relationships Between Health Behaviors , Self- Efficacy, and Health Locus of Control of Students at the Universities of the Third Age. *Med Sci Monit*, v. 22, p. 508-515, 2016.

VELHOS TEMPOS, NOVA LÍNGUA: INICIATIVAS EDUCACIONAIS PARA A TERCEIRA IDADE

Stella Ferreira Menezes

Este artigo tem como objetivo traçar um panorama geral sobre o ensino para adultos na terceira idade. *A priori*, destacarei uma breve trajetória histórica de como surgiram as iniciativas educacionais para a terceira idade até os dias atuais. Por fim, irei ressaltar algumas pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada (LA) sobre o ensino de língua inglesa para a terceira idade no Brasil, mostrando como a esse público tem sido destinado mais espaço social e político na sociedade por meio de iniciativas educacionais.

Em outubro de 2003, após sete anos de tramitação no Congresso Nacional, o Estatuto do Idoso foi aprovado. Esse documento prevê, em suas diretrizes, leis de proteção à terceira idade e aos direitos dos idosos. De acordo com o site do governo brasileiro (Brasil, 2016), a tendência é que os idosos sejam parte cada vez maior da população do Brasil e, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2014, 13,7% da população têm mais de 60 anos, o que corresponde a cerca de 27,9 milhões de pessoas – em 2011, eram 23,5 milhões. As projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em 2030, quase 42 milhões de brasileiros terão mais de 60 anos.

Pessoas nessa faixa etária muitas vezes são discriminadas e reconhecidas como incapazes de realizar algumas atividades, como estudar e aprender conteúdos novos. O Estatuto do Idoso destaca a relevância de iniciativas educacionais para a terceira idade:

Art. 3º. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 2003).

Ainda no mesmo documento, no Capítulo V, que diz respeito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, o Estatuto apresenta o art. 21 para garantir que: "O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados." (Brasil, 2003,n.p).

Há algumas décadas, a educação para adultos na terceira idade no Brasil se limitava a aulas de alfabetização, considerando que grande parte desse público não era alfabetizada. "O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos eram ainda de analfabetos" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

Programas de alfabetização para jovens e adultos, que abarcavam adultos na terceira idade, foram implantados como uma forma de proporcionar às pessoas que não tinham concluído o ciclo básico da educação a oportunidade gratuita de concluir seus estudos e, assim, de diminuir o número de analfabetos no Brasil. Até 1960, o país contou com programas como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (Ceplar). Após 1964, esses programas foram extintos, pois o governo militar atribuía um cunho comunista a eles.

Durante o regime militar, em 1970, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O programa visava "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida" (Menezes, 2001, não paginado), tendo sido extinto e substituído pelo Projeto Educar em 1985. Mas, segundo a colunista Rose Saconi (2010), do Estadão Brasil, o Mobral foi um fracasso, visto que não atingiu o número esperado de indivíduos, tirando apenas 2,7% de pessoas do

índice de analfabetismo do Brasil. Com o Projeto Educar, o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA) começou a se espalhar pelo Brasil. Já em 1974, foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) um capítulo especificamente para o EJA e, em 1988, com a nova constituição, o governo passou a ampliar o escopo das ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 1988).

Após anos de desenvolvimento de programas para oportunizar a alfabetização aos adultos, nos dias atuais, os jovens, os adultos e os idosos analfabetos ou que querem terminar o ciclo básico de educação podem contar com o EJA em várias escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Com a mudança no cenário da expectativa de vida e com o aumento do número de idosos alfabetizados, a procura por iniciativas educacionais na terceira idade vai muito além da alfabetização, posto que essa população tem buscado outros cursos para atender às suas necessidades, vontades¹² e expectativas.

Com o crescente número de pessoas idosas no Brasil, oportunidades educacionais têm sido cada vez mais voltadas a esse público, visto que ele já representa uma parcela elevada da população. Como já mencionado, uma dessas iniciativas educacionais diz respeito à criação das UnATIs (Universidades Abertas da Terceira Idade).

Por outro lado, algumas das universidades que ainda não estão comprometidas com uma UnATI não deixam de fazer sua parte em relação ao público da terceira idade. Projetos de extensão que visam atender esse público têm acontecido cada vez mais, como ocorre na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, onde são oferecidos cursos voltados para idosos nas

¹² No senso comum, normalmente as pessoas se referem à palavra “desejo”, mas, por esse ser um conceito muito discutido na psicanálise, faço a distinção entre “vontade” e “desejo”. Neste momento, opto por utilizar apenas a expressão “vontade”, pois, segundo o Dicionário de Filosofia, Aristóteles assinalava explicitamente que, embora desejo e vontade sejam, por igual, motores, a vontade é de **índole racional** (Mora, 1978, grifo meu).

áreas de medicina, educação física, informática e ensino de línguas – essa é uma forma que a instituição encontrou para promover a inserção dos idosos na sociedade e para quebrar o tabu de que esse é um lugar apenas para jovens.

Contextualizando o ensino de língua estrangeira para a terceira idade

Com o grande aumento do número de pessoas na terceira idade no Brasil, pesquisas que envolvem esse público passaram a interessar não só à área médica, que cuida principalmente do bem-estar físico de tais pessoas, mas também a outros campos do conhecimento, que promovem iniciativas visando à continuidade da participação desses indivíduos na sociedade, como é o caso da LA.

Cursos e atividades voltados para a terceira idade têm conquistado cada vez mais espaço na sociedade. Eles não se limitam a interesses que, na memória discursiva brasileira, normalmente são reputados a pessoas na terceira idade, como curso de crochê, pintura, bordado etc. De acordo com Silva (2008, p. 161), em seus estudos sobre o envelhecimento:

De fato, a modificação da sensibilidade investida sobre a velhice acabou gerando uma profunda inversão dos valores a ela atribuídos: antes entendida como decadência física e invalidez, momento de descanso e quietude no qual imperavam a solidão e o isolamento afetivo, passa a significar o momento do lazer, propício à realização pessoal que ficou incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, *hobbies* e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família.

Como já abordado, atualmente esse público tem se interessado por atividades que os aproximem dos jovens, da tecnologia, de viagens fora do Brasil, entre outras, ou seja, a esse grupo é conferido um lugar discursivo associado ao lazer, à globalização, à inovação, permitindo-lhe uma adequação à configuração identitária a eles atribuída pela designação “terceira idade”.

No âmbito da LA, alguns estudos se voltam, ainda que timidamente, para o processo de ensino-aprendizagem de alunos em línguas estrangeiras. Dentre eles, destacamos os de Pizzolato (1995)¹³, Guimarães (2006), Conceição (2005), entre outros, que desenvolvem pesquisas de suma importância sobre esse público específico. A fim de refletir sobre a articulação da temática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para a terceira idade na LA, que seria o campo epistemológico ao qual essa temática se filia, realizei um levantamento bibliográfico de artigos que abordam o tema e percebi que, a partir de 2005, surgiram as primeiras pesquisas de circulação on-line. Discutirei a seguir o ponto de convergência de alguns artigos encontrados durante esse levantamento, muitos deles relatos de projetos de pesquisa levados adiante.

Rodrigues (2011) realizou um estudo sobre o ensino de língua francesa¹⁴ para a terceira idade em que os alunos queriam desenvolver a habilidade oral. Tal objetivo parece remeter à memória discursiva de aprendizagem de línguas estrangeiras, que associa o domínio da língua à sua fluência oral. Nesse caso, há uma preocupação com aspectos não somente linguísticos, mas também com a experiência dos alunos na sala de aula, com a socialização destes e com os impasses de convivência nesse ambiente. Sendo assim, acredito que aprender uma língua estrangeira pode ser uma das formas de o referido público manter uma atividade intelecto-cultural que repercuta na sua formação e participação cidadã.

Outro estudo publicado com essa temática pertence às pesquisadoras Faria e Monteiro (2007), no qual elas apresentam um projeto de extensão de ensino de língua inglesa para a terceira idade e considerações sobre tal projeto. No estudo dessas autoras, elas dizem usar livros didáticos com os alunos. Tal atitude me chamou atenção pelo fato de não existir materiais específicos para essa faixa etária. Nesse sentido, acredito que seja mais enriquecedor proporcionar a experiência para que os professores estagiários

¹³ Apesar da data de publicação, o autor continua se dedicando ao tema, como evidencia o artigo de Pizzolato (2008).

¹⁴ O fato de não se tratar de uma pesquisa que aborda o ensino de língua inglesa, e sim de outra língua, também interessa a este projeto, pois acredito que o ensino de uma língua estrangeira como um todo possui problemáticas e aspectos em comum.

preparem as atividades, baseando-se nas necessidades e no interesse dos estudantes, os quais, muitas vezes, diferenciam-se dos temas apresentados em livros didáticos.

Entretanto, baseando-me na experiência do projeto de extensão “Ensino de Inglês para a Terceira Idade” (Eliti), promovido pela UFU, acredito que, ao envolver professores estagiários nesse cenário, um dos objetivos do projeto é propiciar a elaboração de atividades pelos estagiários do curso de Letras para que, dessa forma, eles possam desenvolver uma postura criativa e crítica no que concerne às decisões de suas práticas. Ao prepararem o material que irão utilizar na sala de aula, os alunos estagiários, na posição de docentes, podem articular o conhecimento construído na licenciatura às escolhas que precisam fazer para propor e praticar o que precisam ensinar da língua para esse público.

A pesquisa realizada por Faria e Monteiro (2007) tem o intuito de relatar a experiência vivenciada por elas com esse público e a estrutura do curso (livro didático utilizado, metodologias adotadas, necessidades de aprender inglês para esse público). Por fim, elas chegaram à conclusão de que o maior desafio é conseguir adequar um material que não é voltado a esse público a suas expectativas e especificidades de aprendizagem, e incluir atividades que possibilitem seu engajamento.

Porto (2013) publicou um artigo referente a outro projeto de extensão voltado ao ensino de língua inglesa para a terceira idade. Assim como no trabalho de Faria e Monteiro (2007), a autora apresenta um relato do projeto de extensão, apontando breves considerações sobre sua experiência. Nesse caso, o projeto contava com dois grupos de alunos – um com interesse maior pela leitura em língua inglesa, com a adoção de técnicas de inglês instrumental; e outro sem interesse por uma habilidade específica –, por isso foram adotados materiais e metodologias diferentes para cada um. Na conclusão, a autora salienta considerações sobre os cursos e afirma que, com base nos depoimentos dos estudantes, foi possível perceber que eles veem a sala de aula não somente como um espaço de ensino-aprendizagem, mas também como uma oportunidade de socialização com outras pessoas. Ela

observa, ainda, que muitos deles terminaram o curso mais interessados em aprender e focar em outras habilidades do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Também é importante ressaltar que, na pesquisa de Porto (2013), não há, em nenhum momento, a preocupação com a subjetividade dos discentes que está em jogo durante o processo de ensino-aprendizagem do idioma. Ademais, a autora não considera a identificação desse estudante com a língua. Acredito que tais aspectos precisam ser explorados, pois levar em consideração a subjetividade de cada aluno e a relação com o saber que eles instauram (ou não) com a língua inglesa pode fazer com que a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem do professor mude e crie então a possibilidade de que os alunos se identifiquem *com* e *na* língua inglesa. Nesse sentido, quando digo que o sujeito se identifica com uma língua, sinalizo que ele se vale de discursividades para mediar sua relação com o mundo e, ao postular que um aluno pode instaurar identificações com a língua, ele pode ser reconhecido e se reconhecer nela.

Além de artigos e de estudos publicados sobre a temática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade, deparei-me com outros projetos ainda maiores, voltados para a educação de adultos nessa faixa etária. No Brasil, contamos com as UnATIs (como foi citado anteriormente, e que são descritas no artigo de Brandão neste mesmo volume), muitas delas vinculadas a instituições públicas de ensino, outras não, mas todas com atividades e cursos voltados para o público da terceira idade.

Por fim....

O levantamento bibliográfico sobre algumas pesquisas feitas na área de LA e, brevemente, na área da educação com as UnATIs, aponta que, embora tal temática tenha crescido cada vez mais e a sociedade considere a importância das pesquisas e dos projetos voltados para o público da terceira idade, em todas as investigações apresentadas percebo, ainda, poucas investigações acerca da relação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as questões identitárias e subjetivas desses sujeitos.

Conforme pesquisas on-line realizadas por mim sobre a possibilidade de haver escolas de idiomas voltadas para a terceira idade, além das UnATIs, concluí que, até o momento da elaboração desta obra, não havia nenhuma com essa característica. O que temos, hoje em dia, são escolas que abrem cursos voltados para adultos na terceira idade, como *Skill Idiomas*, *UNS Idiomas* e *Transworld Idiomas*. Isso me leva a acreditar que a maior parte dos cursos existentes de ensino de língua estrangeira para a terceira idade se encontram vinculados a projetos de extensão em universidades, já que eles compõem um dos pilares sobre os quais uma instituição de ensino superior tem suas atividades amparadas, sendo voltados para a comunidade como um todo. Desse modo, intenciona-se aproximar a população que não está na universidade de um ambiente de ensino em que alunos universitários possam compartilhar conhecimentos e trabalhar em prol da sociedade.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. *Estatuto do Idoso completa 13 anos neste sábado (1º)*. 01 out. 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/estatuto-do-idoso-completa-13-anos-neste-sabado-1>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CONCEIÇÃO, P. M. Estratégias de aprendizagem e o desafio de aprender uma língua estrangeira na Terceira Idade. *Letras & Letras*, v. 21, n. 1, p. 195-218, 2005.

FARIA, F.; MONTEIRO, S. Desafios na Terceira Idade: o ensino de Língua Inglesa sob novas perspectivas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 9, p. 29- 33, jan./dez. 2007.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (espanhol) para adultos da Terceira Idade: um estudo etnográfico de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194 maio/jun./jul./ago. 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Mobral (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=250>. Acesso em: 21 mar. 2015.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) com adultos da Terceira Idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIZZOLATO, E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz, 2008.

PORTO, M. A. Um ensino do idioma inglês: seu papel na inclusão social. *ABRALIN*, Itabaiana, ano 8, v. 17, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, L. C. B. Terceira Idade e ensino de Língua Estrangeira: o papel da afetividade e da socialização. *Cadernos do CNLF*, v. 15, n. 5, p. 2556- 2565, 2011.

Saconi, Rose. Mobral, fracasso do Brasil grande. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 set. 2010. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral.mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp-606613>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 155-168. 2008

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TERCEIRA IDADE: MARCAS IDENTITÁRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO IDOSO

Alley Cândido Júnior

Mariney Pereira Conceição

Hélvio Frank de Oliveira

Introdução

Dados divulgados pela *United Nations Statistics Division* revelam que o número de pessoas com idade acima de 60 anos no mundo passará de um bilhão no ano de 2025. Esses dados têm gerado desafios cada vez maiores para as ciências sociais, para os governos e para comunidades em todo o mundo, apontando para a necessidade urgente do estabelecimento de bases sociais que se adaptem a esse novo perfil demográfico mundial. A Organização das Nações Unidas, através do *International Plan of Action on Ageing*, tem contribuído para o desenvolvimento de ações no sentido de educar e informar o público, desmistificando estereótipos relativos à velhice e promovendo a participação ativa das pessoas de idade na sociedade. Diante dessa nova realidade mundial, há, nesse plano de ações, uma recomendação quanto ao estabelecimento de políticas e programas educacionais de cooperação internacional que incentivem o desenvolvimento não apenas de pesquisas na área, mas também de projetos de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo pessoas acima de 60 anos de idade (Conceição; Mota, 2014).

No Brasil, avanços expressivos no campo da medicina têm gerado conquistas sociais relevantes nos últimos anos, como a redução das taxas de mortalidade, a cobertura mais ampla dos serviços de saúde e, por conseguinte, o aumento da longevidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a faixa etária que mais cresce no Brasil atualmente é a de idosos. Os dados oriundos do Censo 2010 revelam que temos hoje, no país, 23,5 milhões de pessoas acima de 60 anos. Estima-se que, nos próximos dez anos, o número de idosos irá representar 13,7% da população brasileira (Cândido Júnior, 2016).

Diante desse quadro, observa-se, atualmente, um número crescente de pessoas da terceira idade¹⁵ desenvolvendo atividades sociais em diversos contextos nas comunidades em que estão inseridas. É comum encontrarmos, em nossas salas de aula, um público que, além de heterogêneo em termos de idade, possui idiosincrasias e variadas expectativas em torno da aprendizagem¹⁶ de uma língua estrangeira. Se, por um lado, cresce o número de programas de educação voltados aos idosos, por outro, no que tange às práticas pedagógicas de aprendizagem de línguas especificamente, os professores não parecem preparados para lidar com esse novo perfil etário. Apesar de alguns estudos em Linguística Aplicada já alertarem para a questão das especificidades do processo de aprendizagem de línguas na terceira idade (Conceição, 1999; Oliveira, 2010; Pizzolatto, 1995, 2008), ainda faltam reflexões inerentes à caracterização de experiências desenvolvidas nesse contexto de ensino com vistas à formação de professores para uma prática de ensino que promova a inserção social de idosos.

Nesse sentido, propomos, neste texto, uma reflexão quanto ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade. Para

¹⁵ Utilizamos o termo em referência à Lei brasileira 8.842/94, ao Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) e à Organização Mundial de Saúde, que, por meio do Relatório do Grupo de Especialistas sobre Epidemiologia e Envelhecimento, publicado em 1984, estabelece o limite de corte válido para a definição da população idosa, relativo aos países em desenvolvimento, a partir dos 60 anos. Assim, para o Brasil, esse órgão classifica o envelhecimento em quatro estágios, sendo: a) meia-idade, de 45 a 59 anos; b) idoso(a), de 60 a 74 anos; c) ancião, de 75 a 90 anos; d) velhice extrema, acima de 90 anos (Who, 1984).

¹⁶ Sem desconsiderar a hipótese de Krashen (1982) quanto à diferença entre aprendizagem e aquisição no contexto de ensino de línguas, optamos apenas por aquele termo em razão de buscarmos, aqui, refletir, mais especificamente, acerca de ambientes formalizados de ensino: escola, centro de idiomas etc.

tanto, visitamos, inicialmente, alguns documentos constitucionais que representam o idoso em nosso país. Discutimos, então, acerca da velhice e das degenerescências físicas e cognitivas inerentes a esse período da vida, considerando o contexto em que tais especificidades estão inseridas. Na sequência, refletimos sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por idosos, destacando que, embora afastados do ensino formal e rotulados sob o estigma da velhice, as pessoas nessa faixa etária não apenas apresentam condições para a aprendizagem, mas têm também o direito de participar ativamente da vida social. Problematizamos, ainda, marcas identitárias do idoso, assim como representações sociais sobre a terceira idade. Nossa proposta é procurar questionar posicionamentos ideológicos cristalizados acerca do idoso, assim como estimular ações que possam melhorar a qualidade de vida desse grupo na sociedade brasileira por meio de sua inserção e participação efetiva nas práticas sociais em contextos de aprendizagem de línguas.

1 A era do envelhecimento

O período entre 1975 e 2025 foi declarado pela ONU como a “Era do Envelhecimento”. A previsão é a de que, em 2020, teremos 1,2 bilhão de idosos no mundo, sendo 34 milhões de brasileiros acima de 60 anos de idade. Com isso, o Brasil será a sexta população mais idosa do mundo. Em razão desses desafios de âmbito mundial, elaborou-se o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento (Paie), com 62 recomendações, com o objetivo de garantir a segurança econômica e social das pessoas idosas (United Nations, 1983). Em 1991, criaram-se os Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas, alinhados às normas estabelecidas pelo Paie, assim como às resoluções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e à Organização Mundial de Saúde (OMS), que encorajava os governos a incorporar os princípios em seus programas nacionais (United Nations, 1991).

Em 1992, a Assembleia Geral aprovou a Declaração sobre o Envelhecimento (United Nations, 1992). O documento chama a atenção da comunidade mundial para a urgência de promover a implementação do Plano

Internacional de Ação sobre o Envelhecimento e de disseminar os Princípios das Nações Unidas para Pessoas Idosas. Em 2002, a cidade de Madri sediou a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento. Durante o evento, respostas aos desafios do envelhecimento da população no século XXI foram formuladas, tendo como lema: "sociedade para todas as idades". Concomitantemente, a assembleia aprovou a Política e o Plano de Ação Internacional de Madri – 2002, que obriga os governos a agirem para enfrentar os desafios postos pelo envelhecimento da população por meio de 117 recomendações que envolvem três eixos principais: as pessoas idosas e o desenvolvimento; a promoção de saúde e bem-estar na velhice; e a garantia de um ambiente propício e favorável para moradia (United Nations, 2002).

No Brasil, a pessoa idosa só é representada em nível constitucional a partir da Constituição da República dos Estados do Brasil, de 16 de julho de 1934. Na Constituição de 1937, seus direitos são mantidos, especificamente no que se refere à ordem econômica e social, ou seja, o Direito Previdenciário (Cândido Júnior, 2016). Os direitos sociais da pessoa idosa só recebem a devida representação na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, a qual surge em um momento no qual a sociedade se mobilizava na luta pela redemocratização do país (Brasil, 1988).

Com a Constituição Federal do Brasil de 1988, o primeiro avanço sócio-jurídico constituiu-se na aprovação da Lei nº 8.842 em 1984, que instituiu a Política Nacional do Idoso. O Estatuto do Idoso foi aprovado pela Lei nº 10.741, de 2 de outubro de 2003, para garantir os direitos sociais das pessoas acima de 60 anos de idade, ratificando o patamar estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em sua Declaração sobre o Envelhecimento em 1982, em Viena.

Em uma análise das representações linguístico-discursivas presentes no Estatuto do Idoso, no entanto, Cândido Júnior (2016) destaca que o idoso é representado, no documento, como um receptor cliente. A ele são proporcionados alguns serviços, como a assistência social de forma articulada (art. 33), assim como o fácil acesso a assentos e caixas em

instituições bancárias, por exemplo (§ 4º), e a reserva de 10% dos assentos em transporte público (§ 2º). Segundo o autor, o idoso não é representado no Estatuto como ator principal, ativo e dotado de protagonismo, sendo, ao contrário, visto como frágil, improdutivo, vulnerável e incapaz.

Pode-se observar, assim, que, apesar dos avanços trazidos pela promulgação do Estatuto do Idoso, o documento parece não estar alinhado com as propostas estabelecidas nos documentos internacionais, os quais, por sua vez, espelham uma representação mais ativa do idoso, não somente lhe concedendo bens materiais e serviços, mas estabelecendo a sua participação no mercado de trabalho, assim como em programas educacionais e na elaboração de políticas públicas que lhe dizem respeito.

2 Sobre a velhice

A velhice pode ser vista por diferentes olhares e cada um atribui a ela sentidos diversos. Segundo Almeida (2008), a característica principal do envelhecimento é o declínio, geralmente físico e biológico, que leva a alterações sociais e psicológicas. Com efeito, a repercussão da condição cronológica do corpo idoso se relaciona, em alguns casos, com questões ligadas à lentidão física e cognitiva. Essas dificuldades vão sendo associadas a alterações na coordenação motora, à alta irritabilidade, à diminuição da memória (Argimon; Stein, 2005) e, como ressalta Zacharias (2009), aos desafios caracterizados por perdas de aspectos sensoriais e das acuidades visual e auditiva. Para Matsudo (1995), trata-se de uma série de processos pelos quais passam os seres vivos. Com o tempo, perdem-se gradativamente a adaptabilidade e a capacidade funcional, caminhando-se para a morte.

Tais percepções, como se pode observar, evocam um ponto de vista biológico sobre a velhice. Lobato (2004, p. 11), no entanto, salienta que

o processo de envelhecimento não se dá de igual modo para todos, mas é determinado, como qualquer outra etapa da vida, pela inserção de classe social, questões de gênero, raça, etnia, demarcando experiências de envelhecimento heterogêneas no interior de nossa sociedade.

Le Breton (2011) destaca que o caráter social da velhice na contemporaneidade sublinha o estigma socialmente construído sobre ela. Para o autor, a velhice, de acordo com o senso comum, é considerada um período de inutilidade para o ser humano em função da decadência do corpo físico. A singularidade, a subjetividade e a qualidade humana na velhice são apagadas sob o estereótipo do corpo danificado, do corpo fragilizado, do corpo que precisa de cuidados. O velho não é visto pela sua história, pela experiência vivida. Por outro lado, é preciso ressaltar que, sob qualquer ângulo que se aborde a questão do envelhecimento, devem-se considerar os aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e ideológicos, assim como os sistemas simbólicos que permeiam os modos de vida em sociedade. É com base nos parâmetros socioculturais que se define o olhar que a sociedade tem sobre os idosos e sua relação com eles (Rodrigues; Soares, 2006).

A ONU estabelece uma classificação cronológica e propõe uma divisão da idade das pessoas idosas em três grupos distintos: pré-idosos (pessoas entre 55 e 64 anos); idosos jovens (pessoas entre 65 e 79 anos) e idosos de idade avançada (pessoas a partir de 80 anos). Para a orientação a esse respeito, o Estatuto do Idoso busca fundamentação na determinação da OMS e considera idoso aquele indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos de idade. Obviamente, o fator cronológico não pode ser um marcador preciso para as alterações que acompanham a velhice. Torna-se imperativo considerar o contexto em que vive o idoso, visto que ele pode exercer considerável influência nas condições de saúde, participação social e autonomia da pessoa idosa (Barreto, 1999).

É interessante notar que, nos últimos anos, diferentes termos têm sido utilizados para se referir ao idoso, e cada um carrega uma carga semântica distinta. Alguns dos termos mais recorrentes parecem ser terceira idade, idoso e velho. A categoria "terceira idade" foi criada pelo gerontologista francês Huet em 1962 (*apud* Zacharias, 2009), em razão da introdução de uma política de integração social, auxiliando a consolidar transformações na concepção que se tinha sobre a velhice. Desse modo, a velhice, antes entendida como

decadência física e invalidez, passa a significar uma etapa propícia à criação de novos hábitos, ao cultivo de laços afetivos e à realização pessoal (Silva, 2008).

3 O idoso e a aprendizagem de uma língua estrangeira

O capítulo V do Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) destaca a importância da criação de oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando-se currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. Seja por meio de programas de Universidade Aberta à Terceira Idade implantados em diversas universidades brasileiras ou pela procura por cursos de idiomas, idosos têm cada vez mais buscado aprender uma língua estrangeira como forma de inserção social (Conceição, 1999). O campo de estudos da velhice, que já se constituía como uma profícua área de investigações na agenda das pesquisas sociais (Farias, 2008), incorpora-se, agora, a outro domínio complexo: o ensino de língua estrangeira. Isso significa que a dinamicidade que envolve as configurações – ensino de língua estrangeira e terceira idade – faz com que a compreensão de ambos os processos, agora integrados, seja balizada pela compreensão de diversos aspectos contextuais. Logo, há que se problematizar paralelamente dois mitos/estigmas: o mito da improdutividade das pessoas na terceira idade e, ao mesmo tempo, o do desafio de se aprender uma língua estrangeira nessa faixa etária.

As discussões em torno do fator idade e a aprendizagem de uma segunda língua¹⁷ têm sido historicamente marcadas por diversos estudos de aquisição de linguagem (Chomsky, 1959; Lightbown; Spada, 1993). Em alguns trabalhos envolvendo o fator idade e a aquisição de línguas (Lenneberg, 1967; Seliger, 1972), a hipótese do período crítico tem sido uma condição bastante evocada, especialmente quando não se consideram outras complexidades envolvidas no processo de aquisição de línguas. Conforme essa hipótese, existiria uma janela fixa de idade durante a qual a aprendizagem de línguas

¹⁷ Utilizamos os termos língua estrangeira e segunda língua de forma intercambiável neste trabalho.

poderia acontecer naturalmente, sem esforços, e, após essa janela, não seria possível ao indivíduo ser completamente bem-sucedido (Ellis, 1994).

Para Schütz (2008), o cérebro, o aparelho auditivo e o articulatório estão diretamente ligados à habilidade linguística e são eles que afetam o desenvolvimento cognitivo do ser humano e que podem ajudar a explicar o fenômeno da idade crítica para a aquisição de línguas. Isso ocorre porque haveria maior flexibilidade muscular no aparelho articulatório de crianças, o que facilitaria a aprendizagem de línguas.

Pesquisas sobre adultos e seus estilos individuais de aprendizagem (Brown, 1985; Schumann, 1975) têm também tido destaque na busca por uma melhor compreensão acerca do fator idade na aprendizagem de línguas. De acordo com Ellis (1994), a idade é uma das variáveis mais discutidas entre as diferenças individuais na aprendizagem de uma língua estrangeira. Brown (2007) e Pallu (2008) diferenciam o adulto de uma criança no quesito cognição. Enquanto o foco de atenção da criança é reconhecidamente espontâneo e periférico, isto é, relativamente curto, o foco do adulto, além de consciente, centra-se nos aspectos formais e estruturais da língua. Para Krashen (1982), a condição adulta se diferencia da jovem pela habilidade de manipular categorias abstratas e de formalizar regras e conceitos.

Harley (1986) e Birdsong (1999) consideram a hipótese do período crítico – a fase entre dois anos e a puberdade como produtiva para se adquirir língua – muito determinista. A nosso ver, todos esses obstáculos físicos do corpo adulto, *a priori*, não são determinantes de (in)sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Concordamos com Pallu (2008, p. 124), que afirma fazer parte do senso comum o fato de que o adulto possui dificuldades na aprendizagem de novas línguas, ou que sua aprendizagem pode se tornar difícil com o passar da idade favorável, quando sua estrutura linguística já está formada. Entretanto essas afirmações nos parecem muito simplistas. Por isso, é preciso considerar aspectos que a autora nomeia como subjetividades do adulto. Compreendemos que fatores socioculturais se somam às constatações de ordem física e biológica surgidas no corpo do adulto da terceira idade.

Na Linguística Aplicada, investigações envolvendo especificamente os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na terceira idade também apresentam ainda uma lacuna. Destacam-se, entre outros trabalhos, no Brasil, os estudos de Pizzolato (1995, 2008), Thomé (1996), Conceição (1999), Silva (2004), Lima (2007), Bonfim e Alvarez (2008), Vintró de Deus (2007) e Oliveira (2010, 2013).

Conceição (1999) aponta a coexistência de componentes de natureza biopsíquica e social na caracterização de conhecimentos pertencentes a essa faixa etária, destacando a necessidade de formação de professores para atuação nesses contextos específicos, de forma que possam auxiliar os aprendizes a se tornarem mais autônomos no processo de aprender, buscando favorecer o desenvolvimento do uso de estratégias de aprendizagem que venham ao encontro dos interesses e das necessidades dos idosos. Com base em Schütz (2008) e Brown (2007), Oliveira (2010) elenca quatro fatores determinantes na aprendizagem de línguas na terceira idade. São estes: a) fatores físicos e biológicos; b) fatores cognitivos; c) fatores psicológicos e afetivos; e d) fatores socioculturais e contextuais. Nesse mesmo sentido, Pizzolato (1995) nos chama a atenção para fatores neurobiológicos, linguístico-cognitivos, afetivos e socioculturais e para a forma como esses fatores se relacionam no processo de ensino e aprendizagem de línguas na terceira idade. Como destaca o autor, "a perda gradativa da acuidade auditiva após os 30 anos de idade pode prejudicar a aquisição de uma competência fonológica plena na segunda língua" (Pizzolato, 1995, p. 29).

O estudo de Oliveira (2010) também observou que o acúmulo de anos no processo de aprender uma língua estrangeira cristalizou, entre os idosos, uma insatisfação diante da exposição a novas abordagens e métodos de ensino utilizados pelos professores. Com efeito, para a maioria dos idosos nesse estudo, o ensino de inglês deveria ser apresentado da mesma forma como foi cumprido durante muitos anos, sem necessidade de uma mudança de metodologia. Além das comparações entre épocas, refletia-se o desejo de se ter sempre a presença do professor em sala de aula, o uso da prosa e do

saudosismo nas conversas, a necessidade de se sentirem autodirigidos nas tarefas (Knowles, 1970) e a busca exclusiva pelo foco metalinguístico/gramatical durante a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conceição (1999) também observou um apego do idoso a procedimentos de tradução e prática formal de sons e ortografia, comuns à abordagem de ensino em vigor no tempo pregresso. Igualmente, o estudo de Lima (2007) verificou crenças ligadas a ações tradicionais de ensino: “decorar e traduzir são importantes”, “gramática é fundamental”, “errar é feio, é ruim”, assim como Oliveira (2010) detectou o fato de que, para o idoso, “aprender inglês é saber a gramática da língua”, bem como a crença de que “o professor é quem promove a aprendizagem de inglês”. Todas essas complexidades, não raro, como já mencionamos, parecem reforçar um ponto em comum: remontam à questão das muitas décadas vividas pelo idoso e, por isso, é preciso refletir sobre os métodos novos e/ou inovadores, para que não se caracterizem como ameaça e gerem embates metodológicos constantes em sala de aula.

De acordo com Basso (2008, p. 116), todo ensino de línguas “é profundamente moldado por características psicológicas e sociais inerentemente culturais, sendo, portanto, marcado pela história e pela cultura de cada grupo social”. Nesse sentido, os fatores socioculturais são potencialmente relevantes (Burling, 1981), porque, conforme também salientam Bonfim e Alvarez (2008), comportam o envolvimento social e emocional do aluno em sala de aula. Como o adulto possui forte consciência de seu status social e sofre cobranças que lhe são impostas pela sociedade (Pizzolatto, 1995), torna-se fulcral observar todos os eventos que circundam o processo de aprender e ensinar em contextos envolvendo alunos da terceira idade.

As relações sociais, os vínculos e a sociabilidade caracterizam-se, nessas circunstâncias, como dimensões complexas. Em sala de aula com adultos da terceira idade, esses processos se traduzem no ideal de cooperação, colaboração e auxílio mútuo que subjazem à noção de aprender língua estrangeira numa perspectiva de interação social. Sendo assim, eles podem interferir nas dimensões das relações sociais que se apuram entre os

aprendizes e das crenças construídas sobre e por meio das ações promovidas em sala de aula (Oliveira, 2010).

Como se pode observar, portanto, traços da personalidade humana e estados emocionais diante dos artefatos sociais merecem atenção no contexto de aprendizagem de línguas por aprendizes adultos na terceira idade (Pizzolatto, 1995). A educação de adultos da terceira idade deve observar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. Esses aspectos podem se manifestar de maneiras diferentes em cada idoso e, conforme o contexto social em que estão inseridos, podem influenciar as experiências de aprendizagem de línguas nessa faixa etária, configurando essa complexidade social constitutiva da sala de aula de língua estrangeira na terceira idade.

A motivação que se tem para com a aprendizagem da língua-alvo é também crucial para a definição de experiências de aprendizagem bem-sucedidas entre idosos. Lima (2007) destaca o fator motivação como determinante em contextos de ensino e aprendizagem na terceira idade. Como destaca Oliveira (2010), a motivação tem o potencial de mover indivíduos de qualquer idade a superarem os desafios com que se deparam ao estarem expostos a uma nova língua.

Por fim, Pereira, Curioni e Veras (2003) nos convidam a considerar, ainda, diferenças individuais do ponto de vista socioeconômico, demográfico e epidemiológico, além de outras questões, como gênero e educação da pessoa idosa. Nas palavras de Basso (2008, p. 116), como mencionamos anteriormente, processos de aprendizagem de línguas nas diferentes idades envolveriam características psicológicas e sociais inerentemente culturais, marcadas pela história e pela cultura de cada grupo social, como também, acrescentamos, pelas formas como os indivíduos são vistos na sociedade.

4 Problematizando marcas identitárias e representações sociais acerca da terceira idade

De forma geral, não faltam mitos a respeito da aprendizagem de línguas estrangeiras, e muitos deles estão diretamente relacionados à questão da idade ou faixa etária dos aprendizes. McLaughlin (1992) discute cinco

desses mitos. Dois deles envolvem a habilidade da criança e, automaticamente, estigmatizam o idoso no exercício de aprender uma língua: i) crianças aprendem uma segunda língua de forma rápida e facilmente; ii) quanto mais jovem a criança, mais habilitada para adquirir uma segunda língua.

Sem validações científicas e sem fundamentação verdadeiramente sólida, essa representação social (Moscovici, 2013), vinculada à impossibilidade do idoso de aprender uma língua estrangeira, precisa ser problematizada. Sabemos que os discursos constituem uma forma de representar o mundo por meio dos aspectos do mundo físico (processos, relações e estruturas do mundo material e parâmetros espaciais e temporais), do mundo mental e do social. Vale ressaltar, no entanto, que as representações nem sempre são fidedignas ao mundo como ele é. Antes, podem ser projetadas, imaginárias, apontando para direções distintas e particulares. Muitas vezes, representações da velhice dão margem à cultura de julgar como ineficiente o papel do idoso na sociedade, concedendo estreitos espaços para a construção de autoestima e para a participação efetiva na vida social nessa fase da vida. Envelhecer não significa decadência, mas uma sequência da vida com suas peculiaridades e características (Almeida, 2008). Precisamos refletir quanto ao valoroso papel social e cultural do idoso e incentivar ações que façam dessa idade um momento propício para continuar aprendendo e trocando experiências, considerando, como destaca Tufano (2007), as belezas e potencialidades dessa faixa etária. Ao problematizarmos significados representacionais em relação à pessoa idosa em nossa sociedade, revigoram-se as potencialidades de emancipação e fortalecimento das identidades desses idosos.

As identidades são construídas discursivamente e se constituem por meio do modo como os atores sociais se veem e são vistos pelos outros (Fairclough, 2003). O sujeito na pós-modernidade tem se tornado mais fragmentado, constituído não somente por uma única identidade, mas por uma multiplicidade de identidades, contraditórias e em constante processo de transformação. Identidades são, como destaca Hall (1997, p. 13), “uma

celebração móvel", formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados e instigados nos sistemas que nos cercam. Nesse sentido, certamente, a reflexão quanto às identidades dos idosos permitir-nos-á construir um sentido de agência no arranjo estrutural social atual, buscando construir práticas pedagógicas, assim como currículos escolares, com adequações necessárias às pessoas idosas, tal como prevê o Estatuto do Idoso no tocante à educação.

Considerações finais

Ao fazermos este convite para uma reflexão acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade, nosso propósito é o de examinar práticas discursivas em relação ao idoso já estabelecidas em nossa sociedade.

As reflexões aqui propostas sugerem um quadro de exclusão e práticas sociais discriminatórias em relação ao idoso. Um breve olhar sobre os aspectos linguístico-discursivos presentes no Estatuto do Idoso nos revela que a pessoa idosa é representada, nesse documento, como recipiente de bens materiais e serviços, observando-se um hiato entre a realidade vivenciada pelos idosos e o que preconiza a lei.

O objetivo central deste capítulo, inserido em uma importante obra voltada para professores de línguas que atuam ou desejam atuar no contexto de ensino de línguas para adultos da terceira idade, é, de certa forma, colocar em xeque representações linguístico-discursivas e fortalecer as identidades sociais, bem como individuais, de pessoas idosas em nossa sociedade. Precisamos examinar o papel da linguagem na (re)produção das práticas sociais e, sobretudo, problematizar a questão da desigualdade social, trazendo a faixa etária da terceira idade para um maior reconhecimento na elaboração de políticas públicas.

No que se refere especificamente à aprendizagem de línguas estrangeiras nessa faixa-etária, é fato que algumas condições físicas precisarão ser enfrentadas, mas aceitar a crença de que um idoso não é capaz de aprender uma língua estrangeira tendo como base questões físicas e

biológicas pode ser um caminho opressor da velhice e a negação da inserção plena dos idosos na sociedade em que vivemos. Reflexões sobre representações sociais quanto ao ensino de línguas para a terceira idade tornam-se um importante instrumento para a construção de uma vida repleta de experiências com qualidade, já que muitos outros fatores podem ser mais determinantes na aprendizagem do que a questão da idade, como as identidades, as experiências, a motivação, a atitude e/ou as oportunidades de aprendizagem. São esses alguns dos fatores aos quais o professor de línguas deverá estar atento, buscando práticas sociais que promovam o acolhimento e a inserção dos idosos na sociedade.

Pesquisas futuras poderão analisar marcas identitárias de idosos em contextos de aprendizagem de línguas, sempre tendo como pressuposto fundamental que identidades são construídas discursivamente e se manifestam nos posicionamentos interacionais, ou seja, são relacionais, fragmentadas e em constante processo de mudança e transformação (Hall, 1997). Nesse sentido, a utilização de narrativas para a geração de dados para essas pesquisas, possibilitando a análise dos recursos linguísticos empregados para a constituição dos sentidos no discurso do idoso, certamente resultará em histórias de vida impregnadas de dados que muito terão a contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprender uma língua para inserção na sociedade. Nos contextos de pesquisa envolvendo os idosos e a aprendizagem de línguas, a interação, o engajamento, a escuta e a confiança deverão ser resultado de um trabalho colaborativo, construído ao longo do tempo em que pesquisador e participantes passarão juntos, em cenários de pesquisas de natureza etnográfica.

Atuar como um profissional da área da linguagem e como professores de línguas em contextos de ensino envolvendo adultos da terceira idade traz à tona um conhecimento mais profundo das faces ocultas do nosso Brasil. É possível afirmar que, na maior parte das vezes, deparar-nos-emos, em nossas salas de aula, com um grupo de pessoas marcadas por um contexto de vulnerabilidade social, com famílias extensas em razão de um contexto mais

amplo de industrialização da nação. A vida adulta desses aprendizes possivelmente terá trazido, em seu bojo, uma perpetuação de problemas já vivenciados na fase infantil, com marcas identitárias de abandono, negligência e exclusão. Ao chegarem, então, no tempo presente, na fase da velhice, esses aprendizes encontram-se com a saúde debilitada e, além de tudo, enfrentam problemas relacionados à discriminação.

Trazendo à tona essa reflexão acerca das especificidades do trabalho do profissional da área da linguagem, acreditamos poder contribuir para o estabelecimento de uma educação mais crítica e situada nos processos de educação de professores de línguas. Nesse sentido, destacamos que as reflexões e relatos das experiências de cada docente atuando nesse contexto são relevantes, pois, além de se configurarem como dimensões próprias da formação docente, poderão promover inquietações linguísticas e pedagógicas sob diversas ordens, contribuindo para práticas mais sensíveis às diferenças nos processos de aprender em diversas etapas da vida.

É preciso, por fim, examinar o papel da linguagem na (re)produção das práticas sociais e, sobretudo, problematizar a questão da desigualdade social, trazendo a faixa etária da terceira idade para a luz do reconhecimento e da contemplação nas políticas públicas. Afinal, este é, de fato, o grande papel da educação: "promover transformação na sociedade para que seus integrantes possam ser menos oprimidos e menos marginalizados" (Creswell, 2012, p. 467).

Referências

ALMEIDA, T.; LOURENÇO, M. L. Reflexões: conceitos, estereótipos e mitos acerca da velhice. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, v. 6, p. 233-244, 2009.

ARGIMON, I. I. L.; STEIN, L. M. Habilidades cognitivas em indivíduos muito idosos: um estudo longitudinal. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 64-72, 2005.

BARRETO, F. F. P. Espaços para a terceira idade. *Revista Terceira Idade, Humanidades*, Brasília, v. 46, p. 54-66, 1999.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua*

estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BIRDSONG, D. Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: BIRDSONG, D. *Second language acquisition and critical period hypothesis*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1999. p. 1-22.

BONFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 301-358.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994*. Política Nacional do Idoso. Brasília, DF: Senado, 1994.

BRASIL. *Portaria 1.395, de 10 de dezembro de 1999*. Política Nacional de Saúde do Idoso. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1999.

BRASIL. *Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Estatuto do idoso. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2003.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 2007.

BURLING, R. Social constraints on adult language learning. In: WINITZ, H. (ed.). *Native language and foreign language acquisition*. New York: Academy of Science, 1981. p. 279-290.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. *Discurso e identidade(s) de pessoas idosas: das histórias de vida às práticas de letramento*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CHOMSKY, N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. In: MUNGER, M. P. *The history of psychology: fundamental questions*. New York: Oxford University Press, 2003. p. 408-429.

CONCEIÇÃO, M. P. O fator idade e a aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso. *Letra & Letras*, Uberlândia, v. 13, p. 265-274, 1997.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias de aprendizagem e o desafio de aprender uma língua estrangeira na terceira idade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 21, p. 195-218, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. A cognição de adultos longevos: memória, crenças e estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira (inglês). In: CONCEIÇÃO, M. P. *A importância do vocabulário na aprendizagem de línguas: memória, crenças e estratégias para a aprendizagem de novos itens lexicais*. Campinas: Pontes, 2014.

CONCEIÇÃO, M. P.; MOTA, M. B. Memória, crenças, estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira (inglês) por adultos longevos. *Contexturas*, v. 22, p. 96-135, 2014.

CRESWELL, J. W. *Educational research: planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. 4. ed. London: Pearsons, 2012.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DE GRÈVE, M.; VAN PASSEL, F. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

DUARTE, V. Morte social. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias&Letras, 2004. p. 199-212.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FARIAS, S. M. C. *Terceira idade: uma reflexão*. Recanto das letras, Universo Online, out. 2008. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1231695>. Acesso em: 20 set. 2009.

FINGER, I. Aquisição de L2: abrangência e limitações do modelo gerativista. *Revista da ABRALIN*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-57, 2003.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

HARLEY, B. *Age in second language acquisition*. Clevedon: MultilingualMatters, 1986.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050: revisão 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 93 p.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2015*. 2015. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtm.

Acesso em: 20 set. 2016.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: The Association Press, 1970.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Tradução de Fabio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
- LEVINSON, D. et al. *The seasons of a man's life*. New York: Knopfe, 1978.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.
- LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.
- LOBATO, A. T. G. Considerações sobre o trabalho do serviço social com idosos. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. (org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias&Letras, 2004. p. 11-20.
- MARTINS DE SÁ, J. L. Gerontologia e interdisciplinaridade: fundamentos epistemológicos. *Revista Gerontologia*, v. 6, n. 1, p. 41-45, 1998.
- MATSUDO, S. A prescrição de atividade física na terceira idade. *Revista Horizonte*, São Paulo, n. 54, p. 221-226, 1995.
- MCLAUGHLIN, B. *Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz California: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
- MISHLER, E. G. Models of narrative analysis: a typology. *Journal of Narrative and Life History*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 87-123, 1992.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 28-57.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, [S. l.], v. 18, p. 211-250, 1988.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. 2. ed. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 10. ed. Tradução: Pedrinho Guareschi Editora Vozes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.
- MOTTA, L. C. A constituição da Gerontologia e da Geriatria como campos de conhecimento interdisciplinar: o desafio da formação profissional. In: LEMOS, M. T. T. B.; ZABAGLIA, R. A. *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias&Letras, 2004. p. 81-94.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da terceira idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de LE (inglês)*. In: CONCEIÇÃO, M. P. *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 333-374.

PALLU, P. H. R. *Língua inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta*. Curitiba: Pós-Escrito, 2008. 224 p.

PEREIRA, R. S.; CURIONI, C. C.; VERAS, R. Perfil demográfico da população idosa no Brasil e no Rio de Janeiro em 2002. *Textos sobre envelhecimento*, v. 1, p. 43-59, 2003.

PIZZOLATO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIZZOLATO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz, 2008. p. 237-255.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. 256 p.

RODRIGUES, L. S.; SOARES, G. A. Velho, idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. *Revista Ágora*, Vitória, n. 4, p. 1-29, 2006.

SCHUMANN, J. H. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning: a journal of research in language studies*, Malden, v. 25, p. 209-235, 1975.

SCHÜTZ, R. *A idade e o aprendizado de línguas*. fev. 2008. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 15 out. 2009.

SCOVEL, T. Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning: a journal of research in language studies*, Malden, v. 19, p. 245-254, 1969.

SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language. In: RITCHIE, W. (ed.). *Second language acquisition research*. New York: Academic Press, 1978. p. 11-19.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHORS, T. J. How to save new brain cells. *Scientific American Magazine*, USA, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=saving-new-brain-cells>. Acesso em: 11 set. 2009.

SILVA, G. B. *O papel desempenhado pela contingência no ensino de língua estrangeira na terceira idade*. 2004. 229 f. Mestrado (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 155-168, 2008.

TUFANO, D. *Na flor da idade*. Mai. 2007. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2007/agosto-01.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

UNITED NATIONS. *Viena International Plan of action on aging*. New York, 1983. Disponível em: <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

UNITED NATIONS. *International Day of Older Persons*. New York, 1990. Disponível em: <http://www.un.org/en/events/olderpersonsday/>. Acesso em: 14 dez. 2015.

UNITED NATIONS. *Implementation of the International Plan of Action on Ageing and related activities*. New York, dec. 1991. Disponível em: <http://www.un.org/documents/ga/res/46/a46r091.htm>. Acesso em: 14 dez. 2015.

UNITED NATIONS. *Proclamation on Aging*. New York, 1992. Disponível em: <http://hrlibrary.umn.edu/resolutions/47/5GA1992.html>. Acesso em: 14 dez. 2015.

UNITED NATIONS. *Second World Assembly on Aging*. New York, 2002. Disponível em: http://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Madrid_plan.pdf. Acesso em: 14 dez. 2015.

VINTRÓ DE DEUS, N. A. *Adulto: infiel ou incompreendido?: aspectos sociais, lingüísticos e afetivos que permeiam o ensino de língua inglesa (LE) para adultos*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The uses of epidemiology in the study of the elderly*. Geneva: WHO, 1984.

ZACHARIAS, S. T. *Refletindo sobre a terceira idade*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html. Acesso em: 02 set. 2009.

PROJETO ELITI: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Cristiane C. de Paula Brito

Stella Ferreira Menezes

Dione Uester Costa Silva

Introdução

Viajar, dançar, exercitar-se e socializar-se são algumas atividades que passam a fazer parte da vida de certos idosos brasileiros como maneira de amenizar o isolamento de muitos, tendo em vista, por exemplo, a fase da aposentadoria. São atividades que passaram a ser caracterizadas, de certa maneira, como alternativas de envolvimento cultural e social para muitos da chamada terceira idade¹⁸ contemporânea. Poderíamos dizer que, no Brasil, constituiu-se uma discursividade sobre a terceira idade brasileira que acena para a relação entre o tempo ocioso, acentuado com a aposentadoria, e o desenvolvimento de diferentes atividades pelos idosos, sobretudo aquelas relacionadas à questão do entretenimento.

Também é possível mencionar a procura de muitos idosos por cursos de formação, dentre os quais citamos os cursos de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), temática desta pesquisa. Assim, é possível destacar que aprender também é uma opção recorrente entre os idosos, principalmente por causa do surgimento de novas tecnologias e da diminuição das fronteiras

¹⁸ Neste trabalho, lançamos mão dos termos *idosos* e *terceira idade* em uma relação sinônímica.

entre culturas diferentes. Por essa razão, vemos a necessidade de um estudo que discuta o ensino de LE para esse público específico. De acordo com Pizzolato (1995, p. 98),

a terceira idade pode servir aos alunos-sujeitos não somente como uma forma de fugir do confinamento social, mas também como um meio dos mesmos se manterem contemporâneos às expectativas da sociedade brasileira de se integrar ao mitificado "primeiro mundo".

Nessa medida, torna-se importante olhar para os alunos da terceira idade e analisar suas histórias de aprendizagem, bem como entender como se dá seu processo identificatório com a LE, buscando, pois, pensar como se estabelece (ou não) a relação de constituição da posição discursiva nessa língua.

Neste trabalho, visamos analisar os dizeres que compõem os relatos de aprendizagem dos idosos, de forma a delinear representações discursivas que eles deixam deflagrar, em seus relatos, sobre a aprendizagem da língua inglesa (LI). Os participantes da pesquisa foram alunos do projeto de extensão Eliti – “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade”, conforme descrito na apresentação deste livro. Parece-nos válido também ressaltar que o presente artigo é resultado da retomada de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) sobre o Projeto Eliti, mas não se restringe a ela. A análise aqui discutida considerou o *corpus* da pesquisa de IC (narrativas orais e escritas dos alunos do curso de inglês do projeto) e depoimentos gravados de alunos da turma foco.

Partimos de uma perspectiva teórico-metodológica que leva em consideração os processos identificatórios presentes na relação aluno-professor-língua. Além disso, apoiados na compreensão de que a singularidade permeia esses processos, defendemos que eles não acontecem homogeneamente, sendo antes balizados pela historicidade (dos sujeitos, dos dizeres), bem como pelo modo particular de ocupação da posição de sujeito possível a alunos e professores. Ocupação essa que, na dependência das

identificações instauradas, permite, com maior ou menor sucesso, a tomada da palavra na LE.

Assim, para além das injunções sociais e culturais, ou tomando-as como pontos de partida, uma relação com o saber pode assumir um estatuto de acontecimento¹⁹ no âmbito das histórias de aprendizagem de cada idoso, as quais, por sua vez, são constituídas pelo imaginário²⁰ sobre a LE. No caso de nossa pesquisa, é preciso considerar a discursividade acerca do idoso brasileiro, da velhice e da aprendizagem de uma LE na terceira idade. Discursividade essa que estabiliza e naturaliza certos sentidos, por exemplo, o de que o idoso não aprende a língua, reforçado no enunciado muito difundido: “papagaio velho não aprende a falar”. Contudo, este trabalho aposta na perspectiva de que a relação sujeito-língua, ao ser enfocada pelo viés da subjetividade, abre horizontes para o diferente, para o singular e para a (im)possibilidade da identificação do aluno *na* e *com* a LE, já que há uma constituição histórica a ser levada em consideração.

A implicação do sujeito no processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra engendra um sentimento de pertença social, contribuindo para a instauração de um sentimento de inclusão, para muitos perdido, devido à discriminação e ao autoisolamento que as pessoas dessa faixa etária sofrem e se infligem. É tendo como base a nova face da terceira idade que desenvolvemos o presente trabalho, já que ele poderá oportunizar uma reflexão sobre as histórias de ensino e de aprendizagem de inglês que permeiam a subjetividade de alunos dessa faixa etária e a análise de certos aspectos deflagradores do processo identificatório com a LE.

Discutimos, primeiramente, alguns aspectos teóricos que fundamentam nossa investigação. Em seguida, explicitamos nosso percurso metodológico-analítico e finalizamos com algumas considerações no intuito de alinhar as reflexões aqui empreendidas.

¹⁹ A noção de acontecimento será desenvolvida na próxima seção.

²⁰ Reportamo-nos aos trabalhos de Orlandi (2003) para pensar a noção de imaginário.

1 Discursividade e ensino-aprendizagem de LE na terceira idade

A fundamentação teórica sobre o ensino de língua estrangeira para a terceira idade não é muito abrangente em termos de trabalhos desenvolvidos contemplando essa faixa etária. Guimarães (2009) define bem essa problemática da falta de suporte teórico, ao afirmar que

As dificuldades de tratar o tema de ensino para membros da terceira idade são reais. Em busca de subsídio teórico para nosso tema deparamo-nos muitas vezes com tópicos como Mal de Alzheimer, demência, depressão, solidão, entre outros, o que revela a preocupação com o aspecto estreitamente biológico do processo de envelhecimento. Isto revela o conceito de como a sociedade, como um todo, percebe o idoso, como alguém à beira da morte, sem grandes expectativas, lhe restando apenas doenças e mais doenças. Os temas em torno da educação na terceira idade são restritos. Sobre ensino de língua estrangeiras, raros. (Guimarães, 2006, p. 23).

No entanto, no âmbito da Linguística Aplicada, há algumas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, tais como a de Pizzolato (1995), que trabalha as características do processo de ensino e de aprendizagem de segunda língua com adultos dessa faixa etária; a de Conceição (1999), que aborda as estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos; a de Scopinho (2009), a qual destaca os subsídios para a elaboração e utilização de materiais didáticos específicos para a terceira idade; a de Oliveira (2010), focada na análise das crenças e das experiências de idosas aprendendo inglês em uma escola pública; e, por fim, a de Lopes (2014), cujo foco está no processo de ensino e aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade em três perspectivas: a dos professores, a dos alunos e a do autor, como pesquisador.

Trata-se de trabalhos que priorizam, em suas abordagens, ora o conteúdo, ora a metodologia envolvida no processo de ensino e de aprendizagem como aspectos definidores desse processo. Contudo, sem

negar a relevância e o papel desses aspectos, o foco deste trabalho recairá sobre a relação linguagem e subjetividade como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem de uma LE na terceira idade. Essa relação exige trazer à tona a perspectiva de que esse processo não é pressuposto e igual para todos. Ao contrário, para que o processo se estabeleça, é preciso que uma relação de constituição entre idoso e LE se efetive, dadas as experiências que cada idoso traz e imprime a esse processo. Antes de tudo, este estudo intenta pensar a relação entre o idoso e o ensino-aprendizagem de uma LE considerando seus processos de identificação com certas representações de língua, de ensino-aprendizagem, de professor, de si mesmo como aluno de LI na terceira idade, dentre outras. Tais representações são aqui tomadas como *formações imaginárias* (Pêcheux, 1990), isto é, como jogo de projeções que funcionam no discurso de modo a designar os lugares que os sujeitos atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, e, mobilizadas pela/na singularidade dos sujeitos, podem incidir de formas distintas na aprendizagem. São justamente os processos identificatórios que promovem a inscrição na língua outra, permitindo "uma tomada da palavra significante na L2" (Serrani-Infante, 1998, p. 253).

Movidos por essa problemática, mobilizamos algumas noções teórico-analíticas para analisar as representações construídas nos dizeres dos idosos, a saber: sujeito, memória discursiva, interdiscurso, identificação, imaginário e discursividade, para citarmos algumas, constantes do quadro teórico da Análise do Discurso (AD). Apostar na perspectiva do discurso permitir-nos-á integrar os efeitos do processo de identificação que constitui todo sujeito à aprendizagem de uma língua. Desse modo, ser-nos-á possível pensar a relação entre idoso e língua para além de uma questão de conteúdo ou de método pedagógico. Discursivamente, há uma historicidade a ser levada em conta, a qual produz efeitos no processo de tomada da palavra na língua estrangeira.

Para compreendermos a noção de sujeito na AD francesa, devemos, primeiramente, desvincular a ideia de sujeito da de indivíduo. O sujeito é concebido, no âmbito da AD, por meio de sua referência às dimensões sócio-

históricas que o constituem. Assim, o sujeito é fruto de certas condições, que, na AD, dizem respeito, por exemplo, à historicidade. Para ocupar a posição de sujeito, sob o prisma desse quadro teórico, é preciso que o indivíduo seja interpelado/provocado por certos sentidos, implicando uma tomada de posição diante da interpelação/provocação. Cabe ressaltar, na esteira de Althusser (2005), à qual Pêcheux (1969) está alinhado, que há uma passagem entre *indivíduo* e *sujeito discursivo*, justamente para marcar a tomada de posição que é exercida quando do momento da interpelação/provocação, e sobretudo para marcar a perspectiva de que as interpelações/provocações são desiguais ao longo da história e de que as historicidades estabelecem certas condições possíveis para as tomadas de posição do sujeito.

Segundo Fernandes (2005, p. 4), “trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro”. Nesse sentido, o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais, e essas vozes podem tanto revelar o lugar social do sujeito como contribuir para as formações discursivas presentes em seu dizer. Na maioria das vezes, a Linguística considera mais o sujeito falante, que é “um sujeito empírico, individualizado, que, dada a sua natureza psicológica, tem a capacidade para a aquisição de língua e a utiliza em conformidade com o contexto sociocultural no qual tem existência” (Fernandes, 2005, p. 35). Já o sujeito falado “refere-se à história – ideológica, cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais” (Fernandes, 2005, p. 35). É esse conceito de sujeito que enfocamos nesta pesquisa para pensar a relação entre idosos e LI, tendo em vista a discursividade produzida sobre essa relação.

No que concerne ao conceito de memória, não podemos desvinculá-lo do conceito de *História*, pois ambos estão interligados. De acordo com Pêcheux (1984, p. 50), a memória deve ser compreendida como “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, ou seja, não se trata de uma memória individual, conforme é vista pela Psicologia. Nessa esteira, Scherer e

Taschetto (2005, p. 121), com base em Pêcheux (1984), pontuam que, para discutir o memorizável,

é preciso entender o acontecimento inscrito no espaço da memória sob uma dupla forma-limite: (1) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; (2) o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

A memória discursiva, segundo Pêcheux (1999, p. 52), "seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os 'implícitos' de que uma leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível". Isso ocorre porque a linguagem não é transparente; os sentidos não são dados. Pêcheux (1990, p. 16) pontua ainda que a memória coletiva ou social se inscreve como "conjunto de traços discursivos" que engendram formações discursivas, as quais se configuram como o que, em um discurso, possibilita

enxergar na dispersão de enunciados, certas regularidades nos acontecimentos discursivos, pois toda a massa de textos que pertencem a uma mesma FD insere-se em um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos, segundo regras específicas das práticas discursivas de um certo espaço e tempo. (Gregolin, 2005, p. 6).

Assim, podemos afirmar que as formações discursivas são impulsionadas pela memória discursiva, "cujo trabalho produz a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados" (Gregolin, 2005, p.6. Tendo por base a análise dos dizeres dos idosos envolvidos no curso de extensão, examinamos alguns efeitos da interdiscursividade presente nas representações de aprender uma língua estrangeira. Por interdiscurso, a AD faz trabalhar a perspectiva do já-dito que aparece no fio do dizer. Ele aponta para o pré-construído da memória discursiva. São as outras vozes que constituem os discursos. Lançamos mão da definição proposta por Orlandi (1992, p. 89-90), segundo a qual

O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso.

Neste trabalho, mobilizamos a perspectiva de identificação em operação nas elaborações de Pêcheux (1990). Interpelado/provocado por certos sentidos, o sujeito produz uma tomada de posição, implicando um gesto de discursivização. Uma vez constituído esse gesto, para dizer do que recebeu legibilidade, e não nos esquecendo dos sentidos que foram silenciados, as discursivizações evidenciam uma pluralidade de filiações históricas do sujeito, as quais, na esteira de Pêcheux (1990), assumem uma organização por meio das memórias discursivas. Por sua vez, essas memórias estruturam as relações sociais, implicando uma organização e uma produção de sentidos que são (com)partilhados. Dito de outro modo, há saberes que se historicizam, ganhando um efeito de recorrência, sem, contudo, romper com as possibilidades de um rearranjo desses saberes na história. Os saberes se abrem ao novo, à diferença estrutural, assumindo um estatuto de acontecimento. Vejamos, a seguir, as palavras de Pêcheux (1990, p. 54, grifo do original):

é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse *outro* próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Trata-se de pensar nos processos de identificação que se marcam, de modo mais aparente, talvez, por intermédio das discursivizações. Os processos identificatórios passam a operar efeitos e a organizar as relações

sociais dos sujeitos por meio da tomada de posição destes, tendo em vista os diferentes movimentos de interpretação que os sujeitos são convocados a produzir. E esses movimentos estão ancorados em duas dimensões, como condição de possibilidade, quais sejam: uma da *estrutura*, que comporta a repetitividade, e uma do *acontecimento*, que comporta a produção da diferença. Ao produzir os gestos de interpretação, uma relação contingente entre estrutura e acontecimento se efetiva, de modo a marcar a tomada de posição do sujeito.

Uma categoria que ganhou operação nos trabalhos em AD foi a de imaginário. O interesse por essa categoria se fundamenta, inclusive, na própria constituição epistemológica da AD, pois, ao ser proposta pelo viés de uma tríplice aliança, a AD tem como condição um diálogo entre campos: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise freudo-lacanianiana. Para estabelecer uma teorização sobre o sujeito, esse último campo, tendo Lacan como um de seus expoentes, encontra caminhos em três registros: o real, o simbólico e o imaginário. Dada a diferença de interesses, esses registros ganham uma leitura particular no âmbito dos estudos discursivos. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Orlandi (2003), que discorre sobre a noção de *imaginário*. De acordo com Orlandi (2003, p. 57), o imaginário, articulado com a história e a ideologia, é "capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas", ou seja, por meio dos efeitos de certo imaginário, podemos analisar os dizeres que compõem os relatos de aprendizagem dos idosos, buscando mostrar as possíveis representações e imagens que eles deixam deflagrar, em seus relatos, sobre essa língua e sobre as suas histórias de aprendizagem da LI.

Diante dessas breves considerações sobre a noção de imaginário, é preciso destacar que esse conceito se mostra relevante para entendermos a noção de discursividade. No âmbito das elaborações de Pêcheux, sobretudo daquelas empreendidas em 1990, a noção de discursividade diz respeito à relação entre aspectos linguísticos e aspectos históricos, cuja materialidade está na base da língua. Uma materialidade que se abre ao heterogêneo, já que os sentidos não são passíveis de serem fechados nem são totais. Tal

discursividade se constitui no momento da análise das representações identificadas no *corpus* desta pesquisa.

De acordo com Woodward (2000), a representação constitui um processo cultural de significação da experiência humana. Assim, "é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos" (Woodward, 2000, p. 17). Portanto, a representação, além da função comunicativa, constitui a mediação de pensamentos e discursos entre relações e interesses, além de deixar flagrantemente fragmentos dos pontos de identificação estabelecidos entre sujeito e objeto, numa relação tensa e contraditória.

Vale salientar que, no âmbito desta pesquisa, trabalharemos com o princípio de que as representações são pontos de partida para que uma produção discursiva se estabeleça. Apostamos na relação entre linguagem e subjetividade a partir de uma perspectiva discursiva, o que exige que se leve em conta a heterogeneidade nessa relação. Como salienta Santos (1999), sendo os sujeitos lugares de significação historicamente constituídos, é preciso considerar que, nas posições que ocupam no processo enunciativo, "heterogeneidade de sentidos se manifestam, porque estes são múltiplos, multifacetários e circunscritos em várias vozes que se entrecruzam e atravessam os discursos" (Santos, 1999, p. 41). Assim, pensamos as representações como perpassadas por um amálgama de vozes que interpelam o sujeito a se constituir como tal em seus movimentos de identificação com redes de sentido.

Para dizermos da especificidade deste trabalho, cada idoso, ao enunciar sobre sua aprendizagem na LI, é afetado por discursos acerca da aprendizagem de uma LE na terceira idade de modo singular, podendo, inclusive, estarem filiados ou não à discursividade em circulação no Brasil sobre esses aspectos. Em outros casos, tendo por base a perspectiva de discurso, como estrutura e como acontecimento, postulada por Pêcheux (1990), também apostamos na concepção de que outras discursividades poderão se constituir.

2 Essa língua (que) me diz: representações sobre a aprendizagem de língua inglesa na terceira idade

O *corpus* desta pesquisa se constitui de narrativas orais e escritas por treze (13) alunos da terceira idade que frequentaram as aulas de língua inglesa do projeto Eliti. O critério para a escolha de tais participantes foi o voluntariado: o convite foi feito durante uma das aulas. As narrativas orais foram gravadas em vídeo por cinco participantes do curso e se delinearão por meio de respostas a um roteiro de perguntas semiestruturado. As questões indagavam sobre a razão de terem feito o curso, a forma como o curso afetou suas vidas (ou não) e seus planos futuros em relação à LE em questão. As narrativas escritas, por sua vez, são respostas a um questionário que solicitava aos participantes que descrevessem sua relação com a língua inglesa.

Para a análise das representações, selecionamos sequências discursivas que apontam regularidades enunciativas nos dizeres dos sujeitos. Essas regularidades foram agrupadas e sintetizadas por um enunciado que, a nosso ver, aponta para o funcionamento de uma memória que constitui os dizeres dos participantes em sua relação com a aprendizagem da língua inglesa. Salientamos que as representações foram separadas para fins de análise. Compreendemos, todavia, que elas se imbricam, mobilizando diferentes vozes sócio-histórico-ideológicas que se ressignificam (dialogando e se confrontando) nas vozes singulares dos participantes. Em outras palavras, ainda que no fio linear do dizer encontremos uma ilusória unidade enunciativa, entendemos que as representações são delineadas pela heterogeneidade de sentidos mobilizados pelos sujeitos, apontando a não coincidência do dizer consigo mesmo.

Vejamos, pois, a primeira representação.

(i) A aprendizagem da LI traz a possibilidade de pertencimento social

Pautada na representação de língua inglesa como língua universal, que conecta e integra pessoas, abrindo oportunidades de emprego e

relacionamentos, a primeira representação traz à tona sentidos de pertencimento ao mundo globalizado. Vejamos.

SD1: O mais importante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é eu poder falar além da minha própria língua, *falar a língua do outro, entender, interagir e nos grupos sociais não ficar a parte de determinado assuntos*²¹. **A1**²²

SD2: É língua estrangeira é muito importante, pois *pude sentir na pele o que é estar em outro país e não saber ler e nem entender o significado* de quase tudo ao seu redor. É muito *constrangedor*. **A2**

SD3: Aprender uma língua estrangeira é sem dúvida hoje de suma importância para qualquer pessoa. Com certeza *abre portas profissionais, de amizade* e muito mais. *Você poderá ser informado e se informar* de muitas mais coisas. **A3**

SD4: Um meio de *comunicação global*. O inglês hoje é uma língua que se *comunica no mundo todo*. [...] O mais importante/significante no processo de aprendizagem de língua inglesa é a *interação e a comunicação global*. **A4**

SD5: Decidi estudar inglês por saber que é uma *língua universal* e estou no *momento propício da minha vida* para vida; resolvi estudar. **A5**

SD6: Aprender uma língua estrangeira é *poder interagir em alguma viagem*, [...] uma realização pessoal, [...] vencer um desafio para a minha idade. **A6**

SD7: eu tive motivação de fazer inglês também porque eu *tenho um filho que fez intercâmbio* pela [xx] eu tive contato com a família americana /.../ eles vieram ficar aqui uma semana /.../ continuamos a *ter hoje esse vínculo* /.../ estou *voltando novamente pra visitá-los*. **A10**

²¹ As seqüências discursivas foram reproduzidas tais como escritas pelos participantes.

²² A letra "A" foi usada para indicar o aluno ou a aluna participante da pesquisa.

SD8: quando eu vi pelo jornal que tava sendo oferecido eu busquei assim fazer também pra *ter novos relacionamentos* né eu *já sou aposentada* então é uma oportunidade da gente tá *interagindo com outras pessoas* e isso traz *mais conhecimento*, o feedback é muito bom. **A13**

No fio do dizer, a língua inglesa é representada como língua em que se pode *interagir em alguma viagem* (SD6), *ser informado e se informar* (SD3), *não ficar a parte de determinado assuntos* (SD1), já que oportuniza a *interação e a comunicação global* (SD4). Trata-se de uma representação que evoca uma discursividade contemporânea sobre a língua inglesa e que circula fortemente na mídia em suas diversas instâncias (jornalística e publicitária, por exemplo).

Todavia, mais do que a inscrição em um discurso utilitário-pragmático – em que a necessidade de conhecimento da língua inglesa se torna naturalizada como instrumento de competição no mercado profissional –, parece ser o desejo de pertencimento a uma rede de relações amistosas que perpassa os dizeres em questão.

Ocupar o lugar de *aposentada* (SD8) parece trazer outras demandas para a procura de um curso de língua estrangeira, talvez a busca por *novos relacionamentos* (SD8), por *amizade* (SD3). Demandas essas que extrapolam uma visão mercantilista da língua e põem em cena seu caráter social, em que o aspecto mais importante de seu uso está na possibilidade de “sentir-se parte”, de *poder interagir em alguma viagem* (SD6), enfim, de *entender* (SD1) e se comunicar no *mundo todo* (SD4). Dessa maneira, significada como possibilidade de pertencimento social, a aprendizagem da língua inglesa se legitima para esses sujeitos, que se veem, inclusive, “autorizados” (perante as vozes histórico-sociais que dizem o contrário) para afirmarem que estão em um *momento propício da [minha] vida* (SD5) para iniciarem esse estudo.

(ii) A aprendizagem da LI traz a possibilidade de ressignificações afetivo-subjetivas

A segunda representação salienta uma discursividade muito peculiar a esses sujeitos e que faz alusão ao papel da língua como aglutinadora das

relações afetivas (em especial, as familiares) e também provocadora de deslocamentos subjetivos.

SD9: Afetou para melhor... eu procurei me vestir melhor, arrumar mais pra vir pra escola. Fiquei mais feliz, mais contente, quero ensinar pros meus netos inglês. **A9**

SD10: /.../ porque eles estudam inglês e eu não sabia nada de inglês hoje eu já sei mais que eles porque eles são pequenos e eles não estudam o que eu estudo né... pouca coisa só de escola. Então eu ensino pra eles, inclusive eu fui elogiada pela professora deles porque todos os trabalhos de casa eles tiram notas boas porque eu os ensino. **A9**

SD11: eu deslanchei mais o meu inglês, eu tenho mais facilidade pra me expressar ah inclusive nas minhas viagens pro exterior eu tenho certeza que eu vou ter mais facilidade ainda.

A10

SD12: esse curso ele só muda a gente pra melhor pra melhor... ter mais conhecimento, mais esclarecimento, sei lá tá mais integrado com a própria sociedade. **A11**

SD13: a minha neta /.../ a gente conversa aí ela me corrige a gente conversa em inglês... "o que que é isso vovó?" às vezes a gente mantém um breve diálogo /.../ aumentou esse nosso diálogo porque aí sempre tem alguma novidade pra contar, alguma coisa pra perguntar. **A13**

As sequências apontam para a importância das relações de alteridade na aprendizagem da língua, especialmente por meio do olhar e do dizer desse outro que me (re)posiciona para mim mesmo, que me faz *vestir melhor, arrumar mais pra vir pra escola* (SD9). A aprendizagem da língua estrangeira é representada (e aí parece ganhar sentido), nos termos de Bakhtin (2010), na/pela relação do outro para mim (SD9: *quero ensinar pros meus netos inglês*); do eu para o outro (SD10: *hoje eu já sei mais que eles; tiram notas*

boas porque eu os ensino; fui elogiada pela professora deles. SD12: minha neta /.../ a gente conversa em inglês. SD13: "o que que é isso vovó?"); e do eu para mim mesmo (SD9: Fiquei mais feliz. SD11: deslanchei mais o meu inglês. SD12: só muda a gente pra melhor).

(iii) A aprendizagem da LI traz a possibilidade de resistência

A aprendizagem da LI se apresenta como possibilidade de resistência às vozes sociais que desvalorizam a velhice, que colocam os sujeitos dessa idade à margem, julgando-os como improdutivos (para o mercado de trabalho), incapazes (de aprender coisas novas), não saudáveis. É, pois, com o olhar do outro – que, de certa forma, já os constitui – que se dialoga. É a avaliação do outro que se confronta. É ao que de si se vê no outro a que se resiste.

SD14: Aprender uma língua estrangeira é poder interagir em alguma viagem, [...] uma realização pessoal, [...] vencer um desafio para a minha idade. **A6**

SD15: [...] decidi estudar inglês para que o meu cérebro possa melhorar, evitando certas doenças como o mal de Alzheimer. **A8**

SD16: só cuidava de casa, era um tédio. **A9**

SD17: eu acho assim também que o ego da gente não na questão do orgulho /.../ eu digo assim sempre ajuda, você se sente mais, você "eu posso mais, eu consigo, eu me capacito". **A13**

SD18: se eu pudesse eu queria estudar até eu chegar... quem sabe ser professora (risos). **A11**

SD19: a pior coisa que eu encontro hoje por exemplo dentro da aposentadoria é justamente a monotonia. Essa situação por exemplo de levantar /.../ o que que eu vou fazer hoje, não tenho nada pra fazer. Então isso pra mim a pior coisa da aposentadoria é isso. **A12**

A relação com a idade é marcada no uso de expressões como *vencer um desafio* (SD14), na menção a *certas doenças* (SD15) e nos comentários sobre as rotinas diárias (SD16: *só cuidava de casa, era um tédio*. SD19: *a pior coisa /.../ dentro da aposentadoria é justamente a monotonia*). E é desse lugar singular que o sujeito se relaciona com a língua estrangeira, atribuindo à sua aprendizagem sentidos de superação, de *realização pessoal* (SD14), de melhora da autoestima (SD17: *o ego da gente /.../ sempre ajuda*). O fato de participar da aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade parece autorizá-lo a dizer para si mesmo: *eu posso mais, eu consigo, eu me capacito* (SD17).

Considerações finais

Ao falarem de sua aprendizagem da LI é de si que os sujeitos falam: de suas histórias, de suas identificações, de seus desejos. O aspecto afetivo parece-nos muito saliente na enunciação dos alunos da terceira idade, o que aponta para a necessidade de se considerar a dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Concordamos com Serrani, para quem "prazeres, desprazeres e conflitos subjetivo-ideológicos são matéria-prima da expressão discursiva de sentidos, assim como o é a língua" (Serrani, 2002, p. 36).

Segundo Pizzolato (1995, p. 18), "tendo como base os fatores neurobiológicos, linguístico-cognitivo, afetivo e sociocultural", as pessoas nessa faixa etária "apresentam as suas particularidades em relação ao processo de aprendizagem de uma nova língua" (Pizzolato, 1995, p. 64). Portanto, os processos de aprendizagem de pessoas de diferentes faixas etárias, de diferentes contextos socioculturais, exigem também diferentes maneiras de se lidar com eles. Assim sendo, o ensino de língua inglesa para idosos tem diferentes necessidades, assim como aprendizes de outras idades em outros contextos também têm. Nesses casos, é importante que as representações sejam levadas em conta no aprendizado de uma segunda língua por parte dos idosos e de seus familiares. O idoso deve se sentir inserido no processo de aprendizado para, assim, aprender de uma maneira

natural, interagindo com seus pares e aprendendo “qual a melhor forma de aprender a se comunicar na língua-alvo” (Pizzolato, 1995, p. 56), com a autenticidade necessária para o aprendizado da segunda língua.

As representações de aprendizagem de LI aqui delineadas acenam para o funcionamento de uma memória discursiva que se reatualiza nos dizeres dos alunos da terceira idade, produzindo efeitos de sentido que apontam para a singularidade da aprendizagem nessa faixa etária.

O sentido de pertencimento social – produzido na primeira representação –, ainda que perpassado por uma noção “globalizante” e utilitarista de LI, extrapola o mundo do mercado, de forma a associar o desejo de integração não mais ao desenvolvimento profissional, mas à manutenção de laços humanos: é o desejo de *falar a língua do outro* (SD1), de *entender o significado* (SD2) desse que me é estranho, enfim, de ter algum *vínculo* (SD7). Em outras palavras, a associação da língua inglesa como língua hegemônica habita o imaginário desses sujeitos, assumindo-se que se trata de uma *língua universal* (SD5), na qual se *comunica no mundo todo* (SD4). Todavia, não mais se sofre uma “pressão social” para estudá-la, antes se trata de uma língua que convida ao “prazer”, daí A10, quando indagada sobre seus planos para o futuro em relação ao inglês, responder: *Eu quero viajar muito, quero conhecer outros países, viajar mesmo, não tenho um lugar específico não, quero conhecer mais*. O desejo da língua se mescla ao desejo pelo conhecimento que, por sua vez, se dá na relação com o outro.

A possibilidade de ressignificações afetivo-subjetivas ensejada pela aprendizagem de LI produz o sentido de empoderamento ao sujeito: trata-se de uma língua que mobiliza olhares dos outros sobre mim, na qual me vejo e sou visto de uma forma outra. Língua essa que me transforma (SD10: *eu não sabia nada de inglês hoje eu já sei mais que eles*). A nosso ver, os dizeres dessa segunda representação funcionam dialogicamente com os dizeres da representação anterior no que se refere à voz do “produtivismo social”. Se, na primeira, pode-se abdicar da pressão social – já que não há mais para esse sujeito o “dever” de produzir no sistema capitalista e de dominar uma LE para ascensão profissional –, por outro lado, ser posicionado no lugar da

improdutividade também incide sobre sua constituição subjetiva. Há que se responder a esse olhar, dizendo a esse outro que ainda se lhe pode ser útil, por exemplo, ensinando-lhe algo ou mostrando que se adquiriu *mais conhecimento*, e que se está *mais integrado com a própria sociedade* (SD12).

Nesse embate de dizeres sustentados por diferentes memórias discursivas, a aprendizagem da língua se representa como possibilidade de resistência. Resiste-se a (e a partir de) uma posição de estudante que não é aquela tida como ideal, já que se espera que a aprendizagem aconteça em idades bem jovens (SD14: *vencer um desafio para a minha idade*). Resiste-se ainda ao imaginário que se tem de si como sujeito da terceira idade (SD17: *eu posso mais, eu consigo, eu me capacito*). Resiste-se às mudanças que se percebem no corpo (SD15: *decidi estudar inglês para que o meu cérebro possa melhorar*). Desse modo, a resistência funciona como forma de subjetivação na relação com a língua. Língua cuja aprendizagem parece acolher, desarranjar, desafiar, enfim, interpelar o sujeito a tornar-se sempre um outro, buscando, na promessa do devir, satisfazer o desejo de *estudar até eu chegar... quem sabe ser professora* (SD18).

Referências

ALTHUSSER, Louis. A corrente subterrânea do materialismo do encontro (1982). *Crítica Marxista*, n. 20, 2005, p. 9-48. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/>. Acesso em: 05 mar 2017.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês). 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. v. 1, 128 p.

GREGOLIN, M. do R. *Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades*. Disponível em: <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20regolin.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade: um estudo etnográfico de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) – Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LOPES, Marise Amorim *et al.* Envelhecendo na percepção das pessoas longevas ativas e inativas fisicamente. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 141-153, abr. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/40524/31006>. Acesso em: 3 nov. 2014.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Rôle de la mémoire. In: MALDIDIER, D. (org.). *Histoire et linguistique*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise Automática do Discurso – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, M. *Discurso – estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1995.

SANTOS, J. B. C. dos. Lugares discursivos: influências no ensino e na escrita. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 2, n. 15, p. 37-51, 1999.

SCHERER, A. E.; TASCHETTO, T. R. O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos linguístico-discursivos. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1., p. 119-123, 2005.

SERRANI, S. Afetividade e escrita em língua estrangeira. *Fragmentos*, n. 22, p. 23-39, 2002.

SERRANI-INFANTI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

AS CRENÇAS DE ALUNOS DA TERCEIRA IDADE SOBRE O FRANCÊS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DESSA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Angélica Hernandez-Lima

"A educação é a melhor provisão para a velhice."
(Aristóteles)

1 Introdução

O aumento na quantidade de idosos é um fenômeno mundial, não ocorrendo apenas em países desenvolvidos. O envelhecimento da população brasileira tem acompanhado uma tendência internacional, impulsionada pela queda da taxa de natalidade e pelos avanços biotecnológicos. De acordo com o estudo feito, em 2017, pelo IBGE (2018), o Brasil tem aproximadamente 30,2 milhões de idosos, sendo que houve um aumento dessa parcela populacional em todos os estados da federação.

Com a população brasileira envelhecendo com saúde e com melhores condições de vida, vários setores da economia estão adaptando seus modelos de negócios para atender a um público consumidor que quer viajar, comprar e estudar. Dessa forma, é fundamental que sejam desenvolvidos, cada vez mais, estudos nos mais variados segmentos acadêmicos que levem em consideração essa crescente parcela populacional tão ativa e detentora de suas particularidades.

Dentre as pesquisas já desenvolvidas com idosos sobre ensino e aprendizagem de língua, destacamos o estudo pioneiro de Pizzolatto (1995),

cujo objetivo foi o de pesquisar as características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) com adultos da terceira idade; a pesquisa de Thomé (1996), que averiguou as expectativas dos alunos da terceira idade estudantes de um centro de estudo de línguas na cidade de São Paulo, e o seu progresso na aprendizagem da língua francesa após um semestre de curso; o trabalho de Conceição (1999), o qual investigou, identificou e classificou as estratégias de aprendizagem usadas por idosos; de Bella (2007), que pesquisou as necessidades específicas que alunos idosos tiveram ao cursar a língua italiana; e de Bacci (2010), que estudou a aprendizagem de língua inglesa na terceira idade mediada pelo computador durante sessões de Teletandem.

Neste capítulo, apresentaremos parte dos resultados oriundos da pesquisa de mestrado de Lima^{23,24} (2007), desenvolvida com alunos idosos aprendizes do francês, ao longo dos anos de 2005 a 2007, no *campus* da Unesp de São José do Rio Preto, a qual buscou contribuir com subsídios teórico-práticos para a reflexão dos profissionais da educação interessados por questões de ensino e aprendizagem voltadas a esse público específico²⁵.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar as crenças dos alunos de terceira idade sobre a língua francesa e sobre a aprendizagem desse idioma, além de discutir as relações entre essas crenças e a aprendizagem do francês.

Para tanto, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 – Quais são as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de LE (francês) e sobre a língua francesa?
- 2 – Que implicações podem ser verificadas na relação entre as crenças dos alunos e a aprendizagem da língua francesa?

Quanto à organização do capítulo, primeiramente discorreremos sobre a fundamentação teórica que norteou nossa investigação; em seguida,

²³ Atualmente, a autora assina seus trabalhos como Hernandez-Lima.

²⁴ Agradeço à Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti pela orientação singular da pesquisa de mestrado de Lima (2007), assim como a todos os alunos que participaram deste estudo.

²⁵ Sugerimos a leitura da dissertação de Lima (2007) para o conhecimento da pesquisa em sua completude.

expostemos a metodologia de pesquisa utilizada; depois, discutiremos os dados analisados; e, por fim, apresentaremos as considerações finais acerca deste estudo.

2 Fundamentação teórica

Nesta seção, discutiremos o conceito de crenças dentro da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. No entanto, antes, acreditamos ser relevante esclarecermos os posicionamentos epistemológicos adotados sobre alguns conceitos-chave relevantes.

Durante a pesquisa de mestrado, fizemos um levantamento sobre as concepções de língua, de língua estrangeira, de aprendizagem de LE e do papel do aprendiz sob diversas perspectivas teóricas, que vão desde o behaviorismo de Skinner até a abordagem sociocultural de Vigotski (Mitchel; Myles, 1998; Amadeu-Sabino, 1994).

Considerando o estudo teórico elaborado sobre os pressupostos dessas variadas correntes teóricas, baseamo-nos nos preceitos do interacionismo social e também nos construtos desenvolvidos por Almeida Filho (1993) e definimos: (i) língua – instrumento social por meio do qual o indivíduo pode se expressar, interagindo com o outro e com o meio em que está inserido; (ii) língua estrangeira – língua pertencente a outros povos, que se *desestrangeiriza* com o passar do tempo; (iii) aprender uma língua – conseguir estabelecer significados nessa língua-alvo que são construídos socialmente na interação com o outro; e (iv) aprendiz – ser social dotado de características idiossincráticas que constrói, junto com o outro, sua aprendizagem, sendo corresponsável por ela.

No tocante às crenças, seu papel no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira recebeu grande destaque nas pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais em Linguística Aplicada (LA) a partir da segunda metade do século XX. Esse fenômeno corroborou a confirmação da relevância desse conceito para a LA.

Conforme afirma Barcelos (2004), o conceito de crença é encontrado em várias ciências, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a

educação, além das definições presentes na LA, contudo optamos por nos ater mais aos conceitos apresentados por estudiosos nessa área.

Almeida Filho (1993) define crença como uma das forças atuantes no modelo de operação global de ensino de línguas, capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Barcelos (2006, p. 18), crença é uma

forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais

De fato, se nos atentarmos à definição de crença formulada por Barcelos (2006) e por Almeida Filho (1993), podemos inferir que as concepções de um indivíduo influenciam as suas escolhas, ações e reações em meio ao processo interativo social em que ele está inserido, não restringindo tais influências no contexto de ensino em aprendizagem de LE.

Kalaja (1995), seguindo a mesma linha teórica de Barcelos (2006), afirma que as crenças são interativas, sociais e variáveis, sendo construídas socialmente.

Ao longo de seus estudos sobre crenças, Barcelos e Kalaja (2003) constataram que elas são: (i) dinâmicas, pois mudam com o tempo; (ii) emergentes, uma vez que são construídas socialmente e situadas contextualmente. Elas mudam e se desenvolvem na medida em que o ser humano interage e modifica suas experiências, sendo ele, ao mesmo tempo, modificado por elas; (iii) experienciais, visto que tal experiência resulta das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, e entre aprendizes e professores; (iv) mediadas, uma vez que as crenças podem ser percebidas como instrumentos disponíveis que podemos usar ou não dependendo da situação, das tarefas e das pessoas que interagem conosco; (v) paradoxais, pois, ao passo que são individuais, as crenças também são sociais. Elas podem servir para julgar, condenar ou avaliar uma ideia; e (vi) não tão

facilmente distintas do conhecimento, da motivação e das estratégias de aprendizagem.

À luz das definições discutidas aqui, definimos crenças, no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE, como concepções dinâmicas, possíveis de mutação, sendo sociais e contextualmente construídas, que indivíduos, alunos e professores têm quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que as crenças influenciam e são influenciadas pelo contexto de ensino e aprendizagem e pelas ações dos actantes envolvidos no processo. Além disso, concordamos com Barcelos (1999), que afirma que as crenças são absorvidas da sociedade e ressignificadas individualmente.

Assim como o conceito de crença é muito discutido, vários teóricos apresentam suas definições de crença sobre aprendizagem de línguas. Esse termo, segundo Barcelos (2004), surgiu pela primeira vez em 1985, em um instrumento de coleta de dados desenvolvido por Horwitz, o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory²⁶.

Há várias definições sobre esse termo, mas, de acordo com Barcelos (2004, p. 132),

parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem.

As expressões *cultura de aprender* ou *abordagem de aprender línguas*, definidas por Almeida Filho (1993), referem-se às formas de estudar e de se preparar para o uso real da LE que o aprendiz considera como sendo *normal*. Ainda seguindo Almeida Filho (1993, p. 13),

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma

²⁶ Inventário de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas

tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Sendo assim, trataremos, nesta pesquisa, dos termos *cultura de aprender*, *abordagem de aprender* e *crenças sobre aprendizagem* como sinônimos, conforme sugere Barcelos (2004).

Barcelos (1995, p. 35) define *cultura de aprender* como sendo um “termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”. Para a autora, esse conhecimento, além de estar de acordo com o nível socioeconômico e com a idade dos alunos, tem como base leituras prévias, experiências educacionais anteriores e o contato com pessoas influentes (Barcelos, 1999).

Almeida Filho (1993) atenta para o fato de que a *cultura de aprender* do aluno pode divergir da abordagem de ensinar de um professor, de uma escola, como também do livro didático adotado. Essa possível divergência pode acarretar uma resistência em aprender um idioma, ou até mesmo a desistência do aluno. O autor comenta que é relevante que o professor busque conhecer a cultura de aprender de seus alunos, a fim de que possa desenvolver um trabalho consciente, com o intuito que os aprendizes tenham maior êxito em sua aprendizagem.

Lightbown e Spada (2004) sugerem que os aprendizes de uma segunda língua nem sempre estão conscientes de seu estilo de aprender. Contudo, segundo os autores, os alunos, principalmente os mais velhos, possuem fortes crenças e opiniões sobre como o seu aprendizado deveria acontecer. Essas crenças, geralmente, são baseadas em experiências anteriores de aprendizado e na suposição, correta ou equivocada, de que alguma forma particular de instrução tenha sido a melhor para o seu aprendizado.

Para as autoras, as crenças sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira influenciam esse processo. Elas influenciarão também as estratégias que os alunos escolherão para aprender. Portanto, de acordo com as pesquisadoras, o professor deve usar essa informação para ajudar os

aprendizes a expandir seu repertório de estratégias de aprendizado e, assim, desenvolver uma flexibilidade em seus caminhos para aprender um novo idioma (Lightbown; Spada, 2004).

Richards e Lockhart (1998) argumentam que os estudantes, assim como os professores, trazem, no momento da aprendizagem, suas crenças pessoais, seus objetivos, suas atitudes e decisões. Tudo isso influi na forma com que os discentes aprendem. Os autores destacam a presença de uma dupla influência: enquanto o sistema de crenças dos docentes influencia seu modo de ensinar, o sistema de crenças dos estudantes influencia a maneira como estes entendem a aprendizagem e como interpretam o significado em sala de aula.

Quanto às crenças sobre língua estrangeira, os teóricos comentam que, às vezes, as crenças dos alunos podem estar ligadas a mitos. Todavia, mesmo que sejam mitos, tais crenças fazem parte de uma realidade psicológica do aluno e podem influenciar na aprendizagem da língua. Os autores comentam, por exemplo, que os estudantes que encaram a gramática como sendo o mais difícil na aprendizagem da língua inglesa podem ser favoráveis a um método de ensino focado nela (Richards; Lockhart, 1998).

Outra crença levantada por Richards e Lockhart (1998) se refere aos falantes nativos de uma LE. Para os estudiosos, o que os aprendizes pensam sobre os falantes de um idioma, por mais que se possa tratar de um estereótipo, pode influenciar no desejo do aluno de se relacionar com falantes nativos.

No tocante às crenças sobre as quatro habilidades, os autores argumentam que elas também podem influenciar a aprendizagem de uma LE (Richards; Lockhart, 1998). Conforme relatado pelos pesquisadores Richards e Lockhart (1998), como também por Lightbown e Spada (2004), às vezes, os alunos não atribuem o mesmo valor que o professor atribui às habilidades, podendo ocasionar uma situação de conflito de crenças.

Quanto ao ensino, Richards e Lockhart (1998) comentam que os estudantes trazem também para a classe suas crenças pessoais sobre ensino que são baseadas nas experiências anteriores já vividas. Logo, os aprendizes

possuem suas próprias concepções de como um ensino é eficaz ou ineficaz. Para os autores, algumas crenças podem desvalorizar as atividades sugeridas pelo professor (Richards; Lockhart, 1998).

Apresentados os construtos teóricos que fundamentaram esta investigação, a seguir, abordaremos a metodologia de pesquisa adotada.

3 Metodologia de pesquisa

Nesta seção, apresentaremos a natureza da pesquisa, o contexto investigativo, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e, por fim, o procedimento de análise utilizado.

3.1 Natureza da pesquisa

De acordo com Lima (2005), uma das maiores dificuldades encontradas quando se busca estudar sobre crenças é a questão metodológica, visto que a natureza desse processo é mental. Nesse sentido, as crenças são inferidas pelo investigador por meio do discurso e das ações produzidos pelos participantes.

Isso posto, considerando também que as inferências são fruto da observação contextual do dizer e do fazer dos participantes, e que o foco da investigação está no processo de aprendizagem, e não em seu produto final, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, embora utilizemos alguns dados quantitativos (Consolo; Viana, 1997; Pizzolatto, 1995; Watson-Gegeo, 1988).

3.2 O contexto investigativo e os participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2005 na UnATI (Universidade Aberta à Terceira Idade), no *campus* da Unesp de São José do Rio Preto.

Participaram da pesquisa, além da professora-participante (PP), sete alunos (seis mulheres e um homem) e uma professora-observadora (PO).

Apresentamos, a seguir, um quadro que ilustra o perfil socioeconômico dos estudantes.

Quadro 2 – O perfil socioeconômico dos alunos participantes da pesquisa

Nome fictício, sexo e idade***	Nível de escolaridade	Situação familiar	Situação profissional	Recebe auxílio de outros familiares/ terceiros	Contribui para a renda de familiares	Renda familiar (SM***)	Moradia
Florence, fem., 51 a.	Ensino superior em Letras – Inglês	Mora com o marido e duas filhas	Dona de casa. Nunca trabalhou e não é aposentada	<i>Não respondeu</i>	Não	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Catherine, fem., 73 a.	Ensino superior incompleto em Biblioteconomia	Mora com o marido	Dona de casa. Nunca trabalhou e não é aposentada	<i>Não respondeu</i>	Não	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Marie, fem., 69 a.	Ensino médio completo	É viúva, mora só e não tem filhos	É aposentada. Foi professora (PEB 1)	Não	Ajuda alguns sobrinhos raramente	De 3 a 4 SM	Imóvel próprio
Loraine, fem., 51 a.	Ensino médio completo	É divorciada e mora com o filho	Não é aposentada e sempre foi dona de casa	Sim. Recebe pensão alimentícia do ex-marido	Ajuda sua filha e seu genro periodicamente	Acima de 5 SM	Imóvel próprio
Eros, fem., 53 a.	Ensino médio incompleto	É divorciada e mora com o filho	Não é aposentada e faz serviços periódicos com vendas	Recebe auxílio periódico	<i>Não respondeu</i>	De 1 a 2 SM	Imóvel alugado
Juliette, fem., 56 a.	Ensino fundamental incompleto	É divorciada, não tem filhos, mora com a mãe, a irmã, um irmão e uma sobrinha	Não é aposentada. É instrutora de autoescola e taxista em situação de desemprego	Recebe auxílio total dos familiares	Não	De 3 a 4 SM	Imóvel próprio
Pierre, masc., 60 a.	Pós-graduação em Grafotécnica	Mora com a esposa, a filha e neta	É aposentado. Trabalha como perito judicial	Não recebe auxílio	Sim. Auxilia familiares parcial e periodicamente	Acima de 5 SM	Imóvel próprio

Fonte: Lima (2007).

Legenda: * Algumas palavras foram abreviadas na tabela: fem. (feminino); masc. (masculino); a. (anos).

** A UnATI do Ibilce/Unesp recebe alunos a partir dos 45 anos.

*** Na época da pesquisa, o salário-mínimo era de R\$ 300,00.

Podemos observar, por meio das informações contidas no quadro, que quatro dos alunos possuem renda superior a 5 SM e seis moram em imóvel próprio. Quanto ao nível escolar dos aprendizes, cinco concluíram o ensino médio. Com relação à composição familiar, seis aprendizes moram com a família, enquanto apenas um vive sozinho.

No que tange ao contato anterior com a língua francesa, dos sete alunos, apenas um estudante não havia estudado francês antes de cursá-lo na UnATI. Cinco aprendizes aprenderam francês na escola quando eram crianças e um aluno, já adulto, conheceu a língua em uma viagem que fez à África do Sul.

Quanto à professora-observadora, ela, na época, tinha 24 anos e cursava o mestrado na mesma instituição de ensino em que a professora-pesquisadora estudava. Era graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês por uma universidade pública do estado do Paraná.

Já a professora-pesquisadora tinha, na época, 27 anos. Era graduada em Letras com habilitação em Português e Francês por uma universidade pública do interior paulista.

3.3 Os instrumentos de coleta dos dados

Para investigar as crenças dos alunos, por serem processos mentais como já mencionado anteriormente, é necessário que o pesquisador observe contextualmente o discurso e as ações dos participantes da pesquisa (Lima, 2005). Além disso, por termos optado pela abordagem de investigação contextual, buscamos utilizar instrumentos que permitissem verificar tanto o dizer quanto o fazer dos alunos.

No quadro a seguir, apresentamos os instrumentos utilizados, uma descrição sucinta de cada instrumento e sua utilização ao longo da investigação.

Quadro 3 – Os instrumentos de coleta de dados: descrição dos dispositivos e sua utilização na pesquisa

Instrumento	Descrição	Utilização na pesquisa
Autorrelatos	Foram utilizados com o intuito de conhecer a vida escolar pregressa dos alunos. "são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula" (Vieira-Abrahão, 2006, p. 224).	Os autorrelatos foram coletados uma vez, em grupo, com a maioria dos alunos presentes. O encontro foi gravado em áudio no dia 4/10/2005, na casa de um dos estudantes. Apenas Pierre não compareceu. Seu autorrelato foi gravado junto com sua entrevista semiestruturada, em 8/12/2005.
Diários e notas de campo	Permitem que os registros em vídeo sejam enriquecidos, pois fornecem informações complementares. As notas de campo são descrições feitas de forma objetiva, que "incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações." Já os diários "são uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo" (Vieira-Abrahão, 2006, p. 226).	O diário foi elaborado pela PP ao longo do segundo semestre de 2005. Nele, foram registradas as atividades realizadas em sala de aula por ela e pelos alunos, comentários relevantes e informações importantes levantados dentro e fora da sala de aula. Em 2006, a PP prosseguiu com suas anotações, pois achou pertinente.* As notas de campo foram feitas pela PO que assistiu à maioria das aulas. Durante o processo de coleta dos dados, a PP não leu os escritos da PO para que sua observação e análise não fossem influenciadas pelas anotações da outra pesquisadora. Ao fim da coleta, a PO entregou todas as notas à PP.
Entrevistas semiestruturadas	De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas semiestruturadas contêm uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade que as entrevistas estruturadas. As perguntas são elaboradas previamente pelo pesquisador, contudo não precisam seguir uma ordem fixa. A entrevista semiestruturada utilizada nesta pesquisa foi gravada em áudio e contemplou perguntas sobre a vida socioeconômica dos aprendizes e as crenças acerca do ensino e aprendizagem de LE e da língua francesa.	Os alunos foram entrevistados individualmente. A entrevista semiestruturada utilizada nesta pesquisa foi gravada em áudio e contemplou perguntas sobre a vida socioeconômica dos aprendizes, a motivação para aprender francês e as crenças acerca do ensino e aprendizagem de LE e da língua francesa.
Gravações das aulas em vídeo	Por meio das gravações, pudemos observar as ações dos alunos em sala de aula. Esse instrumento é importante porque fornece dados sobre o contexto, além de permitir que a PP retorne a eles a qualquer momento, descobrindo novas informações.	Ao todo, foram ministradas 12 aulas, com, aproximadamente, 24 horas de duração ao todo, sendo que oito aulas foram gravadas em vídeo, totalizando, aproximadamente, 16 horas de gravação.
Logs	São perguntas preestabelecidas	Os aprendizes responderam a quatro

	utilizadas ao fim de cada aula. Foram aplicadas aos alunos para facilitar o trabalho e para diminuir o tempo a ser investido no instrumento (Wallace, 1998).	perguntas que foram sempre as mesmas ao longo do curso. Além das questões, havia espaço para que os estudantes pudessem apontar críticas e sugestões sobre a aula, além de fazerem um comentário geral sobre ela.
Questionários	Perguntas estruturadas elaboradas previamente.	Foram aplicados dois questionários aos alunos, um no primeiro dia de aula e o outro no último encontro do semestre. O primeiro foi elaborado com a finalidade de conhecer o perfil socioeconômico do aluno, um pouco sobre sua formação educacional, suas experiências anteriores com a língua francesa e com outros idiomas. O segundo questionário foi elaborado com o intuito de conhecer as expectativas do aluno em relação ao curso de francês em 2006.

Fonte: A autora.

Legenda: * Os alunos matriculados em 2006 eram os mesmos que fizeram o curso no segundo semestre de 2005.

3.4 O procedimento de análise dos dados

A análise e a discussão dos dados foram feitas baseadas na triangulação das informações coletadas por meio dos instrumentos citados e na categorização das informações. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a utilização de vários instrumentos na triangulação dos dados leva em conta várias subjetividades, possibilitando uma maior confiabilidade na pesquisa.

Pudemos confrontar os dados utilizando instrumentos distintos e contrapondo as informações sob diferentes perspectivas, quer seja a dos alunos, a da PP ou a da PO.

A seguir, apresentamos a análise dos dados.

4 Análise dos dados

Nesta seção, faremos a discussão dos dados relacionados às crenças dos alunos e das implicações da relação entre tais crenças e a aprendizagem do francês.

Ao analisarmos os dados, estabelecemos uma categorização e uma subcategorização das crenças dos estudantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Categorias e subcategorias relacionadas às crenças e os instrumentos utilizados

Categorias	Subcategorias	Instrumentos utilizados
Crenças acerca da aprendizagem de LE (francês)	Decorar é importante.	Entrevista semiestruturada, autorrelatos, diário da PP, notas de campo da PO, gravações das aulas.
	Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem.	
	A gramática é fundamental para a aprendizagem.	
	Errar é feio, é ruim.	
	Aprender é adquirir conhecimento.	
Crenças a respeito da língua francesa	Falar francês é chique.	
	A língua francesa é difícil.	
	A língua francesa é efeminada.	

Fonte: Lima (2007).

Apresentamos, a seguir, a análise relacionada à cada categoria e subcategoria das crenças.

4.1. Crenças sobre a aprendizagem de LE (francês)

Como expusemos anteriormente, Richards e Lockhart (1998) afirmam que os alunos trazem para a sala de aula, dentre outras crenças, seus conceitos sobre uma determinada LE, sobre os falantes nativos dessa língua, sobre as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) e sobre o ensino de LE. Além disso, Barcelos (1999) preconiza que as crenças sobre a aprendizagem de LE também se baseiam nas experiências educacionais anteriores.

É importante lembrar que os alunos que participaram desta pesquisa cursaram o ensino fundamental e/ou o ensino médio entre os anos cinquenta e sessenta, período em que o ensino de língua estrangeira sofria forte influência da abordagem tradicional, cujo principal método em vigor era o "Gramática-Tradução"²⁷.

²⁷ O método "Gramática-Tradução" faz parte da abordagem tradicional de ensino de línguas. Algumas de suas características são: enfoque no ensino de vocabulário e de gramática em atividades como

Podemos observar, por meio da leitura de alguns trechos dos autorrelatos, que os alunos participantes desta investigação que estudaram LE na escola aprenderam o francês por meio da abordagem tradicional de ensino de línguas.

Excerto 1

Marie: não NÃO deixava (+) se eu falasse alguma coisa ela batia assim na mesa e eu não sabia e mesmo que eu falava errado ela corrigia mas tinha que falar francês era assim as aulas

[...]

Marie: então tinha leitu::ra tinha dita::do gramá::tica ver::bo

PP: tinha tradução'

Marie: tinha traduçãozinha tinha tinha

(Autorrelato de Marie – 4.10.05)

Excerto 2

Pierre: então ele:: ele ensinava muito bem ele fez pós-graduação em Paris não sei (+) e era MUItto disciplinado (+) exiGIA (+) ensinou a Marseillaise que eu não lembrava direito (+) ensinou aquela poesia que eu te falei só que eu não lem::bro da poesia toda [...] e:: ensinava também (+) dava lição em cada aula ensina::va a gramática daquela lição e cobrava então o que eu aprendi de francês foi por isso

(Autorrelato de Pierre – 8.12.05)

Esses excertos exemplificam como eram as aulas: aprendia-se, principalmente, gramática, tradução e vocabulário. A expressão oral era feita através da leitura e o uso da língua materna era vetado a ponto de a professora bater na mesa como forma de repreensão.

Todavia os alunos comentaram que gostavam da maneira como aprendiam. Não há nenhum registro, nos dados coletados, que indique insatisfação desses alunos com a abordagem de ensino de seus professores.

tradução, memorização de vocabulário e da gramática; o erro deve ser corrigido imediatamente pelo professor. Para maior aprofundamento do tema, sugerimos a leitura de Amadeo-Sabino (1994).

Excerto 3

Marie: eu gostAVA as aulas eram assim ela era muito eNÉrgica (...) e e a gente chegava não podia falar bom dia era bonjour e era tudo em francês tudo tudo tudo

(Autorrelato de Marie – 4.10.05)

Ao levantarmos as crenças dos alunos sobre aprendizagem de LE, podemos observar que nelas estão refletidas as experiências educacionais anteriores nas quais o método Gramática-Tradução era, geralmente, mais utilizado: decorar é importante; atividades de tradução são importantes para a aprendizagem; a gramática é fundamental para a aprendizagem; errar é feio, é ruim; e aprender é adquirir conhecimento.

4.1.1 Decorar é importante

Nem todos os alunos apresentaram essa crença ao longo do processo de aprendizagem. Pudemos perceber também uma variação com relação ao que os estudantes acreditavam que seria interessante decorar. Embora Eros e Florence atribuíssem certa importância a decorar diálogos e verbos, como veremos no excerto a seguir, Marie, por exemplo, acreditava que seria “bom” decorar poemas, diálogos e letras de músicas.

Excerto 4

PP: que importância você atribui a atividades de decorar pra aprender a língua'

Eros: que importância você atribui'

PP: atividades de decorar

Eros: (+) ah:: geralmente a que é mais fácil são os diálogos né::

PP: mas você acha importante ou não atividades de decorar:: que que você acha'

Eros: é bom decorar porque tudo o que você decora você não esquece

(Entrevista semiestruturada com Eros – 9.12.05)

Excerto 5

PP: e o que você acha das atividades de DEcorar(+) pra aprender uma língua estrangeira' Florence: (+) (+) ah:: eu acho que às vezes e até necessário viu

PP: por que'

Florence: tem horas por exemplo tem coisas por exemplo que você tem que acabar decorando por exemplo um VERbo se você não decorar ele (+) você não apren é:: você é:: decorar pra ver como é que é porque entenDER' como é que você vai entender' entendeu (+) tem umas coisas que você tem que decorar

(Entrevista semiestruturada com Florence – 3.11.05)

No excerto abaixo, podemos verificar a opinião de Marie sobre decorar poemas e músicas:

Excerto 6

PP: e o que você acha da atividade de decorar' por exemplo (+) algumas coisas

Marie: não (+) é BOM decorar poeSIA Música (+) aquele diálogo que a gente vai fazer teatrinho é gostOSO

PP: é gostoso' 6. Marie: é gostoso

(Entrevista semiestruturada com Marie – 2.11.05)

No trecho a seguir, Pierre afirma acreditar que o melhor para a aprendizagem é entender em vez de decorar. Contudo, quando a PP indaga sobre decorar poesias e textos, o aluno afirma que decorar é válido, pois "tem que decorar alguma coisa".

Excerto 7

PP: o que você acha é:: que importância você atribui a atividades de Decorar (+) alguma coisa pra aprender francês'

Pierre: (+) o bom sempre é entender mas se você tem alguma coisa precisa decorar também né'

PP: e atividades como decorar poesias decorar música tex::tos' Pierre: (+) (+) ah eu acho que tem a sua validade (+) tem que decorar alguma coisa

(Entrevista semiestruturada com Pierre – 8.12.05)

Embora demonstre não ter essa crença, quando ele diz “tem que decorar alguma coisa”, parece haver um resquício tanto da concepção tradicional de ensino e aprendizagem de línguas quanto da maneira pela qual Pierre e os alunos dessa geração aprenderam línguas.

No excerto a seguir, Juliette, a única aluna dentre os demais participantes que não teve nenhum contato com aprendizagem de LE em sua vida escolar pregressa, demonstra não acreditar que decorar ajude a aprender, como ilustrado no excerto a seguir:

Excerto 8

PP: o que você acha das atividades de decorar'

Juliette: decorar você só decora e não aprende você esquece se você 3. aprende fica pra sempre

(Entrevista semiestruturada com Juliette – 15.11.05)

É relevante comentarmos que essa aluna foi a única estudante que não teve nenhum tipo de contato com línguas estrangeiras em sua vida escolar pregressa. Podemos inferir que ela não teve sua cultura de aprender influenciada pelas experiências educacionais anteriores. Seu primeiro contato com a língua francesa foi no curso ministrado pela PP. Logo, Juliette não experimentou uma aprendizagem de LE calcada em métodos tradicionais como seus colegas.

Em relação a essa crença, podemos perceber que houve uma oscilação entre não acreditar que seja tão importante decorar estruturas gramaticais (preconizado pelo método “Gramática-Tradução”) e acreditar que seja relevante decorar poemas, diálogos e músicas.

Os alunos, em sua maioria, gostavam de decorar textos, músicas e poemas para poderem declamá-los aos colegas. Podemos inferir que essas atividades, para alguns deles, eram lúdicas e prazerosas, pois, além de gostarem de declamar e de se apresentar, esses momentos puderam lhes proporcionar lembranças positivas.

4.1.2 Atividades de tradução são importantes para a aprendizagem

Todos os alunos apresentaram essa crença. Além de considerarem a tradução como atividade importante para a aprendizagem de um idioma, os discentes a consideraram motivadora.

Conforme comentamos anteriormente, uma das tarefas que os alunos tinham quando estudavam LE na escola era o exercício de tradução. Como relata Amadeu-Sabino (1994), esta também era uma das atividades centrais do método Gramática-Tradução, tanto é que esse método tem o termo tradução no próprio nome.

Lightbown e Spada (2004) declaram que todos os alunos, principalmente os mais velhos, possuem fortes crenças e opiniões sobre como o seu aprendizado deve ser. Essas crenças geralmente são baseadas em experiências anteriores de aprendizado e na suposição, correta ou equivocada, de que alguma forma particular de instrução foi a melhor para o seu aprendizado.

Abaixo, trazemos alguns excertos que comprovam essa crença:

Excerto 9

PP: e os exercícios de tradução o que você acha'

Marie: ixi diFícil (+) mas é bom é lógico é muito bom (+) tradução do francês pro português mas é difícil (+) sabe porque é difícil (+) porque cada língua tem o jeito próprio de falar não é ao pé da letra

(Entrevista semiestruturada com Marie – 2.11.05)

Excerto 10

Comente a aula de hoje e, se quiser, dê críticas e sugestões.

Penso que seria interessante fazer as traduções das receitas.

(Resposta de Catherine no log – 4.11.05)

Além da crença de que a tradução seja importante para a aprendizagem de LE, essa atividade mostrou-se motivadora também:

Excerto 11

Você achou a aula motivadora?

Sim. Porque a professora nos ensinou uma música "Aline" e a traduzir.

(Resposta de Pierre no *log* – 11.11.05 – grifo do aluno.)

Excerto 12

Das atividades desenvolvidas hoje qual(is) você achou motivadora(s)? Por quê?

Achei a tradução da música Aline.

(Respostas de Juliette no *log* – 11.11.05)

A PP, em seu diário, observa que os alunos gostam de atividades de tradução. Além disso, ela comenta sobre a necessidade que todos os aprendizes têm de confirmar o conhecimento por meio da tradução.

Excerto 13

Quando trabalhamos com uma canção, eu pergunto primeiro o que os alunos compreenderam. Geralmente, eles comentam, em poucas palavras, na LE, sobre o que entenderam da música. Em seguida, leio verso a verso e faço mímicas, desenhos, expressões corporais e faciais. Em último caso, recorro à língua materna. Mas, enquanto fazia as mímicas, eles traduziam em voz alta. Não era bem o que eu queria que acontecesse. Eu queria que eles entendessem o contexto. Mas, percebo que eles têm necessidade de confirmar o conhecimento. Assim, eles ficam traduzindo em voz alta, esperando que eu faça um gesto positivo ou fale alguma coisa. Além de fazerem traduções durante as aulas com o intuito de confirmarem o sentido do vocabulário, percebo que os alunos gostam de traduzir. Uma vez, sugeri a leitura de um livro de francês e as alunas o traduziram inteiro, sem que eu lhes pedisse para fazerem isso.

(Diário da PP, de 7.10.05)

Até mesmo Juliette, que não estudou línguas antes de ingressar na UnATI, apresentou essa crença:

Excerto 14

PP: o que você acha dos exercícios de tradução'

Juliette: eu gostei quando a gente traduziu aquele livro lá

PP: é (+) por quê'

Juliette: porque foi em grupo cada um dando sua opinião

(Entrevista semiestruturada com Juliette – 15.11.05.)

Ao nos atentarmos para os excertos 12 e 14, podemos perceber que Juliette gosta de atividades que envolvam tradução. Essa aprendiz, conforme comentamos, não estudou línguas anteriormente. Logo, as crenças que ela trouxe para a sala provavelmente tinham relação com o que a aluna ouvia dizer sobre estudar línguas. Mas não havia um acúmulo de experiências anteriores que influenciasse suas crenças. No entanto as colegas de Juliette possuíam a concepção de que a tradução é algo importante, bom para a aprendizagem.

Retomando Barcelos (2003), as crenças geram impactos nas ações e estas, por sua vez, afetam as crenças. Podemos inferir que as crenças das colegas influenciaram as crenças dessa aluna. Além disso, as reuniões na casa de uma das colegas parecem ter sido agradáveis e motivadoras²⁸. Essa experiência prazerosa, juntamente com as crenças das colegas, pode ter influenciado as concepções de Juliette quanto às atividades de tradução.

4.1.1.3 A gramática é o esqueleto da aprendizagem

Outra crença que pôde ser observada foi a de que a gramática é importante para a aprendizagem de LE. Por meio dos dados coletados, pudemos observar essa crença em todos os alunos.

Além da importância que os aprendizes atribuem à gramática, explicações e atividades gramaticais são consideradas, por eles, motivadoras:

²⁸ As alunas se reuniam para estudar francês. Além disso, durante as férias da UnATI, semanalmente, todos os alunos se encontravam na casa de uma das alunas para fazer a tradução de um livro. Ressaltamos que a docente apenas pediu para que eles lessem o romance. No entanto, quando retornaram o semestre letivo, os discentes entregaram uma tradução completa da obra.

Excerto 15

Comentário geral sobre a aula:

Uma boa dose de gramática, *magnifique*²⁹!

(Resposta de Eros no *log* – 23.9.05)

Excerto 16

Pierre: olha se você não tiver gramática né (+) gramática é o conhecimento da língua

(Entrevista semiestruturada com Pierre – 8.12.05)

Excerto 17

PP: que importância você atribui à gramática

Eros: é o esqueleto de uma língua

PP: como assim

Eros: é o sustentáculo é a pilastra porque se você não tiver a gramática você NÃO aprende NÃO tem como

(Entrevista semiestruturada com Eros – 9.12.05)

A aluna Eros mostra estar tão motivada que até escreve em francês no *log*. Os alunos associam a gramática ao conhecimento da língua. Sem ela, não haveria como aprender um outro idioma. Essa crença se revela de maneira intensa, forte, em todos os alunos. Tal intensidade pode ser vista na metáfora feita por Eros, em que a gramática é o esqueleto, o sustentáculo da língua.

Mitchell e Myles (1998) comentam que, nos anos 50 e 60, a pedagogia da linguagem desenhou uma versão do estruturalismo para o ensino de línguas. Nessa época, as teorias behavioristas estavam em voga. Howatt (1984 *apud* Mitchell; Myles, 1998) relata que essa versão do estruturalismo, dentre outros aspectos, considerava a língua um sistema de regras constituído por formas e estruturas nativas finitas, modelos para uma produção infinita de frases similares. Logo, era fundamental conhecer as regras dessa língua para que os indivíduos pudessem, posteriormente,

²⁹ Magnífico

produzir nessa língua. A gramática tinha um papel central, tanto na aprendizagem da língua materna quanto na de LE.

Se Juliette não teve contato com nenhuma LE na escola, ela estudou a língua portuguesa, cujo enfoque também era estruturalista. No excerto abaixo, podemos observar que a aluna também considera a gramática importante para a aprendizagem. Além disso, é preciso salientarmos que a cultura de aprender de um aluno é composta também pelo contato com outras pessoas e por crenças da sociedade da época. As crenças, conforme declara Barcelos (1999), são absorvidas pela sociedade e ressignificadas individualmente.

Excerto 18

PP: que importância você atribui à gramática

Juliette: é tudo né (+) porque pela gramática que você vai definir uma 3. frase né

(Entrevista semiestruturada com Juliette – 15.11.05)

Retomando os autorrelatos dos alunos, as aulas de LE que eles tiveram anteriormente eram centradas, principalmente, no ensino da gramática. Podemos observar, mais uma vez, a cultura de aprender dos alunos sendo influenciada pelas experiências educacionais anteriores. Os excertos abaixo mostram que os alunos gostam de aprender as estruturas gramaticais da LE.

Excerto 19

Final da aula. Revisão de grupos verbais. (PP vai completando no 2. quadro à medida que os alunos vão falando os verbos). Os alunos 3. parecem gostar de falar sobre a estrutura da língua, por exemplo, verbos.

(Nota de campo da PO – 2.9.05)

Excerto 20

Depois da explicação gramatical, passei na lousa cinco frases e pedi para que os alunos as passassem para o imperativo na forma afirmativa e negativa. Foi uma aula focada na gramática. Percebi que os alunos ficaram concentrados, parecendo gostar da exposição gramatical.

Observamos, ao analisar essas crenças, que os alunos trazem para a sala de aula concepções sobre aprendizagem baseadas na forma como estudaram. Embora não tenhamos abordado nesta investigação as crenças de professores, podemos inferir que as crenças desses aprendizes também foram influenciadas pelas crenças de seus mestres. Almeida Filho (1993) comenta que as crenças dos professores também são um fator interveniente na cultura de aprender dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

4.1.1.4 Errar é feio, é ruim

Ao observarmos os dados coletados, identificamos que alguns alunos acreditam que errar é feio, é ruim. Dos sete aprendizes, quatro apresentaram essa crença.

É importante lembrarmos que as crenças investigadas aqui advêm de um grupo de alunos idosos. Sendo assim, principalmente quanto à questão do erro, precisamos considerar não apenas as experiências escolares anteriores vividas pelos estudantes, mas também o contexto social e familiar em que o idoso esteve e está inserido. Como veremos nos excertos a seguir, algumas pessoas tratam o erro com naturalidade, ao passo que outras não admitem errar.

Excerto 21

PP: você tem receio ou vergonha de errar'

Loraine: não

PP: o que você acha'

Loraine: eu acho que errar todo o mundo erra você tem que conseguir consertar o erro e procurar não errar mais

(Entrevista semiestruturada com Loraine – 9.12.05)

Excerto 22

A Eros, que fazia o papel do garçom, falava as frases em francês e em português. Durante toda a sua fala, misturou as duas línguas. [...] A Eros mistura muito o português e o francês e, às vezes, ainda fala um pouco de espanhol. Contudo, percebo que ela se arrisca, não tendo medo de errar.

(Diário de PP – 4.11.05)

De acordo com os excertos acima, podemos observar que a aluna Eros se arrisca durante sua produção. Mesmo tendo pouco domínio da língua, empresta termos de outros idiomas e, por meio dessa estratégia de comunicação, ela se expressa. Já Loraine admite não se importar com o erro.

Em contrapartida, identificamos a crença de que errar é ruim, é feio, nas concepções de Catherine, Florence, Juliette e Marie. Santos e Sá (2000, p. 94) comentam que "(...) na velhice, as pessoas tornam-se mais exigentes, preocupando-se em realizar as tarefas com exatidão." A seguir, trazemos alguns excertos que revelam a presença dessa crença:

Excerto 23

Na escolha das apresentações a aluna se recusa a fazê-lo porque sente medo de errar.

(Nota de campo da PO de 21.10.05, referindo-se à Marie)

Excerto 24

PP: você tem receio ou vergonha de errar'

Florence: ah eu tenho PP: por quê'

Florence: porque eu sou tímida (+) ah sei lá porque eu acho que quando eu erro eu me exponho:: sei lá (+) eu tenho

PP: o que você acha de errar'

Florence: eu não sou uma pessoa assim desinibida que sabe que errar que acertar que leva na brincadeira na esportiva não eu fico morrendo de vergonha se eu errar

(Entrevista semiestruturada com Florence – 3.11.05)

Levando-se em conta que algumas crenças que os alunos trazem para o contexto de sala de aula são crenças da sociedade ressignificadas, é importante observamos algumas concepções que a sociedade tem acerca do idoso. Bosi (1979 *apud* Preti, 1991, p. 23) comenta que, para a sociedade contemporânea, "os velhos não podem errar. Deles esperamos infinita tolerância, longanimidade". A sociedade exige e cobra do idoso atitudes que considera serem inerentes a qualquer idoso. Eles são tidos como exemplos, considerados, muitas vezes, sábios por terem atingido uma idade avançada (Cachioni, 2003).

4.1.1.5 Aprender é adquirir conhecimento

Essa crença foi levantada apenas por meio da entrevista semiestruturada feita com cada aluno. Fazendo uma análise dos dados, pudemos perceber que os discentes acreditam que a aprendizagem é uma atitude passiva em que os aprendizes absorvem o que é transmitido pelo professor. Os excertos a seguir exemplificam a ocorrência dessa crença.

Excerto 25

Marie: apre é:: aprendizagem é aprender os conhecimentos que estão sendo transmitidos (+) é aprender né (+)

(Entrevista semiestruturada com Marie – 2.11.05)

Excerto 26

PP: e aprendizagem'

Florence: aprendizagem é um esforço né (+) é você não sabe sobre aquele assunto ter vontade de aprender (+) então você VAI até a pessoa que tem esse conhecimento dessa coisa que você tem vontade de aprender e você se coloca aí como ouvindo aprendendo buscando esse conhecimento

(Entrevista semiestruturada com Florence – 3.11.05)

Por meio dos excertos 25 e 26, podemos perceber que se trata de uma crença relacionada tanto à abordagem tradicional quanto às concepções

behavioristas de ensino de línguas, modelo teórico de aprendizagem em voga nos anos 50 e 60.

Bizón (1994) comenta que o ensino, na primeira metade do século XX, tinha como padrão de linguagem os clássicos da literatura. Sendo assim, utilizava-se o método da gramática-tradução para o ensino de LE. Sob essa perspectiva, aprender compreendia o aprendizado de regras gramaticais, a análise e a tradução de textos.

Retomando Barcelos (1999, 1995), que declara que o conhecimento do aprendiz é formado com base em suas experiências educacionais anteriores, no contato com outras pessoas e nas leituras sobre aprendizagem de línguas, pudemos observar uma forte influência dessas experiências nas crenças sobre aprendizagem que os alunos trouxeram para a sala de aula.

Contudo, foi apresentada aos alunos uma nova metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, uma abordagem com tendências comunicativas em que os assuntos foram trabalhados em unidades temáticas. O foco das aulas era voltado, em grande medida, para o uso da língua, e a PP procurava trazer para a sala contextos reais de ensino de línguas. Houve também explicitações gramaticais. No entanto a gramática fazia parte das unidades temáticas, não sendo o foco principal do curso.

Pudemos verificar, então, que a PP e os alunos possuíam crenças diferentes acerca da aprendizagem de línguas, o que poderia causar um choque conflitivo na sala de aula.

Lightbown e Spada (2004) declaram que, às vezes, os alunos não atribuem o mesmo valor que o professor às habilidades, o que pode ocasionar uma situação de conflito de crenças entre eles. Além disso, como postulam Richards e Lockhart (1998), os alunos possuem suas próprias concepções de como um ensino é eficaz ou ineficaz. Para os autores, algumas crenças podem desvalorizar as atividades sugeridas pelo professor.

Nesta investigação, pudemos notar que, por mais que as crenças dos alunos e da professora fossem diferentes, os aprendizes, em sua maioria, aceitaram a metodologia empregada pela docente.

Excerto 27

PP: e você marie ((pergunta à Marie))

Marie: olha EU estava moRRENdo de medo de estudar com você porque suas alunas já tinham escrito um livro (+) eu estava morrendo de medo (+) aí:: quando eu comecei eu comecei meio ressabiadinha aí eu vi que dava pra acompanhar numa boa (+) então eu achei a aula maravilhosa eu venho com ela ((Marie aponta para a Catherine que está sentada ao seu lado)) a gente vem comentando GENTE mas essas aulas são deMAIS uma é completamente diferente da outra como que a gente vai falar pra ela qual foi a aula mais motivadora ((Marie faz referência ao log que escreviam)) porque TODAS foram ótimas maravilhosas

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 2.12.2005)

Já o aluno Pierre mostrou não concordar tanto com a metodologia da PP, conforme é possível observar nos excertos abaixo.

Excerto 28

Este aluno disse que está aqui para aprender francês (parece não apreciar atividades "diferentes", não tradicionais)

(Nota de campo de PO – 21.10.2005)

Excerto 29

PP: moi aussi je vais préparer (+) avant de manger je vais présenter mon plat par exemple (+) un gâteau au chocolate je vais lire la recette ((gesticula como se estivesse lendo algo))

Pierre ((para Catherine, com tom de reprovação)) é uma classe diferente né:: Catherine: eu acho interessante ((Pierre coça a testa, parecendo demonstrar descontentamento))

(Trecho da gravação em vídeo da aula de 30.09.2005)

As divergências entre as crenças da PP e de Pierre exemplificam situações comuns que podem ocorrer em sala de aula. Cabe ao professor ficar atento a isso e procurar um equilíbrio nas atividades, na metodologia. Às vezes, a abordagem de ensinar proposta pelo professor não é tida como a melhor pelos alunos, como apontam Lightbown e Spada (2004).

4.1.2 Crenças acerca da língua francesa

No tocante às crenças sobre o francês, foram encontradas as seguintes: falar francês é chique; a língua francesa é difícil; a língua francesa é efeminada.

4.1.2.1 Falar francês é chique

Essa foi a primeira crença que a PP identificou nos alunos, inclusive o interesse em pesquisar tal concepção sobre a língua francesa foi um dos fatores que motivou a PP a realizar um estudo que investigasse as crenças de alunos da terceira idade.

Dos sete alunos participantes da pesquisa, apenas Pierre não afirmou que considera a língua francesa chique.

Excerto 30

PP: você acredita que a língua francesa é chique'

Florence: acredito muito chique.

PP: por quê'

Florence: porque eu acho o francês uma língua bonita de pronunciar acho super chique falar francês (+) acho a França chique acho Paris chique talvez seja a tendência de naquele tempo achar que tudo o que é Paris é chique né (+) eu acho que a língua francesa é chique sim

(Entrevista semiestruturada com Florence – 3.11.05)

Excerto 31

Uma das alunas traz a história do prato que preparou (todos apreciam ouvi-la.). Todos dizem que foi muito chique. E brincam com a expressão 'chic'. Eles parecem achar que a língua francesa é chique.

(Nota de PO – 4.11.05)

É importante nos atermos à fala de Florence quando ela comenta: "talvez seja a tendência de naquele tempo achar que tudo o que é Paris é

chique". Os alunos que participaram deste estudo viveram em uma época em que o Brasil recebia fortes influências da língua e da cultura francesas.

A sociedade brasileira do início do século XX foi influenciada pela *Belle Époque* em vários âmbitos sociais, entre eles na moda, na arquitetura e nas artes em geral. A sociedade daquela época, principalmente as classes que detinham um alto poder aquisitivo, falavam francês.

O excerto abaixo mostra que Pierre não acredita que o francês seja chique. Todavia ele ressalta que essa crença existia antigamente.

Excerto 32

PP: você acredita que falar francês é chique

Pierre: chique (+) antigamente ((rindo)) eu acho que não

(Entrevista semiestruturada com Pierre – 8.12.05)

Dessa maneira, podemos observar que se trata de uma crença trazida pela maioria do grupo e cujas bases parecem estar relacionadas com as crenças de uma sociedade do início até, pelo menos, a primeira metade do século passado, ou seja, antes do fim da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos passaram a ser uma potência socioeconômica.

4.1.2.2 A língua francesa é difícil

Essa crença foi identificada na maioria dos alunos, sendo que apenas uma estudante considerava o francês uma língua fácil. Podemos exemplificar que vários alunos traziam essa crença por meio do excerto abaixo, extraído da gravação de uma aula.

Excerto 33

Pierre – Sabe o que que é (+) a gente demora pra (+) acostumar com o francês viu.

PP_ ah oui c'est normal

Pierre – com o (inglês) eu me acostumo rápido agora com o francês ((balança a cabeça sinalizando negação))

Juliette – é difícil ((Loraine, Florence e Marie balançam a cabeça, concordando com a fala 8. de Juliette e de Pierre. Elas fazem comentários em voz baixa, mas que não são possíveis de compreender na gravação.))

Eros – é por isso que eu sou terrível (+) enquanto eu não aprender eu não vou parar de estudar viu (fala incompreendida) quero saber tudo o que é difícil.

(Gravação da aula em vídeo, em 16.9.05)

Com base no excerto acima, podemos observar que os alunos acreditam que a língua francesa é difícil de ser aprendida. Pierre comenta sobre a dificuldade que tem em se acostumar com o idioma. Juliette argumenta que é uma língua difícil e os alunos concordam com sua opinião.

Dos sete aprendizes, apenas a aluna Catherine declara que o francês é uma língua fácil.

Excerto 34

PP: você considera o francês uma língua fácil de dificuldade média ou difícil'

Catherine: fácil

PP: fácil'

Catherine: fácil

PP: por que'

Catherine: então (+) não sei

(Entrevista semiestruturada com Catherine – 8.12.05)

É relevante ressaltarmos que Catherine, única aluna fluente desse grupo de alunos, estudou durante nove anos, conforme declara em seu autorrelato, num colégio interno francês na cidade de São Paulo. Lá, ela não podia conversar na língua materna na sala de aula, no refeitório nem no dormitório. Logo, a aluna ficou imersa num ambiente no qual apenas a língua francesa era permitida. Assim, para ela, que estudou e que conviveu com a língua francesa desde pequena, o francês não apresentava dificuldade.

4.1.2.3 A língua francesa é efeminada

Essa crença foi identificada apenas na fala de Pierre, o único aluno homem do grupo. Observemos o excerto abaixo:

Excerto 35

Hoje, aconteceu algo interessante em um dado momento da aula. Corrigido um exercício de compreensão oral sobre a distinção dos fonemas /u/ e /y/, sendo que a pronúncia deste último é a que sustenta a crença popular de que, para se falar francês, tem que “fazer bico” e que os homens que falam francês são efeminados. No fim do exercício, o Pierre falou: “eu acho a língua francesa efeminada e engraçada”. Todas as alunas expressaram, de maneira incisiva, uma opinião contrária a de Pierre, dizendo que é lindo ouvir um homem falando francês. As alunas foram enfáticas quanto a isto. Eu lhes disse que ele tinha o direito de achar o que quisesse. Então, eu perguntei ao Pierre por que ele achava isso. Ele me disse: “por causa da sintonia”, referindo-se à pronúncia da língua.

(Diário da PP – 3.2.06)

É relevante observarmos que apenas o aluno do sexo masculino acreditava que a língua fosse efeminada. Podemos inferir que pode se tratar de uma posição machista do aluno diante da língua estudada. A maneira com que os lábios arredondados se posicionam para a pronúncia do som /y/ (conhecida como “fazer biquinho”) parece contribuir para o estereótipo de que a língua francesa é efeminada.

Não foram encontrados outros dados que confirmassem essa crença. No entanto é interessante observarmos o excerto abaixo:

Excerto 57

Aluna comenta “os homens não querem estudar francês” risos das alunas.

(Nota de PO – 26/5/05)

Essa observação, feita por uma mulher, foi motivo de risos das outras colegas. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que parece haver uma crença, presente na sociedade, de que o francês não seja uma língua apropriada para homens. Tal concepção parece estar mais presente nas mentes masculinas do que nas femininas.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo fazer um levantamento das crenças trazidas por alunos da terceira idade sobre o francês e sobre a aprendizagem de idiomas. Além disso, observamos as implicações dessas crenças no processo de aprendizagem dos discentes.

Foi possível constatar que boa parte dos estudantes trouxe para a sala de aula crenças sobre a aprendizagem de LE calcadas em experiências escolares progressas e que sofreram influência de uma abordagem tradicional de ensino de línguas. Isso corrobora os postulados dos autores estudados aqui, que afirmam que levamos para a sala de aula nossa cultura de aprender.

Além disso, também pudemos verificar que, mesmo Juliette, que não estudou uma língua estrangeira anteriormente, apresentou algumas crenças similares às de seus colegas, como a importância atribuída a atividades de tradução. Os encontros com os alunos para traduzir o livro parecem ter sido motivadores e essa vivência positiva pode ter contribuído para o fortalecimento dessa crença.

É interessante ressaltarmos que a PP, favorável a uma abordagem mais comunicativa de ensino de línguas, não deixou de ministrar atividades de gramática ou até mesmo de solicitar exercícios de tradução. Ao perceber as crenças dos alunos e ao observar o interesse dos estudantes por atividades ditas tradicionais, a docente abriu espaço para que eles pudessem desenvolver essas atividades também.

O aluno Pierre não demonstrou ser muito favorável à metodologia empregada pela PP. Essa situação ilustra que podem ocorrer divergências em sala de aula entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender do

aluno. Assim, acreditamos que cabe ao docente atentar para esses possíveis conflitos e buscar um equilíbrio em sua metodologia de ensino.

No tocante às crenças sobre a língua francesa, pudemos perceber forte influência do contexto sócio-histórico vivido pelos alunos, em que a França detinha grande expressividade mundial. Além disso, o francês foi considerado uma língua efeminada pelo único aluno do sexo masculino. Essa concepção parece estar em consonância com um pensamento compartilhado, principalmente, entre os homens.

Esta pesquisa nos faz refletir sobre a importância de estarmos atentos às crenças de nossos discentes (sendo eles idosos ou não) sobre um determinado idioma e sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. Observamos que as crenças dos alunos influenciam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de ensino. Assim, acreditamos que o professor deve também estar sempre disposto a refletir sobre sua prática docente, levando em consideração o contexto sócio-histórico em que está inserido e a cultura de aprender de seus alunos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ARISTÓTELES. In: LAÉRCIO, D. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. V, Vida de Aristóteles, 11.

BACCI, P. M. Aprendizagem de língua inglesa na terceira idade: mediação do computador em sessões teletandem. In: SEMINÁRIO NACIONAL: O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 5. 2010, Campinas. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/porta/5seminario/PDFs_autores/Paula_M._Bacci.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BELLA, M. A. A. G. della. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BIZÓN, A. C. C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CACHIONI, M. *Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade*. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 17, p. 133-144, 1991.
- CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.
- CONSOLO, D. A.; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte, v. 1, p. 123-132, 1997. Horizonte: APLIEMGE, 1997.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeções da População do Brasil e unidades da federação por sexo e idade: 2010-2060*. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- KALAJA, P. Students Beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Factors affecting second language learning. In: LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 49-70.

LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

Richardson, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. *Handbook of research on teacher education*. Nova Iorque: Macmillan, 1996.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge Press, 1998.

SANTOS, A. T. dos; SÁ, M. A. A. dos S. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na terceira idade. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (orgs.). *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

THOMÉ, A. C. Le français pour le Troisième Age: quelques remarques sur les expectatives des étudiants et leur progrès dans la langue. ago. 1996. In: CONGRESSO MUNDIAL DA FIPF, 9., 1996, Tóquio.

VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

WALLACE, M. J. Observation Techniques: Recording and Analysing Classroom Skills. In: WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essential. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 673-703, 1988.

A SUBJETIVIDADE QUE SE FAZ EM REDE E PELA REDE: O IDOSO E AS REPRESENTAÇÕES QUE CIRCULAM EM REDES SOCIAIS

Eliane Righi de Andrade

Bianca Clara Lopes

Introdução

A população mundial envelheceu. Menos nascimentos têm ocorrido, e tratamentos e medicamentos para a população têm tornado nossas vidas mais longas. O Brasil, que se vangloriava de ser o país do jovem e do futuro, também envelheceu e envelhece a cada dia. No entanto, uma questão que se coloca é como o país está (ou não) se preparando para lidar com os idosos – cuja população já atinge 30 milhões de pessoas se considerarmos os dados divulgados pelo PNAD³⁰ (Pesquisa Nacional por Amostra de Domínios), realizada em 2016 pelo IBGE.

A proposta deste artigo é discutir as representações que uma parcela da população (grande parte, mulheres que trabalham com o idoso) que usa as redes sociais constrói sobre o idoso nessas redes, as quais indiciam modos de convivência com esse grupo por meio de sua discursivização e posterior disseminação a partir de um imaginário constituído. Acreditamos que há certo silenciamento sobre o idoso e a velhice (mais especificamente, de um certo tipo de idoso) nas redes sociais, o que ecoa o silenciamento dessa temática em outros discursos hegemônicos, como o pedagógico, por exemplo, uma vez

³⁰ Dado disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18263-pnad-2016-populacao-idosa-cresce-16-0-frente-a-2012-e-chega-a-29-6-milhoes>. Acesso em: 30 nov. 2017.

que a “invisibilidade” do idoso é ainda predominante na sociedade contemporânea brasileira.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que se deu ao longo de seis anos em várias frentes de investigação, mas sempre tendo como foco as representações que surgem de diferentes discursos sobre o idoso, por exemplo, o pedagógico³¹, analisado em materiais didáticos de língua portuguesa e inglesa – em que se nota o discurso do idoso “sem fama”, que vive em asilo, conforme depoimentos colhidos ali³² – e no discurso midiático, analisado em reportagens e outros gêneros jornalísticos em jornais de grande circulação³³.

Neste artigo, voltamo-nos mais especificamente às mídias digitais, com a análise de recortes que problematizam representações sobre o idoso que circularam em algumas dessas mídias, os quais foram estudados e selecionados de redes sociais bem como de sites destinados a esse grupo social ao longo de um ano. A seleção desse material e posterior análise foi realizada durante um Programa de Iniciação Científica como parte da pesquisa institucionalizada pela universidade. Ainda que o material tenha sido coletado há cerca de seis anos, parece-nos relevante ainda compartilhar os resultados da análise, visto que trazem uma contribuição para pensar como de fato o idoso é visto pela sociedade brasileira e como as redes sociais ratificam certos sentidos que são apresentados como verdades. A maioria dos sites continua ativa até hoje, e as representações disseminadas também se assemelham ao que discutiremos aqui.

³¹ Em conjunto com a aluna de Iniciação Científica (IC) Luiza de Moraes, a pesquisadora publicou na Revista Contexturas o artigo “O imaginário veiculado sobre o idoso nos livros didáticos de inglês e sua influência nas identidades em construção” (Andrade, 2015). Na Revista Entretexos (UEL), em conjunto com a aluna de IC Caroline Nicolau, o artigo “O velho na sociedade de consumo – sobre representações dos idosos em livros didáticos de português” (Andrade; Nicolau, 2014). Na Revista Guavira Letras, o artigo “Representações da identidade do idoso veiculadas nos livros didáticos de Ensino Fundamental” (Andrade, 2013).

³² O trabalho foi fruto de um pós-doutoramento de Andrade (2011), na Unicamp, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria José Coracini, e resultou em capítulo de livro: *As representações do idoso nas relações com o outro e com o “inominável”*, na obra *Identidades silenciadas e (in)visíveis* (2011), organizada pela supervisora.

³³ Conferir o artigo “A exclusão dos idosos na mídia impressa: o que é dito e o que é silenciado sobre eles”, no periódico *Línguas & Letras* (Andrade, 2012).

Dessa forma, procuraremos compartilhar e refletir sobre algumas dessas imagens e de que forma o “meio digital”, pelo qual se propagam novas formas de interação social e se delineiam modos de subjetivação³⁴ diversos, continua a desempenhar um papel ratificador e reproduzidor de imagens, muitas vezes estereotipadas, dos idosos. Essa discussão nos permite, então, perceber que a batalha do idoso por ser ouvido e cavar espaços de poder na sociedade contemporânea, ávida pela novidade e por satisfazer novas formas de desejo, de fato é árdua e lenta, entrando em clara oposição, ironicamente, com a rapidez com que se propagam notícias falsas, imagens sensacionalistas e discursos de ódio típicos da rede. Isso nos parece, no entanto, parte de uma sociedade que vive a própria contradição dos novos tempos e demandas, em que a racionalidade binária e dicotômica ainda persiste como forma de entender o mundo e a diversidade.

1 Fundamentação teórico-metodológica

O primeiro conceito que sentimos necessidade de discutir é o de identidade, pensando-o com base nos estudos culturais. Acreditamos que a identidade é um constante processo de criação e ressignificação que está ligado ao ato de buscar laços com o outro, de se identificar. No entanto, apesar de, aparentemente, esse ato sugerir uma ação que dependa exclusivamente da escolha do sujeito (como se, por uma decisão consciente, ele elegesse suas identificações), ele é constituído, fundamentalmente, segundo Woodward (2000), nas relações com outros elementos – o meio (espaço) onde o sujeito vive, a herança cultural, a memória (todas as experiências vividas, ouvidas, transmitidas), a história, a época em que vive – e por todas as representações culturais e sociais que caracterizam os ideais do sujeito, seus pensamentos e desejos, e que o marcam desde o seu nascimento até o momento atual, muitas vezes, portanto, sem que ele tenha controle sobre aquilo com o que se identifica ou não. Portanto, de acordo com

³⁴ Foucault (2001), em *História da sexualidade I*, prefere modos de subjetivação à subjetividade, pelo fato de que tal expressão marca o caráter de efeito não de origem do sujeito. Isso significa que a construção do sujeito é um processo histórico que implica constante modelagem a partir de práticas discursivas, disciplinares e subjetivantes.

Rutherford (1990 *apud* Woodward, 2000, p. 19), "a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos; a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação".

Ademais, é possível afirmar que a identidade assume hoje um caráter flexível, mutável, moldável ou líquido (Bauman, 2001), uma vez que, segundo Hall (1997), na sociedade contemporânea, o sujeito pode manter diversas identificações que se distinguem e se contradizem entre si, caracterizando, assim, um sujeito fragmentado, pluralizado, cuja identidade – ilusoriamente fixa, una – encontra-se em crise. As identificações estão, portanto, sendo continuamente deslocadas (Hall, 1997, p. 13).

Assim, pode-se dizer ainda que, nessa "sociedade de mudança constante, rápida e permanente" (Hall, 1997, p. 15), marcada pela globalização, as estruturas que ligam os sujeitos às suas identidades se tornaram frágeis, efêmeras (Bauman, 2001), já que, com a mesma facilidade com que o sujeito passa a se identificar, pode rapidamente deixar de se identificar, porque

[à] medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 1997, p. 14).

Em outras palavras, podemos dizer, apoiando-nos também em Bauman (2001, p. 14), que, pelo fato de as identidades serem "líquidas" – "[d]ar-lhes forma é mais fácil que mantê-l[as]. [...] Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo" –, o sujeito pode se adaptar, se moldar rapidamente a qualquer mudança, a qualquer situação.

Além disso, de acordo com Woodward (2000), a identidade pode ser caracterizada pela diferença e, inevitavelmente, pela exclusão, ou seja, é possível se pensar a identidade de forma excludente, em que se é aquilo que o outro não é (lógica binária), fazendo com que a diferença em si seja essencial para que a outra identidade se defina. Dessa forma, é possível afirmar que a

identidade também é relacional, já que ela depende, fundamentalmente, de relações com o “externo” – com aquilo que pertence ao social, mas que também é constitutivo do sujeito – e se constrói em comparação com outras identidades, por meio dos sistemas simbólicos que são compartilhados ou não.

A identidade é constituída, assim, por um sistema de representações em que

[a] representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”. (Woodward, 2000, p. 17.)

Podemos afirmar, portanto, que os mais diversos sistemas de representação que permeiam a sociedade e que se materializam por formas, linguagens e meios diversos, inclusive o meio digital com sua infinidade de gêneros, têm o poder de construir e de (de)formar identidades.

Etimologicamente, o termo representação carrega o sentido de “fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, mesmo uma ideia, por intermédio da presença de um objeto” (Falcon, 2000, p. 45). É possível, por conseguinte, acrescentar que o conceito de representação pode estar ligado a tudo aquilo que, de certa forma, caracteriza e constitui o imaginário. Isso significa que as representações não precisam estar necessariamente vinculadas à realidade e “são frequentemente expressas (ou mesmo materializadas) através de signos – sinais, emblemas, alegorias e símbolos” (Falcon, 2000, p. 42) –, portanto, por meio das linguagens, que são sistemas simbólicos que (re)produzem sentidos e valores compartilhados socialmente.

As representações estão, ainda, relacionadas às relações de poder que se disseminam pela sociedade em suas diferentes instâncias (Foucault, 2002), pois, como afirma Woodward (2000, p. 18), alguns sentidos por elas produzidos são preferidos ou preteridos, tendo por base uma ordem determinada e legitimada pelo discurso, em que cada sujeito assume uma posição histórica e cultural.

Podemos concluir, então, que estamos imersos nos mais diversos tipos de representação, os quais circulam nas mais variadas semioses, atravessadas pelas relações de poder, e impactam decisivamente na formação de nossas identidades e em nosso modo de ser no mundo.

Além da representação, outro conceito que nos é relevante é o de língua, o qual trazemos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente pela perspectiva pecheutiana (Pêcheux, 1990, 1997). A língua é, nessa perspectiva teórica, concebida como estrutura que se concretiza pela materialidade linguística na relação com o acontecimento, produzido em determinadas condições histórico-sociais. Dessa forma, língua é discurso, e quem enuncia assume posições nesse discurso tendo por base suas formações sociais e discursivas. Na materialização do dizer, que se dá no chamado intradiscurso, emerge a memória discursiva (interdiscurso), que também constitui o discurso. Dizemos, então, que este representa a relação do que foi dito (intradiscurso) com o que não obrigatoriamente foi dito (interdiscurso), mas que existe como possibilidade de ser materializado linguisticamente pelas condições específicas de produção e de discursos anteriores. Esses discursos são caracterizados por tudo o que foi recebido por herança, por toda memória discursiva que está silenciada, mas que, de alguma forma, aparece como possibilidade de se dizer *na* e *pela* língua, promovendo rupturas com o que já foi dito. Dessa maneira, segundo Pêcheux (1997, p. 17), o discurso pode ser definido como o "ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória".

No entanto, apesar de necessário para a manifestação concreta dos dizeres, não é o sujeito consciente que faz essas conexões, criando e produzindo os discursos, pois "os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados, seus suportes" (Pêcheux, 1997, p. 31). Assim, podemos dizer que os discursos constituem os sujeitos e não o contrário, uma vez que todos os discursos que envolveram o sujeito durante toda a sua vida e ao longo de toda sua história vão defini-lo, influenciá-lo a produzir todos os seus dizeres, os quais serão baseados no já-dito. Nas palavras de Foucault (2002, p. 49):

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar forma de discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Os dizeres e fazeres, portanto, se entrelaçam e produzem sentidos por meio das “formações discursivas” (Foucault, 2004, p. 42-43), que indicam não só as cadeias de regularidades, mas os sistemas de dispersão, os quais são constituídos por “jogos de diferença, de desvios, de substituição, de transformação”. Logo, se uma formação discursiva, por um lado, determina o que deve e pode ser dito, por outro, devido à sua natureza dinâmica, pode gerar sempre a construção de outros efeitos de sentido. Tais formações constituem, pois, os conjuntos de enunciados pertencentes a classes sociais, a redes sociais, a grupos de políticos, a grupos profissionais, a grupos religiosos. Portanto, apesar de elas serem aparentemente fechadas, são influenciadas pelo exterior e “constitutivamente ‘invadida[s]’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, outras FD) que se repelem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (Pêcheux, 1990, p. 314).

Dessa forma, também podemos dizer que existem regras, imposições dentro e fora dessas formações discursivas, de modo que não se é permitido que certos indivíduos (não legitimados) produzam alguns dizeres ou que certos discursos sejam pronunciados em alguns lugares. Sendo assim, podemos dizer que “a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico” (Gregolin, 2007, p. 15).

Articulando, dessa maneira, as formações discursivas aos modos de subjetivação na sociedade contemporânea, podemos afirmar que esses modos de ser no mundo são regidos por relações de poder-saber que se dão por formas de poder disciplinar e por dispositivos de controle típicos de uma sociedade capitalista altamente mercadizada (Lagasnerie, 2013) e tecnologizada, em que pessoas, coisas e informações são monetizadas. A mercadização faz com que o sujeito passe a ocupar certas posições de objeto

nas relações que estabelece com esses outros elementos, mostrando-se como um produto potencialmente a ser consumido. Definimos esse sujeito-produto como um sujeito *prêt-a-porter* (Andrade; Amarante, 2015), fazendo uma analogia ao conceito atribuído à moda *prêt-a-porter* – que surgiu com a democratização da alta costura para classes menos abastadas, com o intuito de que se inserissem nos padrões de consumo da moda. Assim, ao fazermos essa analogia, pensamos que o sujeito é transformado em mercadoria e, a ele, é computado um valor de troca: uns são mais “valorizados” que outros, dependendo do que produzem e consomem na sociedade. Se não consomem ou produzem, tornam-se, como um produto obsoleto, descartáveis, o que cabe aqui nova analogia, dessa vez com o tema deste trabalho, referindo-nos ao potencial mercadológico dos idosos.

Nessa economia subjetiva, assim como os sujeitos são tomados como mercadoria, as relações que se estabelecem entre eles se dão de forma efêmera e fluida, caracterizando identidades e relacionamentos ainda mais móveis e líquidos (Bauman, 2004). Esses processos são ainda mais intensificados pela internet, com o uso de diversos dispositivos de relacionamento, tais como as redes sociais. O modo como tais redes se oferecem como mecanismos de visibilidade e dizibilidade (Foucault, 2004), por meio da exposição de sentimentos, da expressão de gostos e do compartilhamento de identificações, sugere que os enunciadores que ali estão, além de produzirem e consumirem informação, estão ali, também, para se apresentarem como produtos de consumo.

Este trabalho, portanto, também é perpassado por uma noção de sujeito descentrado, o que significa dizer que há um questionamento, além de sua unicidade, de que ele seja o centro das relações que estabelece com elementos outros de seu meio, sejam eles outros sujeitos ou objetos, uma vez que as relações se estabelecem entre elementos diversos que se articulam de forma rizomática, descentrada. Na contemporaneidade, as novas tecnologias assumem um papel relevante na constituição dessas relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos. No que diz respeito ao uso das redes sociais, estas assumem também um lugar de “outro” nas possíveis relações que o sujeito

estabelece, pois implicam determinadas maneiras de se relacionar e de se expressar que não as limitam a um “meio”, mas constituem um modo de se subjetivar.

Dessa forma, a noção de “humano” articulada indiretamente a sujeito não dá conta dessa multiplicidade de relações e, por isso, convém pensar num sujeito que chamaremos de pós-humano (Hayles, 1999; Santaella, 2010), entendendo tal noção não como um momento posterior ao humano – que estaria associado histórica e culturalmente ao humanismo renascentista e, posteriormente, ao surgimento das ciências modernas – ou como ausência de humanidade, mas sim como um conceito que caracteriza a heterogeneidade das relações possíveis entre elementos de propriedades diferentes, relações que se diversificaram, de modo radical, com o acesso ao mundo virtual e às tecnologias de comunicação. Assim, pensamos em um sujeito que se constrói *em* e *pela* rede em associação com elementos de naturezas diversas, tais como outros sujeitos, tecnologias, objetos e informações, interagindo num espaço virtual em que o humano não é exclusividade, e os regimes de poder-saber se diversificam juntamente com os sistemas de controle, por meio de novas formas de se autorregular e de regular o outro.

Finalmente, compartilhamos o pensamento de Debord (1997) no que diz respeito à onipotência do capital sobre as relações, relações essas fundamentadas na aparência, já que vivemos em uma sociedade marcada pela disseminação excessiva de imagens – as quais constroem um simulacro da realidade por meio da alienação do todo –, o que a caracteriza como uma “sociedade do espetáculo”. A mídia digital – como um todo e, em nosso caso específico, os gêneros que escolhemos do meio digital: sites e comunidades de redes sociais – mostra-se aqui como um ícone representativo do atual momento histórico, uma vez que um sujeito que existe no mundo real também se constitui identitariamente na virtualidade, por exemplo, por intermédio da construção de um perfil na rede social, e as comunidades virtuais ou sites dos quais participa são também “produtos” expostos nesse mercado virtual,

agregando informações e fazendo dos participantes consumidores e apreciadores em potencial desses produtos.

Logo, é no dizer desse sujeito-objeto também forjado no mundo virtual que buscaremos representações que constituem o imaginário social sobre a velhice, as quais afetam tanto a construção das identidades do sujeito que consome e compartilha informações e sentimentos nas redes sociais como as autorrepresentações dos idosos, num movimento de mão dupla.

2 Condições de produção dos dizeres analisados

Partimos da ideia de que a internet, como rede mundial de conexão, não é, simplesmente, um meio de comunicação por meio do qual as informações fluem, mas um espaço “de interação e de organização social” (Pereira; Moraes, 2003, p. 5), em que o sujeito não só se relaciona com o outro, mas constitui modos específicos de ser sujeito, ou seja, a internet oferece possibilidades de o sujeito se subjetivar por meio das relações que constrói nas redes.

Assim sendo, a “mídia digital” ou “nova mídia” pode ser considerada “uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente” (Marcuschi; Xavier, 2005, p. 19), “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (Marcuschi; Xavier, 2005, p. 13), visto que, com suas características distintas e específicas, ela introduz não só uma nova maneira de se manifestar, divulgar e disseminar informações e opiniões, mas caracteriza novas maneiras de se relacionar socialmente e de se subjetivar. Portanto, além de ocasionar mudanças na forma de interação e comunicação e no uso da linguagem, a internet também se posiciona como uma relevante disseminadora de representações e formadora de identidades que, acima de tudo, refletem as relações de poder que permeiam a nossa sociedade. Em outras palavras, como já dizia Gregolin (2007, p. 19), na “sociedade contemporânea, a mídia realiza a imensa tarefa de fazer circular as representações e, nesse sentido, coopera para as interconexões entre os fios desse entrelaçamento”.

A internet, além de possibilitar a produção, reprodução e disseminação de conteúdos em espaços diferentes – caracterizando o fenômeno conhecido como convergência de mídias (Jenkins, 2006) –, tem um alcance e uma velocidade que nenhum outro meio possui, o que a constitui, hoje, como uma “mídia da memória” (Pereira; Moraes, 2003, p. 6). As postagens de redes sociais, por exemplo, assim que publicadas, podem ser vistas e armazenadas por qualquer pessoa que a elas tiveram acesso e, mesmo se posteriormente forem removidas desse meio, podem ser (re)memoradas por usuários que as visualizaram ou serem guardadas em arquivos de memória eletrônicos, os quais podem ser revisitados a qualquer momento.

Os conteúdos e imagens que circulam nesse meio digital sempre constituirão representações parcelizadas da realidade, contribuindo para a disseminação de estereótipos nas identidades sociais, ao mesmo tempo em que constroem verdades pela saturação e naturalização desses estereótipos. Embora não esteja falando especificamente das mídias digitais, mas das mídias em geral, concordamos com Gregolin (2007, p. 17-18), quando ela afirma que

[e]sses modelos de identidades são socialmente úteis, pois estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar que simbolicamente inserem o sujeito na “comunidade imaginada”. A sofisticação técnica produz uma verdadeira saturação identitária pela circulação incessante de imagens que têm o objetivo de generalizar os modelos. A profusão dessas imagens age como um dispositivo de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social.

Ademais, podemos dizer que o surgimento da mídia digital também demonstra sua relevância por introduzir e fazer circular na sociedade novos gêneros textuais baseados na hipertextualidade, os quais, embora tenham características comuns entre si, como a “não-linearidade, volatilidade, multimodalidade, interatividade e hipertextualidade” (Pereira; Moraes, 2003, p. 6), possuem peculiaridades que os distinguem, constituindo ampla diversidade de gêneros que indiciam práticas sociais distintas.

Dentro desses diversos gêneros que permeiam o meio eletrônico, escolhamos trabalhar apenas com dois deles: sites e comunidades virtuais. Tomamos o conceito de site de Araújo (2011, p. 33), que o define como uma “plataforma de comunicação e divulgação on-line”, ou seja, um dispositivo do meio virtual que pode ser de um grupo, de uma empresa, entidade ou instituição, o qual não precisa existir no mundo real, mas que, de fato, ocupa uma posição legitimada na virtualidade e pode ser constituído e desconstituído a qualquer momento.

Em relação a uma comunidade virtual ou a grupo virtual que se insere dentro das grandes redes sociais, podemos defini-los como

uma coleção de membros com relacionamentos inter-pessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras. (Marcuschi; Xavier, 2005, p. 22).

Dessa maneira, podemos afirmar que os participantes de uma comunidade virtual compartilham certas ideias e verdades e, inevitavelmente, são unidos por algum tipo de laço identitário. Assim, dentro do grande número de comunidades virtuais e sites encontrados, permitindo infinitas possibilidades de análise, selecionamos comunidades da rede social Orkut (hoje desativada) e do Facebook e sites sobre o idoso, dos quais coletamos e selecionamos recortes discursivos para constituir nosso *corpus* final.

Primeiramente, é relevante ressaltar algumas características das duas redes sociais escolhidas, a fim de ampliar a contextualização de nosso *corpus* e, enfim, de justificar nossas escolhas. O Orkut³⁵, criado em 2004, foi considerado líder em usuários no Brasil até o ano de 2011. Em 2012³⁶, foi superado pelo Facebook – criado também em 2004, mas tornado público

³⁵ Cabe salientar, ainda, que o Orkut, a plataforma precursora das redes sociais no Brasil, oferecia ao usuário muito menos recursos, tanto visuais quanto de correção ou de interação, se comparados aos do Facebook atualmente. Isso poderá ser observado em relação à formalização dos recortes extraídos dessa plataforma e que serão apresentados neste trabalho.

³⁶ A rede social Orkut foi desativada em 2014. No entanto, parte do material que compôs o *corpus* da pesquisa aqui relatada foi retirada dessa rede, uma vez que, no Brasil, ela foi a mais popular rede social até o ano de 2011, sendo posteriormente ultrapassada pelo Facebook, em 2012.

somente em 2006 –, que passou a liderar o número de usuários. De qualquer forma, podemos, certamente, dizer que estas eram as duas plataformas de redes sociais mais populares no Brasil no ano de 2012, quando parte da pesquisa foi realizada, de modo que as comunidades virtuais que nelas circularam conseguiram alcançar números expressivos de membros. Ainda que o Orkut não exista mais como rede social, foi a rede mais popularizada no início desta década e é relevante perceber que as novas redes sociais que a substituíram, como o Facebook, por exemplo, reuniram muitas das funcionalidades da antiga rede social e ratificam em suas comunidades as afinidades compartilhadas.

Em segundo lugar, é interessante ressaltarmos, no entanto, as especificidades que caracterizavam e diferenciavam as comunidades do Facebook das comunidades do Orkut em relação aos idosos. No que diz respeito às comunidades do Facebook selecionadas, das quais trazemos apenas duas como exemplos, podemos dizer que possuíam em seu mural algum *link* ou alguma referência à saúde, o que nos leva a concluir que o objetivo geral dessas comunidades virtuais era desempenhar um trabalho social de assistência aos idosos – ou a quem deles cuidava –, oferecendo, muitas vezes, serviços, dicas e sugestões, a fim de proporcionar meios (muitos deles “pagos”) para uma melhor qualidade de vida a essa população. Também encontramos, nas comunidades do Facebook, uma forma de interação entre os chamados “cuidadores de idosos” – que são, na sua maioria, mulheres –, o que torna tais espaços virtuais um local para troca de experiências e referências, o que nos leva a concluir que são também espaços direcionados para o mercado de trabalho que têm se desenvolvido apoiado nesse grupo social em ascensão numérica e que os idosos ali representam uma possibilidade de monetização com o oferecimento de uma atividade remunerada.

Em relação às comunidades do Orkut – das quais selecionamos um exemplo para a discussão –, estas possuíam, por um lado, um caráter mais “panfletário” de proteção aos idosos, denunciando e condenando, por exemplo, injustiças e maus tratos a eles. Por outro lado, nenhuma delas se prestava a

oferecer ajuda real aos idosos necessitados, mas se colocavam como “porta-vozes” deles – o que dá indícios da ausência de uma voz própria do idoso, pois o outro é aquele que fala por ele –, novamente remetendo à objetificação do idoso.

Além disso, em relação aos sites que selecionamos (“Coisa de Velho”, “Cuidar de Idosos” e “Portal do Envelhecimento”), e dos quais trazemos apenas quatro recortes, podemos dizer que possuem um foco semelhante: fornecer informações “legitimadas” (por doutores, professores, pesquisadores, especialistas em geral) e atualizadas sobre os idosos, sobretudo às pessoas que trabalham para eles. Isso fica mais evidente no “Cuidar de Idosos”, mas há a recorrência em todos os sites desse aspecto. Assim, observamos que há pouca ou quase nenhuma interação dos próprios idosos com esses sites, pois, ainda que isso ocorra mais frequentemente no site “Portal do Envelhecimento”, são poucas as manifestações provindas dos idosos propriamente ditas e sem indício de que eles mesmos acessaram essas informações, tornando difícil a afirmação de que esses sites se mostravam efetivamente aprovados pelo público-alvo.

3 Desenvolvimento da análise

Apresentamos, a seguir, alguns recortes significativos de cada um dos três eixos temáticos que foram construídos no processo de organização do *corpus* de pesquisa e que representaram uma forte regularidade de efeitos de sentido na análise. A construção da análise em eixos permitiu o cruzamento de recortes, que são atravessados pelos diferentes temas. Tal configuração deve-se ao fato de a construção dos conjuntos de representação ter sido realizada com base na própria análise e não em categorias estabelecidas *a priori*. Dessa forma, constituímos três eixos temáticos: 1. a designação do idoso; 2. a objetificação do idoso (em oposição a um idoso sujeito no dizer); e 3. o excesso e a falta no/do idoso revelados no dizer.

3.1 A designação dos idosos

No primeiro eixo temático, traremos recortes cujo ponto fundamental da análise diz respeito ao modo como o idoso é nomeado e aos gestos de sentido que essa nomeação confere a esse grupo, atribuindo-lhe designações que circulam socialmente e que contribuem para a construção de um imaginário social sobre essa população.

Apoiando-nos em Guimarães (2003, p. 57), o qual, em artigo, discute a relação entre a designação e o espaço de enunciação e aponta que as designações atribuídas a algo ou alguém remetem a significações que atribuem ao nomeado uma identidade, acreditamos que essa identidade se desdobra em um conjunto de predicados. Segundo o autor, as designações são construídas por uma história enunciativa, ou seja, o objeto se constrói linguisticamente por aquilo que é dito sobre ele na tessitura histórico-social. Portanto, nesse eixo temático, cabe-nos discutir alguns dos sentidos que emergem no fio discursivo por intermédio das designações que são conferidas aos idosos em certos sites e comunidades virtuais. Trazemos a seguir dois recortes desse eixo.

RD1

Andréa³⁷

E³⁸ verdade, tb sou cuidadora e muito gratificante mesmo, tb me sinto muito feliz por ajudar e dar amor, carinho nossos idosos necessitam disso faz parte de uma boa qualidade de vida, como vc mesmo disse andriana, contribuir para uma com mais quali...dade mesmo estando no fim, e por isso que cuido do meu bebe dona arlinda com todo meu amor, com o que tem de melhor em me, cada dia como se fosse o ultimo, doe em saber que um dia nao vou te-la aqui mas, e olha que essa semana ela me deu um susto daqueles pensei que tinha chegado o dia, mas o papai do ceu nao permitiu, foi horrivel pensei que eu nao ia da conta, ainda estou em estado de choque meio triste e com o

³⁷ Ainda que os sites e comunidades virtuais de onde foram retirados os recortes para a análise fossem ou sejam de caráter público, preferimos empregar outros nomes próprios de forma a não identificar diretamente os enunciadores.

³⁸ Os recortes foram apresentados da maneira em que apareceram nos sites e comunidades virtuais, incluindo suas peculiaridades formais, algumas remetendo ao próprio gênero a que se referem.

coração apertadinho, mas vamos viver o que ainda nos resta, parabens a todos os cuidadores que se dedicam a sua profissao assim como eu... (FACEBOOK: Comunidade Cuidar de idosos [S. I.]. Disponível³⁹ em: <<https://www.facebook.com/cuidardeidosos/>> Acesso em: 9 jan. 2012.)

Esse recorte, que foi coletado do mural da comunidade citada, propunha, nesse momento, a discussão sobre uma reportagem que comentava sobre “a mentirinha do ponto de ônibus” para os idosos com Alzheimer, já que havia uma instituição que criava, para os doentes, um ponto de ônibus fictício para eles se acalmarem, pensando em voltar para casa. Uma cuidadora de idosos se manifestou, dizendo que conhecia essa situação, e, a partir daí, muitos outros cuidadores começaram a se manifestar, inclusive Andréa.

Pela análise do recorte é possível fazer alguns gestos de interpretação. Em primeiro lugar, percebemos que a primeira designação atribuída ao idoso é o próprio termo no plural, “idosos”, o qual sugere uma forma de endereçamento mais respeitosa, mais positiva ao grupo designado, pretendendo, talvez, afastar ou silenciar as representações negativas sugeridas pela designação “velho” que, também, são compartilhadas socialmente – embora não sejam expressas aqui –, e que projetam o imaginário que se tem do que é velho.

Para atribuir-lhes um sentido positivo, é necessário nomeá-los como “idosos”, o que sugere, no entanto, implicitamente, um efeito de sentido de oposição ao que é jovem. Portanto, as designações encerram sentidos mais ou menos estabilizados nas formações discursivas, as quais constroem representações identitárias que vigoram socialmente de acordo com os sistemas de valores compartilhados e que colocam o velho numa posição de passividade e de interdição no discurso. Tal termo vem antecedido pelo pronome possessivo “nossos”, sugerindo, como um possível gesto de interpretação, que a temática sobre os idosos diz respeito a todos nós, ou seja,

³⁹ Embora as comunidades ainda se mantenham ativas no Facebook, as postagens não se encontram mais disponíveis nessas comunidades, por provavelmente terem sido retiradas da *Timeline* de quem postou ou pelos autores das postagens não fazerem mais parte das comunidades.

é um “problema” social. No entanto, em outro gesto de interpretação, tal pronome pode remeter a uma ideia de posse, como se os idosos fossem propriedade de alguém, daquele que fala, o que sugere uma objetificação desse grupo social.

Em segundo lugar, notamos o uso do verbo transitivo indireto “necessitam” (de amor, de carinho), que traz à tona a imagem de um idoso “carente”, que precisa constantemente de demonstrações de afeto. Além disso, a enunciativa considera que o idoso já não tem muito a contribuir, a construir na sociedade, uma vez que expressa que eles já estão “no fim” (da vida) e que, portanto, poderiam ser considerados como alguém – ou algo – descartável na sociedade, de quem não se “espera” muito, um olhar típico de uma sociedade capitalista baseada na produtividade e no consumo: para ser sujeito é necessário produzir e consumir, o que inviabiliza a participação social daqueles que não têm alto poder aquisitivo ou que não podem trabalhar, como é o caso de muitos idosos.

Contudo, logo em seguida, a falante já começa a se referir a um idoso específico, nomeando-o e atribuindo-lhe novamente uma ideia de posse, evidenciada, sobretudo, pelo uso do pronome possessivo “meu”, tratando agora não de um problema social e compartilhado, mas de algo que “pertence” apenas a ela, como um objeto de que ela se apropria, ou de uma criança por quem ela se vê responsável, “dona”, efeito de sentido sugerido também pela designação da idosa em questão como um “bebê”, que depende dela, de seus cuidados, de sua “proteção”. Assim, notamos uma tentativa de infantilização do idoso, como se ele não pudesse viver sozinho e não tivesse a autonomia, a independência que se espera de um adulto, como se ele não pudesse se expressar sozinho (trazendo também alguns indícios do idoso como objeto do dizer e não sujeito, ideia trabalhada mais detalhadamente no segundo eixo temático), cabendo ao falante a defesa e a responsabilidade sobre essa “criança”, esse “bebê”, esse sujeito sem capacidade de falar por si e responder sobre suas ações. A infantilização da idosa também é evidenciada pelo uso da palavra “apertadinho”, no grau diminutivo, recurso que costumamos usar com

crianças, assim como pela expressão “papai do céu”, utilizada carinhosamente pelos pais como modo de endereçamento a Deus.

Por fim, podemos dizer que o enunciador, além de ter a “propriedade” sobre o idoso, tem nele sua fonte de renda, já que ele menciona que cuidar de idosos é a sua profissão, a qual se dedica muito, trazendo à tona não apenas uma relação de carinho, de afeto – que a enunciativa tenta ratificar incansavelmente –, mas também uma relação profissional com inevitáveis vínculos e interesses financeiros, o que recoloca o idoso, indiretamente, na cadeia de consumo e serviços.

Dessa maneira, dando prosseguimento à análise desse eixo, observamos que, no recorte a seguir, a identificação do idoso com uma criança é recorrente:

RD2

Brenda

Parabéns ao projeto "IDOSOS LEGAIS" pois cada marca nos rostos destas crianças inocentes da sua velha idade, representa a experiencia de vida que tem para nos oferecer... Lágrimas e sorrisos fizeram das suas vidas, os seus melhores feitos e exemplo de vida para nos fazer idosos felizes um dia". Mais uma vez, "Parabéns aos colaboradores da mesma". (FACEBOOK: Comunidade Idosos Legais [S. I.]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/Idosos-Legais-1465052127095814/>>.

Acesso em: 26 abr. 2012.).

Nesse recorte, coletado do mural da comunidade “Idosos Legais” (criada em 14/2/2012), pode-se notar, logo no início, mais uma tentativa de infantilização dos idosos ao chamá-los de “crianças inocentes”. Ao complementar essa designação com a expressão “da velha idade”, a enunciativa parece, ainda, criar, como efeito de sentido, uma relação aparentemente paradoxal entre essas duas designações atribuídas ao idoso. Ela relaciona o idoso a uma criança que tem “experiência” pelo fato de uma pessoa mais velha ter vivido muito, mas, no momento atual, ser considerada uma criança, mesmo já tendo passado por muitos momentos e contribuído

socialmente com seus feitos no passado, relação essa marcada linguisticamente pelo uso do verbo no pretérito perfeito – “fizeram” –, o que remete a uma ação já acabada.

Desse modo, essa interpretação parece ratificar a ideia de que aquilo que o idoso fez um dia é valorizado e o torna um “exemplo de vida” (como a própria enunciadora explicita). Fica claro, porém, que a valorização é da experiência do idoso (de tudo o que ele já foi e já representou em sua juventude) e não do que ele é hoje, já que, como a enunciadora parece sugerir, ele não passa de uma “criança” e “inocente” (como se sua vida tivesse sido apagada), ou seja, não responde mais por seus atos, não pode mais falar por si mesmo, perdendo sua autonomia. Como consequência disso, ratifica-se um imaginário em que o idoso é uma criança, tendo alguém para falar por ele e fazer valer seus direitos na sociedade, visto que ele não é “capaz” de fazê-lo por si próprio, por falta de legitimação de seu discurso.

É interessante notarmos também que, no recorte, a enunciadora se coloca, em um primeiro momento, fora do grupo dos idosos, designando-os como “crianças inocentes”; porém, no final, quando ela se coloca dentro do grupo (no futuro próximo), não os nomeia assim, mas com a expressão “idosos felizes”, o que pode ser interpretado como uma forma de tratamento que ela gostaria de receber ao se tornar idosa, em contrapartida com o tratamento infantilizado que a sociedade atribui ao velho – e que ela, como parte dessa sociedade, usa também. Isso mostra certa negação, rejeição ou receio de se tornar “criança” perante a sociedade, pois é dessa forma que ela parece enxergar os idosos. Ela usa o termo “idosos” para se referir ao grupo quando nele está inserida, porém não o utiliza sozinho, colocando o adjetivo “felizes” como adjunto adnominal, como se a palavra “idoso”, por si mesma, não remetesse a um ideal de felicidade e, por isso, ela precisasse incluir um adjetivo que agregasse um efeito de sentido positivo à velhice.

Encaminhar-nos-emos, então, para recortes que constituem o segundo eixo temático de nossa análise, que discutirá o modo como o idoso é objetificado em nossa sociedade.

3.2 A objetificação dos idosos

Neste eixo temático, propomos trabalhar com o que nomeamos de objetificação dos idosos em dois sentidos. Embora os sites e as comunidades virtuais selecionados tratem de questões relacionadas aos idosos, eles não dão espaço para o próprio idoso se dizer, ou seja, há, de certa forma, a ideia de que o idoso precisa de alguém para falar por ele, para defender seus direitos, pois sua voz não é legitimada socialmente. Isso torna o discurso interdito e, portanto, o idoso é um sujeito excluído socialmente dos discursos de poder (Foucault, 2002). Essa falta de voz também implica um segundo sentido atribuído à objetificação. Se o idoso é falado mais do que fala, ele é objeto do discurso, não sujeito dele, e é, também, caracterizado como um objeto nas designações que lhe são atribuídas e nas adjetivações que as acompanham. Há, portanto, um processo de “coisificação” do idoso que remete a certas imagens veiculadas na sociedade e que denotam sentidos mais estabilizados.

Vejamos um primeiro recorte que classificamos dentro desse eixo de objetificação do idoso.

RD3

Virgílio Garcia Moreira, médico e pesquisador da Universidade Aberta da Terceira Idade, sugere que os netos ensinem seus avós a usarem o computador e a jogarem videogame. “O ideal é tirar esse idoso da frente da TV e colocá-lo em um ambiente em que ele possa pensar, criar. Crianças têm papel fundamental nesse aspecto”, ressalta.

É o caso de Tereza Vieira Oliveira, 60 anos. Ela joga videogame com o neto, Pedro, de 8 anos. E se orgulha por conseguir acompanhá-lo nas atividades. (FACEBOOK: Comunidade Coisa de Velho [S.I.]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coisadevelho/>>. Acesso em 12 jun. 2012.)

Percebemos que, nesse recorte, retirado do site “Coisa de Velho”, em que havia uma reportagem sobre os diversos benefícios que as diferentes formas de uso da tecnologia poderiam trazer aos idosos, o espaço da enunciação é assumido por alguém com autoridade legitimada socialmente, no caso, o médico, e o idoso é objeto do discurso, ou seja, é dele que se fala. O

médico é quem indica as necessidades do idoso, é quem aconselha os netos a ensinarem aos avós.

Notamos, aqui, o uso de verbos que indicam essa posição de “objeto” da pessoa idosa. O médico diz que é importante “tirar” o idoso da frente da televisão e “colocá-lo” em um outro ambiente. A pessoa idosa é tratada como uma coisa, um mobiliário da casa, que é tirado e colocado em outro lugar, sem ao menos se perguntar a ela sobre essa mudança, ou seja, está se respeitando o desejo desse sujeito de escolher o que fazer? Além disso, sugere-se que o idoso “pense” e “crie”, ações intrínsecas a um sujeito ativo. No entanto, no final do recorte, descobrimos que a “mudança” sugerida leva o idoso a jogar videogame com o neto, atividade que não nos parece sugerir “criação”, visto que é uma atividade “robotizada”, repetitiva. Dessa forma, um efeito de sentido que podemos captar aqui é que a idosa vai fazer algo para agradar ao neto e ser usada como objeto (de diversão) por ele: o idoso se sujeita ao desejo do jovem e se adapta a ele, na tentativa de se aproximar do garoto. Há, portanto, uma “inversão de valores”, sugerida na relação de o neto ensinar a avó, quando o natural, na transmissão geracional, seria o contrário: o jovem aprendendo com o velho (como nas representações provindas do termo “professores”, em RD5). No entanto, numa sociedade em que se valoriza o novo, e a própria tecnologia é uma forma de inserção social, o idoso deve se adaptar a ele, representado pelo neto, pelo videogame, para poder ter um espaço (ainda que passivo) na sociedade.

Observamos, a seguir, outro recorte no qual a objetificação dos idosos no discurso pode ser também discutida por meio da materialidade linguística:

RD4

Elaine

EU TRABALHO

COM IDOSOS

EU CUIDO DE UM CASAL

DE IDOSOS

ELES SAO MUITOS

FOFOS

TODOS OS DIAS EU APRENDO

ALGUMA COISA NOVA

COM ELES. Disponível em:

<<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=502448>>. Acesso em: 23 ago. 2011)

Apesar de curto, esse recorte traz alguns indícios do imaginário que sustenta esse eixo temático do idoso como objeto do dizer, bem como o processo de "coisificação" que sofre, ao qual nos referimos no início do estudo deste eixo. Primeiramente, notamos que em nenhum momento o enunciador especifica os idosos sobre quem fala, visto que deixa a designação sempre no plural ou de modo generalizado (*idosos, casal de idosos, fofos, eles*) e, em consequência, mostra um certo esvaziamento das subjetividades desses idosos, ainda que haja uma tentativa aparente de valorização deles. Assim, a primeira afirmação que o enunciador faz é a de que trabalha "com idosos", expressão em que o substantivo "idosos" poderia ser facilmente substituído por qualquer objeto (dinheiro, computador etc.), o que sugere, em gesto de interpretação, que o idoso se projeta como objeto de trabalho ou como meio de lucratividade mais uma vez. Em segundo lugar, o fato de ele caracterizar o casal de idosos como "fofo", adjetivo que pode nos remeter a uma ideia positiva, de carinho, também nos remete, por seu caráter passivo, a um efeito de sentido de coisificação do casal de idosos, atribuindo-lhes uma percepção de "texturização" macia e agradável, que damos, por exemplo, a nossos bichinhos inanimados de pelúcia.

Ademais, podemos ressaltar que a expressão "aprendo com", a qual poderia atribuir ao idoso o poder de ensinar algo, ou seja, de assumir a postura ativa de quem ensina, não é empregada exatamente nesse sentido, porque nos faz pensar que, se o enunciador nem ao menos consegue nomear o que aprende (apenas objetificando-o genericamente como "coisa nova"), não parece que ele receba ensinamento algum, dando-nos a impressão de que o que ele, de fato, aprende, é resultado da convivência, de seu trabalho com os idosos, ou seja, ele aprende com seu próprio trabalho, com sua própria experiência com eles, e não porque os idosos pratiquem a ação de ensinar-lhe

algo. Novamente, prevalece uma ideia de passividade em torno dos idosos, que os coloca como objetos do dizer e do fazer, mas não como sujeitos dessas ações.

Finalmente, remetemo-nos à parte da expressão que designa a comunidade: "velhinhos fofinhos". A duplicidade do uso do diminutivo parece reportar-se a uma forma carinhosa, mas também infantilizada de dizer, e compõe o objeto direto do verbo "amo", ou seja, além da posição sintática de objeto, a expressão restringe o objeto de amor do enunciador: ele ama "velhinhos fofinhos", não qualquer velho. O efeito de sentido é, ainda, de passividade, pois ser um "velhinho fofinho" remete-o a um lugar identitário fixo: serão, então, os velhos loucos, ranzinzas, com deficiência de memória, objeto de amor? Portanto, o não dito aqui também produz efeitos de sentido que são silenciados na estrutura da língua, mas que emergem *no* e *pelo* discurso.

3.3 O excesso e a falta no/do idoso revelados no dizer

Este eixo foi pensado tendo por alicerce a recorrência, nos sites e nas comunidades virtuais examinados, de dizeres que colocam o idoso numa posição de "falta": falta de saúde, de carinho, de juventude e, de alguma forma, tal posição se coloca em oposição a um aparente estado de completude, que tem no jovem o seu modelo ideal: aquele que se exercita, produz, inova. Nomeamos, então, este eixo, buscando nos recortes essa relação entre excesso e falta, que se encontra relacionada com autores que trabalhamos teoricamente, tais como Debord (1997), que traz a noção de sociedade do espetáculo como aquela em que as relações são mediadas pelo excesso de imagens, as quais objetificam as pessoas e seus relacionamentos; e Bauman (2001, 2004), que caracteriza a chamada "modernidade líquida" e trabalha com o conceito de sociedade do consumo, no qual as pessoas se colocam como produtos e, dessa forma, podem ser descartadas quando se encontram em estado de obsolescência. Essas noções estão em conformidade com o que encontramos na análise dos sites e das comunidades virtuais sobre o idoso, pois ele é representado ora como um "ser" em falta, ora como uma mercadoria

da qual se pode obter algum lucro, quando ele "serve" como possível meio para se obter renda. Por essa visão capitalista, o velho se torna um "estorvo" na sociedade, mero objeto "fetichizado" de contemplação ou, ainda "coisificado" como fonte de renda.

Se, por um lado, o velho é representado como um sujeito em falta, inclusive sem direito à voz na maioria das comunidades virtuais, já que outros sujeitos assumem o seu dizer, percebemos que, na materialidade linguística, há, por outro lado, um excesso, na tentativa de dar conta dessa falta. Procuraremos, portanto, neste eixo, mostrar brevemente como esse excesso na linguagem reflete o imaginário de falta que é atribuído ao idoso.

Traremos, agora, um recorte que representa significativamente essa ideia, retirado também do site "Coisa de Velho", destinado aos idosos bem como às pessoas que se interessam por assuntos relacionados a eles, por exemplo, "cuidadores", médicos e pesquisadores. Neste primeiro recorte do eixo, observamos a opinião e a iniciativa de um médico (e também professor) para propor melhorias no relacionamento com os idosos e formas alternativas de cuidado. São conselhos, portanto, que o médico oferece a seus alunos universitários (futuros médicos).

RD5

"Os idosos devem ser estimulados, devem ser preenchidos, com múltiplas actividades, atendendo às necessidades específicas de cada um", apontou o responsável pelo estudo de envelhecimento populacional, "o grande desafio é a operacionalização de um envelhecimento activo", dando como exemplo a ResiSénior. [...]

"Esta iniciativa visa, também, orientar os nossos alunos para o mundo do trabalho na terceira idade", apontaram os professores Rosa Mota Alves e Júlio Dias, da organização do seminário. "É que muitas vezes, os alunos estão só a pensar em saídas profissionais relacionadas com a infância, e nós pretendemos mostrar-lhes que na área da gerontologia pode haver muitas oportunidades". (FACEBOOK: Comunidade Coisa de Velho [S.I.]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coisadevelho/>>. Acesso em 12 jun. 2012).

Observamos, nesse recorte, logo de início, o uso do verbo modal "devem", o qual parece ser empregado aqui não só como uma sugestão, mas como, de fato, um dever, uma obrigação, uma ordem, reforçado pela ideia de que o enunciador exerce uma voz de "poder" na sociedade (especificamente, no discurso da saúde), ao identificar-se como médico na parte inicial do texto que aqui foi omitida. Podemos notar, pelas escolhas lexicais – formas verbais passivas – que se materializam no intradiscurso, que os idosos, do ponto de vista do médico, precisam ser "estimulados" e, sobretudo, "preenchidos" com diversas atividades, o que os coloca não como agentes das ações, mas como sujeitos passivos, sugerindo a imagem de um receptáculo a ser preenchido.

Na construção "múltiplas actividades", observa-se o uso do adjetivo "múltiplas", que caracteriza um excesso na linguagem e parece estar relacionado à necessidade de preencher o tempo do idoso, como se ele estivesse na ociosidade, e isso não fosse permitido numa sociedade produtiva em que não se pode ter tempo livre. Dessa forma, observamos indícios na linguagem sobre a construção de um imaginário sobre a velhice como um processo de grandes necessidades, grandes "faltas" que precisam ser supridas, preenchidas, como se o envelhecimento natural não pudesse se caracterizar como um processo "adequado", mas como se somente o envelhecimento "activo", artificial, produzido pelos ditames da sociedade do consumo pudesse ser positivo e aceito.

Além disso, podemos observar, mais uma vez nesse recorte, a ideia de que a velhice pode se apresentar como uma oportunidade efetiva de trabalho, já que há uma demanda, uma falta também de profissionais. Como a velhice é um "estágio" da vida (que eles chamam aqui de "terceira idade") que se mostra em falta (de saúde, de lazer), serão necessários muitos esforços, muito trabalho da sociedade para que ela seja "preenchida" por completo, tornando a velhice um momento na vida igualmente produtivo, com "múltiplas actividades". Essa é uma representação que a sociedade do consumo faz em relação ao sujeito produtivo, pois, para ser "alguém", é preciso estar produzindo, ser útil e, também, se colocar como consumidor (de produtos e serviços, que a sociedade oferece para esse consumidor velho). Assim, a

“inutilidade” do velho pode ser “ressignificada”, pois pode gerar trabalho para outros, sendo, dessa forma, lucrativa, e ser tomada como um “bolsão” de oportunidades para o capitalismo gerar serviços e dinheiro.

Em complemento a essa ideia, segue o recorte discursivo 6, que pertence ao gênero reportagem e foi retirado de um site que se coloca como uma forma de compartilhamento de ideias de um grupo profissional específico, nomeado “Cuidar de idosos”. É uma reportagem com a vencedora do concurso “miss terceira idade”, que tem direito a voz nesse dizer (diferentemente dos idosos nos demais recortes aqui trazidos), pois representa um tipo de idoso que a mídia e a sociedade querem destacar e valorizar.

RD6

Superidosos dão a receita da vida

A doçura de Eliazib Simi Misquiati, segundo a própria, é o antídoto contra a velhice. Ela, aqui, não se refere ao envelhecimento inerente a todo ser humano. A referência é contra, segundo ela, a ferrugem da alma, que encurta a vida. “A gente tem que ter mesmo um incentivo para não se sentir velha. Velho não é trapo. Aliás, até o trapo tem serventia. Nossa experiência serve de valor”, ensina. Mesmo modelo de primeira viagem, Eliazib não abre mão das roupas joviais. “Odeio roupa de velha”, diz.

(...) A independência, apesar de ser um dos principais fatores para uma “super terceira idade”, não é a única razão da alegria dela, que, mesmo morando sozinha, passa os dias com o pessoal da Vila Vicentina, onde pratica atividades culturais, de lazer e, é claro, desfila. [...] A disciplina é outra regra para quem quer viver mais e melhor. “Tenho três médicos, para o coração, tireóide e reumatismo”, salienta a miss terceira idade. “Tomo todos os medicamentos na hora certa e minha alimentação é normal. Mas, muito açúcar e sal, nem pensar”. (FACEBOOK: Comunidade Cuidar de idosos [S. l.]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cuidardeidosos/>>. Acesso em 12 jun. 2012).

Embora emergja no recorte uma nova forma de nomeação dos idosos (superidosos) logo no início da reportagem, que remete a certos sentidos e

nos levaria a estudar esse recorte no nosso primeiro eixo de análise – a designação –, pensamos que o ponto principal de discussão recaia aqui sobre a questão do excesso e da falta, que se inicia igualmente pela análise do termo “superidoso”, já no título da reportagem do site. Notamos que, com a aglutinação de um prefixo de excesso (*super*) ao termo de nomeação, procura-se valorizar um tipo de idoso, caracterizando-o, de certa forma, como alguém mais completo que um idoso “normal” (de quem se espera uma “falta”), e isso o torna um exemplo para os outros idosos, um verdadeiro modelo a ser seguido.

Ao inferirmos outros gestos de interpretação sobre o recorte, percebemos que esse idoso é exaltado exatamente por assumir uma postura distinta dos demais idosos, os normais, os “não super”, problematizando e diferenciando dois tipos de velhice: o envelhecimento sadio e o da “ferrugem da alma” (considerada uma doença contra a qual existe um “antídoto”). Esse segundo tipo poderíamos relacionar à falta de produtividade, à ociosidade do velho “acomodado”, bem como à sua inutilidade social, em analogia à utilidade de um trapo que ainda tem alguma serventia, segundo a enunciadora. A “ferrugem” é a velhice que traz à tona o efeito de sentido do desgaste, do descartável e, portanto, algo que não tem valor de troca.

Poderíamos sugerir como efeito de sentido, então, que a “ferrugem da alma” estaria essencialmente associada, de fato, ao “velho” (não ao “superidoso”), imagem extremamente negativa e repulsiva aos olhos de Eliazib – que faz de tudo para não se sentir “velha”, ao tentar manter uma conduta que fuja do estereótipo social do velho, como não usar “roupa de velha” –, enquanto o envelhecimento sadio estaria ligado ao termo “idoso”, aqui substituído por “terceira idade”, termo que se mostra mais positivado e ligado ao valor da experiência e do “bom uso”.

Contudo, nem mesmo o termo “superidoso” parece ser suficientemente positivo para ser considerado o ideal a ser atingido; falta algo para complementá-lo, para completar o próprio sujeito idoso. Se, no recorte 5, havia o uso do adjetivo “activo” para caracterizar e “positivar” esse termo, no recorte 6, de que tratamos aqui, observamos a colocação de um prefixo de

excesso, em uma tentativa de atribuir grande valor a essa fase: “*super terceira idade*”, “*superidoso*”, como se na falta de uma única designação que pudesse atribuir a essa velhice um caráter positivo, a melhor opção fosse apelar para o excesso na linguagem, ou seja, o excesso para compensar uma falta, para suprir, para representar algo que, de fato, não existe ou não está imaginariamente preenchido. Além disso, podemos dizer que são exigidos esforços e regras para se conquistar a imaginada “*super terceira idade*”, como a prática constante de atividades diversas – as culturais, as de lazer e ainda os exercícios físicos –, as quais aparecem associadas à ideia de um sujeito independente.

Um excesso com o cuidado à saúde também é fundamental. O modelo de “*superidoso*” segue disciplina rígida com o corpo, tomando os medicamentos para “*viver mais e melhor*” (notamos aqui o uso dos advérbios que acrescentam intensidade ao ato de viver). Além disso, o “*superidoso*” tem “*três*” médicos para garantir o cuidado com a saúde, um indício que revela que, para se tornar um “*super*” é preciso um “*supercuidado*” de si, e isso o faz estar além dos demais idosos, que não se sujeitam a esses cuidados extremos e, por isso, são culpados pela sociedade e pela família, muitas vezes, por não terem saúde.

É interessante também perceber que, ao mesmo tempo em que a linguagem se revela excessiva para descrever o *superidoso*, ele é “*enquadrado*” como alguém “*moderado*” nos prazeres (não há espaço para “*muito*” açúcar e sal em sua dieta), condição que retoma a ideia de sacrifício para se tornar um “*super*”. Dessa forma, é preciso seguir normas e procedimentos rígidos para se tornar um destaque na terceira idade e sair da normalidade, desviando-se da imagem de velho doente e ocioso e tornando-se um modelo para a sociedade contemporânea, a qual, segundo Bauman (2004), necessita de exemplos para serem seguidos e imitados.

Há uma outra questão que captura nossa atenção na análise desse recorte. Dona Eliazib é uma senhora e seguir todos esses zelos de forma extremada parece também ser algo que a sociedade espera de uma mulher em qualquer idade: ela continua fazendo sacrifícios para ser saudável e bela, tanto

é que ela está sendo entrevistada por ser vencedora de um concurso de *miss* terceira idade. Dessa forma, além do discurso médico, o discurso da estética também contribui para a construção de um imaginário de mulher como alguém na sociedade que tem sua existência marcada pelos “excessos” necessários – cuidados com a saúde, com o corpo e com a manutenção de um padrão de beleza que também é sustentado pelo discurso midiático. Essa cobrança social se arrasta na terceira idade, de tal forma que envelhecer simplesmente não lhe é dado como possibilidade, já que ela precisa se manter saudável, bonita e bem cuidada. Ou seja, a questão de estar em falta não é somente aplicável ao fato de ser idosa, mas também ao fato de ser mulher.

Para podermos nos encaminhar para a conclusão da análise, trazemos um recorte cujo diferencial parece constituir-se de um dizer produzido por um idoso, e que nos permite refletir sobre algumas ideias que apontamos nessa discussão, agora trazidas pela própria voz do idoso:

RD7

“Eu acredito que o trabalho ajuda. Quanto mais a gente trabalha, melhor resultado para enfrentar o envelhecimento. Quem pára de trabalhar cedo, envelhece pior. Fica abandonado, desatualizado, envelhece antes do tempo. Eu trabalhei até 88 anos e me sentia muito bem. Isso me incentivou a ter uma expectativa de vida melhor. Parei porque os filhos decidiram. E, agora, também não me deixam mais dirigir meu carro. Acham que é perigoso. Eu não acho. Eu posso guiar, guio perfeitamente bem. Quando a gente fica com certa idade os filhos começam a mandar na gente. Às vezes é bom, porque querem cuidar, às vezes não é. Os filhos jovens não entendem os velhos. Os jovens sempre acham que têm razão, no entanto os velhos têm mais prática, têm mais vivência, entendem certas coisas que eles não enxergam. Até em negócios. O que eu enxergo que pode ser um bom negócio eles não aceitam. Os jovens não têm tanta coragem como uma pessoa de mais idade. Não têm a mesma segurança que um velho tem. Essa é minha impressão, pode ser que eu esteja errado, mas às vezes eu acerto.” (FACEBOOK: Portal do Envelhecimento. [S.I.]. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/pg/portaldoenvelhecimento/community/>>.

Acesso em 23 maio 2012).

Nesse recorte, retirado do site "Portal do Envelhecimento", um espaço voltado para depoimentos dos idosos no qual havia apenas um depoimento (o que é também significativo), o idoso, dessa vez assumindo a postura de enunciador do discurso, reclama de não ter voz, de ser "conduzido" pelos filhos, condições que o tornam um objeto (que se expressa no dizer pela necessidade de cuidarem dele, o que o faz, por vezes, se sentir inútil). No entanto, ele, de fato, está falando dessa vez, ou seja, ele, de certa forma, está assumindo o papel de sujeito nesse discurso, fato que demonstra certa "ruptura" com as regularidades discursivas aqui apresentadas. É um discurso de resistência, uma vez que, embora ele encontre espaço para falar, para se expressar, sua voz não parece ser, de fato, ouvida (eles não aceitam o que ele diz ou não atribuem relevância ao que é dito).

Além disso, outro ponto bastante evidente nesse recorte discursivo é o fato de que ele sente a necessidade de trabalhar para se sentir alguém na sociedade (capitalista), ou seja, ser produtivo é condição essencial para ser reconhecido socialmente; não trabalhar sugere a ideia de improdutividade. Nos trechos "os filhos decidiram" (que ele parasse de trabalhar) e "não deixam eu dirigir meu carro" – os quais também podem ser associados à questão da "infantilização" e à questão de não ser dono de seus atos –, podemos notar não só um sentimento de desaprovação a esse tipo de atitude – "Às vezes é bom, porque querem cuidar, às vezes não é" –, mas também um discurso de resistência: "Eu não acho" (perigoso dirigir).

Outra observação que nos parece pertinente é que o idoso que aqui assume a palavra não é *qualquer* idoso: é um idoso que tem alguma posse (tem seu carro) e que pode deixar de trabalhar (atendendo ao pedido dos filhos), o que não acontece com grande parte dos idosos em condições sociais e financeiras inferiores, cujas vozes estão ainda mais caladas.

Observamos, também, que o idoso reclama da falta de tolerância dos mais jovens, do menosprezo deles sobre o que ele sabe fazer e sobre sua sabedoria adquirida com a experiência. Isso faz ressaltar algumas características que os idosos possuem e que os jovens "não têm" (coragem, segurança), ainda que ele pondere seu ponto de vista: "pode ser que eu esteja

errado, mas às vezes eu acerto", pois ele se mostra limitado por um discurso social que o coloca nessa posição de exclusão (do discurso) e de estar em falta (de legitimidade).

Considerações finais

Por meio dos gestos de interpretação que aqui foram realizados apoiados na materialidade linguística em articulação com as condições de produção dos recortes analisados, podemos fazer algumas reflexões finais.

Primeiramente, algo que perpassa principalmente os eixos 1 e 2 de análise e que podemos afirmar se tratar de uma regularidade discursiva, pois aparece em três dos recortes analisados (recortes 1, 2 e 4), e diz respeito ao gênero dos enunciadores: os três são mulheres e tratam os idosos como seu "bebê" (RD1), uma "criança inocente" (RD2) ou "fofos" (RD4). Além das interpretações sugeridas, que remetem ao modo de se nomear os idosos e à sua objetificação, não podemos deixar de comentar que o lugar feminino também parece incidir sobre tais representações, uma vez que as mulheres que enunciam assumem no discurso um papel semelhante ao de mãe desses idosos de que falam ou cuidam. Parece-nos que isso reforça o imaginário social de que cabe às mulheres, quase que exclusivamente, o papel de cuidar dos dependentes – seja dos velhos ou dos filhos (como socialmente se reforça em muitos casos de separação dos pais) – por sua "natureza" maternal. Daí os idosos serem designados como crianças ou bebês, portanto, como "filhos", independentemente da relação que se estabelece entre o idoso e quem enuncia, ou seja, há uma responsabilização social da mulher por esse cuidado como se fosse uma obrigação exclusiva dela.

Em segundo lugar, voltando nossa atenção mais especificamente ao idoso no espaço virtual, quer seja nas comunidades de redes sociais, quer seja em sites, ele é visto frequentemente como um sujeito sempre em falta: em falta da juventude, em falta de saúde, em falta do que fazer, imagens que remetem a um sujeito sempre em déficit numa sociedade que prima pelo excesso (de imagens, de dinheiro, de exposição social). Essa falta seria "compensada" no dizer com diferentes formas de qualificar o "velho" (super,

ativo, fofinho, doce, jovial etc.) e de lhe atribuir um conceito positivado, de modo a tentar desconstruir as representações negativas que o termo “velho” parece trazer da memória discursiva. No entanto, na tentativa de “colar” rótulos de um idoso “legal”, como alguém cujo corpo e alma são dóceis – como diria Foucault (1987) –, pois são “fofinhos”, doces e disciplinados (tomando todos os cuidados e conselhos à risca), também encontramos – ainda que de forma tímida – a resistência ao sentido único, quando o idoso fala por si e de si (recorte 7), sem que para isso alguém lhe conceda a palavra (como no recorte 6). Desse modo, não temos mais o “velhinho fofinho”, mas o velho que questiona a voz que legitima sua “incapacidade” ou sua domesticação.

Contudo, para que essa tomada do discurso fosse uma regra e não uma exceção, teríamos de pensar que o potencial da rede para produzir e consumir conteúdos teria de ser expandido para os idosos, pois o acesso às tecnologias digitais permitiria dar vez e voz aos grupos ditos minoritários. Entretanto, como fazer materialmente para que essas tecnologias sejam acessíveis a idosos empobrecidos? Como introduzir uma geração que se constituiu no impresso ao mundo digital? Não nos cabe aqui levantar a bandeira do acesso às diferentes formas de letramento, mas é fato que só é ouvido nas redes sociais quem nela se expõe, compartilha, marca suas preferências e constrói, independentemente de seu desejo consciente, uma imagem-avator de si que consome e produz conteúdos, produtos e serviços. Diante disso, caímos na rede de contradições do sujeito pós-humano novamente: mas se ele não tem acesso, não é capacitado para usar essas tecnologias digitais, não tem condições materiais de ser um sujeito-consumidor-produtor, como poderá ser visibilizado pela sociedade? Como poderá ser sujeito?

A identidade é um processo em construção, especialmente numa sociedade em que os valores sociais e as representações – que são produtos desses sistemas simbólicos – aparecem associados à fluidez, à efemeridade, bem como à mercantilização dos sujeitos. Dessa forma, ao questionarmos as representações sobre o idoso trazidas das mídias digitais, propomos uma

reflexão sobre espaços outros para esse idoso se reinventar nessa sociedade que prima pelo novo, por valores baseados na aparência e na instantaneidade, e que condena, muitas vezes, os que se encontram nas margens sociais à invisibilidade e ao silenciamento.

Se não houver espaço para a diversidade (do velho, do novo etc.), corremos o risco, nessa homogeneização, segundo as palavras de Bauman (2004, p. 158), de condenar “as vidas dos seres humanos que caíram ou foram jogados para fora desses limites” a não valerem a pena. Só há possibilidade de realizar gestos outros de sentido sobre a velhice se a compreensão de tais imagens estabilizadas que circulam socialmente se deslocar dos sentidos que são priorizados nos discursos hegemônicos da mídia gerando novas interpretações. É nesse espaço que a Educação pode entrar com sua força de um discurso, de certa forma, hegemônico, na formação dos sujeitos. Não para moldar corpos e mentes de futuros adultos para serem dóceis, mas para formar cidadãos éticos, críticos e aptos a exigirem, no presente e no futuro, seus direitos e de outros cidadãos em condições desfavorecidas.

O que nos propusemos aqui foi a compartilhar essas reflexões do discurso científico-acadêmico, de modo a contribuir para uma diversidade de olhares sobre o idoso e a velhice que poderá chegar aos professores em formação, aos docentes em geral e aos alunos, jovens com potencial de questionar as dicotomias do pensamento cartesiano e de combater as desigualdades sociais e do discurso. É preciso, então, empregar os diversos meios disponíveis (sejam eles materiais, tecnológicos ou discursivos) na Educação para causas que disseminem a empatia com um outro que não seja o mesmo de si, a fim de podermos instaurar uma ética baseada na diferença.

Referências

AGÊNCIA IBGE. *PNAD 2016: população idosa cresce 16,0% frente a 2012 e chega a 29,6 milhões*. Editoria Estatísticas, 30 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18263-pnad-2016-populacao-idosa-cresce-16-0-frente-a-2012-e-chega-a-29-6-milhoes>. Acesso em: 10 maio 2019.

ANDRADE, E. R. A exclusão dos idosos na mídia impressa: o que é dito e o que é silenciado sobre eles. *Línguas & Letras* (Online), v. 13, p. 67-88, 2012. Disponível em: e-

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/1156/5728. Acesso em: 10 maio 2019.

ANDRADE, E. R. Representações da identidade do idoso veiculadas nos livros didáticos de Ensino Fundamental. *Revista Guavira Letras*, v. 1, p. 201-231, 2013.

ANDRADE, E. R. O imaginário veiculado sobre o idoso nos livros didáticos de inglês e sua influência nas identidades em construção. *Revista Contexturas*, v. 25, p. 6-21, 2015.

ANDRADE, E. R. As representações do idoso nas relações com o outro e com o "inominável". In CORACINI, M. de F. S. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*. Campinas: Pontes, 2011.

ANDRADE, E. R.; AMARANTE, M. de F. S. O sujeito *prêt-à-porter*. Consumo e construção de subjetividades na contemporaneidade. *Agália*, n. 112, p. 73-98, 2. sem. 2015. ISSN 1130-3557. Disponível em: <http://www.agalia.net>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ANDRADE, E. R.; NICOLAU, C. O velho na sociedade de consumo - sobre representações dos idosos em livros didáticos de português. *Revista Entretextos*, Londrina, v. 14, p. 63-82, 2014.

ARAÚJO, A. C. O conceito de novas mídias e a utilização das mídias na publicidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 14., 2011, Recife. *Anais [...]*. Recife: UNICAP, 2011.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Revista Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

GUIMARÃES, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAYLES, N. K. *How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature and informatics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

JENKINS, H. *Convergence culture*. NY; London: New York University Press, 2006.

- LAGASNERIE, G. de. *A última lição de Michel Foucault*. São Paulo; Três Estrelas, 2013.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PAIM, P. (org.). *Estatuto do Idoso*. Brasília: Senado Federal, 2003.
- PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- PEREIRA, F. H; MORAES, F. M. Mas afinal, internet é mídia? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Intercom, 2003.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano*. SP: Paulus, 2010.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- É necessário inserir mais dados para fazer a referência completa das mensagens retiradas de redes sociais e páginas da internet:
- Coisa de Velho*. Acesso em: 12 jun. 2012.
- Comunidade do Orkut *Eu Amo Velhinhos Fofinhos*. Acesso em: 31 dez. 2011.
- Cuidar de Idosos*. Acesso em: 12 jun. 2012.
- Portal do Envelhecimento*. Acesso em: 23 maio 2012.
- <https://www.facebook.com/pg/portaldoenvelhecimento/community/>
- Comunidade do Facebook *Idosos Legais*. Acesso em: 26 abr. 2012.
- FACEBOOK: Comunidade Cuidar de idosos. [S. l.]: data de publicação do post. Disponível em: ... Acesso em: 9 jan. 2012

PARTE II

A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO PROJETO ELITI

Carla Nunes Vieira Tavares

Um dia ... pronto! Me acabo. Pois seja o que tem de ser.

Morrer: Que me importa? O diabo é deixar de viver.

Mário Quintana, 2005

Introdução

Nesta parte do livro, são apresentadas algumas das unidades discursivo-pedagógicas propostas nas edições do curso de inglês do projeto Eliti. Ao todo foram selecionadas sete unidades. A primeira delas recebeu um gesto de análise específico, devido ao esforço feito por parte dos professores estagiários nas discussões de supervisão e planejamento para agregar a uma proposta aparentemente restrita à função utilitária de apresentação um caráter significativo. As demais foram agrupadas em pares, por proporem objetivos gerais semelhantes, embora abordem situações ou temas diversos; ou por apresentarem modos de trabalho com e por meio da língua estrangeira semelhantes. Cada unidade ou agrupamento é seguida de um gesto de análise que teci sobre elas, considerando a perspectiva discursiva sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas atravessado por conceitos e noções da psicanálise freudo-laciana.

Antes das unidades discursivo-pedagógicas, apresento, aqui, mais detalhadamente, a perspectiva discursiva mencionada, o trabalho teórico-metodológico que possibilitou sua proposição, abordando como elas foram planejadas e discorrendo sobre os balizadores que tomei para a discussão das análises empreendidas sobre elas.

1 A proposta do curso de inglês no Eliti

Como já sinalizado na apresentação deste livro, o projeto Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (Eliti) teve como primeiro e grande objetivo propiciar aos alunos do curso de Letras⁴⁰ uma experiência de docência, tendo alunos da terceira idade como público-alvo. A carga horária, o número de alunos atendidos e outros aspectos formais sobre o curso de inglês oferecido pelo Eliti já foram detalhados. No que diz respeito à filiação teórico-metodológica norteadora das ações e escolhas pedagógicas, os professores estagiários podiam escolhê-la e, em todas as edições, o curso de inglês oferecido à terceira idade se pautou na abordagem comunicativa (Widdowson, 1978; Canale; Swain, 1983). Essa orientação pode indiciar uma interpelação das discussões teóricas feitas nas disciplinas do início do curso de Letras sobre os alunos, as quais enfatizavam uma teoria de língua e de linguagem relacionada à pragmática e às teorias de aprendizagem e de linguagem sociointeracionistas. Pode, também, remeter aos efeitos das experiências de ensino-aprendizagem dos professores em formação sobre sua prática. Muitos deles haviam aprendido inglês em cursos de idiomas que adotavam essa abordagem. No entanto, a fim de promover uma problematização sobre o alcance da abordagem e de descortinar outras possibilidades de trabalho com a língua, a equipe leu e discutiu pesquisadores da Linguística Aplicada que se filiam à perspectiva discursiva sobre ensino-aprendizagem de línguas⁴¹. Assim, a abordagem comunicativa e sociointeracionista direcionou a prática dos professores quanto à direção metodológica. A perspectiva discursiva, por sua vez, incidiu sobre: a consideração dos sujeitos envolvidos e a historicidade que os atravessa, as escolhas dos temas, as propostas de trabalho com eles e os modos de refletir sobre as ações e propor os objetivos das unidades. Nas unidades apresentadas, é possível ver, ainda, traços de outras abordagens e

⁴⁰ O curso era Letras – Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

⁴¹ Alguns desses autores são os que se encontram em Coracini (1995, 2007), Coracini e Bertoldo (2003), Signorini (2001), dentre outros.

metodologias que constituem os professores teórica e ideologicamente, sinalizando uma constituição heterogênea e em constante reformulação.

O levantamento de possíveis temas era feito nas reuniões de planejamento, considerando sua relevância e significação para a terceira idade e, às vezes, buscando atender às expectativas expressas em questionários investigativos das necessidades comunicacionais de determinadas turmas⁴². O desenvolvimento do que na LA é comumente referido como produção oral ou habilidades orais foi privilegiado, pois, além de ser enfatizado pela abordagem comunicativa, aprender uma língua está diretamente relacionado a ser capaz de falá-la na memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Guilherme de Castro, 2004; Guilherme, 2010). Por isso, as aulas propunham um intenso trabalho de interação entre os alunos e entre alunos e professores, mediado pela língua-alvo.

Entretanto, a noção de interação que discutíamos no grupo de estudos e a supervisão vão além do eixo compreendido pela horizontalidade da comunicação, ou seja, emissor e receptor. Ela recebe a influência da perspectiva discursiva e, desse modo, é entendida como “uma relação discursiva entre enunciadore, mediada pela linguagem e, portanto, um processo de construção de sentidos, perpassado pela historicidade e pela subjetividade” (Tavares, 2014, p. 53). Para além de uma comunicação efetiva e plena, alicerçada na abordagem comunicativa, acolhe-se o equívoco, constitutivo de toda e qualquer interação mediada pela linguagem, porque a própria noção de língua e de linguagem comporta a não significação, a opacidade, a pluralidade de sentidos, a negatividade. Na mesma direção, alunos e professores são considerados como sujeitos de linguagem, ou seja, efeito da divisão operada pela linguagem e atravessados pelo inconsciente. Conseqüentemente, a possibilidade de dizer-se e assumir-se “eu” na enunciação reside na ilusão subjetiva fundante desta posição: não se é origem do que se diz – pois há uma memória discursiva anterior ao sujeito –, e o controle dos sentidos produzidos pelo dizer é sempre da ordem do impossível

⁴² Esses questionários foram propostos em algumas edições por iniciativa dos professores estagiários na primeira aula do curso de inglês.

(Pêcheux, [1975]1988). A interação, sob esse viés teórico, se constitui na tensão entre o querer dizer, o dito, a interpretação e o impossível de dizer.

Por se tratar de uma relação discursiva, para que haja interação, é necessário ter o que dizer, o que implica uma inscrição do sujeito nas discursividades da língua-alvo. Assim, as propostas de interação das aulas procuraram ensejar aos alunos espaços e momentos de inscrição subjetiva na língua estrangeira, propiciando outras e novas possibilidades de interpretação sobre si e sobre o mundo que, talvez, representassem movimentos de reconfiguração subjetiva e identitária.

No entanto, um dos grandes desafios desse projeto foi possibilitar que os alunos do Eliti tivessem conhecimento da língua inglesa minimamente suficiente para nela e por meio dela se inscreverem discursivamente. Para além de ter o que dizer, portanto, no processo de inscrição em uma outra língua, é preciso saber como dizer, conhecer e saber como funcionam os elementos dessa língua, bem como sua ordem discursiva. Os alunos estavam no nível A1, o que, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), pressupõe o nível iniciante. A experiência de aprendizagem de grande parte deles se resumia ao inglês da escola. Somando-se à pouca familiaridade com a língua as especificidades da aprendizagem na terceira idade já abordadas anteriormente, o trabalho com o conhecimento sistêmico-funcional da língua demandava uma proposta de prática consistente e dinâmica. Consequentemente, os professores estagiários lançaram mão de técnicas de repetição, pois alguns alunos alegavam maior segurança repetindo várias vezes algumas palavras, expressões e frases, e porque trabalhos sobre ensino-aprendizagem de línguas para idosos defendem os benefícios de uma prática de repetição significativa para a memorização (Pizzolato, 1995, 2008). Além da repetição, as propostas das unidades discursivo-pedagógicas também acolheram a tradução, a resolução de exercícios gramaticais e a cópia para respeitar a cultura de aprendizagem dos alunos na terceira idade. A mediação da língua materna muitas vezes foi empregada, pois o que estava em jogo era o acolhimento de algum impasse ou a problematização de certas

representações e ideias que poderiam impactar a constituição identitária dos alunos do Eliti, tornando a aprendizagem da língua-alvo secundária em certos momentos.

Essas estratégias e técnicas de ensino foram empregadas com dois objetivos. Primeiro, para propiciar momentos em que o estranhamento diante das discursividades, do universo de significação, da musicalidade, dos sons e ritmos da língua estrangeira fosse amenizado mediante práticas que promovessem uma certa familiaridade, remetendo ao universo simbólico já significado pela língua materna. Afinal, conforme ressaltado por Prasse (1997), Coracini (2003) e Tavares (2017), o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode suscitar a experiência do estranho-familiar (o *umheimilich* freudiano):

a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (Coracini, 2003, p. 153).

O segundo objetivo visava possibilitar que as produções finais previstas para o término das unidades ultrapassassem a consideração das necessidades dos alunos no nível comunicacional e ficassem limitadas a um uso utilitário e instrumental da língua. Ainda que algumas das unidades discursivo-pedagógicas aqui trazidas e analisadas proponham um trabalho com a língua com objetivos especificamente voltados para o desempenho de certas funções em determinadas situações, é possível indiciar pontos nos quais o sujeito se sinta convocado a se deixar inscrever para tomar uma posição na língua e, por meio dela, dizer de si, (re)afirmar como se representa e como gostaria de se ver representado no mundo. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira pode se configurar como uma possibilidade de se dar uma outra história, de se contar sob uma perspectiva diversa daquela na qual cada um já está inscrito – a língua materna –, reafirmando ou reinventando um lugar para si no mundo.

Esse pressuposto mostrou-se de extrema relevância no projeto Eliti, pois os alunos da terceira idade têm sua constituição identitária marcada pelo sentimento de abandono, inutilidade, desvalorização. Muitos deles vivenciam essa percepção de si mesmos no isolamento e na rarefação das relações sociais. Um diferencial percebido no curso de inglês do projeto foi propiciar uma outra perspectiva discursiva pela qual os alunos pudessem se dizer e ser representados em um espaço de aprendizagem no qual a interação é privilegiada. Ali, certas ideias cristalizadas puderam ser desestabilizadas.

O entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas como sendo da ordem de uma inscrição discursiva, entretanto, não implica uma proposta tão inovadora no que concerne ao desenho de um curso de língua estrangeira, conforme será possível notar nas propostas das unidades discursivo-pedagógicas. O que pode significar uma diferença é o conceito de sujeito, a noção de interação, língua e linguagem que embasam as propostas pedagógicas. Logo, o ensino-aprendizagem de línguas não é considerado um processo cujos resultados podem ser qualificados na simples dicotomia sucesso-fracasso. Pelo contrário, cada um inscrever-se-á nessa outra língua na dependência da dinâmica do desejo e do investimento subjetivo que lhe for possível empreender. O efeito das ações pedagógicas sobre os alunos também não é previsível, pois efetivar-se-á na medida em que possa interrogar o sujeito "quanto ao seu desejo, levá-lo a se responsabilizar pela posição discursiva que ocupa e, algumas vezes, desencadear sutis alterações na subjetividade" (Tavares, 2014, p. 56).

Passo a explicitar, então, as razões por que denominei as unidades temáticas propostas como unidades discursivo-pedagógicas, em que medida os pressupostos teóricos acima reverberaram nesse entendimento, bem como aqueles que possibilitaram os gestos de análise sobre as unidades.

2 Unidade discursivo-pedagógica e os gestos de interpretação

Uma das dificuldades na proposição do curso de inglês do Eliti foi encontrar material didático pronto para ser adotado no curso. Os alunos do

curso de Letras que atuaram em quase todas as edições do projeto estavam no início ou no meio de sua formação e tinham pouca ou nenhuma experiência docente. A maioria ainda não havia cursado disciplinas como Linguística Aplicada ou específicas sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Inglês para Fins Específicos, dentre outras⁴³, o que, talvez, pudesse prover um certo embasamento teórico-metodológico e torná-los mais independentes e proativos para elaborar o próprio material didático. Por isso, como coordenadora do Eliti, busquei opções de livros, sites, apostilados que pudessem ser usados pelos professores estagiários para tornar possível uma maior atenção quanto à reflexão teórico-metodológica necessária para a sua prática. O fato de não ter encontrado livros didáticos voltados para a terceira idade se mostrou muito positivo, pois obrigou a equipe a trabalhar em conjunto para propor o material didático usado no curso de inglês. Assim, cada edição do Eliti (sete ao todo, até o presente momento) resultou em um *portfolio* de atividades reunidas sob a forma de unidades, propostas com base em livros didáticos aos quais os professores estagiários tinham acesso, em sites de ensino de inglês da internet e, principalmente, em vídeos, letras de música, postagens do Instagram ou Facebook que tocavam os professores e os remetiam a seus alunos. As unidades apresentadas e analisadas aqui foram recortadas desses *portfolios*. Elas foram selecionadas por ilustrar uma proposta de trabalho didático desenhada especificamente para a terceira idade, por mostrar evidências da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas e por apresentar propostas que, em menor ou maior grau, podiam acirrar o atravessamento da subjetividade no processo.

Ao examinar os *portfolios* e atentar para as discussões das reuniões de supervisão da edição do Eliti (2016-2017) anterior à proposta desta obra, percebi que algumas das unidades foram em maior ou menor medida afetadas pelas discussões dos textos lidos e debatidos nos encontros de estudo e pelas

⁴³ Essas disciplinas constavam na grade curricular do curso de Letras mencionado durante o período em que o Eliti funcionou nos termos descritos na apresentação.

pontuações feitas nas reuniões. Por isso, denominei-as unidades discursivo-pedagógicas.

No que concerne ao trabalho didático-pedagógico proporcionado pelas unidades, é preciso lembrar que elas são um instrumento de didatização da língua. Em outras palavras, elas materializam um processo por meio do qual uma parcela do saber de um campo (saber científico) é daí recortado (saber a ser ensinado), sofre adaptações para propor-se como um objeto de ensino (saber ensinado) e alcançar determinados objetivos pedagógicos⁴⁴. Como instrumentos para tais objetivos, as unidades mediarão as ações pedagógicas dos professores estagiários.

Entretanto, se examinadas sob a perspectiva discursiva, as ações pedagógicas têm como elemento central o humano. As unidades pedagógicas como meios de promoção dessas ações são planejadas, elaboradas e propostas por um sujeito que ocupa a posição de professor, a qual é atravessada tanto pela injunção do histórico-ideológico como pela particularidade com que é significada. As propostas das unidades, então, indiciam o possível, o esperado e o apropriado, de acordo com um certo enquadre metodológico e pedagógico, mas também guardam traços da filiação teórico-metodológica daqueles que as propuseram, de sua experiência com a língua e com a linguagem, da memória discursiva de professor, de ensinar, de aprender e de sujeito de linguagem.

Ademais, o material mobilizado nas unidades remete à noção de língua já aludida, bem sintetizada por Pêcheux (1997, p. 63), como "um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo", atravessado pela exterioridade constitutiva à linguagem. A língua, como sua manifestação primordial, é o meio pelo qual o humano advém como sujeito e medeia sua relação com o mundo. Nesse movimento de mediação, os gestos de interpretação do sujeito sobre si e sobre o seu entorno são afetados pela história, pelo ideológico e pela subjetividade. A língua, portanto, é a materialidade discursiva por meio da qual o sujeito é inscrito e se inscreve no

⁴⁴ Esse processo de transformação do saber do campo científico para o saber mobilizado pelo campo pedagógico foi inicialmente discutido por Chevallard como transposição didática (Chevallard, 1991).

discurso, registrando, nesse processo, efeitos linguísticos materiais na história (Pêcheux, 1997, p. 63). Toda a prática linguageira está submetida ao atravessamento dessa articulação, incluindo, então, aquela decorrente das unidades discursivo-pedagógicas.

As unidades selecionadas e analisadas neste livro propiciam práticas de discursivização na língua inglesa que não se circunscrevem ao âmbito puramente pedagógico. Ainda que algumas de suas atividades tenham como foco aspectos sistêmicos e funcionais da língua, estes são trabalhados visando propiciar uma tomada de posição por meio do inglês. No conjunto, as unidades deflagram indícios da subjetividade dos professores estagiários e como ela é afetada pela historicidade de sua constituição. Pensando, ainda, no aluno do Eliti, as unidades discursivo-pedagógicas promovem mo(vi)mentos de discursivização na língua estrangeira, ensejando não só a inscrição discursiva na ordem da língua, em seus discursos, no limite de significação que ela institui, mas também a resistência a ela. Nesse sentido, as unidades promovem práticas discursivo-pedagógicas.

Como consequência dos pressupostos aqui apontados, meus gestos de interpretação sobre as unidades selecionadas e apresentadas foi norteado por algumas perguntas:

- Em que medida a introdução de cada unidade indicia a constituição do professor estagiário e uma consideração da subjetividade do aluno?
- Quais são os objetivos predominantes nas unidades discursivo-pedagógicas analisadas?
- Que concepções de língua, cultura, ensino e aprendizagem se encontram em jogo nelas?
- Como elas oportunizam uma tomada de posição?

Essas perguntas permitiram que a análise das unidades discutisse a imagem que cada um tem de si, de seu lugar no mundo e dos modos de ocupação desse lugar, e como essas questões podem ser questionadas em função do encontro-confronto com a língua estrangeira. O trabalho proposto nas unidades pode potencializar uma desestabilização da constituição identitária, indiciando aí a subjetividade tanto do professor como do aluno.

Esse encontro-confronto pode, também, se configurar como uma experiência de alteridade. Nesse caso, a relação do aluno com a língua inglesa talvez ultrapasse o caráter puramente instrumental e utilitarista tão presente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive em algumas das unidades analisadas. Na possibilidade de que isso aconteça, o trabalho das unidades propiciaria uma entrada desse aluno na língua para nela se ver inscrito, se inscrever e dizer não só o que é preciso, mas também, e acima de tudo, dizer de si. Nisso reside a chance de que um ensino mobilize a subjetividade e, assim, propicie a tomada de uma posição na língua e por meio dela.

Conclusão

Neste artigo, expus mais amplamente os aspectos formais e os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam os cursos de inglês oferecidos pelo projeto Eliti nas sete edições até aqui promovidas (2011-2017). Problematizei a heterogeneidade da constituição dos professores estagiários, a incidência da história, da ideologia e da subjetividade em suas propostas e seus efeitos sobre as propostas das unidades discursivo-pedagógicas. Também abordei a articulação da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas com o planejamento e a proposição pedagógica mobilizados nas unidades, de modo a justificar sua nomeação como se dando na imbricação do discursivo com o pedagógico e a questionar a noção de interação, de sujeito e de língua.

Defendendo o caráter desestabilizador do encontro-confronto instituído no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assinalo a importância de que o trabalho pedagógico mobilize a alteridade, instaure pontos de ruptura em ideias cristalizadas e possibilite ressignificações da constituição subjetiva a partir do mo(vi)mento de inscrição do sujeito nas discursividades da língua outra.

Por fim, explicito os balizadores dos meus gestos de análise sobre as unidades discursivo-pedagógicas. Desse modo, espero ter construído um certo embasamento ao qual o leitor poderá se remeter durante a discussão da

análise que tem lugar após as unidades discursivo-pedagógicas que se seguem.

Antes de apresentar a primeira unidade discursivo-pedagógica é preciso ressaltar que suas propostas não são garantia de mobilização da subjetividade nem da promoção de algum desdobramento na constituição identitária, porque qualquer efeito sobre essa construção depende do investimento subjetivo de professores e alunos na ação pedagógica e na relação com o objeto do saber. Sendo assim, as problematizações e sugestões derivadas dos gestos de análise empreendidos sobre as unidades discursivo-pedagógicas são apenas possibilidades.

Referências

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 1, p. 1-25, 1983.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 197-209.

GUILHERME, M. F. F. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: a falta constitutiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2010.

PECHEUX, M. *Semaântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-65.

PIZZOLATO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIZZOLATO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz, 2008. p. 237-255.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional: a clínica lacaniana*, ano 1, v. 1, n. 1, p. 63-73, 1997.

QUINTANA, M. *Espelho Mágico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

TAVARES, C. N. V. A língua estrangeira como possibilidade de (re)vestir o desejo na terceira idade. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J. S.; MASCIA, M. A. A. *Mal-estar na inclusão: como (não) se faz*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 45-72.

TAVARES, C. N. V. Subjetividade e práticas discursivo-pedagógicas no ensino de Português Língua Estrangeira. *Calidoscópico*, v. 15, n. 2, p. 295-304, mai/ago 2017. DOI 10.4013.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

UNIDADE 1: GETTING TO KNOW EACH OTHER

Bruno Driguetti

Thalyta Mendes

Esta atividade é mais relevante se proposta no primeiro dia de aula, pois os alunos, normalmente, não conhecem o professor nem muitos de seus colegas. O ponto-chave desta atividade é que o professor não se apresente no início da aula, apenas cumprimente a classe. Mesmo que alguns já saibam o nome do professor, espera-se que a ansiedade de outros que não sabem seja mobilizada para que a necessidade da informação se configure e, assim, as perguntas que visem a obter informações básicas sobre os colegas e o professor ganhem maior significação. Dessa forma, há uma chance de que a situação de comunicação ganhe maior autenticidade e a negociação de sentidos repercuta em uma aprendizagem significativa.

Objetivos da unidade

- Trocar e descobrir informações básicas sobre si e sobre o outro
- Interagir com o professor no que concerne a demandas simples de sala de aula

Número de alunos: 26 **Nível:** A1

Aulas previstas: 8-10 aulas de 1h20

Conteúdo

- *WH-questions* para obter informações sobre os colegas e sobre o professor:

What's your name?/ How do you spell it?/ Nice to meet you/ What's your telephone number?/ Where are you from?/ What's your address?/ When is your birthday?/ What's your email address?/ Do you use Facebook?

- Expressões e perguntas de sala de aula, tais como:

Excuse me. May I come in? / Excuse me, can you repeat please./ I can't see it. / I don't understand ./ May I ask a question?/ May I leave earlier today?/ How can I say in English?/ What's the meaning of? / How to spell ?

- Sons do alfabeto
- Números de 0-30
- Meses do ano
- Expressões de cumprimento: *Nice to meet you / Happy birthday / Congrats / Congratulations*
- Vocabulário relativo a endereço: *street/avenue/lane/district/city*

Material

- Tiras de papel com as expressões de sala de aula
- Cartaz do alfabeto
- Impressões dos *handouts*
- Fita adesiva
- Quadro branco/negro e giz/pincel

ATIVIDADE: *Classroom language*

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a importância de usar a língua-alvo em sala de aula, inclusive para simples demandas. • Perguntar aos alunos que situações são estas. • Demonstrar cada uma das situações previstas pelas expressões usadas em sala de aula – encenação, figuras etc. • Para cada expressão, prever possibilidades de prática: repetição, encenação, eliciação. • Ao perceber que os alunos entenderam e conseguem usar uma expressão, afixar a tira de cartolina correspondente em local visível. • Dica: Começar com as expressões mais evidentes, tais como <i>"Excuse me; I don't understand; What's the meaning of?"</i>. Assim, à medida que a necessidade das expressões surgirem no decorrer do curso, elas serão ensinadas. • Afixar as tiras com as expressões em pontos diferentes da sala para possibilitar que os alunos as visualizem facilmente. Elas devem servir como um recurso adicional e não como condição para usá-las. As frases para as tiras podem ser verificadas no Anexo 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender algumas expressões úteis para a comunicação na sala de aula. • Praticar e compreender os efeitos de sentido de cada expressão, da pronúncia e entonação, aprendizagem e possibilidade de uso cotidiano das expressões, a fim de permitir uma primeira possibilidade de inscrição nas discursividades da língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limite de capacidade visual dos alunos: prover suportes visuais claros. • Problemas com a pronúncia das <i>wh-question words</i> e palavras maiores e complexas (ex.: <i>earlier, understand</i>). • Possível insistência em traduzir as expressões: tolerância. • Vontade de copiar tudo: garantir que haverá um tempo para isso ou um <i>handout</i> com as expressões.

Espera-se que em algum momento os alunos se sintam incomodados por não conseguirem chamar os professores pelo nome. Esse é o desencadeador e motivador da introdução das perguntas de apresentação. A sequência anterior pode ser interrompida para aproveitar o surgimento da necessidade do conteúdo de apresentação. As perguntas serão, então, abordadas à medida que surjam situações para a demanda da troca de informação.

ATIVIDADE: *Contact book*

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Mediante a demanda dos alunos ou do contexto da interação, apresentar a pergunta, dirigindo-a para o aluno: Ex: – Professor(a), como você chama? – <i>What’s your name?</i> • Promover repetições dinâmicas (<i>drills</i>) e solicitar que os alunos perguntem uns aos outros, inclusive para o professor. • Apresentar o <i>contact book</i>; questionar os alunos quanto à utilidade desse objeto. • Explicitar quais informações seriam importantes ter dos colegas e do professor; listá-las no quadro. • Apresentar e praticar uma a uma as questões que podem ser usadas para obter cada informação. Começar com <i>What’s your name? Where are you from?</i>. Pode-se, inclusive, ensinar <i>What’s your full name?</i>. Assim, poderá surgir a necessidade da pergunta: <i>How do you spell it?</i> ✓ Aqui, então, ensinar os sons do alfabeto, valendo-se dos seguintes recursos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vídeo curto (sugestões apresentadas ao final do plano). ➤ Cartaz com letras do alfabeto para atividade de agrupação por sons (ver Anexo 2). No cartaz, as letras estarão agrupadas pelos seus sons e algumas letras estarão cobertas, de modo que os alunos deverão colocá-las nos locais corretos. Se necessário, apresentar aos alunos o critério para a divisão das letras. ➤ <i>Hang man</i> com nomes de alguns alunos. ➤ Bingo – professor e alunos alternam cantar as letras sorteadas do saquinho. ➤ Dica: premiar os ganhadores do bingo com um <i>contact book</i> e motivar os alunos a terem o seu próprio para a aula seguinte. • Apresentar e praticar as expressões: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Nice to meet you.</i> – <i>Nice to meet you too.</i> • Promover uma rodada de perguntas entre os alunos para prover uma instância de prática menos controlada. • À medida que surgirem as demandas, apresentar a pergunta correspondente à necessidade da comunicação, lembrando sempre de prover várias possibilidades de prática controlada (<i>drills</i>, substituições, dramatizações, escrita da pergunta no quadro) antes de motivar os alunos a demandarem dos colegas a informação por meio da pergunta em inglês. ✓ Em relação à pergunta: <i>What’s your phone number?</i> – apresentar os números de 0-30 (dias do mês – que servirão também para a pergunta <i>When is your birthday?</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a necessidade de troca de informações entre os colegas e com o professor. • Praticar e internalizar as perguntas. • Valer-se delas para troca de informações relevantes para que possam interagir fora e dentro da sala de aula.

<p>✓ Dica: enfatizar a produção oral, pois não há praticamente nenhuma necessidade comunicativa em que os alunos da 3ª idade precisem usar a forma escrita dos números. Dar mais atenção aos números de 0-9. Os demais algarismos (de 30-100) podem ser ensinados à medida que a necessidade surgir. Podem ser usados vídeos e músicas para promover a prática desse conteúdo e dos meses do ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se alguém faz aniversário durante o mês e se eles gostam de ser cumprimentados. • Apresentar a pergunta e a resposta: <i>When is your birthday?</i> <i>It's in (month)/ It's on (month, day)</i> • Escrever a pergunta e a resposta no quadro explicando o uso das preposições e prover prática. • Apresentar o calendário em inglês (em um PPT ou impresso com os espaços vazios) (ver exemplo no Anexo 3) – focar nos meses e dias da semana. • Pedir aos alunos que completem os meses com datas significativas para eles. Entregar um segundo <i>handout</i> (ver Anexo 4) para essa atividade com espaço suficiente para a escrita. • Apresentar os dias da semana: <i>When are our English lessons?</i> <i>On...</i> • Apresentar as possibilidades de felicitação para aniversariantes: <i>Happy birthday; Congrats; Congratulations</i> ✓ Dica: lembrar de sempre perguntar daí em diante: <i>Is it somebody's birthday this week?</i> E motivar os alunos a felicitarem seus colegas em inglês. • Explicar que, já que seremos colegas, seria bom saber onde cada um mora e ser capaz de trocar mensagens por e-mail. Apresentar: <i>What's your address?</i> <i>It's...</i> <i>What's your email?</i> <i>It's...</i> <p>Ao tratar das respostas, apresentar as peculiaridades de cada uma, a ordem de informações (<i>number, street/avenue/lane, district, city</i>) e vocábulo particular, como símbolos (<i>@=/at</i>).</p>	
--	--

ATIVIDADE: Revisão	
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Entregar um <i>handout</i> (ver Anexo 5) com todas as perguntas e deixas para as respostas. • Pedir que os alunos leiam silenciosamente para ver se têm dúvidas. • Promover prática oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar a aprendizagem

ATIVIDADE: Produção Oral	
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Referir-se aos <i>contact books</i> (a essa altura, os alunos já deverão ter o deles). Motivar os alunos a completarem-nos com as informações de todos os colegas ✓ Dica: o professor poderá ter seu próprio <i>contact book</i> e aproveitar para perguntar para os alunos sobre o aniversário de seus colegas para apresentar os pronomes <i>his/her</i> -> <i>When is his/her birthday?</i> Apresentar também o genitivo possessivo 's: <i>When is X's birthday?</i> Explicar a diferença entre os pronomes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se motivado a trocar informações básicas sobre os colegas e sobre si por meio da língua-alvo.

ATIVIDADE: Follow Up	
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Além de perguntarem os telefones dos colegas e de anotarem em seus <i>contact books</i>, os alunos podem criar um grupo no <i>WhatsApp</i>, valendo-se da aprendizagem. 	

O CONTATO QUE SE FAZ ENCONTRO NA E COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carla Nunes Vieira Tavares

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.

Carlos Drummond de Andrade, 2001

Quase sempre, quando se começa um curso de inglês, a aula inicial enfoca o tema de apresentação, cumprimentos, agradecimentos, funções essenciais para conhecer o outro e se dar a conhecer. Não foi diferente em alguns dos semestres do projeto Eliti. Entretanto os professores estagiários se perguntavam como tornar esse conteúdo significativo para os alunos, de modo a propiciar que, ainda que rudimentarmente e valendo-se de estruturas simples, eles pudessem tomar a palavra na língua estrangeira. Assim, convidei-os a pensarmos juntos.

Como já ressaltado anteriormente neste volume, uma língua estrangeira enseja tanto um encontro como um confronto para aquele que se engaja no processo de inscrição em seu campo discursivo. Ser capaz de se apresentar, de trocar informações básicas sobre si e de conhecer algo sobre o outro constituem modos de interação valiosos para que se ampliem os efeitos de um contato feito por meio da língua e com a língua. Por mais simples que perguntas como *What's your name?*, *Where are you from?*, *How old are you?*, dentre outras, pareçam, elas possibilitam um primeiro (re)encontro com um

saber que dá ao sujeito uma posição entre seus pares (seu nome, sua origem, sua posição na escala do tempo). Tal (re)encontro, mediado pela língua outra, também instaura o estranhamento pela diferença dos modos de significação nessa língua, configurado, minimamente considerando os exemplos aqui citados, na forma da pergunta sobre qual a idade de cada um e sua consequente resposta. Mas é claro que a desestabilização não se limita à forma. Ela pode se estender a questionamentos sobre os efeitos da noção do tempo sobre a posição subjetiva que cada um ocupa nas diferentes línguas, por exemplo.

Além disso, como mencionado na apresentação desta obra, nas edições do projeto, os professores estagiários escolheram a abordagem comunicativa como predominante em seu planejamento. Foi necessário, então, voltar aos pressupostos teórico-metodológicos e direcionar-lhes um olhar crítico. Alguns professores estagiários haviam aprendido inglês em escolas de idiomas cuja abordagem de ensino de línguas era fortemente marcada pelo comunicativismo. Outros, apenas haviam discutido alguns aspectos teórico-metodológicos como adjacentes aos temas centrais de outras disciplinas. Alguns deles já haviam cursado a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, que consta como obrigatória do 5º período do curso de Letras, e um componente disciplinar prático, intitulado Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade, atrelado à disciplina citada.

Para embasar essa discussão, remeto-me a um artigo anterior (Tavares, 2005), no qual discuti o trabalho de Franzoni (1992), que analisa, sob a perspectiva discursiva, a abordagem comunicativa tal como preconizada pela Linguística Aplicada nos anos 80 e 90 e ainda tão popular no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil.

De acordo com Franzoni (1992), dentre os conceitos da LA relacionados à aprendizagem de língua estrangeira, dois são centrais para promover a prática languageira mediada por essa língua: a autenticidade e a comunicação. Em contextos de aprendizagem de inglês norteados pela abordagem comunicativa, nota-se uma preocupação com a exclusão ou uso de elementos artificiais e pedagógicos nos contextos de aprendizagem de

línguas, a fim de promover uma aproximação do ensino-aprendizagem ao que se considera uma situação natural de comunicação. Historicamente, é na transição entre as abordagens áudio-orais/visuais e situacionais para as funcionais e comunicativas que a ênfase na autenticidade dos materiais pedagógicos se torna mais acirrada. Nota-se nessas últimas abordagens uma necessidade de abandonar a rigidez metodológica e a artificialidade dos textos ou diálogos contemplados pelas primeiras, que tinham como objetivo fornecer modelos da língua falada e, por meio deles, automatizar fragmentos e estruturas da língua-alvo.

Não há na LA um claro consenso sobre o que é considerado autêntico. Se, por um lado, se observa uma corrente que qualifica o material ou insumo como autêntico se ele não for retocado, adaptado ou facilitado para servir como ferramenta pedagógica; por outro, há um entendimento de que qualquer texto ou material que é retirado do lugar em que foi produzido originalmente para servir para fins pedagógicos necessariamente perde o caráter de autenticidade (Widdowson, 1978). Além disso, questiona-se a razão pela qual um texto elaborado com fins pedagógicos deixaria de ser autêntico, já que há um autor que atesta sua origem e o autentifica (Franzoni, 1992). Há ainda uma vertente que defende que a autenticidade reside na relação entre o aprendiz (ou leitor, no caso da leitura) e o excerto ou texto usado, de modo que se possa evidenciar uma resposta apropriada segundo as convenções do gênero e das atividades comunicativas dele derivadas (Widdowson, 1978)⁴⁵.

Segundo Franzoni (1992), todavia, alguns autores sugerem uma relativização do conceito de autenticidade e propõem que este deva ser considerado "como resultado da interdependência entre textos, aprendizes, tarefas de aprendizagem e situação social da sala de aula" (Franzoni, 1992, p. 44). Normalmente, os trabalhos em LA designam como "autêntico" o texto⁴⁶

⁴⁵ A discussão sobre autenticidade chega a propor classificações dos materiais como autênticos, autênticos adaptados, semiautênticos e não autênticos (Andrade e Silva, 2017). Não entrarei nesse refinamento, pois não é o foco deste artigo.

⁴⁶ Considero a noção de texto não restrita à modalidade escrita, imagética ou verbo-visual, mas como materialidade linguística atravessada pela historicidade, ideológica e marcada pela posição subjetiva dos interlocutores através da qual se instaura a produção de sentidos, ou seja, o discurso. Assim, o texto na sala de aula de línguas pode ser um diálogo, uma narrativa, um filme, uma peça publicitária, dentre outras possibilidades.

usado em situações pedagógicas que não seja adaptado ou retocado e que não se limite a formas escritas. A autenticidade fica subordinada, assim, à função que o texto desempenha no processo de aprendizagem e considera-se autêntica qualquer fonte de dados que possibilite uma interpretação próxima àquela que os usuários mais fluentes da língua fariam. Os materiais didáticos são, sob essa perspectiva, preparados e escolhidos levando-se em conta as tarefas que poderão propiciar momentos de comunicação que reflitam situações ditas autênticas, com fins comunicativos, e tarefas de aprendizagem próximas ao que seria considerado como uma comunicação natural, com fins metacomunicativos. As primeiras se apoiam em materiais "autênticos", e as segundas, em materiais elaborados *ad hoc* ou adaptados. Instaure-se, portanto, a dicotomia do autêntico e do não autêntico que, como qualquer outra, tem se mostrado bastante polêmica, pois privilegia um polo sobre o outro ou tenta aproximá-los, a fim de desfazer a dicotomia. O polo "positivo" ou desejável da dicotomia recai sobre o que se concebe como autêntico, pois se liga à noção do que seria "real", "de verdade"; enquanto o que não é autêntico é considerado artificial, preparado para determinados objetivos estritamente pedagógicos, e ocupa a posição de polo "negativo" ou indesejável dentro da abordagem.

A autenticidade, na abordagem comunicativa, está intimamente relacionada à aprendizagem, na medida em que àquela é atribuída a função de facilitadora do processo, porque proporcionaria contato considerado real com a língua estrangeira falada ou escrita. Porém, percebe-se que a autenticidade do material dependeria do uso que se dá a ele.

Insere-se, aqui, a primeira ponderação quanto à vontade dos professores estagiários de promover um ensino-aprendizagem significativa, calcado na abordagem comunicativa, nas primeiras aulas do Eliti. Com base na perspectiva discursiva sobre a sala de aula de língua estrangeira, a qualificação de alguma atividade ou material didático como autêntico é problemática, pois o ambiente de sala de aula já diminui as chances de que as trocas linguageiras entre professores e alunos mediadas pela língua-alvo estejam dentro do que é considerado como "natural". Além disso, de acordo

com os trabalhos foucaultianos (Foucault, 2005), os lugares discursivos de professor e aluno encontram-se marcados ideologicamente, instaurando relações de poder-saber que não podem ser ignoradas. O contato que os alunos fazem por meio da língua, em especial em níveis iniciantes, jamais será “real”, uma vez que ele é permeado pela dúvida, pela insegurança, pela associação com a língua materna e pela mediação do professor, dentre outros fatores. Além disso, as situações em sala de aula estão limitadas, geralmente, à simulação do que é chamado de “contextos reais de comunicação”. A autenticidade de materiais e atividades comunicativos, portanto, é uma ilusão constitutiva da possibilidade de tomada da palavra em aulas calcadas no comunicativismo.

Entretanto há uma brecha para que, por intermédio de possibilidades pedagógicas ditas “autênticas” possa se dar um ensino-aprendizagem significativo. Ela se configura no movimento de valer-se de situações significativas com potencial pedagógico para efetivamente ensinar a instauração da demanda para que os envolvidos digam de si. No caso da atividade discursivo pedagógica aqui analisada, perguntei aos professores estagiários: como essas primeiras aulas realmente possibilitariam que os alunos dissessem de si algo que, por causa da mediação da LE, seria novo, se normalmente o professor começa sua aula dizendo seu nome, escrevendo-o no quadro e dando certas informações sobre ele, e alguns dos alunos já são amigos ou conhecidos?

Decidimos, então, que o ritual enunciativo da sala de aula seria subvertido. Tavares e Quintino (2018, no prelo) problematizam a injunção do ritual pedagógico no campo enunciativo da sala de aula, apontando para o esvaziamento do caráter de improvisação inerente a uma cena enunciativa em favor do conjunto de saberes que precisam ou devem ser ensinados. Nos moldes das propostas foucaultianas, a sala de aula é palco do jogo de poder. Ainda que a intenção do professor e a direção da abordagem de ensino apontem para a promoção de uma certa autenticidade nas práticas orais, tal como preconizada no comunicativismo, a contingência da pedagogia e da didática é mais forte. Assim, o tempo, a ordem, a seriação de conteúdos, o

desejo de poder na relação com o saber regulam o ritual da aula e se sobrepõem ao que realmente poderia levar o aluno a ser enunciado pela língua estrangeira e se enunciar por ela. Em outras palavras, até a mínima chance de autenticidade na proposta da atividade corria o risco de se esvaír pela ação do ritual enunciativo de sala de aula e de minguar o movimento do aluno de se deixar ser tomado pela língua e de poder tomar a palavra nela.

Na tentativa de subversão desse ritual, ninguém, então, diria seu nome ou seria convidado a fazê-lo, a não ser que essa necessidade se configurasse. Os professores estagiários estabeleceram seu contato com os alunos primeiramente cumprimentando-os com *"Good afternoon"* ou *"Hi, everybody"* e, mesclando a língua materna comum entre eles, o português, com o inglês, deram as boas-vindas e começaram a apresentar expressões comuns à sala de aula, tais como *"Excuse me, I'm late"*; *"Sorry, I don't understand"*, dentre outras listadas no plano de unidade discursivo-pedagógica. Cada expressão era dramatizada, os alunos eram convidados a repeti-la e, em seguida, uma tira de cartolina contendo a expressão escrita era colada na parede da sala, em um lugar visível. A decisão quanto às expressões procurou levar em conta a especificidade da terceira idade, de modo que expressões como *"Sorry, I can't hear you"* foram enfatizadas.

À medida que a primeira aula transcorria, um incômodo foi tomando conta dos alunos (e, é preciso dizer, dos professores também), pois, ao surgirem as dúvidas, não havia nomes para os vocativos que precedem a interpelação ao outro, em especial no uso da língua portuguesa em Minas Gerais. Nesse contexto, é raro que alguém se dirija ao outro por meio de uma pergunta sem precedê-la de um vocativo, preferencialmente pelo nome. Até que alguém perguntou: "Professora, professor, como vocês chamam?". "Sim, vocês esqueceram de se apresentar!". Mediante a demanda dos alunos é que se instituiu a brecha para que uma pergunta tão simples como *"What's your name?"* e as decorrentes formas de apresentação, como *"Nice to meet you"* e seus equivalentes, pudessem ganhar um pouco de "autenticidade". Por meio da resposta à pergunta, os alunos teriam a chance de se inscrever na discursividade que estavam aprendendo – expressões úteis na sala de aula de

LE – a partir de sua posição subjetiva. Nesse movimento, os alunos poderiam se apropriar das expressões na LE valendo-se de sua experiência de linguagem na língua materna, que parece requerer uma certa proximidade com o interlocutor, nesse caso, instaurada pelo fato de saber o nome dele.

Com essa brecha, os professores estagiários perguntaram aos alunos se eles sabiam os nomes dos colegas, o número do seu celular e se eles gostariam de ter informações sobre eles, já que fariam o curso juntos. Então, conversaram sobre informações que seriam importantes e fizeram uma lista. Apesar de todos os alunos usarem o celular, os idosos têm maior familiaridade com informações anotadas em papel. Assim, os professores estagiários sugeriram que cada aluno tivesse uma caderneta com índice alfabético, na qual eles pudessem anotar as informações de seus colegas. Ou que eles fizessem uma tabela no caderno que pudesse ser preenchida e consultada sempre que necessário. Depois de feita a caderneta, muitos dos alunos passaram as informações para seu celular. Esse foi o processo que criou a necessidade para aprender perguntas como *"What's your phone number?, Where are you from?, What's your address?"* e as demais elencadas no plano. Essas perguntas remeteram, também, ao imperativo de aprender outros conteúdos, como números, alfabeto, meses e dias da semana, de forma a possibilitar que os alunos trocassem informações que os tornassem mais próximos.

Mas em que medida a necessidade constitui um desencadeador de uma aprendizagem significativa, como tenho designado neste trabalho?

Uma vez que o aprendiz passou a ser considerado como centro do processo de ensino-aprendizagem, sua(s) necessidade(s) tomou/tomaram o lugar prioritário no planejamento de curso de LE. Tanto nas abordagens instrumentais como no que é conhecido por "Inglês Geral", os inventários de necessidades dos alunos, teoricamente, devem ser o ponto de partida da proposta de cursos, conferindo-lhes validade e relevância (Johns, 1991). Ocorre que as necessidades normalmente são classificadas e listadas em termos do propósito comunicativo que os alunos almejam alcançar. E, não raro, as necessidades enunciadas por eles não passam de reproduções do

discurso midiático, do mundo do trabalho, do turismo, do mundo acadêmico. Elas se tornam limitadas à instrumentalidade do uso da língua para cumprir determinadas tarefas. Entretanto, na proposta de unidade discursivo-pedagógica aqui analisada, embora as tarefas existam e sirvam ao objetivo de ensinar conteúdos linguísticos aos alunos para que eles possam desempenhar ações languageiras por meio da LE, a necessidade surge a partir de uma inquietação por não saber algo fundamental do outro. Surge como básica, porque tem como alvo saber o nome do outro, mas se reveste de simbolismo cultural por ser impossível a alguém, naquela circunstância, continuar a interagir sem saber algo tão fundamental sobre esse outro. Não é simplesmente a informação que está em jogo, mas saber quem é o outro, a quem posso me dirigir, de onde esse outro vem, como posso contatá-lo, o que temos em comum e o que nos diferencia. Um ensino que se propõe a possibilitar a tomada da palavra na LE precisa considerar oportunidades para que as necessidades sejam questionadas, para que surjam de um vazio fundante de toda e qualquer manifestação languageira e, assim, dê lugar à demanda⁴⁷. Não há tomada da palavra se ela não for instituída por um vazio. Ninguém se coloca a falar se não há falta de saber. Em outras palavras, trata-se de bancar esse vazio, para que haja possibilidades de tomada da palavra; a demanda por ela precisa acontecer naquele que a busca, nesse caso, principalmente o aluno, mas tem no outro o ponto de partida, no endereçamento que o outro lança ao sujeito. Sendo assim, o professor pode se colocar como esse ponto, pois não conhece seus alunos e pode se instituir como interlocutor e não simplesmente como suporte pedagógico, como nas encenações tão comuns em aulas de inglês na abordagem comunicativa.

Em relação à autenticidade e ao ritual de sala de aula, a unidade discursivo-pedagógica se vale justamente do caráter sociocultural inerente a esse campo discursivo. O aluno precisa saber que ali sua posição discursiva está relacionada ao seu lugar social de aprendiz e ao professor, o que implica sua posição discursiva. Não é possível prescindir disso, pretendendo acreditar

⁴⁷ Quanto à necessidade e demanda, esta discussão remete às propostas lacanianas (Lacan, 1999) sobre a tríade necessidade, demanda e desejo.

que as interações promovidas ali são "reais" e "autênticas" e ignorando que as trocas linguageiras que se dão em sala de aula, em especial em níveis iniciantes, constituem falas pedagógicas (Franzoni, 1992). Não é possível, também, negar o papel da língua materna nessas interações, já que ela se coloca como base linguageira a partir da qual o conhecimento e a aprendizagem na língua do outro se dão. A metalinguagem é um elemento significativo na prática social da sala de aula. Valer-se da relação possível entre a língua materna e a língua-alvo para instituir brechas no saber e, a por meio delas, ensejar demandas, pode propiciar que a subjetividade entre em jogo e o movimento em direção à tomada da palavra se dê.

Por fim, isso que a equipe de professores estagiários denominou "*contact book*" foi um suporte para várias ações discursivo-pedagógicas. Alunos e professores recorriam a ele para saber quem fazia aniversário naquele mês e promover as festinhas que eles tanto apreciavam, falar sobre o horóscopo de cada um, visitar uns aos outros, trocar WhatsApp etc. As interações eram, na medida do investimento subjetivo de cada um, mediadas pela mesclagem entre a língua materna e o quanto da LE de que eles conseguiam apropriar.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.
- FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual da Unicamp, 1992.
- JOHNS, A. English for specific purposes: Its history and contribution. In: CELCE-MURCIA, M. (org.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1991. p. 67-77.
- LACAN, J. *O seminário livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.
- TAVARES, C. N. V. A (de)terminação da estrutura na oralidade em língua estrangeira: um estudo das dissonâncias nas histórias de aprendizagem de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de. (org.). *Lingüística In Focus* -

Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 49-81.

TAVARES, C. N. V.; QUINTINO, I. S. A. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). No prelo.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as a Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.

UNIDADE 2: CHECK-IN AT THE AIRPORT

Bruno Driguetti

Thalyta Mendes

A relevância desta unidade e seu potencial motivador podem ser intensificados nos casos em que muitos alunos idosos estejam planejando viajar para o exterior. Ela foi proposta como parte do tema geral "Traveling", eleito pelos alunos como um dos que mais atraía seu interesse, justamente pelo perfil geral do grupo.

Para esta atividade, é necessário que os estudantes tenham um conhecimento linguístico básico, tanto em relação à gramática (sejam capazes de formular frases curtas), quanto em questão de vocabulário (é favorável que já saibam os números, por exemplo). Um ponto importante da atividade é incentivar os alunos a mobilizar certas estratégias para conseguirem entender a prática oral apresentada no vídeo ilustrativo da situação. Assim, sugerimos mostrar-lhes a relevância da inferência, das pistas visuais, da previsão do conteúdo e da observação da linguagem corporal dos atores engajados na situação.

Conscientizá-los de que mesmo na língua materna não compreendemos integralmente cada elemento que compõe as trocas languageiras pode ajudar a diminuir a ansiedade e a intolerância ao novo, diante do diálogo que eles assistirão e que demandará a construção de sentidos.

Ao final da unidade, é esperado que consigam produzir sentidos das funções e noções mobilizadas na situação, valendo-se da inferência e do

conhecimento prévio e de mundo, bem como que possam se colocar na posição de viajantes fazendo check-in no aeroporto.

Objetivos da unidade

- Familiarizar-se com a situação de check-in no aeroporto, promovendo, assim, a expansão do vocabulário em relação ao tópico "Viagens"
- Identificar palavras e expressões comuns em situações de realização do check-in no aeroporto a partir de diálogos apresentados em vídeos
- Perguntar e responder sobre informações demandadas durante o check-in no aeroporto, tais como horas, números de documentos, destinos de voo, preferência de assento, dentre outras
- Criar e praticar um diálogo em conjunto sobre a situação apresentada, a fim de simular uma situação autêntica de check-in no aeroporto

Número de alunos: 26 **Nível:** A1

Aulas previstas: 8-10 aulas de 1h20

Conteúdo

- Vocabulário, funções e noções comuns utilizados em situações de check-in em um aeroporto
- Formas para perguntar as horas
- Conteúdos gramaticais presentes no vídeo selecionado: Present Continuous, Modal
- Verbs ("May", "Would" e "Will"), Present Perfect, Simple Future

Material

- Apresentação de slides
- Projetor
- Computador
- Quadro branco
- Canetas
- Apagador
- Vídeo de diálogos (How..., 2015; Checking..., 2016)

ATIVIDADE: <i>Motivation</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar uma imagem que instigue uma discussão sobre as vantagens de viajar para o exterior (uma sugestão foi colocada no Anexo 1). ● Explorar o <i>slogan</i> da imagem, encorajando o uso do reconhecimento de cognatos, as inferências, a exploração da figura, até que os alunos proponham uma versão do <i>slogan</i> em português. ● Estimular os alunos para que se manifestem sobre o <i>slogan</i>: se concordam ou não. ● Perguntar: <i>Have you ever traveled abroad?</i> (não é preciso ensinar o <i>present perfect</i>, pois nessa aula ele se presta apenas para introduzir o tema). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introduzir a situação. ● Antecipar o que os alunos já sabem sobre viajar para o exterior. ● Antecipar algumas palavras importantes para o alcance dos objetivos comunicativos da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alguns alunos podem jamais ter viajado para o exterior. Nesse caso, a familiarização com a situação poderá ficar prejudicada. ● O <i>slogan</i> da imagem deve ser simples. Ainda assim, pode ser necessário ensinar algumas palavras e traduzi-las. ● A pergunta direcionadora – “<i>Have you ever traveled abroad?</i>” – pode demandar uma explicação para ser entendida.

ATIVIDADE: <i>Check-in video</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Anunciar o vídeo aos alunos da seguinte forma: <i>Watch the video. What situation does it show? Is there a problem with the flight?</i> (Checking..., 2016). Disponível também na plataforma da Edufu. ● Explicar <i>delay</i> e perguntar aos alunos quais as consequências de um atraso no horário do voo. Explicar o significado de <i>gate</i>. ● Exibir novamente o vídeo, escrever as questões a seguir no quadro, verificar se os alunos compreendem o que está sendo demandado e perguntar: <i>Where is he flying to? What time is the flight? What gate?</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dica: Escreva no quadro: <i>Where/ flight?</i> <i>Time?</i> <i>Gate?</i> ✓ Antes de passar o vídeo, deixe claro para os alunos que não é esperado que eles consigam compreender tudo o que foi dito, de modo a diminuir sua ansiedade durante o primeiro contato. As perguntas norteadoras podem diminuir a ansiedade 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a compreensão de sentidos por intermédio da exibição do vídeo e das perguntas norteadoras. ● Familiarizar os alunos com as funções e o vocabulário comuns à situação. ● Apresentar e praticar o vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Limite de capacidade auditiva dos alunos: o vídeo aqui sugerido tem a pronúncia clara, o ritmo é razoável, sem parecer artificial, e remete a um uso próximo ao autêntico. ● Possível insistência em traduzir as expressões: tolerância ● Vontade de anotar as novas informações: garantir que haverá um tempo para isso ou um <i>handout</i> com as expressões.

Continua na p. 205

ATIVIDADE: <i>Check-in video</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<p>diante da rapidez do diálogo e, ao mesmo tempo, garantir o aumento da confiança nos alunos, pois elas são simples e visam à compreensão de algumas das principais informações em um diálogo nessa situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos assistem novamente ao vídeo, mas desta vez com o objetivo de anotar informações ou vocabulário que consigam entender. Conferir as informações que os alunos anotaram e usá-las como material inicial para explicar o vocabulário. Usando <i>realia</i> ou <i>visual cards</i>, apresentar o vocabulário chave: <i>NOUNS: Boarding pass, carry-on luggage/bag, window/middle/aisle seat, baggage claim, security</i> <i>VERBS: delay, depart, check in, go through, board</i> ✓ Dica: Lembre os alunos de que o vocabulário estará no <i>handout</i> que receberão logo em seguida, para diminuir a ansiedade de anotar as palavras. ✓ Trabalhe bem o vocabulário com repetição, estratégias de memorização para familiarizar os alunos com a pronúncia e o significado das palavras. Passar o vídeo novamente, para que os alunos reforcem o conteúdo e possam identificar palavras e verbos que aprenderam. 		

ATIVIDADE: <i>Handout</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Entregar aos alunos o <i>handout</i> e pedir que façam os exercícios A e B. Corrigir e treinar novamente a pronúncia das palavras e verbos. Pedir que façam o exercício 1.1 e, após a correção, o 1.2. Note que eles estão em folhas separadas porque o segundo propõe a resposta do primeiro. Praticar a pronúncia das frases por meio da repetição e lembrar os sentidos das funções, confirmando ou refutando as inferências dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar a audição, a escrita e a pronúncia na língua inglesa. Apreender uma compreensão do vídeo, que será aprofundada gradativamente. Aprender como dizer e perguntar as horas em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> Como o modo de dizer as horas difere muito em inglês em relação ao português, os alunos poderão ter dificuldade com as expressões <i>half past, a quarter to/after</i>. Providenciar relógios analógicos que possam ser

ATIVIDADE: <i>Handout</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover a memorização do diálogo com os alunos. ● Ler com os alunos o enunciado do exercício 2. Certificar-se de que entenderam o que é pedido. Pedir aos alunos que tentem inferir que palavras completam os dizeres do diálogo. Exibir a última parte do vídeo (1:12) e corrigir. Após a correção, repetir os procedimentos para a memorização dessa parte do diálogo ● Levar um relógio para a aula que possa ser usado para ensinar como perguntar e responder as horas em língua inglesa, partindo, primeiramente, do conteúdo apresentado no vídeo e, depois, apresentando outros exemplos para fixação. Usar também o pôster (Anexo 2) como slide ou imprimi-lo para ajudar na explicação. Se possível, deixar o recurso visual disponível para os alunos o terem como referência durante algumas aulas. Explicar aos alunos as diferentes formas de perguntar as horas e as diferenças de registro, do mais informal para o mais formal. Praticar por meio da repetição. ● Conversar com os alunos sobre o exercício 3 do <i>handout: Telling the time</i>. O exercício 4 é uma forma de ditado. Ditar os horários em ordem variada, e pedir aos alunos que confirmem primeiro com os colegas antes de corrigir. No exercício 5, o ditado é responsabilidade deles. Eles escolhem cinco horários diferentes, escrevem em forma numérica, ditam para o colega e vice-versa. Lembrar de monitorar para evitar possíveis erros. Eles mesmos devem conferir a resposta. ● Como revisão, os alunos podem fazer o exercício 8. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dica: motive os alunos a perguntarem uns aos outros as horas, usando formas diferentes. ● Avaliar a necessidade de reforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Praticar os números, conteúdo já aprendido anteriormente durante o curso. 	<p>manipulados pelos alunos pode ajudar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Não é relevante que os alunos saibam escrever por extenso as horas, pois em praticamente nenhuma situação de uso da língua isso é requerido do falante.

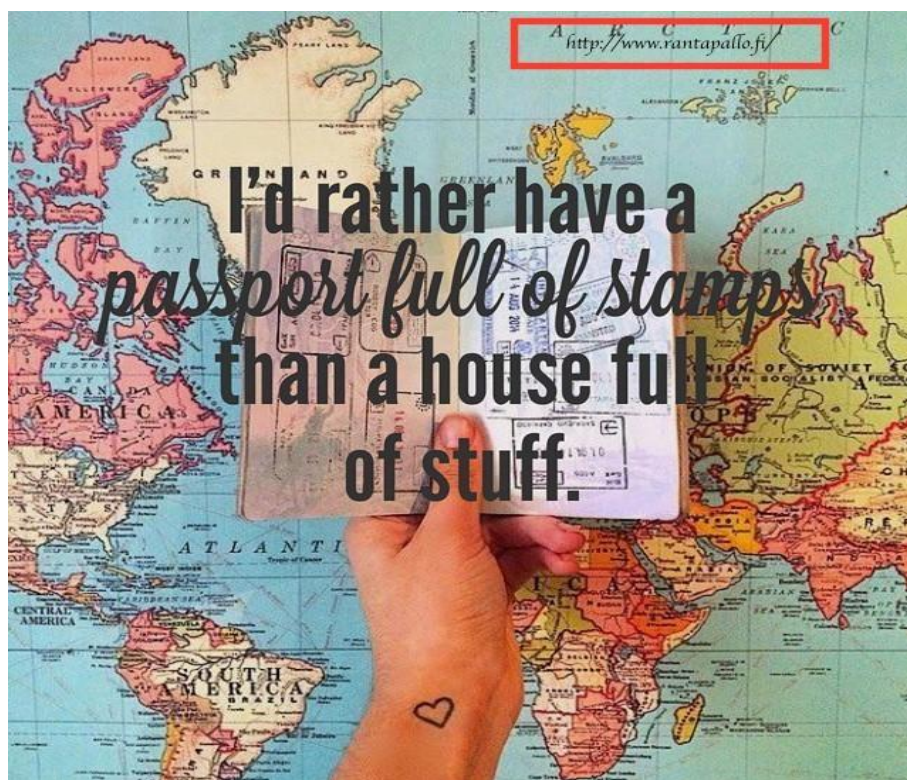
ATIVIDADE: Desenvolvimento da Interação		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Mostrar uma figura de bagagem de mão. Perguntar aos alunos: <i>What is the limit to a carry-on bag? And to a check-in bag?</i> Escrever no quadro: <i>Weight – Kg/ Lb (pounds)</i>. Explicar as diferenças quanto ao limite de peso de bagagem. Voos internacionais – <i>carry-on</i>: entre 5-10kg ou 15-22lb/ <i>check-in</i>: 2 bags 23kg or 50lb Explicar <i>overweight</i>. Introduzir o próximo vídeo (How..., 2015, ver anexos) com a seguinte pergunta norteadora: <i>What is the problem in this situation?</i> Exibir o vídeo (How..., 2015, ver anexos) e retornar à pergunta. Pedir aos alunos que façam o exercício 6 do <i>handout – Overweight luggage</i>. Os alunos devem ler as perguntas e assistir mais uma vez ao vídeo para responderem. Eles podem conferir suas respostas em duplas antes da correção feita pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Expandir a compreensão e a produção de sentidos em uma situação de check-in. 	<ul style="list-style-type: none"> Pode ser preciso exibir o filme mais de uma vez para os alunos responderem às perguntas.

ATIVIDADE: Produção Escrita		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Pedir para que os alunos se juntem em duplas e produzam um diálogo com o qual desempenharão um <i>role-play</i>. ✓Dica: motive os alunos a usar a criatividade. Caso surja a necessidade de novo vocabulário, explique ou forneça meios para que eles descubram as expressões que desejam usar. Monitorar a produção do diálogo, tirando dúvidas sobre a escrita ou pronúncia, conforme necessário. Após o término da redação do diálogo, incentivar os alunos a praticarem a memorização através da leitura com seu parceiro, para que não precisem olhar na hora da apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de memorização do diálogo: utilizar técnicas de memorização, como a constante repetição e o uso da linguagem corporal.

ATIVIDADE: Produção Oral		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Gravar as apresentações dos alunos para que sejam avaliados individualmente nos seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão: se a apresentação está coerente e compreensível. ✓ Autenticidade: se o diálogo parece autêntico e não foi totalmente lido. ✓ Correção: se o diálogo está certo quanto aos aspectos semânticos, sintáticos, de pronúncia e de registro. ✓ Estratégias comunicativas: se foram utilizadas estratégias para apresentar o diálogo, como para autocorreção, memorização etc. ● A avaliação será feita concomitantemente pelo professor e pelos próprios alunos, que terão acesso a seus vídeos e realizarão uma autoavaliação com base nos critérios já elencados. ● Apresentar aos alunos um feedback de suas apresentações, reforçando seus aspectos positivos. ● Perguntar aos alunos se eles têm alguma dúvida sobre o conteúdo aprendido na aula anterior, retomando o que for necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Simular uma situação de check-in. ● Reforçar as frases e situações mais comuns sobre um check-in no aeroporto. ● Promover a interação entre os estudantes. ● Desenvolver nos estudantes um espírito autoavaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Timidez no momento da apresentação: tranquilizar os alunos e tentar reforçar seus avanços. ● Resistência em relação à filmagem das apresentações: deixar claro que apenas as duplas terão acesso ao seu próprio vídeo.

ANEXOS AO PLANO DE UNIDADE: MATERIAIS DE APOIO

Figura 1

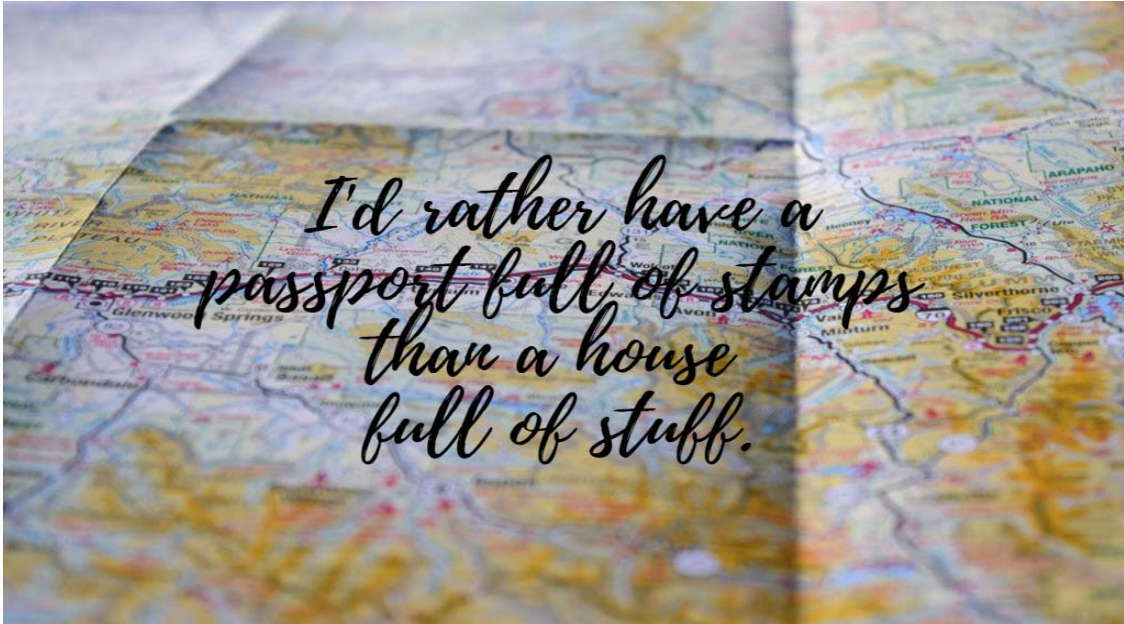


Fonte: Domínio público.

Créditos: Bruno Drighetti / Google Images (Available at

https://www.google.co.in/search?bih=613&biw=1366&gs_l=psy-ab.3..0l2.32568.33907.0.34395.8.8.0.0.0.147.934.2j6.8.0....0...1.1.64.psy-ab..0.8.929...0i30k1.0.hLmjERsMINw&oq=my+passport+is+screaming+to+be+stamped&q=my+passport+is+screaming+to+be+stamped&rlz=1C1NHXL_enIN724IN725&sa=1&tbm=isch#imgc=YMvgtsSJcm03mM;> Access on Oct 2013)

Figura 2

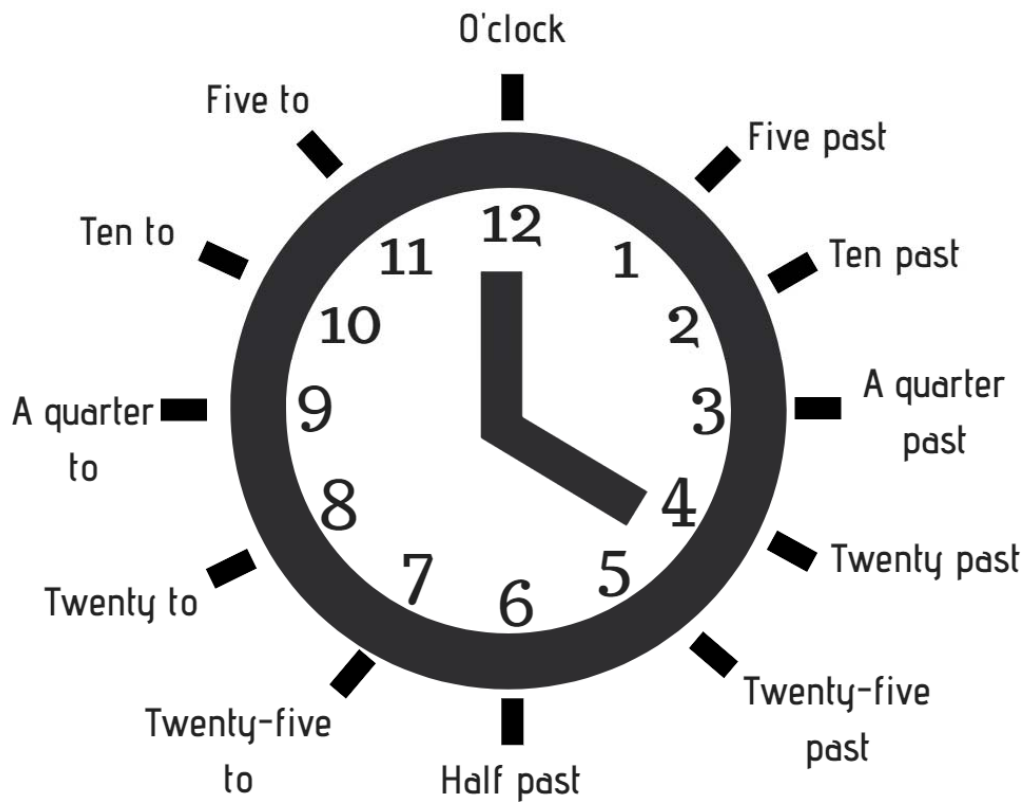



Fonte: O autor.

Nota: Imagem criada a partir do website Canva.

POSTER – TELLING THE TIME

What's the time ?



 0:00 - 11:00 → a.m.

 12:00 - 23:00 → p.m.

6 A.M. TO 12 P.M. IN THE MORNING

12 P.M. TO 6 P.M. IN THE AFTERNOON

6 P.M. TO 12 A.M. IN THE EVENING

12 A.M. TO 6 A.M. AT NIGHT

HANDOUTS:

UNIDADE CHECKING IN AT THE AIRPORT

VOCABULARY:

Write the word to the picture it represents.

Boarding pass, carry-on luggage/bag, window/middle/aisle seat, baggage claim, security

All these words are verbs. How do you say this in Portuguese?

Delay: _____ / Depart: _____ / Go through: _____ / Board: _____

1. Read the lines of the dialogue from the video.

(Available at <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wo2mLEmdz8>>. Access on Oct 2015).

1.1. Put the questions according to the order you hear them.

- () May I see your passport, please?
- () Have you left your bags unattended any time?
- () Where are you flying to?
- () Would you prefer a window seat or an aisle seat?
- () Are you checking-in any bags today?

Q- Where are you flying to?

A- I am flying to...

Q- May I see your passport, please?

A- Yes, there you are.

Q- Are you checking-in any bags?

A- Yes, I have ... bags to check-in and ... to carry.

Q- Have you left your bags unattended any time?

A- No, I have always had my bags with me.

Q- Would you prefer a window seat or an aisle seat?

A- A/an Please.

1.2. Now, match the questions to the answers:

1. Where are you flying to?
2. May I see your passport, please?
3. Are you check-in any bags?
4. Have you left your bags unattended any time?
5. Would you prefer a window seat or an aisle seat?

() Yes, here you are. Do you need to see my boarding pass, too?

() No, I've always had my bags with me.

() A/an, please.

() I am flying to....

() Yes, I have ... bags to check-in and ... to carry.

2. Listen to the last part of the video and complete the lines of the dialogue:

Flight Attendant (FA) Passenger (P)

FA - Ok, here's you new _____ and you _____.

P - Thanks.

FA - Go through _____ and you flight to Stockholm will depart from gate _____. The flight boards at _____.

P - Gate _____. Ok.

Telling the time

Ways to tell the time:

What's the time, please?

What time is it, please?

Do you have the time, please?

Could you tell me the time, please?

3. Match the sentences on the right with the right time on the left.

- | | |
|---------|--|
| a) 7:00 | () It's two thirty-five |
| b) 3:15 | () It's ten to six |
| c) 4:25 | () It's seven o'clock |
| d) 5:50 | () It's half past eight |
| e) 2:35 | () It's four twenty-five |
| f) 8:30 | () It's fifteen past three/ It's a quarter past three |

4. Listen to the time and mark the correct answer:

- a) 10:10 b) 2:55 c) 12:00 pm d) 9:02
e) 1:30 f) 6:45 g) 4:15 h) 7:50

5. Think of 5 different times. Write them down. In pairs, tell the time to your friend. Check.

Overweight luggage

6 - Watch the video *How to...* and answer these questions about it.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWnjH-KPz4Q>)

a) Where is the passenger flying to?

b) What time does his flight depart?

c) Is he checking-in any bags? How many?

d) How much does he have to pay for the overweight bag?

e) What kind of seat does he choose?

f) What gate does his flight depart from?

7. Watch the video again and fill in the blanks of the dialogue.

Customer: Hello.

Attendant: Hello Sir, where are you _____ to?

Customer: I'm flying to _____ today.

Attendant: May I see your _____ and _____ please?

Customer: Yes.

Attendant: Thank you very much.

Attendant: Would you like a _____ seat?

Customer: I think I'd prefer an _____ seat, if it's possible.

Attendant: Ok. Is all this _____ yours?

Customer: Yes, just this and this.

Attendant: Sir I'm afraid one of your bag's overweight. So, I'll have to charge you for the extra weight.

Customer: Oh, ok. Then, how much extra do I have to pay?

Attendant: It's _____ dollars more, sir.

Customer: Do you take credit _____?

Attendant: Yes, of course. We accept credit _____.

8. Take turns telling the time to your friend.



















Referências

HOW to check in at an airport. Learn English with MovaMedova. Free. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (50 s). Publicado pelo canal Mova Medova. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWnjH-KPz4Q>. Acesso em: 03.03.2017.

CHECKING in at the airport. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 min 30 s). Publicado pelo canal Bill Cooper. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wo2mLEmdz8>. Acesso em: 03.03.2017.

UNIDADE 3: AT A HOTEL

Stella Ferreira Menezes

Este tema foi trabalhado partindo da demanda dos alunos (nível A1) em relação à necessidade de saber realizar check-in no ambiente de hotelaria e da proposta de trabalhar temas relacionados à viagem. Como anteriormente foi trabalhada a situação de check-in no aeroporto, partimos, então, para a situação de check-in em um hotel. É importante ressaltar que a turma participante desta unidade tinha um grande interesse em trabalhar questões relacionadas a viagens, pois o perfil da turma era de alunos que viajavam com uma certa frequência. Entretanto, mesmo aqueles alunos que não vivenciavam essa realidade de frequentar hotéis se sentiram motivados, pois teriam a oportunidade de conhecer algo com que nunca haviam tido contato, despertando assim a curiosidade deles.

Objetivos da unidade

- Conhecer o vocabulário específico de hotel
- Fazer perguntas no sentido de conseguir informações sobre hotel
- Realizar check-in em hotel

Número de alunos: 26 **Nível:** A1

Aulas previstas: 8-10 aulas de 1h20

Conteúdo

- Vocabulário sobre hotel, materializado em palavras tais como: location, service, price, security, pool, single room, double room, elevator, package etc.
- *Wh-questions* usadas para obter informações relacionadas a hotéis, tais como: *Would you prefer: a double or a single room?/ How many nights will you stay?/ How much is that?/What time is the check-out?/ May I have your name, please? / Is there a restaurant here?/ Do you take VISA?/*
- Modelos de diálogos que representam reservas em hotéis
- Revisão dos números para informações, como horário e preço
- Revisão do alfabeto para soletrar nome ou sobrenome

Material

- Folhas impressas com exemplos de diálogos
- Multimídia de som para atividade de áudio

ATIVIDADE: <i>Warm up</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula perguntando para os alunos com qual frequência eles se hospedam em hotéis. • Separar os alunos em grupos de três ou quatro e pedir para que eles escrevam em uma folha de papel em branco o que acham mais importante em um hotel, por ordem de prioridade. Dar exemplos: localização, segurança, Wi-Fi, café da manhã. <p>✓ Dica: separar os grupos fazendo com que haja uma interação entre alunos que apresentaram conhecer mais esse contexto e aqueles que não tiveram a oportunidade de se hospedar em um hotel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esse momento da aula pode ser feito em português. • Após os alunos escreverem suas opiniões, o professor deve então perguntar quais foram as ideias levantadas pelos grupos e, tendo por base as opiniões expostas pelos alunos, iniciar a escrita do vocabulário no quadro, conforme o que for sendo exposto pelos alunos. <p>✓ Dica: Antes de passar a palavra em inglês no quadro, perguntar para os alunos se algum deles já sabe como é essa palavra em inglês.</p> <p>✓ Levantar discussão sobre o porquê de eles terem essa opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema proposto na aula. • Fazer uma interação entre alunos que têm experiência em hotéis e aqueles que não têm, como uma forma de trocar informações a fim de proporcionar uma primeira entrada nesse contexto novo para alguns deles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos podem levantar a questão de que preferem se hospedar em casa de parentes; nessa situação, o professor pode tentar fazer uma comparação entre as duas situações. •

ATIVIDADE: <i>Exploring vocabulary</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o vocabulário trabalhado no <i>warm-up</i> por meio da <i>Worksheet 1</i> com a seguinte atividade: <i>Match the words and phrases</i>. • Nessa <i>worksheet</i> os alunos deverão relacionar o vocabulário com frases que definam seu significado: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Location</i> ----- G) <i>Where is it located?</i> 2. <i>Price</i> -----J) <i>How much does it cost?</i> 3. <i>Gym</i> -----H) <i>A place to exercise.</i> • Fazer repetição das palavras e frases com os alunos. <p>Em duplas, pedir para que um aluno leia uma definição e o outro fale qual é a palavra relacionada a essa definição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar os alunos com o vocabulário que será usado nos diálogos que virão posteriormente. • Praticar pronúncia. • Entender o vocabulário pelo sentido, e não pela tradução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas sobre outras situações em que esse vocabulário pode ser utilizado.

ATIVIDADE: Dialogue I – Questions and answers

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Nesse momento, o professor irá apresentar o primeiro modelo de diálogo de uma reserva em hotel com perguntas e repostas. Para isso, será necessário usar a <i>Worksheet II</i>, em que há duas fileiras: uma com as perguntas numeradas e outra com as respostas com um espaço no início de cada uma, para que os alunos relacionem as perguntas com uma possível resposta. ✓ Dica: em um primeiro momento, deixar os alunos tentarem relacionar sozinhos as fileiras, utilizando os conhecimentos prévios deles. Lembrá-los de que é importante entender o sentido das perguntas e das repostas em vez de traduzir palavra por palavra. ● Corrigir e tirar dúvidas sobre as frases com expressões e vocabulários novos. ● Realizar a repetição das perguntas e repostas pelo menos duas vezes e, em duplas, fazer com que eles pratiquem as perguntas e repostas. ● Entregar a <i>Worksheet III</i> com os pares de perguntas e respostas separados e pedir para que os alunos escrevam na frente de cada frase a letra F se for o <i>front desk</i> que fala a frase, ou a letra G, se estiver se referindo à fala de um <i>guest</i>. Exemplo: 1- (G) How much is that? (F) It's \$145.00 a night ● Como os pares de perguntas e repostas não estão na ordem, o professor pode fazer cópias do diálogo, recortar as frases soltas e entregar para os alunos divididos em grupos, a fim de que eles coloquem o diálogo em ordem. O modelo se encontra anexado como <i>Worksheet IV</i>. ● Entregar uma folha definitiva com o diálogo em ordem e pedir para que os alunos pratiquem em duplas. ✓ Dica: incentivar os alunos a praticarem a repetição do diálogo olhando nos rostos um dos outros, e não na folha, para que o diálogo fique menos artificial. Lembrar a questão da entonação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer com que os alunos associem perguntas e repostas pelo sentido que elas transmitem, usando o vocabulário apresentado anteriormente. ● Apresentar exemplo de um diálogo que representa a situação de uma reserva de hotel. ● Trabalhar entonação de perguntas e repostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Muitos alunos se preocupam em traduzir as frases palavra por palavra. Alertá-los para o fato de que essa não é a melhor maneira de entender o sentido da frase. ● Incentivar os alunos a olharem menos nas <i>worksheets</i> e mais nos rostos dos colegas no momento da reprodução do diálogo.

ATIVIDADE: <i>Questions words</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Com base no primeiro diálogo apresentado, pedir para os alunos identificarem quais as <i>WH Questions/Questions words</i> utilizadas nas perguntas. Entregar a <i>Worksheet V</i> em que será trabalhada a tradução do sentido das <i>WH questions</i> e promover um espaço para que os alunos completem com mais exemplos de perguntas que usam as mesmas <i>question words</i>. <p>✓ Sempre trabalhar repetição das frases e palavras para que os alunos possam praticar a pronúncia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar algumas <i>WH Questions</i> já vistas anteriormente e apresentar novas. 	<ul style="list-style-type: none"> Alguns alunos podem questionar a sequência dos termos nas perguntas em inglês. Esse é um bom momento para focar no assunto de <i>word order</i>.

ATIVIDADE: <i>Listening activity</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar uma atividade de áudio com os alunos referente a uma situação de reserva de hotel. Há em anexo a sugestão de um áudio juntamente com uma atividade, entretanto o professor pode escolher o áudio que preferir. Trabalhar atividades sobre o áudio em que os alunos devem obter informações específicas do diálogo em áudio e anotá-las, tais como: <i>How many nights will the guest stay at the hotel?/ What kind of room does the guest choose?/</i> Fazer a repetição do áudio ao menos três vezes. Entregar um <i>script</i> do áudio ao final da atividade, repetir o áudio para os alunos repetirem e, posteriormente, praticarem o diálogo em duplas. 	<ul style="list-style-type: none"> Praticar a habilidade de compreensão oral a fim de fazer com que os alunos busquem informações específicas durante o áudio. Propiciar o contato com um diálogo reproduzido por falantes nativos, a fim de fazer com que os alunos se atentem às questões de pronúncia e entonação. 	<ul style="list-style-type: none"> É importante o professor escolher um aparelho multimídia de som de alta qualidade para que os alunos possam ouvir sem dificuldade o áudio. Em atividades de <i>listening</i>, os alunos podem apresentar dúvidas e questionamentos em relação ao fato de não conseguirem entender tudo o que foi falado. Nesse momento, é importante alertá-los para o fato de que o objetivo não é entender todas as palavras, mas sim as informações específicas e o sentido do diálogo.

Após a prática de dois diálogos diferentes representando reservas em hotéis, é importante que o professor tenha a percepção de saber se eles foram suficientes para dar suporte para que os alunos desenvolvam seus próprios diálogos; caso contrário, é recomendado que o professor escolha ainda um terceiro diálogo para praticar mais questões de perguntas, repostas, expressões e vocabulários. Nesse caso, sugerimos que, ao escolher um terceiro diálogo, o professor elabore uma atividade de completar espaços com expressões e vocabulários que os alunos apresentem maior dificuldade para entender, a fim de que eles possam gravar tais elementos presentes no diálogo da situação abordada.

ATIVIDADE: Role-play: at the hotel!

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Após apresentar alguns diálogos para os alunos com modelos de reservas e check-in em hotéis, esse é o momento para eles produzirem o próprio diálogo. O professor pode pesquisar informações de hotéis reais para os alunos e imprimir as informações em folhas. (Há em anexo a <i>Worksheet VI</i> com alguns exemplos.) Os alunos devem ser divididos em duplas ou trios e para simular reservas em um hotel. Cada grupo irá revezar entre <i>front-desk</i> e <i>guest</i>, de forma que todos assumam os dois papéis. • Para que os alunos prestem atenção às informações, sugerimos que o professor elabore uma tabela em que os que ocuparem o papel de <i>front-desk</i> tenham que anotar as informações referentes ao(s) <i>guest(s)</i>, da mesma forma que os alunos, ao ocuparem o papel de <i>guest</i>, preencham uma ficha com as informações do hotel. • Inicialmente, é importante que os alunos sejam incentivados a praticarem o <i>role-play</i> sem escrever um <i>script</i> para cada diálogo, de forma mais natural, mas autorizando o uso dos modelos de diálogos previamente trabalhados. O professor pode criar um cenário parecido com o de um hotel para tornar a situação mais autêntica. • Após esse momento de troca de papéis, o professor deve pedir aos alunos que escolham uma situação específica para simular diante da sala. O professor pode dar o tempo necessário para que as duplas/os trios se organizem antes de se apresentarem. É permitido o uso de um <i>script</i> pré-elaborado pelos alunos, mas sempre reforçando a ideia de que se trata de uma atividade de produção oral e não de leitura, ou seja, uma atividade em que será avaliada a capacidade de improviso, a linguagem verbal e não verbal, proporcionando assim momentos para que algo da subjetividade desses alunos venha à tona no momento da apresentação. Além disso, é possível que muitos dos alunos que só leem algo previamente elaborado corram um grande risco de ficar apenas na dimensão da reprodução de um diálogo sem sentido, tornando mais difícil o processo de tomada da palavra na língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar em prática todo o conteúdo trabalhado sobre a situação de reserva e check-in em um hotel. • Oportunizar aos alunos um momento para que possam usar as expressões, frases e vocabulários em uma situação de simulação em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos podem apresentar resistência em produzir um diálogo e apresentá-lo sem poder elaborar e ler um <i>script</i> no momento da apresentação. É importante que o professor não proíba o aluno de ler, mas sim o incentive dando um suporte anterior em relação a dúvidas sobre vocabulário, sentido de frases, pronúncia e entonação. • Ao final da atividade, é de extrema importância dar um <i>feedback</i> em relação às apresentações.

ANEXOS AO PLANO DE UNIDADE:

Worksheet I

1- Match the words and phrases.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Location_____ | A. A place for cars |
| 2. Price_____ | B. A place for one person to stay |
| 3. Service _____ | C. Access for people with wheelchairs and disabilities |
| 4. Accessibility_____ | D. Transportation, hotel and food |
| 5. Cleanliness_____ | E. A place to swim |
| 6. Security_____ | F. A place for two people to stay |
| 7. Package_____ | G. Where is it located? |
| 8. Single room_____ | H. A place to exercise |
| 9. Pool_____ | I. Faster than the stairs |
| 10. Elevator_____ | J. How much does it cost? |
| 11. Parking _____ | K. Friendliness and helpfulness of employees |
| 12. Gym _____ | L. Is it safe? |
| 13. Double room_____ | M. Is it tidy and hygienic? |

2- Rank the following factors from 1 (most important) to 6 (least important.)

- Location _____
- Price _____
- Service _____
- Accessibility _____
- Cleanliness _____
- Security _____

Worksheet II

1- Match the questions and answers.

- | | |
|--|--|
| 1. Welcome to the Beachside Inn. How may I help you? () | A. Just tonight. |
| 2. Would you prefer a single or a double? () | B. Yes, we do. We take VISA, Mastercard, and American Express. |
| 3. Do you take VISA? () | C. Sure. No problem. Wake-up call for 6:30 A.M. Enjoy your stay. |
| 4. How many nights will you staying? () | D. I'd like a room, please. |
| 5. Is there a pool here? () | E. Yes, there is. It's on the 2nd floor. But you have to bring the towel from your room. |
| 6. Can I get a wake-up call for 6:30 A.M.? () | F. A double, please. |
| 7. How would you like to pay for the room? () | G. It's D-A-V-I-E-S. |
| 8. How much is that? () | H. They both close at 10:00 P.M. |
| 9. What time is checkout? () | I. It's Davies. Robert Davies. |
| 10. May I have your name please? () | J. Checkout is at 10 o'clock. Your room number is 505. |
| 11. Is there a restaurant here? () | K. There are restaurants on the 1st and 3rd floor and there's a cafe next to the lobby. |
| 12. And how do you spell that, sir? () | L. I'll pay with my credit card. |
| 13. What time do the restaurants close? () | M. It's \$145 dollars a night |

2- New Vocabulary

Worksheet III

1 - Write an F (Front Desk) if the front desk is saying the line or a G (Guest) if the guest is saying the line.

1- ___ How much is that?
___ It's \$145.00 a night.

2- ___ And can I get a wake-up call for 6:30 A.M?
___ Sure. No problem. Wake-up call for 6:30 A.M. Enjoy your stay.

3- ___ And how do you spell that, sir?
___ It's D-A-V-I-E-S.

4- ___ Welcome to the Beachside Inn. How may I help you?
___ I'd like a room, please.

5- ___ How many nights will you be staying?
___ Just tonight.

6- ___ Would you prefer a single or a double?
___ A double, please.

7- ___ What time do the restaurants close?
___ They both close at 10:00 P.M.

8- ___ May I have your name please?
___ It's Davies. Robert Davies.

9- ___ How would you like to pay for the room?
___ I'll pay with my credit card.

10- ___ Is there a pool here?
___ Yes, there is. It's on the 2nd floor. But you have to bring the towel from your room.

11- ___ Do you take VISA?
___ Yes, we do. We take VISA, Mastercard, and American Express.

12- ___ What time is checkout?
___ Checkout is at 10 o'clock. Your room number is 505.

13- ___ And how about a restaurant?
___ There are restaurants on the 1st and 3rd floor and there's a cafe next to the lobby.

Worksheet IV

1. Cut in the dashed lines, mix the parts of the dialog and reorder it.



Welcome to the Beachside Inn. How may I help you?

I'd like a room, please.

Would you prefer a single or a double?

A double, please. How much is that?

It's \$145.00 a night.
How many nights will you be staying?

Just tonight.

OK. One night comes to \$145.00 plus tax.
May I have your name please?

It's Davies. Robertson Davies.



And how do you spell that, sir?

It's D-A-V-I-E-S.

So that's D-A-V-I-E-S.
How would you like to pay for the room?

Do you take VISA?

Yes, we do.
We take VISA, Mastercard, and American Express.

Great. I'll pay with VISA then. What time is checkout?

Checkout is at 10 o'clock. Your room number is 505.
Is there anything else you would like to know?

Is there a pool here?



Yes, there is. It's on the 2nd floor.
But you have to bring the towel from your room.

And how about a restaurant?

There are restaurants on the 1st and 3rd floor and
there's a café next to the lobby.

Great. What time do the restaurants close?
They both close at 10:00 P.M.

10 P.M.? Thanks. Oh!
And can I get a wake-up call for 6:30 A.M.?

Sure. No problem. Wake-up call for 6:30 A.M.
Enjoy your stay.

Worksheet V

What are some question words in Portuguese?

Question words in English start with *WH-* or *How*. Sometimes, we use more than one word (ex. *How much, what time*). Read the hotel dialogue and underline the question words/phrases.

Write the question words/phrases that you found and translate them.

English

Portuguese

What are some common questions for you to use when booking a hotel room or checking in? Use the dialogue to help, don't worry about the order of the questions.

1. Do you have any rooms available?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Worksheet with a listening example

Booking a Hotel Room Listening Activity

(Hotel..., 2012)

1. What day will the guest arrive at the hotel? _____

2. How many nights will the guest stay at the hotel? _____

3. What kind of room does the guest choose?
 - A. Non-smoking Deluxe Executive Suite
 - B. Smoking Deluxe Executive Suite
 - C. Non-smoking standard room
 - D. Smoking standard room

4. How much does the standard room cost per night? _____

6. How do you spell the guest's name? _____

7. What kind of credit card does the guest pay with? _____

8. What is the expiration date of the guest's credit card? _____

Listening script.

Pierre: Hello, thank you for calling the Desolation Hotel. My name is Pierre. How can I help you?

Syl: Yes, hello. I'd like to make a reservation.

Pierre: Certainly. When would you like to check in?

Syl: Do you have any rooms available for October 12th?

Pierre: Yes, we do. And for how many nights will that be?

Syl: That's four nights.

Pierre: So you'll be checking out on October 16th, then?

Syl: No, the 17th.

Pierre: I'm sorry sir, that's, uh... The 17th would be five nights.

Syl: Aaah, right, right. Sorry.

Pierre: No problem, sir. So that's five nights and you'll be checking out on the 17th?

Syl: Yep.

Pierre: Okay. And would you like a smoking room or a non-smoking room?

Syl: No smoking, please.

Pierre: Certainly.

Syl: By the way, how much are the rooms?

Pierre: Well, the rates depend on the type of room. For the nights you'll be staying, we have the Deluxe Executive Suite and a standard room available. The Deluxe Executive Suite is \$649, plus tax, per night.

Syl: Oh wow! How much is the standard room?

Pierre: The standard room is \$233, plus tax.

Syl: OK, I'll take the standard room, please.

Pierre: No problem sir. May I have your name, please?

Syl: Yes, it's Syl Primeau.

Pierre: Could you spell that for me, please?

Syl: Sure. It's, uh, S-Y-L P-R-I-M-E-A-U.

Pierre: S-Y-L P-R-I-M-E-A-U?

Syl: Yup, that's right.

Pierre: Great. OK, and how will you be paying?

Syl: Do you take Visa?

Pierre: Yes we do. Would you like to use that?

Syl: Yes, please.

Pierre: Okay, great. Can I have your credit card number, please?

Syl: Let me check. Just a moment, please. That's, uh... Let me see here... Yeah, it's, uh... 1234 5678 9000.

Pierre: OK, let me confirm that number. Is it 1234 5678 9000?

Syl: Yes, that's right.

Pierre: OK, and what's the expiration date?

Syl: The expiry date? Is, uh, April 2014.

Pierre: April, 2014. OK. Okay, great! You're all set. Will there be anything else today?

Syl: No, that's fine. Thanks.

Pierre: OK. Thank you. Have a good day sir.

Syl: Thanks. You too.

Pierre: Goodbye.

Syl: Bye.

Worksheet VI - At the hotel - Role play

THE HUTTON HOTEL		
	Price	Available Rooms
Single	\$120.00	802, 1107, 1108
Double	\$160.00	708, 710, 904
Pool	3 rd floor	
Checkout	12:00 noon	
Breakfast	Yes	

The Shirlyton Hotel		
	Price	Available Rooms
Single	\$120.00	203,204,206
Double	\$165.00	604, 605, 708
Pool	2 nd floor	
Checkout	11:00A.M.	
Breakfast	Yes	

The Wyatt		
	Price	Available Rooms
Single	\$110.00	708, 710, 904
Double	\$145.00	802, 1107, 1108
Pool	1 st floor	
Checkout	10:30A.M.	
Breakfast	Yes	

The Sleeper Inn		
	Price	Available Rooms
Single	\$95.00	604, 605, 708
Double	\$125.00	203,204,206
Pool	2 nd floor	
Checkout	10:00A.M.	
Breakfast	Yes	

THE COMFORT INN		
	Price	Available Rooms
Single	\$40.00	201, 203
Double	\$60.00	102, 103, 104
Pool	In front of the motel	
Checkout	12:00 noon	
Breakfast	Yes	

The MidDay Motel		
	Price	Available Rooms
Single	\$25.00	102, 103, 104
Double	\$35.00	201, 203
Pool	In front of the motel	
Checkout	10:00A.M.	
Breakfast	No	

THE SANDWOMAN MOTEL		
	Price	Available Rooms
Single	\$45.00	201, 203
Double	\$65.00	102, 103, 104
Pool	No	
Checkout	11:00A.M.	
Breakfast	No	

The Beachside Inn		
	Price	Available Rooms
Single	\$125.00	102, 103, 104
Double	\$165.00	201, 203
Pool	No	
Checkout	11:30A.M.	
Breakfast	Yes	

Referências

HOTEL English, Part 1: How to make hotel reservations (English conversation lesson). [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (19 min 38 s). Publicado pelo canal Slow Easy English. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kmg1pqmOZfc&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 out. 2011.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO COM VISTAS A ENSEJAR O DESEJO

Carla Nunes Vieira Tavares

A vida é um incêndio: nela dançamos, salamandras mágicas
Que importa restarem cinzas se a chama foi bela e alta?
Em meios aos toros que desabam, cantemos a canção das chamas!
Cantemos a canção da vida, na própria luz consumida...

Mario Quintana, 1998

As atividades discursivo-pedagógicas aqui descritas fazem parte de um conjunto de propostas que objetivaram responder às expectativas dos alunos da terceira idade quanto ao conteúdo do curso oferecido pelo Eliti em duas edições: 2015 e 2016-2017. Tendo por base respostas dadas a questionários investigativos, nossa equipe observou a recorrência do tema "Viagens" como o mais ansiado e discursivizado como necessário. A maioria dos alunos tinha condições financeiras e disponibilidade para viajar, outros tinham parentes próximos que viviam em países anglófonos, o que fornecia uma motivação⁴⁸ concreta para o tema. Os que não compartilhavam de um desses dois cenários também concordaram que viajar era uma razão motivadora para praticar o inglês que aprenderiam, como aludido no plano de atividade "At the hotel". Nas reuniões de planejamento, adotamos o eixo da

⁴⁸ Considero motivação no sentido mais amplo como sendo uma força resultante de representações e operações cognitivas que sustenta um investimento consciente no processo de aprendizagem. Embora alguns trabalhos filiados à perspectiva cognitiva de aprendizagem diferenciem motivação intrínseca e extrínseca, não entrarei nessa questão por não ser o foco da análise aqui empreendida.

sequencialidade de uma viagem ao exterior. Na edição de 2015, o tema trabalhado foi "At the hotel", enquanto na edição 2016-2017, "Check-in at the airport". Os primeiros temas relativos à viagem, em cada edição, portanto, foram os apresentados nos planos de atividade, que se desenrolaram por cerca de 8 aulas de 1h20 cada.

Os planos evidenciam traços marcantes de uma abordagem comunicativo-instrumental, como já assinalado na análise do plano anterior, o que remete a alguns princípios significativos do comunicativismo, dentre os quais destaco a ênfase na cognição e sua relação com a afetividade, a autenticidade e a relevância atribuída à intenção comunicativa, que serão problematizados mais adiante. Ao mesmo tempo, sinaliza uma orientação para instrumentalizar o aluno com as funções linguísticas e com a competência oral necessárias para a troca de sentidos na situação-alvo. É possível, porém, perceber sutis indícios, analisados no decorrer deste artigo, que favoreceriam a entrada em ação do jogo da subjetividade durante o desenvolvimento das propostas para que, assim, o desejo pudesse sustentar a motivação. Apenas quando os aspectos cognitivos estão suportados pelo investimento subjetivo é que uma aprendizagem significativa pode ser ensejada.

Apesar de me filiar teoricamente à perspectiva discursivo-enunciativa sobre o ensino-aprendizagem de línguas, que considera a premissa do inconsciente e a incidência da historicidade na produção languageira, questionando, assim, o enfoque da centralidade da cognição no processo, o levantamento das necessidades e expectativas dos alunos atendeu a uma orientação da abordagem comunicativa. Como já mencionado na análise anterior, havia uma forte inscrição por parte dos professores em formação, naquela época estagiários do Eliti, na discursividade da abordagem comunicativa. De todo modo, como supervisora e coordenadora do projeto, permiti que eles optassem pela abordagem de ensino de preferência e, dali em diante, passei a comentar e dar sugestões para aproximar as propostas por eles sugeridas das concepções de língua, de cultura, de comunicação e de aprendizagem que a norteavam. Assim, percebi a força desse imaginário social sobre o ensino-aprendizagem de inglês associado ao comunicativismo.

Meu gesto de análise sobre esses planos de unidades discursivo-pedagógicas se volta, então, inicialmente, para a discussão dos pressupostos da

perspectiva cognitivo-afetiva (Micolli, 2006; Barcelos; Vieira-Abrahão, 2006) sobre o ensino-aprendizagem de línguas, pois ela afeta algumas perspectivas da abordagem comunicativa, como pode ser evidenciado pelas escolhas e decisões dos professores estagiários em suas práticas de ensino.

A abordagem comunicativa aposta fortemente na força da motivação e das expectativas devido à importância conferida ao aluno, a seu conhecimento e experiências prévias e à sua percepção cognitiva de uma dada realidade. Sustenta, também, uma ancoragem forte na psicologia cognitiva, de onde adveio a noção de aprendizagem significativa alicerçada nos trabalhos de David Ausubel (1968). Essa noção pode ser descrita, brevemente, como a aprendizagem que acontece quando as novas informações se ancoram em conceitos que possuem relevância para o aluno e já preexistem na estrutura cognitiva. Desse modo, a aprendizagem será mais eficaz se o conhecimento a ser aprendido interagir com o conjunto de informações, esquemas cognitivos e elaborações prévias, o que permitirá atribuir sentido ao novo.

O centramento das ações pedagógicas no aluno enfatiza suas expectativas em relação à aprendizagem. Note-se como evidência desse direcionamento nos planos de atividades discursivo-pedagógicas aqui analisados o *warm-up* proposto na intitulada "At the hotel". Valoriza-se o conhecimento experiencial dos alunos e promove-se uma troca desse conhecimento entre eles. Na perspectiva cognitivo-afetiva, as expectativas estão relacionadas à motivação do aluno em relação ao processo, pois podem ser consideradas como fatores internos a ela (Williams; Burden, 1997). Ribas (2008), apoiada nos trabalhos de Gigliotti (1987), define expectativas como sendo previsões sobre o que ocorrerá baseadas em julgamentos sobre a aprendizagem anterior, as quais afetam o comportamento e os resultados alcançados de dois modos: servem de parâmetro de percepção, interpretação e definição do que experienciam na sala de aula, de acordo com o que era esperado, e orientam a reação diante da experiência de aprendizagem, conforme a frustração ou atenção das expectativas iniciais. Dessa forma, as expectativas do aprendiz normalmente originam objetivos e intenções de aprendizagem, norteando as ações comportamentais na consecução do processo.

Em grande parte, as expectativas quanto à aprendizagem de uma língua estão na base do que o aprendiz reconhece como sendo suas necessidades para se comunicar por meio dela. Os trabalhos filiados à abordagem comunicativa apontam que um programa de ensino-aprendizagem de línguas deve ser proposto combinando as necessidades de aprendizagem de línguas (*language needs*) com as necessidades comunicativas particulares de um grupo de aprendizes. Embora a Linguística Aplicada (LA) não tenha chegado a um consenso claro sobre a definição do que entende como sendo necessidades de aprendizagem de línguas (*language needs*), elas remetem ao fato de o conteúdo da língua-alvo – a ser ensinada *para* e aprendida *pelo* aluno – “**funcionar**⁴⁹ efetivamente em uma dada situação” (Songhori, 2008, s/p). A abordagem comunicativa prevê que um programa de ensino-aprendizagem de línguas deva ser proposto combinando as necessidades de aprendizagem de línguas às dos aprendizes para desempenhar ações languageiras em práticas ditas comunicativas. Conseqüentemente, partindo do inventário das expectativas e das necessidades dos alunos, o que na LA ficou conhecido como *needs analysis*, o professor deve ser capaz de identificar as funções e noções linguísticas mais relevantes ao ensino-aprendizagem da língua-alvo. O escopo das possibilidades de uso da língua é, portanto, tão amplo quanto são os propósitos e as intenções dos aprendizes, acarretando, assim, que o ensino da língua para a comunicação se volta para os usuários da língua e suas necessidades, e para atingir suas expectativas concernentes à interação mediada por ela.

Nesse sentido, Nunan (1996) afirma que programas de ensino-aprendizagem de línguas precisam ser norteados por instrumentos empíricos que considerem em sua base o inventário e a análise das necessidades, dos objetivos e dos propósitos comunicativos, a serialização e a sequência dos conteúdos, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de atividades e dos materiais didáticos, compondo uma abordagem centrada no aprendiz e naquilo que ele necessita para se comunicar. É possível ver aí, também, como o efeito da noção de aprendizagem significativa e da articulação entre cognição e afetividade reverberam na centralidade atribuída ao aluno e a importância dada àquilo que ele deveria

⁴⁹ O grifo é meu, pois o verbo será problematizado mais adiante, no decorrer desta análise.

perceber como relevante ou essencial para a sua aprendizagem, provendo uma certa garantia de que, se esses fatores forem providos, tal aprendizagem efetivamente ocorrerá.

Subjetivados por esse discurso, os professores estagiários procuraram propor atividades que atendessem às expectativas dos alunos, que se adequassem à sua realidade, esperando, assim, motivá-los a se valer da língua nas situações simuladas.

Apesar da forte incidência do apelo do comunicativismo e da instrumentalidade⁵⁰ que permeava as primeiras propostas de planos de atividades discursivo-pedagógicas feitas pelos professores estagiários, elas receberam sugestões que, de algum modo, pudessem instaurar brechas no ritual pedagógico típico de atividades como as apresentadas e possibilitar um investimento dos alunos para além do cognitivo e do objetivo da instrumentalização.

A forma como o tema "Check-in at the airport" foi introduzido é um exemplo do que proponho. A fim de resgatar um pouco da fantasia e da imaginação que o tema "Viagens" pode despertar, sugeri que algo fosse proposto como aquecimento, como o jargão do ensino-aprendizagem de inglês denomina esse tipo de atividade (*warm-up*). Mais do que simplesmente envolver os alunos no tema, porém, a intenção era possibilitar que aqueles senhores e senhoras alunos (ou alunos senhores e senhoras) resgatassem sua memória de possíveis viagens, do impacto que elas tiveram sobre eles, das marcas e das lembranças que elas teriam deixado.

Observe-se, assim, o movimento para contextualizar a situação: uma figura e um enunciado com força ilocucionária de ditado: "I'd rather have a passport full of stamps than a house full of stuff" (Eu prefiro um passaporte cheio de carimbos do que uma casa cheia de coisas). O ditado ou provérbio, se considerado sob a perspectiva dos gêneros discursivos, tem como característica materializar um dizer que não pertence a ninguém, um dizer cujos efeitos de sentido são naturalizados pela intensa e recorrente circulação, remetendo ao senso comum e, portanto, os

⁵⁰ Nesta análise proponho uma distinção que se vale do jogo de semelhança entre instrumentalidade e instrumentalização. O primeiro termo refere-se às práticas didático-pedagógicas empreendidas por meio de técnicas que visam instrumentalizar o aluno para usar a língua por meio da familiarização com as funções e noções linguísticas. A instrumentalização remete à abordagem de ensino de língua estrangeira para fins específicos ou instrumentais, ou seja, as propostas de ensino-aprendizagem têm um fim utilitarista da língua limitado aos fins comunicativos julgados como necessários.

sentidos seriam conhecidos e, pretensamente, compartilhados por grande parte dos falantes de uma língua. Esse funcionamento discursivo confere ao ditado uma força didática e moralizante, e ao seu enunciador, autoridade diante da legitimação do discurso no qual o ditado se insere. Desse modo, apesar de certa unanimidade em torno da valorização do viajar, a escolha por uma figura como a proposta para introduzir o tema da atividade agrega uma interpelação para desestabilizar sentidos sobre as vantagens associadas às viagens. Considerando o alunado e a possível experiência de vida compartilhada na terceira idade, a figura e seu enunciado oportunizam tocar as realidades construídas, pois, normalmente, a casa de muitos dos alunos poderia estar repleta de objetos, alguns dos quais, inclusive, *souvenirs* trazidos de viagens. A discussão potencial resultante do *brainstorm* com base na figura poderia, também, invocar a materialização das experiências vivenciadas nas viagens como *stuff* afetivo e emocional, que fica com quem viaja e dificilmente é esquecido. Some-se a isso o fato de que o ditado, nesse caso, é proposto como recurso didático pelo professor, o qual já enuncia de uma posição legitimada. Sendo assim, a força do enunciado aliado à posição discursiva do professor poderia ganhar maior força interpeladora para convidar os alunos a entrarem na situação proposta, conferindo a ela uma pretensa autenticidade preconizada pela abordagem comunicativa.

Entretanto é preciso dizer que ambas as propostas revelaram propósitos instrumentalistas quanto à relação que ensejavam entre o aluno e a língua-alvo. A natureza das interações propostas objetivou capacitar o aluno a “funcionar” eficazmente diante de um gênero discursivo marcado pela troca de informações, em um jogo interlocutivo caracterizado pela alternância de perguntas e respostas, como quando se faz o check-in em um hotel ou no aeroporto. Trata-se, nessa concepção, de capacitar alguém a atuar de maneira funcional no esquema de comunicação, aproximando o aluno da imagem de um *automaton* e a língua de um instrumento de comunicação limitado a propósitos bem definidos. Isso pode dificultar a percepção de que o equívoco e a não comunicação constituem qualquer troca linguageira, como quando um interlocutor em uma situação real diz algo que ultrapassa as formas nas quais as perguntas e respostas são praticadas e memorizadas. Ignora, ainda, que no cerne da aprendizagem está o sujeito e sua

relação com o objeto de saber, o que transcende propósitos puramente pragmáticos e instrumentais em uma aprendizagem.

A instrumentalização do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não é um elemento estranho ao movimento comunicativo que teve início nos anos setenta. Em uma ampla discussão sobre a distinção entre abordagem instrumental, comunicativa e comunicacional, Borges (2011) propõe que elas compõem um paradigma de ensino-aprendizagem na LA que compartilha, em nível macro, uma visão de linguagem como ação social visando à comunicação, mas que as diferentes abordagens guardam sutis diferenças no modo como propõem o trabalho com a língua, ou seja, como concebem o processo de aquisição⁵¹. Elas comporiam o que a autora percebe como “movimento comunicativo”. De acordo com Borges (2011), a abordagem comunicativa coloca em operação uma noção de linguagem como mediadora de comunicação; a instrumental, como instrumento de comunicação; e a comunicacional, como esforço cognitivo.

As propostas aqui analisadas atendem aos propósitos do movimento comunicativo, uma vez que procuram ir ao encontro das expectativas do aluno. Elas o colocam como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, estão contextualizadas com base no que os alunos elencaram como necessário a eles comunicar e, ainda, apresentam noções e funções como mediadoras de um processo. Dessa forma, considerando o nível do planejamento das atividades, o resultado poderia ser a negociação do sentido na interação. A ênfase das atividades propostas, porém, recaiu na finalidade do uso da língua, com características de treinamento dos aprendizes para realizarem propósitos comunicativos específicos (o que estou chamando de instrumentalidade), quais sejam, trocar informações sobre as situações envolvidas. Perceba-se, quanto a isso, a proposta de trabalho com o vocabulário que se materializa no exercício 1 do *handout* “At the hotel”.

Entretanto, no nível inicial em que se encontravam os alunos do Eliti, a instrumentalidade pode abrir uma porta para que o desejo vigore na aprendizagem. A ênfase nesses aspectos estruturantes de uma aprendizagem acabou ensejando brechas para que os alunos saíssem do automático do funcionamento

⁵¹ Nesta obra não fazemos distinção entre aquisição e aprendizagem, pois entendemos que ambos os processos não são inatos ou naturais, e sim constituídos no encontro-confronto entre sujeito e língua, entre língua materna e estrangeira.

comunicativo e se valessem do inglês para além da instrumentalidade. Nas propostas aqui analisadas, a instrumentalização se efetiva nas estratégias pedagógicas promovidas pelos professores estagiários apoiadas nos vídeos e áudios escolhidos como insumos linguísticos referenciais. Elas se valem do conhecimento prévio do aluno, apostam em um trabalho progressivo com a língua, possibilitam a desestabilização de resistências que dificultam um encontro com essa língua, promovem uma certa automatização de funções e noções comunicativas que, ao final, podem desobstruir a barreira da estranheza diante dos modos de discursivizar a situação-alvo e objetivam capacitar o aluno a, minimamente, comunicar-se nela e por meio dela.

Em relação à autenticidade, premissa norteadora do movimento comunicativo e da abordagem de ensino predominantemente, os professores estagiários escolheram como texto referencial interações em vídeo que se aproximassem o mais possível do que seria encontrado em uma pretensa realidade. Nesse movimento se evidencia a valorização de oportunidades de comunicação qualificadas como autênticas, que se materializariam em situações tidas como reais ou naturais. Daí uma articulação que visualizo entre a instrumentalidade que se deu via treinamento de funções e noções da língua que visavam “instrumentalizar” o aluno para atuar ou “funcionar” na língua outra, em situações tais como as apresentadas nas atividades.

Mas vejamos de que forma se materializa nas propostas das unidades a tensão entre bancar a autenticidade valorizada e, conseqüentemente, a complexidade e o inesperado inerentes às trocas languageiras reais, e como amenizar seu impacto sobre os alunos como resultado de ações pedagógicas que visaram possibilitar uma via de apropriação de uma parcela dessa língua para se comunicar e, quem sabe, se dizer por meio dela.

Como já problematizado na análise anterior, não está claro para a LA o que se entende por autenticidade. Remetendo-me à discussão feita, ressalto que, durante as edições do Eliti referidas, nossa equipe adotou uma via intermediária, que foi a de buscar materiais que se aproximassem o mais possível de uma situação de comunicação reputada como real ou autêntica, para que a produção de sentidos das interações verbais pedagógicas fosse facilitada devido à visualização

dos integrantes da situação, da velocidade com que falavam e das pausas que davam. Essa preocupação é muito válida considerando os alunos na terceira idade devido às especificidades biológicas que possuem. Os vídeos que serviram de base linguística referencial foram selecionados do YouTube e feitos com objetivos pedagógicos. Não são, portanto, filmagens de *check-ins* que aconteceram efetivamente. O que guardam da autenticidade é a situação comunicativa aludida, marcas da oralidade, tais como hesitações, reformulações, pedidos de esclarecimentos. Ao mesmo tempo, porém, na seleção dos dois vídeos que aparecem no plano "Check-in at the airport", deu-se preferência ao critério do que é reputado como mais simples em termos linguísticos: frases mais curtas, pronúncia clara, sotaques mais próximos do que seria considerado o inglês "padrão", espectro lexical limitado. Na atividade "At the hotel", partiu-se de perguntas-chave, mas como *follow-up*, foi proposto um material em áudio e vídeo selecionado do YouTube, que também foi elaborado com fins pedagógicos, mas mantém marcas de uma interação oral próxima do considerado autêntico.

Para diminuir o estranhamento diante do vídeo e de sua pretensa autenticidade, foram propostas perguntas norteadoras que permitiam ao aluno fazer inferências sobre as situações dramatizadas nos vídeos com base em seu conhecimento prévio, com o objetivo de deslocar o foco no desconhecido da língua materializada no diálogo da interação para o que é familiar, possibilitando uma entrada no campo do alheio da língua estrangeira. Exemplos dessa estratégia são perguntas mais específicas – *Watch the video. What situation does it show? Is there a problem with the flight?* –, que demandavam apenas a localização ou identificação de informações pontuais, e o uso de *realia* ou recursos visuais para apresentar o vocabulário. Na mesma direção, no plano "At the hotel", partiu-se do conhecimento que o aluno possuía sobre a situação, e as palavras que eles precisavam conhecer na língua estrangeira eram normalmente semelhantes às da língua materna.

Essas estratégias pedagógicas mostraram-se muito úteis na tentativa de demover os alunos do Eliti da fixação na literalidade e da tradução termo a termo, uma representação muito forte que afeta o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A grande maioria deles chega ao curso de inglês muito preso à

tradução, à representação de que a comunicação é possível em sua totalidade, que ela se efetiva se há um entendimento completo de cada termo que compõe as trocas languageiras. A noção de comunicação destituída de equívocos e de língua transparente constitui uma barreira na aprendizagem de língua estrangeira, pois diminui a tolerância com o desconhecido e idealiza a interlocução e a competência discursiva⁵² do outro reputado nativo, dificultando que o aluno se lance no movimento de se deixar inscrever na língua e ali se posicionar como enunciador.

As perguntas diretivas para descobrir informações pontuais nas interações que aparecem no vídeo podem ter um efeito assegurador sobre os alunos da terceira idade, pois, ao serem capazes de respondê-las, eles estariam entrando nesses modos diferentes de constituição de sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre a relação do sujeito com o mundo. Ainda outra estratégia pedagógica importante que, por vezes, é mal empregada no ensino-aprendizagem de alunos da terceira idade, é a repetição.

Nas propostas das atividades discursivo-pedagógicas aqui analisadas ela se dá como treinamento da sonoridade dessa língua, uma vez que o aparelho fonológico e auditivo dos idosos apresenta maior dificuldade em produzir os movimentos articulatórios necessários para produzir determinados fonemas e para distingui-los, respectivamente. A repetição é proposta, também, como estratégia de memorização, embora se saiba que a capacidade de retenção de informações e conhecimentos a curto e médio prazo diminua na terceira idade. Por fim, como uma tentativa de diminuir o estranhamento causado por se escutar falando uma língua estranha, é feita, primeiramente, uma atividade extremamente controlada, como é o caso da repetição, para, depois, quem sabe, na produção dos diálogos propostos ao final das atividades, movimentar-se na direção de tomar a palavra na língua estrangeira.

A noção de tomada da palavra permite articular, então, a afetividade, os princípios do comunicativismo discutidos aqui e a instrumentalidade com a possibilidade de que, por meio do trabalho promovido sobre a língua, o sujeito consiga se dizer por meio dela e, assim, o desejo talvez vigore na aprendizagem e

⁵² Competência discursiva se refere às discussões formuladas por Canale e Swain (1983) e outros autores da LA, mas abarca, para além das elencadas por eles, a subjetivação da historicidade e da lógica discursiva da língua estrangeira que precisa ocorrer para que alguém seja dito e se diga por meio dessa língua.

sustente a motivação. A tomada da palavra se refere “ao evento de inscrição subjetiva em uma discursividade, seja ela construída na língua materna ou estrangeira, de modo que alguém possa, a partir da palavra do Outro, ser enunciado e enunciar-se e produzir significações” (Tavares, 2013, p. 302). Não se trata de uma interação calcada na mera reprodução de funções e noções automatizadas, mas de uma troca linguageira marcada pela subjetividade, ainda que sutilmente, como é possível em níveis mais elementares de processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, a escuta dada ao que os alunos julgavam ser “necessário” e que poderia aludir a um projeto de vida ou a uma vontade, além de prover o contexto ansiado, evidenciou a aposta dos professores estagiários em uma proposta de ensino voltada para o que o alunado valorizava. Consequentemente, uma necessidade comunicativa enunciada, tal como compreendida em uma situação como fazer o check-in em um hotel ou no aeroporto, que alude aos modos como alguém deve “funcionar” comunicativamente em uma dada situação, pode ser trabalhada de modo a possibilitar um trabalho com a língua que subverta o limite da necessidade e configure uma demanda do sujeito por ser posicionado e se posicionar discursivamente em tais situações.

Retomo, então, o par necessidade e demanda conforme elaborados nos trabalhos lacanianos e já mobilizado na análise do plano “contact book”. A necessidade se relaciona à falta de algo palpável, ainda que abstrato, mas possível de ser definido pelo registro do imaginário⁵³. Embora, para a psicanálise laciana, a necessidade se encontre no nível do biológico e se configure no estágio de vida inicial do bebê, talvez nossos alunos estivessem no plano da necessidade simples, já articulada no nível de demanda por se encontrar mediada pela linguagem: saber como se virar em um hotel ou no aeroporto. A resposta dos professores estagiários a essa “necessidade” por meio de propostas que se valem da experiência de linguagem, tanto dos alunos como dos próprios professores, evidencia uma aposta no investimento subjetivo na relação com o saber da língua e sobre a língua. Nessa relação, pode se efetivar uma outra demanda que não se limita a um produto: por

⁵³ Para discutir a constituição do sujeito, Lacan (1982) se vale da imbricação de três registros: o simbólico, lugar da linguagem, do significante, da lei da cultura; o imaginário, instância das ilusões constitutivas do eu; e o real, como um resto não simbolizável pela linguagem.

parte dos alunos, demanda de “funcionar” comunicativamente em algumas situações reputadas como reais ou autênticas mediadas pela língua inglesa; por parte dos professores, demanda de se posicionar como sujeito na língua estrangeira. Isso me parece ter sido possível por meio de um trabalho gradativo, que procurou respeitar as especificidades de aprendizagem dos alunos na terceira idade, seu conhecimento e sua experiência prévios, e possibilitar associações afetivas assegurando-lhes a viabilidade dessa aprendizagem.

Nesse trabalho, a demanda inicial dos alunos não é plenamente satisfeita, como nenhuma realmente pode ser. É nessa incongruência entre demanda e satisfação que se instaura a possibilidade de o desejo vigorar. Por isso, é possível pensar que a relação entre professor, aluno e objeto de saber, nesse caso, a língua inglesa, se pauta em uma relação desejante, pois ela reformula pela palavra uma demanda que visava a um produto, “funcionar” comunicativamente em situações determinadas; seu objeto não é concreto, pois, na demanda, o encontro com o objeto de satisfação é sempre adiado. Posicionar-se como sujeito na língua do Outro estará sempre na ordem de um movimento de (des)apropriação na direção da tomada da palavra, e é nesse adiamento que se configura a incidência do desejo, que pode sustentar um processo de ensino-aprendizagem de línguas para além da motivação consciente.

Como exemplos do que acabo de sugerir, o trabalho com a língua que se dá na atividade “At the hotel” se inicia privilegiando a experiência que o aluno possui na situação e se vale da constatação de que a maior parte deles já a havia vivenciado. Mas abre espaço para a troca, para que aqueles que nunca se hospedaram em um hotel pudessem minimamente compartilhar, por meio da experiência do outro, um pouco desse contexto. Semelhantemente, a atividade “Check-in at the airport” é introduzida por meio de um trabalho com a linguagem que predispõe os alunos e professores a falarem de si, de suas experiências e memórias, algo muito valorizado pelos idosos. Ao trazer a afetividade como elemento fundante por intermédio do qual as demais interações serão promovidas, talvez seja possível deslocar a ênfase no caráter instrumental da aprendizagem de inglês para o movimento em direção à tomada da palavra, que se dá sustentado no desejo.

Outros indícios do que proponho se configuraram nas produções dos alunos⁵⁴, como Maria, que durante a proposição do *role-play* que dramatizava um check-in em um hotel, apesar de pouco ter atuado discursivamente na atividade, se identificou como *Milady Mary*, no papel de hóspede. Maria nunca havia estado em um hotel ou viajado ao exterior, e frequentava um curso de inglês pela primeira vez. Mas na oportunidade provida pelo *role-play*, pôde se posicionar no lugar de estrangeira e dar-se um nome aos moldes dos processos de nomeação dos nobres ingleses, além de sustentar uma posição de parceria com sua colega, que desempenhava o papel de sua amiga de hospedagem. Por último, cito o projeto final dessa atividade discursivo-pedagógica, que foi levar os alunos a um dos melhores hotéis da cidade e simular alguns check-ins. O interlocutor dos alunos era um dos recepcionistas do hotel que falava inglês. Muito além das frases prontas, muitos dos alunos recorreram a outras funções e modos de dizer para significarem sua experiência e torná-la conhecida.

Dessa forma, a instrumentalização que se deu por meio das estratégias aqui discutidas parece ter mobilizado e aparelhado alguns alunos não só com aspectos cognitivos, sistêmicos, estratégicos, culturais, discursivos para a comunicação dita autêntica, mas também para o encontro-confronto com o alheio e com o novo, que constitui o universo simbólico mediado pela língua estrangeira.

Referências

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, jul./ago. 2017.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 815-835, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2018.

⁵⁴ Remeter-me a excertos dessas produções foi possível porque a edição do Eliti 2015 foi tema de uma dissertação de mestrado orientada por mim e, assim, as aulas nas quais a oralidade era enfatizada pelas propostas pedagógicas dos professores foram filmadas e transcritas (Menezes, 2017).

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 1, p. 1-25, 1983.

GIGLIOTTI, R. J. Are they getting what they expect? *Teaching Sociology*, v. 17, p. 365-375, 1987.

MENEZES, S. F. *(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos na terceira idade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – PPGEL, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MICOLLI, L. S. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LACAN, J. Le symbolique, l'imaginaire et le reel. *Bulletin de l'Association freudienne*, Paris, n. 1, p. 03-12, nov. 1982.

QUINTANA, M. *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 1998

RIBAS, F. C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SONGHORI, M. H. Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, Issue 4, p. 1-25, 2008. Disponível em: http://www.esp-world.info/articles_20/DOC/Introduction%20to%20Needs%20Analysis.pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

TAVARES, C. N. V. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 2, mai./jun. 2013.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. What makes a person want to learn? Motivation in Language Learning. In: WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 111-142.

UNIDADE 4: CULTURAL DIFFERENCES

Juan Rovero Tano

A troca cultural que normalmente acontece dentro da sala de aula de língua estrangeira é, sem dúvida, um dos fenômenos mais interessantes e empolgantes de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Foi pensando justamente nele que propusemos este plano de unidade: atividades que pudessem, de forma mais explícita, oportunizar que o aluno da terceira idade entrasse em contato com outras formas de se viver e pensar a velhice. A nossa interpelação para com esse recorte, a velhice, se deu principalmente pela curiosidade de ouvir dos próprios alunos como eles se percebiam idosos e os (possíveis) desdobramentos dessa percepção. Para assim fazermos, propomos, durante as atividades que se seguirão, o encontro-confronto entre diferentes culturas para que, por meio desses outros olhares, os alunos possam se olhar e se dizer, uma vez que sabemos o quão difícil esse gesto é: olhar-se, perceber-se e, então, discursivizar-se, ainda mais considerando que tal gesto dar-se-á mediado por uma língua estrangeira.

Objetivos da unidade

- Analisar as diferentes formas com que alguns países do mundo entendem a velhice
- Discutir sobre a forma como os idosos são tratados no Brasil
- Registrar-se na plataforma Instagram
- Entender o projeto *Humans of New York* e refletir sobre as formas de viver a velhice em diferentes culturas
- Postar uma foto na plataforma Instagram com uma legenda relacionada à sua vivência como idoso

Número de alunos: 26 **Nível:** A2

Aulas previstas: 5 aulas de 1h20

Conteúdo

- Gênero artigo informativo, biografia e legenda no Instagram
- Diferenças culturais entre países ocidentais e orientais quanto ao tratamento de pessoas idosas e seus papéis sociais
- Ser idoso no Brasil

Material

- Projetor
- Computador
- Caixas de som
- Celulares/câmeras
- Quadro branco
- Canetas
- Apagador
- Vídeo: *Humans of New York... em São Paulo!* (Humans..., 2017)
- Texto: *How do different cultures take care of seniors?* – (Larsen, 2016)
- *Handouts* – disponíveis nos Anexos.

ATIVIDADE: *Being a senior in Brazil*

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Pedir para que os alunos escolham, individualmente, cinco palavras em inglês que descrevam como é ser idoso no Brasil. ● Separar os alunos em grupos e pedir para que compartilhem e expliquem as palavras escolhidas. ● Orientar os alunos a voltarem à sua formação inicial (semicírculo) e propor que pelo menos uma pessoa de cada grupo comente as palavras que apareceram no seu grupo. ● Escrever no quadro a seguinte pergunta: "<i>How is it like to be a senior in Brazil?</i>" e pedir para que, durante a aula, pensem na resposta a essa pergunta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introduzir o tema da aula: ser idoso em diferentes países. ● Expandir vocabulário. ● Promover a troca de diferentes vivências quanto a ser idoso no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos provavelmente vão querer escrever palavras que não sabem em inglês e, devem, portanto, ser incentivados a pesquisá-las no dicionário (online ou físico).

ATIVIDADE: *Texto How do different cultures take care of seniors?*

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Dividir os alunos em grupos e entregar para cada um deles um pedaço diferente do texto <i>How do Different Cultures Take Care of Seniors? (Handout 1)</i> ● Propor que os alunos respondam à seguinte pergunta enquanto leem as partes do texto devidas a cada um: <i>How does (name of the country here) take care of seniors?</i> ● Pedir para que os alunos, em uma primeira leitura, sublinhem todas as palavras que eles conhecem presentes no seu excerto. Na segunda leitura, orientá-los a tentar adivinhar o significado das palavras que não conhecem pelo contexto. Auxiliar os alunos com as dificuldades linguísticas/culturais que podem aparecer durante a leitura. ● Orientar os alunos a voltar para a posição original (semicírculo). Pedir para que alguns alunos (de diferentes grupos) leiam suas respostas à pergunta: <i>How does (name of the country here) take care of seniors?</i> ● Perguntar aos alunos qual país eles acham que mais se preocupa com/trata bem os idosos: <i>Which country do you think treat senior citizens the best? Why?</i> ● Trazer a discussão para o Brasil. Pedir aos alunos, pensando justamente no formato do texto, para 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prática de leitura. ● Possibilitar que os alunos entrem em contato com diferentes narrativas sobre o tratamento dos idosos fora do Brasil. ● Direcionar a leitura dos alunos por meio da pergunta; auxiliar na produção de sentidos sobre o texto. ● Incentivar o desenvolvimento da oralidade dos alunos. ● Avaliar em que medida os alunos produziram efeitos de sentido com as informações fornecidas pelo texto. ● Oportunizar que os alunos enunciem sobre a forma com que gostariam (ou não) de ser tratados. ● Praticar a escrita por meio do parágrafo sobre como gostariam de ser tratados ou reconhecidos no Brasil. ● Dar oportunidade aos alunos de se exporem em língua estrangeira e talvez até de ressignificar 	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor deve seccionar o texto antes da aula, a fim de dividi-lo somente em pequenos trechos sobre cada país. ● Encorajar os alunos a consultar não só o dicionário, como também uns aos outros quando encontrarem palavras que não conhecem, assim como explicar que não é necessário conhecer todas as palavras de um texto para entender o sentido dele. ● Alguns alunos podem ter dificuldades na escrita do parágrafo; portanto auxiliá-los linguisticamente é muito importante. Incentivá-los a articular primeiro o que querem escrever por meio de um rascunho (que, inclusive, pode ser em português). ● Para o melhor desencadeamento das atividades seguintes, sugerimos que as

que, em grupos, escrevam um pequeno parágrafo respondendo à pergunta proposta no começo da aula: <i>What is it like to be a senior in Brazil?</i>	o(s) lugar(es) que ocupam na sociedade brasileira.	próximas sejam todas realizadas na mesma aula, ou com o menor espaçamento de tempo possível.
---	--	--

ATIVIDADE: <i>Humans of New York</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer um <i>brainstorm</i> com a turma sobre diferentes formas de entrar em contato com outras culturas sem necessariamente sair de casa/do país. Perguntar: <i>How can we get to know different cultures without leaving our houses?</i> ● Perguntar para os alunos se eles conhecem o projeto <i>Humans of New York</i> (HUMANS..., 2016). Dividir a turma em trios. Entregar a cada aluno uma cópia do texto que explica do que se trata o projeto (<i>Handout 2</i>). Propor que os alunos respondam à pergunta: <i>What is Humans of New York?</i> ● Exibir o vídeo <i>Humans of New York... em São Paulo!</i> (o vídeo é legendado em português) e pedir para que os alunos chequem, com base nas informações fornecidas no vídeo, suas respostas quanto ao que é o projeto. ● Perguntar o que alunos acham da proposta do <i>Humans of New York</i>. ● Dividir os alunos em grupos. ● Entregar para cada grupo um post diferente do <i>Humans of New York</i> (<i>Handout 3</i>) e pedir para que eles analisem as fotos e suas legendas, estabelecendo relações entre elas. ● Cada grupo apresenta o seu post mostrando a foto e explicando o que está escrito na legenda. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apontar aos alunos a internet como uma forma de ter acesso a diferentes culturas e de entender o mundo. ● Introduzir o tema da aula. ● Apresentar o projeto <i>Humans of New York</i>. ● Praticar a interpretação de textos tendo por base a produção de sentidos do texto base. ● Assegurar aos alunos que eles são capazes de ler um texto em inglês e de produzir sentidos a partir dele, por meio da exibição do vídeo com as legendas em português. ● Incentivar a interpretação de textos por intermédio da exploração dos sentidos do vídeo. ● Apresentar os alunos ao projeto: no caso, às fotos postadas por ele. ● Proporcionar aos alunos a prática/atividade de paráfrase da informação que eles leram. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos podem encontrar dificuldade com algumas palavras do texto, como: <i>inhabitants, alongside, portraits, quotes...</i> Talvez seja útil ensinar algumas palavras-chave. ● Os alunos podem ter dificuldade de enxergar as legendas, pois são pequenas; cabe, então, pedir para aqueles que tenham mais dificuldade para se sentarem à frente. ● O desconhecimento do vocabulário pode ser uma questão no momento da leitura das legendas; o uso de dicionários, portanto, é muito bem-vindo.

ATIVIDADE: Instagram

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Perguntar aos alunos se eles conhecem a plataforma Instagram e quem tem conta no aplicativo. ● Dividir a sala entre alunos com conta no Instagram e alunos sem, agrupando-os em duplas (ou trios). ● Pedir para que os alunos já registrados na plataforma ajudem os outros ainda não registrados. Movimentar-se na sala para orientar os alunos com a criação de suas contas. ● Orientar os alunos que entrem no perfil do <i>Humans of New York</i> no Instagram e que olhem algumas fotos, identificando o que têm em comum: retratos, legendas bastantes pessoais. ● Propor que os alunos escrevam uma legenda falando sobre sua vivência e/ou cultura em inglês e que postem uma selfie usando justamente a legenda elaborada. Orientar os alunos para que pensem sobre legendas como: algum ensinamento que queiram deixar registrado, algum momento marcante, algum aspecto cultural brasileiro importante que queiram compartilhar etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verificar o quão familiarizados os alunos estão com a plataforma. ● Oportunizar que os alunos criem suas contas no aplicativo para poderem fazer a produção final (um post no Instagram). ● Incentivar a interação entre os alunos que já conhecem a plataforma e aqueles que não a conhecem. ● Retomar as discussões realizadas sobre idosos em diferentes culturas e sobre as diversas formas de se compartilhar histórias. Proporcionar que o aluno da terceira idade fale sobre si mesmo nesse outro ambiente (o virtual), nessa outra língua (o inglês). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alguns alunos talvez não tenham celular. Uma alternativa seria pedir para que acompanhem a aula juntamente com alguém que tenha. ● Caso muitos alunos tenham dificuldade de se cadastrar e entender o que é a plataforma, outras atividades podem ser inseridas aqui. Existem vários sites em inglês com textos voltados para a comunidade idosa sobre o Instagram, inclusive ensinando a como se cadastrar nela, postar foto etc. ● A utilização da língua materna provavelmente dar-se-á bastante no momento da escrita da legenda; talvez seja interessante, portanto, incentivá-los a escreverem a legenda em português e depois fazer com eles um exercício de tradução. Uma forma interessante de se propor a tradução das legendas talvez seja pedindo que eles traduzam as legendas uns dos outros, o que pode gerar, inclusive, uma breve discussão sobre o que é traduzir e a impossibilidade de se dizer a mesma coisa em outra língua exatamente da mesma maneira.

ANEXOS AO PLANO DE UNIDADE:

(Handout 1)

America

While America's seniors are arguably happier and healthier than ever before, they are still subject to prejudice and stereotyping. Unfortunately, some younger people perceive anyone with wrinkled skin or gray hair as old, and many elders report feeling ageism among society and the workplace. While many families and religions honor and value their elders, America is one of the places around the world where seniors are not always given the respect they deserve.

On a positive note, America is starting to take action to honor seniors and provide for them, especially as the aging baby boomers reach senior status at record numbers each day. Many religions in America regard the elderly with the dignity and appreciation, and good samaritans volunteer to help the elderly at senior centers or senior living communities. Society is taking measures to remember that senior citizens are knowledgeable people who have lived through both the heartache and jubilation of life, shown through Senior Citizens Day and Older Americans Month.

Elders have something to contribute to society in the wisdom they've gained from their life histories, even if it's a story about life or history. American is also putting a lot of focus on preventative care for seniors. State-of-the-art senior living communities have evolved to support the need for a rapidly aging population.

China

Respecting the elderly is part of the actual law in China. In fact, elderly parents in China can sue their grown children for both emotional and financial support. Companies are also required to give workers time off to see their parents. Given the dense population and growing elderly population this makes sense, as families need to take care of elders so as not to put the economy in jeopardy.

China is projected to have 636 million people over age 50 by 2050, or nearly 49% of the population— up from 25% in 2010, according to a report in USA Today.

While obligation is one of the driving factors to care and show dignity toward elderly, the Chinese culture has always stressed respect toward elders. So practices of honor and kindness toward seniors is normal life in China.

Japan

The Japanese culture values the elderly. Appreciation for elders has been ingrained in families and their children, making Japan one of the most kind places in the world for seniors.

Many Japanese families have several generations living under one roof. This arrangement is believed to be one of the many reasons the elderly in Japan live longer than any other population. In fact, there are more elderly citizens than young people in Japan as the population is comprised of more people over the age of 65 than any other group, according to the Administration on Aging.

Happiness and longevity, well into the latter part of life in Japan, have been attributed to strong community bonds, family and healthy living that includes plenty of exercise and healthy, low-fat diets. Honoring tradition to care for and respect family members, especially seniors, doesn't hurt.

Vietnam

The Vietnamese truly value the "respect your elders" sentiment. In fact, elders are considered the carriers of knowledge, tradition and wisdom in the Vietnamese culture.

Elderly grandparents live with their families for support and care, and they contribute to the household by preparing meals and caring for grandkids. Elders are considered the head of the family and their advice is valued to the point where they are the decision makers in the household.

In Vietnam, being old is considered an asset, not a liability; a shift of perspective that helps make a long life harmonious in this culture.

Fonte: Larsen, 2016.

(Hand out 2)

“Humans of New York began as a photography project in 2010. The initial goal was to photograph 10,000 New Yorkers on the street, and create an exhaustive catalogue of the city’s inhabitants.”

“Somewhere along the way, I began to interview my subjects in addition to photographing them. And alongside their portraits, I’d include quotes and short stories from their lives.”

Taken together, these portraits and captions became the subject of a vibrant blog. HONY now has over twenty million followers on social media, and provides a worldwide audience with daily glimpses into the lives of strangers on the streets of New York City.

Fonte: Humans..., 2016.

(Hand out 3)

Instagram

Busca

Entrar

humansofny • Sequir

humansofny "My husband is ninety-two and he keeps trying to make love to me. I have to swat him away. I had seventeen kids already. That's all in the past. Whenever he gets out of the shower, he starts singing this song about a woman with long hair that he wants to kiss. He says the song is about me. I tell him: 'Nope! Not me.'" (Lençóis, Brazil)

Carregar mais comentários

colinhughoslin its about you ...
#weekend #flowersfromcolin

madisonhills1 Wow...

tolulopp 🙄🙄🙄🙄

lauradiazx 🙄🙄🙄🙄 @nicole_19_ #goals

svlam4j @tashshsha

durray2014 @chimmie

202.876 curtidas

4 DE MARÇO DE 2017

Entrar para curtir ou comentar.

Instagram Entrar



humansofny • Seguir

humansofny "I'm known for my honesty. My grandfather taught me that it's better to carry rocks on your head than to make a dishonest living. I've never taken a bribe. I've worked in the judicial court for decades and have been offered all sorts of money and gifts. A hospital once offered me an entire floor of their building, if only I'd settle a dispute in their favor. I told them to take it up with someone else." (Udaipur, India)

Carregar mais comentários

boakye8578 God is good to you but help our church to finish our church building muskancakes 🍪🍪

dianayanjauny You live a great life! Keep doing that!

priscille_diva 🍷🍷🍷🍷🍷🍷🍷🍷🍷

📍 240.498 curtidas

24 DE JANEIRO

Entrar para curtir ou comentar. ⋮

Instagram Entrar



humansofny • Seguir

humansofny "Being a grandfather is quite different. It's much looser than being a parent. I don't have to always worry about providing patterns of behavior. I just get to give her little kisses. I was allowed to borrow her this morning so we are walking through the park. It's our personal pastime. She likes to look at the dogs and birds. Today we saw some blackbirds which was quite exciting." (Santiago, Chile)

Carregar mais comentários

📍 257.389 curtidas

20 DE MARÇO DE 2017

Entrar para curtir ou comentar. ⋮

Instagram

Busca

Entrar



humansofny • Seguir

humansofny "I'm looking for a tall man. 85 to 90 years old. Preferably a professional. Needs to have a good mood. But other than that I'm pretty open. If you know anybody, let me know." (Buenos Aires, Argentina)

Carregar mais comentários

calliearlo @mollyherzfeld

christianbrookshire Us in 70 years @kalifornication_

sarahhunt265 This is going to be us @freshasfak @_shana.j

freshasfak @sarahhunt265 LMAOOOOOO

catblacke @livmree @alexblacke @mirandachengyoga this will still be me at this age. Haha

olivia.katsoulis Hey, I want what she wants.but now would be nice @catblacke

252.142 curtidas

4 DE FEVEREIRO DE 2017

Entrar para curtir ou comentar.

Fonte: Humansofny, 2017.

HAND-OUT CULTURAL DIFFERENCES

Read the text and mark each of the statements below as True (T) or False (F):

- () Elderly people are treated well.
- () It is okay to send grandparents to nursing homes.
- () Elderly people never have the last word.
- () Grandparents are important in taking care of grandchildren.

Referências

LARSEN, Dana. How Do Different Cultures Take Care of Seniors? 10 out. 2016. Disponível em: <https://www.aplaceformom.com/blog/10-10-16-how-different-cultures-take-care-of-seniors/>.

Acesso em: 04.05.2016.

HUMANS of New York... em São Paulo! [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min 55 s). Publicado pelo canal TV Folha. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FO_mWNjDIFk. Acesso em: 04.05.2016.

HUMANS OF NEW YORK. Website. 2019. Disponível em: <https://www.humansofnewyork.com/about>. Acesso em: 04.05.2016.

HUMANSOFNY. Humans of New York. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/humansofny/?hl=pt-br>. Acesso em: 4 mar. 2017.

UNIDADE 5: ALZHEIMER

Juan Rovey Tano

Amanda Calcini

A relevância desta unidade se dá na medida em que proporciona aos alunos a possibilidade de revisitarem, por meio da língua estrangeira, algumas de suas experiências pessoais marcantes, assim como de (re)pensar o que é o mal de Alzheimer e seus sintomas. Esta unidade foi pensada e organizada justamente por reconhecer a relevância do tema (Alzheimer) para os alunos que, por um lado, podem ter contato próximo com algum familiar ou amigo que sofra da doença, mas que, por outro, podem resistir a ele em razão de sua complexidade. Ao elaborar as atividades, visamos utilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da doença para então expandi-los por meio da língua estrangeira. Tentamos, portanto, desmistificar algumas representações que podem não ser verdadeiras sobre o tema, aproximar os alunos dessa realidade e, por fim, oportunizar que os alunos idosos não só contem suas histórias, mas principalmente que as “eternizem” por meio de um documentário a ser produzido ao final da aula. Por se tratar de um assunto tão delicado, essa unidade requer um cuidado um pouco maior no que tange à forma de introduzir e conduzir as discussões, já que, geralmente, os alunos já vivenciaram muitas coisas e/ou têm muito a falar sobre isso.

Muito embora este material tenha dado certo encaminhamento para a discussão, encorajamos muito sua expansão e modificação não só para atender melhor diferentes alunos, mas também diferentes tempos e contextos; no caso desta unidade, desenvolvemos atividades voltadas para um grupo de estudantes iniciantes, que estavam em transição do nível A1 para o A2. Um exemplo de

atividade que pode ser acrescentada e que acreditamos que talvez seja bastante interessante é uma que se volta à situação dos idosos que têm Alzheimer e vivem em casas de repouso (asilos), trabalhando o vocabulário dessas edificações (escadas, banheiros adaptados...) e os estigmas relacionados a essas instalações.

Para a melhor implementação desta unidade, recomendamos que se trabalhe com os alunos previamente o vocabulário de membros da família, adjetivos referentes a humor e emoções, assim como os tempos verbais: passado simples e presente simples. Esse conhecimento prévio será bastante relevante, já que a unidade vai mobilizar praticamente todos eles, tanto na compreensão oral quanto na produção oral. Caso haja tempo hábil, existem muitas produções cinematográficas sobre o tema que podem ser exibidas antes ou até mesmo depois da unidade, o que pode agregar uma carga simbólica a mais ao curso.

Na aula anterior ao início desta unidade, deve-se pedir para que os alunos pesquisem em casa sobre a doença de Alzheimer, o que ela é e seus principais sintomas, e tragam as pesquisas na aula seguinte. É preciso incentivar os alunos a pesquisarem nos dois idiomas, para que eles possam ter um suporte linguístico do português ao tentar atribuir sentido ao que eles estão lendo em inglês.

Objetivos da unidade

- Reconhecer e informar os principais sintomas da doença de Alzheimer, com ênfase nos que não são comumente conhecidos
- Identificar e responder perguntas relacionadas a acontecimentos do passado, utilizando o passado simples como tempo verbal norteador

Número de alunos: 26 **Nível:** A1-A2

Aulas previstas: 6 aulas de 1h20

Conteúdo

- O que é o Mal de Alzheimer e seus sintomas
- Passado simples
- Marcadores temporais
- Vocabulário utilizado no vídeo a ser exibido

Material:

- Projetor
- Computador
- Caixas de som
- Celulares/câmeras
- Quadro branco
- Canetas
- Apagador
- Vídeo: *People with Alzheimer's tell us memories they never want to forget*
<<https://www.youtube.com/watch?v=WysoapqcXVs>> Acesso em 14 mai 2016.
- *Handouts*

ATIVIDADE: Falando sobre Alzheimer

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Começar a aula perguntando para os alunos sobre a pesquisa que foi proposta ao final da aula anterior, como tarefa de casa, sobre o mal de Alzheimer. ● Propor algumas perguntas aos alunos sobre a doença, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>What did you know about it before your research?</i> ● Pedir para os alunos que dividam uma folha de seu caderno ao meio com uma linha escrevendo no topo <i>before</i> e <i>after</i>. Os alunos escrevem então na seção <i>Before</i> todas as informações que eles tinham sobre a doença antes de pesquisá-la. ● Separar os alunos em duplas para que possam comparar os resultados de suas pesquisas, buscando similaridades e diferenças. ● Posteriormente, a turma deve voltar à forma de grupo, para que os resultados possam ser compartilhados e os alunos então possam escrever na seção <i>After</i> as informações sobre a doença adquiridas após terem feito suas pesquisas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verificar se os alunos se engajaram na interação do tópico proposto. ● Introduzir o tema da aula. ● Discutir os sintomas da doença de Alzheimer em grupos. ● Familiarizar os alunos com o vocabulário relacionado ao tema da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espera-se que os alunos se posicionem em relação à atividade proposta, expressando dificuldade, facilidade ou desânimo durante a realização. ● Os alunos podem relatar casos de pessoas que conhecem que têm/tiveram Alzheimer e/ou algum filme que tenham visto a respeito. Ou seja, devem falar de suas experiências que se relacionam com a doença de alguma forma. ● Os sintomas da doença devem ser compartilhados entre os alunos, em duplas, e posteriormente com a sala toda, exigindo assim que eles interajam, já que dessa forma poderão compartilhar os fatos que descobriram e a afetividade dessas descobertas, primeiramente com um colega mais próximo, para, depois, já tendo sido possível uma primeira elaboração sobre o tema, compartilhar com todo o grupo.

ATIVIDADE: Vídeo *People with Alzheimer's tell us memories they never want to forget*

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">● Explorar o vocabulário trabalhado no <i>warm-up</i> por meio da <i>Worksheet 1</i> com a seguinte atividade: <i>Match the words and phrases</i>.● Nessa <i>worksheet</i> os alunos deverão relacionar o vocabulário com frases que definam seu significado:<ol style="list-style-type: none">4. <i>Location</i> ----- G) <i>Where is it located?</i>5. <i>Price</i> -----J) <i>How much does it cost?</i>6. <i>Gym</i> -----H) <i>A place to exercise</i>.● Fazer repetição das palavras e frases com os alunos. <p>Em duplas, pedir para que um aluno leia uma definição e o outro fale qual é a palavra relacionada a essa definição.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Familiarizar os alunos com o vocabulário que será usado nos diálogos que virão posteriormente.● Praticar pronúncia.● Entender o vocabulário pelo sentido, e não pela tradução.	<ul style="list-style-type: none">● Perguntas sobre outras situações em que esse vocabulário pode ser utilizado.

ATIVIDADE: *Exploring vocabulary*

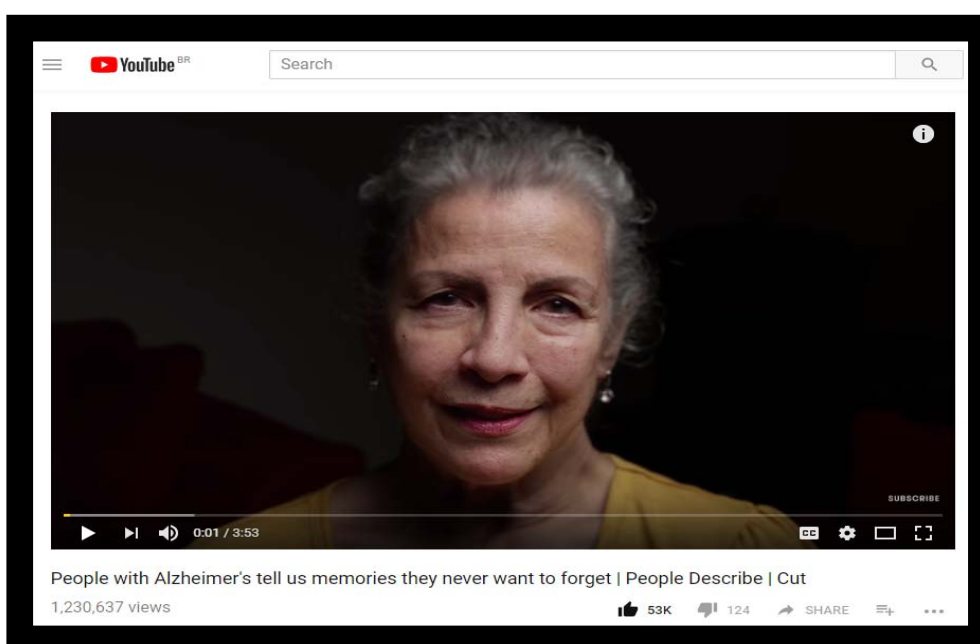
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">● Explorar o vocabulário trabalhado no <i>warm-up</i> por meio da <i>Worksheet 1</i> com a seguinte atividade: <i>Match the words and phrases</i>.● Nessa <i>worksheet</i> os alunos deverão relacionar o vocabulário com frases que definam seu significado:<ol style="list-style-type: none">7. <i>Location</i> ----- G) <i>Where is it located?</i>8. <i>Price</i> -----J) <i>How much does it cost?</i>9. <i>Gym</i> -----H) <i>A place to exercise</i>.● Fazer repetição das palavras e frases com os alunos. <p>Em duplas, pedir para que um aluno leia uma definição e o outro fale qual é a palavra relacionada a essa definição.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Familiarizar os alunos com o vocabulário que será usado nos diálogos que virão posteriormente.● Praticar pronúncia.● Entender o vocabulário pelo sentido, e não pela tradução.	<ul style="list-style-type: none">● Perguntas sobre outras situações em que esse vocabulário pode ser utilizado.

ATIVIDADE: Produção final: Documentário

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">• Explicar aos alunos que eles devem gravar um vídeo com base nas respostas que deram às perguntas.• Os professores devem editar e compilar as respostas em vídeo e exibir para a turma.	<ul style="list-style-type: none">• Produção de um pequeno documentário.• Prática da pronúncia.• Possibilitar aos alunos que contem suas próprias narrativas na língua estrangeira, podendo, assim, visitar antigas memórias e, talvez, ressignificá-las.	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos podem ter dificuldade em manusear a câmera/o celular na hora da gravação e no envio do vídeo; por isso deve-se incentivá-los a pedir ajuda para amigos ou familiares caso isso ocorra.

ANEXOS AO PLANO DE UNIDADE

Handout para o vídeo:



Watch the video and put the questions in order as they appear.

- () What's something you never wanna forget?
- () Describe your first kiss.
- () What's one of your last memories?
- () What's one of your first memories?
- () What's one of your saddest memories?

Referências

People with Alzheimer's tell us memories they never want to forget
<https://www.youtube.com/watch?v=WysoapqcXVs>. Acesso em 14 mai 2016

A VELHICE⁵⁵ AQUI, ALI E PARA ALÉM DE ACOLÁ

Carla Nunes Vieira Tavares

(...) somos sempre inconclusos, de uma incompletude fundante e não casual. (...) no processo de nos compreendermos a nós próprios apelamos para um conjunto aberto de noções, de conceitos, de saberes, diferentemente articulados no processo de viver. Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações.

Geraldi, 1996, p. 100.

Introdução

Os dois planos de unidade discursivo-pedagógica anteriores foram agrupados por mobilizarem implicitamente um trabalho subjetivo sobre a constituição identitária do idoso. Os temas, o modo como os professores estagiários propõem um trabalho na articulação indissociável língua-cultura e o acirramento da alteridade que se desenrola na unidade ensejam pontos de ruptura na imagem muitas vezes cristalizada de velhice que os idosos compartilham e que sustenta modos de ocupação da posição discursiva. Descobrir ou rever modos diferentes de como a velhice é encarada em outras culturas e abordar um tema tão delicado, como é o caso do Mal de Alzheimer, podem configurar momentos para repensar a ocupação da posição de cada um na experiência de seu envelhecimento.

⁵⁵ Apesar de haver sinalizado a preferência pelo termo "terceira idade" no capítulo 1 deste livro para nos referirmos ao grupo social de idosos que vivenciam o resultado do curso da vida, o termo "velhice" é aqui adotado porque é exatamente dos efeitos de sentido que ele produz que a análise tratará.

Por isso, comparar os modos como cada um envelhece, os lugares sociais e as posições discursivas atribuídas ao idoso contou com a localização dessas formas – o aqui e o ali – não como se estivessem em contraposição, mas propondo a experiência subjetiva afetada pelos traços do Outro. Por sua vez, o encontro com o real⁵⁶, que muitas vezes se dá na contingência e no inesperado, inerente, por exemplo, ao Mal de Alzheimer, remete aos limites da significação possível na articulação entre simbólico e imaginário e aponta para o furo constitutivo da constituição subjetiva.

Meu gesto de análise se baseia, inicialmente, em uma discussão sobre como a constituição identitária se dá, sobre os traços que compõem a memória discursiva do idoso e da terceira idade, e discute em que medida uma experiência com a língua(gem)⁵⁷ pode desestabilizar essa memória, tendo como um dos possíveis efeitos alterações na configuração identitária. Em um segundo momento, trago, das unidades, indícios de como o trabalho com a língua estrangeira mobiliza a subjetividade dos professores e alunos e pode propiciar reposicionamentos diante da memória discursiva de idoso e de velhice.

1 Tecendo uma rede significativa como suporte identitário

A imagem de unidade e homogeneidade que constitui a possibilidade de cada um se dizer “eu” se constrói ao longo de toda a vida por meio da alteridade. Não é fácil encontrar palavras para definir-se, para dar-se um lugar, para delinear um contorno de si que nos confira uma certa unidade. Pelo contrário, o humano está sempre às voltas com a falta e o não sentido que o constituem como sujeito de linguagem. Nesse processo de mediação e de significação de si e de sua experiência com o mundo, o sujeito está fadado a falar, a discursivizar, na tentativa

⁵⁶ Os trabalhos lacanianos se amparam no pressuposto de que a constituição do sujeito se dá na imbricação de três registros: o imaginário, referente a uma ilusória consistência e unidade atribuída à instância do “eu”; o simbólico, registro no qual a linguagem tem lugar privilegiado e permite ao humano advir como sujeito enquanto efeito de linguagem; e o real, que remete ao resto que escapa de toda a tentativa de simbolização mas que insiste em encontrar representação.

⁵⁷ A opção por essa forma de grafar o termo se dá para reforçar a relação intrínseca entre língua como um sistema sintático com uma ordem própria, inscrita no simbólico, que o predispõe ao jogo de sentidos e se constitui, também, no equívoco (Pêcheux, 1975, 1981), e linguagem como trabalho simbólico, histórico e ideológico que opera a língua, significando que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.” (Orlandi, 1998, p. 17). Nesse sentido, a linguagem torna possível que a língua se constitua como materialidade do discurso. A linguagem, ainda, engendra a cultura e é o que possibilita que o humano se constitua como sujeito.

incessante de contornar o que é da ordem do real. Por isso, na perspectiva psicanalítica, admite-se que o sujeito é dividido pela inscrição na linguagem, sempre faltosa, pois ela não consegue recobrir o mundo com palavras; e pelo inconsciente, que remete ao resto dessa operação, ao que fica de fora e se impõe como um limite para a captura do sujeito pelos significantes do Outro. É exatamente esse resto jamais nomeado ou significado, e que não cessa de demandar representação da ordem do real, que move o sujeito a continuamente buscar uma via própria e particular, ao mesmo tempo em que o insere em um conjunto, a fim de atribuir sentidos à sua existência e de tê-la, ao menos parcialmente, reconhecida.

Nesse reconhecimento reside o sentimento de identidade e pertencimento. Ele se dá como resultante dos processos de subjetivação desses traços significantes que a nós são endereçados na forma de predicativos e atributos. Eles nos conferem um certo lugar na cadeia desejante, uma posição na cadeia discursiva, além de delinear para o sujeito uma instância imaginária que lhe dá a possibilidade de se dizer "eu". Esse processo de constituição identitária e subjetiva é atravessado pela subjetivação. De acordo com a psicanálise freudo-laciana, ele se dá por meio das operações de alienação, separação e identificação e está na base do trajeto da humanização, como postula Lebrun (2008). O psicanalista propõe que a subjetivação é um trajeto incontornável para o ser advir como sujeito, pois é responsável por possibilitar que ao primeiro seja atribuído o status de humano.

Como esta análise tem como foco a discussão dos modos como a subjetividade é convocada no jogo com a língua(gem) no processo de ensino-aprendizagem de línguas, as operações de subjetivação serão abordadas resumidamente⁵⁸.

Grosso modo, então, sob a perspectiva dos trabalhos lacanianos, a alienação corresponde à sujeição do sujeito a alguns dos significantes que lhe são

⁵⁸ Em outro trabalho, desenvolvi mais extensamente como os modos de subjetivação se dão na relação de alteridade, na direção de se tornar e ser tornado semelhante, e de diferenciar-se e ser diferenciado do outro, a fim de discutir como as identificações incidem na construção identitária na formação do professor (Tavares, 2010).

atribuídos pelo Outro⁵⁹ na busca por sentido e no propósito de preencher um vazio. Mesmo antes de nascer, o sujeito já tem um lugar no mundo delineado pelo conjunto de discursividades que o precedem, que devem ser subjetivadas, da posição particular de sujeito, por intermédio da relação com o outro mediada pela linguagem. Como já mencionado, o campo do Outro, como conjunto de significantes, tem a potência de endereçar uma mensagem ao sujeito, que por ela é capturado. Esse é um convite para que se desenrole uma alienação no campo da linguagem. Ela representa um impasse, porque ao se submeter a essa operação, perde-se algo de si para sempre. O natural do corpo cede lugar ao trabalho da linguagem sobre o corpo e permite a entrada do sujeito na linguagem. Daí a proposta lacaniana de que na alienação trava-se “uma espécie de luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a afânise, o desaparecimento do sujeito” (Bruder; Brauer, 2007, p. 515).

Porém, como o Outro não é todo ou pleno e os significantes não são capazes de responder por aquilo que o sujeito é, impossibilitando que seja significado por completo, ainda que capturado na ordem significativa, o sujeito terá sempre algo de si que não se faz representar. É justamente essa falta de sentido que impede uma colagem indefinida do sujeito ao Outro e o desloca de lugar de objeto desse campo, para que ele advenha como sujeito desejante. A falta-a-ser é a condição para que a alienação possa dar lugar à separação. Bruder e Brauer (2007, p. 516) sintetizam:

Essa operação de separação permite que o sujeito encontre um espaço entre os significantes onde irá se constituir seu desejo, no que seu desejo é desconhecido; o sujeito retorna então ao ponto inicial, que é o de sua falta como tal. Isso indica que alienação e separação não são “fases” estáticas, e mostra a oscilação permanente que se verifica no sujeito entre alienação e separação, como uma alternância sempre renovada.

⁵⁹ Os trabalhos lacanianos propõem uma distinção fundamental entre duas instâncias de alteridade: Outro e outro. O primeiro diz respeito ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que pode presentificar-se do sujeito” (Lacan, 1998, p. 194). O segundo refere-se à instância que se coloca no eixo da intersubjetividade, de onde parte um endereçamento de linguagem ao sujeito e a ele é semelhante. Apesar de distintas, o outro é sempre passível de portar o Outro.

A rede de significantes constituída pelas operações de alienação e de separação fornece ao sujeito pontos de ancoragem que delineiam uma instância imaginária até certo ponto consistente e significativa. Ela se constitui nesse jogo de (des)colagens por meio do empréstimo, da adesão, da recusa e da resistência a traços do Outro. Nessas operações, incidem ainda os processos de identificação. Seu propósito reside em que, a partir da falta, constitutiva do sujeito, ele se enlace a traços de um objeto⁶⁰ ou de alguém colocado nessa posição, a fim de promover similitude. Entretanto, devido à ambivalência que lhe é característica (Freud, [1920]1980), as identificações se alternam na direção de provocar tais similitudes e de promover distinção.

Assim, a constituição identitária, embora proveja a alguém uma certa matriz unificadora, é uma construção em permanente movimento, fruto das diferentes e, muitas vezes, contraditórias identificações instauradas. A esse respeito, Riolfi e Alaminos (2007, p. 302) assinalam que

A instalação de um *processo identificatório*, portanto, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação.

Como apontado anteriormente, a chave para que haja ruptura na bem tecida rede de significantes que constitui identitariamente alguém é o não sentido. Ele pode ser instaurado a cada vez que essa rede é questionada, posta à prova, desestabilizada, possibilitando um novo furo em torno do qual o sujeito terá que cerzir, por meio da discursivização, outros significantes advindos de reatualizações da subjetivação, ensejando uma reconfiguração, ainda que sutil, da subjetividade, com consequências para a constituição identitária.

⁶⁰ Importante lembrar que objeto, para a psicanálise freudo-lacanianiana, corresponde a uma representação psíquica inconsciente do outro, não se restringindo, assim, a algo material e concreto ou a uma pessoa (Nasio, 1997).

2 Identidade e a memória discursiva de idoso e da terceira idade

Na breve elaboração sobre como os processos de subjetivação incidem na constituição subjetiva e permitem que cada um de nós seja percebido e se perceba em uma posição particular como pertencente a um grupo identitário, procurei enfatizar a importância da alteridade e, conseqüentemente, do campo sócio-histórico e cultural na construção de uma imagem para si. Nessa imagem reside a possibilidade da identidade. Ela é um construto até certo ponto estabilizado, fortemente ancorado no imaginário, ilusoriamente coeso e homogêneo, que nos confere um lugar marcado por aquilo que compartilhamos como semelhanças e pelo que nos identifica dentro o grupo. Entretanto, devido aos processos de identificação constantemente em operação na reconfiguração dessa imagem, a identidade, quando analisada mais atentamente, é heterogênea, fragmentada e permanentemente passível de reconfiguração⁶¹. Desse modo, estou propondo uma distinção entre identidade e constituição identitária, entendendo a segunda como efeito da subjetivação que cada um sofre ao longo da vida para se ver identificado entre seus pares, assim como a eles, e posicionar-se como "eu". Essa subjetivação se vale do seu entorno, do sócio-cultural como sistema simbólico de significação. Os discursos aí produzidos ganham significação apenas se forem subjetivados pelo sujeito, de sua posição particular no mundo. A constituição identitária, portanto, se relaciona com uma experiência subjetiva da identidade.

No que concerne à identidade, ela é, muitas vezes, percebida como algo próprio a um grupo ou indivíduo (como é o caso da psicologia social, com a noção de identidade individual), devido à naturalização de certas características e predicativos atribuídos como inerentes a eles, estabelecendo categorizações que demarcam quem é quem (Penna, 2001). Fruto das práticas sociais, a identidade é "uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição" (Penna, 2001, p. 92). Ou seja, a construção discursiva que estabelece uma determinada identidade a um grupo é derivada de processos históricos legitimados socialmente, mas

⁶¹ A questão da identidade na contemporaneidade é amplamente debatida e está contemplada nos trabalhos de Hall (2006), Silva (1997) e Chnaidermann (2001).

significados individualmente no movimento dialético entre as semelhanças e as diferenças, visando reconhecimento. Essa construção pressupõe uma certa seleção de atributos e características que definem uma coletividade, o que significa a exclusão de outros, em um processo que demarca os contornos de uma identidade em relação à outra.

Pensar a identidade do idoso, vivenciada no que tem sido designado como terceira idade, remete à necessidade de discutir como o conjunto de discursividades que a compõe interpela e afeta a constituição identitária do aluno que tínhamos no projeto Eliti e como ela constitui uma memória discursiva do que é envelhecer e pertencer a uma coletividade. A memória discursiva (Pêcheux, 1999) se refere ao pré-construído, ao já-dito antes, que possibilita a reconstituição dos dizeres como sendo da ordem de um universal e permite a produção de efeitos de sentido. As reformulações do dizer que se dão nos processos discursivos podem promover uma regularização discursiva que remete a certa matriz de sentidos da possibilidade de identidade do idoso e de velhice.

O idoso tem a ele atribuída identidades por meio do reconhecimento social da categoria como um grupo, possível devido à universalização e ampliação da aposentadoria para a maior parcela da população, à politização dos idosos, a seu reconhecimento e valorização, além da criação da gerontologia e da geriatria como disciplinas científicas que discursivizam o idoso, tanto da perspectiva biológica como antropológica e social (Tavares e Menezes, no volume 1 desta obra).

Hoje, o idoso, como grupo social, vive na tensão da questão identitária: ser identificado à imagem até certo ponto valorizada da terceira idade ou se ver como pertencente à identidade de velhice, desprestigiada socialmente. Por um lado, a designação dessa fase da vida como terceira idade atrelou ao envelhecimento uma imagem positivada, que pressupõe que o idoso vivencie essa etapa no prazer do que é propagado como novas descobertas gratificantes e enriquecedoras, engajando-se em projetos e realizando expectativas e sonhos há muito acalentados. A memória discursiva de terceira idade se constitui, portanto, de dizeres que apregoam a inventividade, a realização, a experiência cultural inovadora. Segundo Freitas e Silva (2008, s/p):

a plena realização do sujeito viria com a terceira idade, o "coroamento da vida" (LASLETT, 1989, p. 78), na qual o sujeito estaria dispensado das obrigações típicas da idade adulta e passaria a estabelecer laços, se engajar em atividades ou se submeter a novas obrigações apenas na medida em que estes se harmonizassem com seus interesses e perspectivas.

O autor pondera que algumas vertentes da gerontologia criticam esse modo de discursivizar o envelhecimento por associá-lo a uma ótica capitalista, esvaziando a decadência física e cognitiva que muitas vezes acarreta na propensão ao descanso e à inatividade, e homogeneizando um grupo composto por indivíduos cujas realidades são construídas por uma variedade econômica, etária e cultural muito grande.

Por outro lado, a identidade de idoso, conforme querem designar alguns documentos oficiais, como o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003 e o Ofício do Ministério dos Direitos Humanos do Governo Brasileiro (Brasil, 2017), ainda que revestida de um zelo discursivo que pretende atrelar à velhice uma imagem "respeitosa" (Brasil, 2017), se constitui a partir dos sentidos de dependência, decrepitude, incapacidade, improdutividade.

Simone de Beauvoir (1986), em uma obra dedicada à velhice, afirma que o envelhecimento é um processo atravessado pelo real e pelos efeitos da cultura. Real do corpo e da morte que se avizinha desde que nascemos, implicando que a partir do momento em que chegamos ao mundo já começamos a envelhecer. O sujeito enxerga a velhice sempre pelo olhar do Outro. O velho é sempre o outro e é normalmente o outro que atribui ao idoso o predicativo de velho. Nessa diferença entre a idade cronológica empírica atribuída ao indivíduo pelo tempo, pelo social e pelo biológico, e a idade subjetiva, experienciada por cada um de sua posição como sujeito, reside um impasse para a identidade, pois "o envelhecimento é um processo que impõe uma tomada de posição, e cada sujeito responderá a partir de suas *capacidades de reserva* nas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais" (Mucida, 2006, p. 24, *itálico da autora*).

Viegas e Gomes (2007) discutem como o envelhecimento está associado a um estado limiar, pois, diante do impasse que se configura pela vida e sua contingência, os idosos são convocados a uma "reorientação identitária" (Vieira;

Gomes, 2007, p. 12). O estigma da velhice pressupõe uma minoração de valor e de lugar social como consequência da fragilização, da perda de vínculos com os sistemas de pertença em sociedade, da diminuição da capacidade de produção comparativamente às demais faixas etárias. A identidade social de idoso ou de velhice também produz um enquadre que, tal qual a terceira idade, desconsidera a pluralidade de modos como o sujeito pode encarar essa etapa da vida, valorizando as limitações e caracterizando o idoso por meio daquilo que ele não é capaz de fazer e de viver. Essa identidade parece evocar um conjunto de atributos que se perdeu irremediavelmente.

Assim, o idoso vivencia a identidade social no conflito identificatório dos significantes que constituem esses dois vértices presentes na memória discursiva de velhice.

Apesar de toda a problemática que envolve a identidade atrelada à terceira idade, é inegável que essa categorização desencadeou possibilidades de experienciar a velhice que até então não existiam, o que parece ter multiplicado instâncias de identificação para os idosos e aberto outros horizontes que antes pareciam impossíveis ao se atingir a aposentadoria. Embora concorde com a crítica quanto ao viés capitalista, ao escamoteamento das especificidades na experiência da velhice e ao apagamento da limitação que diz respeito ao real do corpo característico do processo de envelhecimento, acredito que é inegável o reconhecimento de que a identidade da terceira idade possibilitou uma ruptura na imagem de velho presente na memória discursiva de velhice. Ainda que no Brasil as condições de envelhecimento sejam extremamente desfavoráveis para esse grupo, dificultando que ele participe das pretensas vantagens apregoadas e associadas à terceira idade, esse construto discursivo introduziu a possibilidade de reposicionamento subjetivo e de reconfiguração identitária, apontando para uma valorização da maturidade e para a diversificação dos modos de existência do sujeito nessa etapa da vida, na dependência do investimento subjetivo que cada um empreenda nela.

Talvez o construto identitário da terceira idade tenha aberto uma brecha para que o idoso se descole da imagem de velhice, desvalorizada socialmente, e construa para si modos mais produtivos, do ponto de vista da subjetividade, de

ocupação dessa posição discursiva. Engajar-se em um processo de aprendizagem de língua estrangeira pode ser um desses modos.

3 Aprendizagem de língua estrangeira e a identidade do idoso

Grande parte da análise das unidades discursivo-pedagógicas que proporei no próximo tópico se ampara na articulação dos pressupostos discutidos com a afirmativa de Revuz (2001, p. 217), de que

Toda a tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Em um trabalho anterior (Tavares, 2014), abordei como a aprendizagem de uma outra língua pode instaurar um confronto com a posição aparentemente estabilizada e confortável que constitui uma ilusão subjetiva que marca a posição que ocupamos na língua materna, ao mesmo tempo em que enseja um encontro com outros modos de se posicionar como sujeito. Esse processo é marcado pelo que os trabalhos freudianos qualificaram como *umheimlich*, ou seja, há sempre algo de estranho recalcado na experiência que se afigura como familiar, assim como no estranhamento é possível surpreender-se com a familiaridade que o constitui. A esse respeito, Safatle (2015) propôs em uma palestra que

O verdadeiro encontro sempre é uma despossessão, nunca é uma confirmação. O verdadeiro encontro é uma despossessão no sentido de algo que me obriga a modificar a maneira como eu narrava a mim mesmo, a maneira com que eu falava de mim mesmo, a maneira como eu definia quais eram meus atributos e meus predicados.

Na radical alteridade que se impõe nesse encontro-confronto com a língua estrangeira, se afiguram novas e outras discursividades que descortinam possibilidades de significar o mundo e a experiência subjetiva. Nesse processo, é inevitável que, no movimento de se deixar tomar por essa língua para se apropriar

da palavra nela e por meio dela, o sujeito seja reportado a si mesmo. A língua estrangeira, portanto, se afigura como a possibilidade de alguém se (re)contar, contar o mundo e ser contado no mundo de outra perspectiva.

Como afirmei no tópico 1, o ensejo de uma reconfiguração, sempre tênue, da constituição subjetiva reside em que outros e novos processos de identificação sejam instaurados como consequência do impasse com o não sentido.

O encontro-confronto com a língua estrangeira pode materializar esse impasse, pois, como propõe Revuz (2001), as palavras não são as mesmas da língua materna, os novos sons impõem limites ao corpo e remetem o aprendiz à experiência com a língua que primeiro o inscreveu no universo de linguagem; o processo de designação na língua outra impõe um novo recorte do real. Dificilmente alguém passa incólume por esse processo, pois, conforme enfatiza a psicanalista,

O que se estilhaça no contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.

(...) Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (Revuz, 2001, p. 223-224).

Um processo de aprendizagem de língua estrangeira se impõe ao sujeito com a demanda de um engajamento, de um investimento subjetivo para além do cognitivo. Ele enseja rupturas na identidade atribuída ao aluno do Eliti (no caso deste artigo) e em sua constituição identitária, nas quais se sustenta para fazer face ao enigma do real. Ele ainda pode oferecer outros significantes com os quais o aluno possa se identificar e, assim, reconfigurar, ainda que sutilmente, sua rede significante identificatória.

4 Aula de inglês como possibilidade de ressignificação da velhice

Os professores estagiários que propuseram as duas unidades discursivo-pedagógicas aqui analisadas manifestaram uma postura pedagógica muito mais engajada com o potencial discursivo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira do que com a instrumentalidade, que visa praticar os aspetos sistêmico-funcionais e lexicais e os fins utilitários da comunicação, processo importante para aprendizes no nível A1⁶², caso dos alunos do Eliti. Ambas as propostas partiram de temas que poderiam interessar o alunado da terceira idade, com uma preocupação subjacente quanto ao recorte sistêmico-funcional da língua. Na época de sua atuação no projeto Eliti, as escolhas de atividades e de abordagem indiciavam uma filiação teórico-metodológica, ao menos parcial, a uma perspectiva de ensino-aprendizagem de língua como processo de produção de sentidos, considerando a historicidade e a ideologia como constitutivas das trocas languageiras que intermedeiam as práticas sociais. Coracini (1995) denomina essa perspectiva como discursiva. Essa filiação inconsciente dos professores estagiários pode ter sido fruto de suas experiências de aprendizagem, mais marcadamente de um deles, que foi quem primeiramente encontrou os sites e as imagens de onde foram retirados os materiais de base para as unidades e as formalizou.

Juan era um professor em formação cuja aprendizagem de inglês se pautou muito mais na curiosidade e nos atrativos que as produções culturais nessa língua representam para muitos adolescentes do que em um processo formal, seja ele empreendido na escola regular ou em um curso de idiomas. Sua inserção em um mundo cada vez mais tecnológico, no qual as fronteiras entre povos e culturas encontram-se cada vez mais esgarçadas pelas possibilidades de interação mediadas pela tecnologia, parece ter norteado seu encontro-confronto com a língua inglesa, encarando-a como mediadora de sentidos sobre a crescente diversidade cultural conectada pela globalização. Este, também, parece ter sido um grande impulsionador para investir subjetivamente na aprendizagem da língua, o que

⁶² Apesar dos alunos do Eliti estarem no nível A1, classificação estabelecida pelo Quadro Comum Europeu e utilizada hoje para nivelar alunos no ensino de segundas línguas, línguas estrangeiras ou adicionais, os planos de unidade discursivo-pedagógicas contemplam alunos no nível A2, se considerada a competência comunicativa aos moldes da Linguística Aplicada clássica.

aconteceu, segundo ele, pautado no que ele chamava de “autodidatismo”. Uma vez que a experiência com a aprendizagem da língua estrangeira constitui grandemente o professor e sua prática (Guilherme, 2010; Stafuzza; Vieira, 2012), Juan já deixa marcas de sua história e de sua relação com a língua que ensina nas escolhas das fontes de onde retira o material base para as aulas que propõe, bem como dos temas que eles abordam. São temas complexos, não só do ponto de vista da elaboração afetiva e cultural que demandam, como também da dificuldade linguística que representam para que o aluno produza sentidos dos textos escritos e orais e se posicionem em relação a eles.

Desse modo, parecem indiciados traços da noção de língua(gem) que constitui inconscientemente esse professor em formação como mediador de práticas discursivas atravessadas pela história, pela ideologia e pela subjetividade. Amanda, parceira de estágio de Juan, cursava o bacharelado em Tradução e, embora mostrasse um engajamento responsável e criativo no planejamento e na prática em sala de aula, mostrou atuar mais como mediadora e em práticas de ensino que mobilizavam o conhecimento sistêmico funcional, construindo um trabalho de parceria docente significativo.

Além da escolha dos temas e das fontes de onde o material base das aulas foi retirado, ressalto os aspectos abaixo como indicadores de uma possível mobilização subjetiva, tanto dos professores como dos alunos, nas propostas. O ponto em comum que eles parecem mobilizar é o convite para encarar a alteridade, revisitá-la e posicionar-se em relação aos efeitos desse encontro (Safatle, 2015).

a. As unidades foram propostas considerando o pressuposto de que a alteridade habita, antes de qualquer outra instância, o próprio eu.

Os objetivos propostos nas duas unidades indiciam essa filiação teórica que constitui os professores estagiários, conforme explicitado: “a possibilidade de revisitarem, por meio da língua estrangeira, algumas de suas experiências pessoais marcantes, assim como de (re)pensar o que é o mal de Alzheimer e seus sintomas”; “Analisar as diferentes formas com que alguns países do mundo entendem a velhice; Discutir sobre a forma como os idosos são tratados no Brasil”. Na

introdução do plano de unidade “Cultural differences” também é possível perceber essa filiação:

A nossa interpelação para com esse recorte, a velhice, se deu principalmente pela curiosidade de ouvir dos próprios alunos como eles se percebiam idosos e os (possíveis) desdobramentos dessa percepção. Para assim fazermos, propomos, durante as atividades que se seguirão, o encontro-confronto entre diferentes culturas para que, por meio desses outros olhares, os alunos possam se olhar e se dizer, uma vez que sabemos o quão difícil esse gesto é: olhar-se, perceber-se e, então, discursivizar-se, ainda mais considerando que esse gesto se dará mediado por uma língua estrangeira.

Ainda outro ponto se configura na familiar-estranheza do encontro com o tema do Alzheimer. Os alunos do Eliti são idosos, muitos deles lidavam com o Mal de Alzheimer, seja cuidando de parentes próximos ou convivendo com amigos que desenvolveram a doença. Eles também vivenciavam a velhice e a percebiam como as pessoas cujas fotos são apresentadas e cujas biografias são interpretadas. Nesse sentido, a seleção das fotos do projeto *Humans of New York*, feita pelos professores estagiários, concorre para a consecução dos objetivos, pois os idosos são todos sul-americanos, guardando, assim, ao menos um traço explicitamente comum com os alunos do Eliti.

Além disso, ambos os temas são conhecidos dos alunos: quanto ao Mal de Alzheimer, a perda de memória, o medo, o desamparo; quanto à velhice, os papéis atribuídos ao idoso, as dificuldades econômicas e sociais, a ausência de políticas públicas voltadas para esse público, dentre outros. Entretanto, constituem possibilidades de suscitar inquietação e, conseqüentemente, de ensejar uma suspensão na rede de significantes que assinala a eles uma posição no mundo por presentificar uma instância de fala e de escuta que congrega o familiar e o estranho. São outros, de outros países, culturas e realidades que vivenciam questões de existência, em sua essência, muito semelhantes às vivenciadas pelos alunos do Eliti, perfazendo uma certa familiaridade. Mas eles “falam” dessas questões, o que inaugura outros pontos de vista sobre elas; enunciam por meio de discursividades mediadas pela língua estrangeira, presentificando, como sugere

Revuz (2001), modos diversos de significar sua experiência no mundo. Assim, os objetivos propostos mobilizam a emergência da alteridade, como sugere Figueiredo (1998, p. 74):

não é a alteridade do outro que surpreende, e eventualmente assusta, mas a surpresa diante de *alguém-que-sendo-parte-do-mesmo-é-outro*, o que constitui o outro na sua alteridade e estrangeirice. De certa forma, a alteridade surpreende porque provém do que parecia mais próximo e familiar.

Por isso chamaram a minha atenção os verbos usados pelos professores na introdução do plano "Cultural differences": olhar-se, perceber-se, discursivizar-se. Eles indiciam um investimento subjetivo em uma posição de professor como aquele que se vale do não saber inconsciente para endereçar uma demanda ao aluno, a fim de que se engaje em uma construção própria de saber, valendo-se das experiências prévias, algumas compartilhadas, mas contando com a novidade inerente ao que se reapresenta. Do vértice do aluno, ver-se representado nas pessoas que aparecem nos vídeos, nas fotos e nos textos tem o potencial de despertar afetos que os aproximam ou distanciam do tema e, conseqüentemente, das formas linguísticas pelas quais ele é mediado na língua estrangeira.

b. Algumas estratégias propiciaram um questionamento quanto à atribuição da dificuldade diante do estranho e, assim, abriram brechas para outras identificações.

Muitos alunos do Eliti manifestavam incredulidade quanto a conseguir aprender o inglês, seja porque já haviam começado e parado outros cursos, ou por entenderem que não haviam aprendido nada dessa língua na escola, ou, ainda, por acharem a língua muito difícil ou se representarem como incapazes de aprendê-la. Sendo assim, uma das estratégias frequentes pensadas no planejamento era propiciar atividades que explorassem semelhanças entre as línguas-culturas e que favorecessem a produção de sentidos. A percepção de algum sucesso na incursão dos alunos na língua estrangeira abriu brechas para que eles se inscrevessem nessa língua para fazer sentido de sua materialidade e para se valer dela para fazer sentido de si mesmos. Algumas dessas estratégias foram:

- Sublinhar as palavras conhecidas nos textos lidos – estratégia que vem do Inglês para Fins Específicos –, o que possibilita que os alunos enfoquem a familiaridade e não o estranho na materialidade textual em língua estrangeira.
- Propor atividades de interpretação dos textos que não dependam de grande elaboração: perguntas com múltiplas escolhas, ordenar as perguntas que aparecem no vídeo, relacionar perguntas às respostas. Apesar de esses exercícios enfocarem informações específicas e, algumas vezes, estarem relacionados a uma atividade cognitiva de decodificação da informação nos textos e no vídeo, o sucesso em realizar essas atividades pode ter contribuído para assegurar os alunos de que algo da aprendizagem estava tendo lugar.
- Pedir aos alunos que pesquisassem informações sobre o Alzheimer em português e em inglês. Valer-se do conhecimento prévio do aluno e das possíveis semelhanças que existem entre as línguas pela via dos cognatos, de palavras de origem latina e do reconhecimento de alguns processos de formação de palavras permitiu uma entrada nas discursividades na língua estrangeira sobre o tema.

c. O convite implícito ao que de mais íntimo poderia tocar a subjetividade do aluno.

Como exemplo, remeto-me à pesquisa livre sobre o Alzheimer: o fato de os alunos poderem escolher – sem roteiros prévios e antes de uma intervenção mais formalizada dos professores – o que pesquisar demandou que cada um precisasse lidar com a decisão sobre o que recortar, delimitar e compartilhar, o que permitiu priorizar conteúdos sobre o tema que possivelmente tocassem cada um.

d. O trabalho de comparação colocado em movimento em alguns momentos das unidades.

Tanto na produção de sentidos dos textos "*How is it like to be a senior in Brazil?*" como na pesquisa prévia sobre o mal de Alzheimer, a comparação privilegiou um trabalho com a diferença. Se analisada superficialmente, a comparação proposta nesses momentos das unidades mobiliza a reflexão consciente, a construção colaborativa do conhecimento, o que constitui uma estratégia bastante utilizada em propostas sociointeracionistas de ensino de línguas. Porém o afeto que pode ser colocado em movimento pela potencial

interpelação ao sujeito enseja que, na comparação levada a efeito na atividade, a (re)visita ao tema institua o encontro-confronto com a diferença.

Outro momento em que a comparação não é explícita, mas pode ocorrer inconscientemente, é durante o trabalho com as fotos e na interpretação das legendas do projeto *Humans of New York*, do Instagram. Se o sujeito vê sua velhice, se reconhece ou desconhece pela imagem configurada no campo do Outro, as fotos e os depoimentos dos ali representados parecem fornecer como que um espelho aos alunos do Eliti, cujos reflexos podem remeter o idoso às identificações que o constituem, bem como surpreendê-lo.

O espelho é uma metáfora mobilizada por Lacan (1998) para abordar a função unificadora do imaginário na constituição subjetiva. No estádio do espelho, o bebê vê seu reflexo nele, se rejubila diante de sua imagem e a tem ratificada como pertencente a ele no nível do simbólico, por meio das palavras de quem ocupa a função materna. Nesse processo, consiste a possibilidade de que a ilusão do corpo despedaçado que constitui uma criança dê lugar a uma imagem com certa consistência, de que o sujeito seja enlaçado ao campo do sentido e a instância do "eu" se institua. Lacan (1998, p. 97) propõe que o estádio do espelho configura uma identificação, como resultado de uma "transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem". Nesse processo, porém, vale lembrar que a assunção dessa imagem se dá, também, recorrendo à comparação com aquela que seu olhar antecipa no reflexo do espelho em relação à do adulto que a ratificará.

Recorrendo à Messy (2002), Mucida (2006) discute como na velhice os reencontros com instâncias especulares que presentificariam esse momento jubilatório diante de uma configuração totalizante são, ao contrário, antecipações da imagem na experiência do espelho quebrado. Em vez de prospectar o sujeito em constituição à formação de um ideal (eu ideal e ideal do eu⁶³), como acontece no estádio do espelho, a especularidade remete às perdas e limitações características da velhice, reeditando a fantasia do corpo despedaçado e instituindo reencontros com o real.

⁶³ De acordo com os trabalhos freudianos, essas duas instâncias se referem à idealização, tanto no nível do imaginário como do simbólico, necessária à identificação. Para uma abordagem mais abrangente dessas noções, ver Lacan (1985).

Nas fotos e nos dizeres materializados em suas legendas, o aluno do Eliti pode, por meio da comparação, se (re)conhecer neles e se identificar com eles. Mas o estranhamento diante dessa identificação também pode presentificar uma fratura na imagem, configurando espaço para outras significações atribuídas a ela. A esse respeito, Mucida (2006, p. 111) ressalta: "As respostas ao 'espelho quebrado' são sempre construídas por cada sujeito no enlaçamento do imaginário com o simbólico, na maneira como ele tece seu campo erótico e afetivo". Tendo por base a imagem e o dizer do outro, como a proposta descrita na unidade discursivo pedagógica, portanto, o sujeito pode escolher se reposicionar, escrever outros textos como parte de sua história, e por aí revestir com outros contornos uma imagem de si.

Acrescento, ainda, que os alunos do Eliti compartilham uma memória discursiva de idoso, de seus papéis e funções na comunidade em que vivem, e também do Alzheimer, temas abordados nas atividades. Geralmente ela se encontra cristalizada em função da alienação e da identificação às discursividades que assinalam a eles predicativos da identidade de idoso e seus desdobramentos. No Brasil, isso significaria uma filiação a discursividades que fazem circular predicativos tais como: velho não consegue aprender língua estrangeira, é improdutivo, lento, representa um fardo, tem tempo sobrando, dentre outras. Os idosos apresentados nas duas unidades compartilham com os alunos do Eliti alguns desses predicativos, presentificando-os. Entretanto a diferença se marca porque, ainda que vivam experiências semelhantes, cada um o faz de sua posição subjetiva e de um modo particular. Mesmo que algumas das descobertas sobre o Alzheimer coincidam com o saber dos alunos sobre a doença, ao compartilhá-las, cada um pode falar desse saber de sua posição, marcando uma diferença sobre ele. E, ainda, na comparação que se deu via trabalho em grupo, a legitimação científica de algumas das informações pesquisadas sobre o Alzheimer pode circular, permitir que sejam subjetivadas e instaurar outras perspectivas sobre essa doença. Se explorada, essa brecha entre a percepção do mesmo e da diferença pode instaurar instâncias de ruptura na rede significativa da constituição identitária dos alunos e significar uma possibilidade de reconfiguração.

Sobre a comparação, chamo a atenção, também, para o trabalho de produção de sentidos com os textos "*How different cultures take care of seniors*". Uma mesma pergunta norteou a interpretação dos textos propostos. Isso facilita a produção de sentidos sobre eles, a apropriação dos alunos do conteúdo linguístico que possibilita que façam sentidos dos textos, e um certo enquadramento da língua pela via de determinadas estruturas, permitindo que mesmo os alunos no nível mais inicial de competência discursiva em inglês possam expressar suas impressões e realizar um movimento de tomada da palavra na língua estrangeira, indiciando uma tomada de posição a respeito do tema.

e. A demanda endereçada ao sujeito por parte do professor convida o aluno a tomar uma posição.

O *follow up* do trabalho com o vídeo – *People with Alzheimer's tell us memories they never want to forget* –; a pergunta proposta – *Which questions from the interview would you like to answer yourself?* –; e a atividade de postar uma foto com uma legenda que diga de si impõem-se como um endereçamento ao sujeito para que se posicione quanto a aspectos nos quais possivelmente ele se enxergue e aos quais se identifique. Semelhantemente, a pergunta direcionadora do texto – *How is it like to be a senior in Brazil?* ("Cultural Differences") –, a escolha das palavras que definem como é ser idoso no Brasil e a discussão que pode ser levada adiante operacionalizam o conhecimento da experiência do outro no convite à confrontação com aquilo que constitui o sujeito. A prática da tradução, nesse sentido, pode ser considerada uma ancoragem que possibilita avanços menos intimidadores. Para alunos iniciantes na língua estrangeira, contar com a língua materna possibilita abordar questões complexas que tocam o íntimo do sujeito, demandando que de algum modo ele se posicione. O silêncio, o possível incômodo, o reconhecimento de si em uma posição ou função indesejada representam possíveis desencadeadores da desestabilização em uma imagem de si que vem do Outro.

f. O endereçamento lançado ao sujeito para que ele se posicione.

Visualizo essa possibilidade nas tarefas propostas como produção em ambas as unidades – tanto na que solicita ao aluno que escolha uma foto dele e uma legenda para ela, postando-a em seguida no Instagram, quanto no pedido de gravação de um vídeo aos idosos com a proposta de exibi-lo posteriormente.

De acordo com uma visada clássica da Linguística Aplicada sobre a abordagem comunicativa e com os procedimentos metodológicos a ela filiados, essas tarefas oportunizam ao aluno dar provas de como o conhecimento instrumentalizado e elaborado por meio de uma relação imbricada entre a sua apresentação, a prática e a produção pode resultar em uma interação marcada pelo caráter de autenticidade (ver artigo neste volume) e negociação, refletindo os propósitos e as intenções comunicacionais dos falantes. Essa abordagem é conhecida como *Presentation, Practice and Production* ou *Study, Engage and Activate*, ambas propostas por Harmer (1998) e discutidas durante as reuniões de planejamento e de estudo do projeto Eliti.

Entretanto, a depender da relação do sujeito com as propostas, do investimento subjetivo na relação com o saber e dos processos de identificação, tomar conhecimento da experiência do outro pode levar o sujeito a se confrontar com aquilo que o constitui. Aposto na possibilidade de entrever nessa produção uma tomada de posição subjetiva que deixe transparecer os efeitos de um esgarçamento na rede de significantes da constituição identitária e o consequente trabalho subjetivo para cerzi-la a partir de novos e outros pontos de identificação. Porém é preciso lembrar que, nos processos de subjetivação, é possível que as identificações sejam apenas reforçadas e não se configure qualquer reconfiguração. Pelo contrário, conforme sugere Figueiredo (1998, p. 74),

É apenas como um doloroso rasgo na *proximidade absoluta* que o estrangeiro – outro na sua alteridade – se impõe e nos solicita. Mas então duas reações podem aflorar na tentativa de obturar este rasgo: aquela em que desconhecemos o outro na sua estranheza, e o incluímos em sua imaginária indiferenciação, e aquela outra em que o repudiamos, como algo que não nos dissesse respeito em absoluto.

Outros aspectos relativos às unidades discursivo-pedagógicas analisadas que indiciam, a meu ver, um investimento subjetivo dos professores estagiários para além do plano cognitivo e de objetivos pedagógicos restritos à abordagem comunicativa são:

- i. a preocupação em propor atividades pedagógicas nas quais o conhecimento da língua, ou seja, linguístico, possa ser mobilizado na produção de sentidos sobre os temas, possibilitando ao aluno um movimento para ser tomado pela língua e, por meio dela, tomar a palavra. Refiro-me, por exemplo, à descrição das pessoas que aparecem nas fotos do projeto *Humans of New York* na unidade "Cultural Differences", que se vale de um conteúdo previamente trabalhado, os adjetivos, para possibilitar uma primeira entrada do aluno na produção de sentidos das legendas, e de palavras previamente pesquisadas e elencadas pelos alunos; e ao trabalho com o dicionário no celular e em duplas para conhecer as palavras do vídeo "*People with Alzheimer's tell us memories they never want to forget*", que convida o aluno a se responsabilizar por uma parcela de sua aprendizagem;
- ii. a escolha por se valer de fontes ligadas às mídias digitais para propor as unidades discursivo-pedagógicas, inclusive no texto cujo gênero discursivo é propor um tutorial e no convite para que os alunos abram contas no Instagram e ali postem suas fotos. O fato de as fotos terem sido retiradas dessa rede social não muito usada por idosos pode aproximá-los da tecnologia, proporcionando, quem sabe, um sentimento de inclusão. A exclusão digital é um grande problema no Brasil, pois contribui para o sentimento de isolamento, de incapacidade e para a realização da perda de vínculos sociais na terceira idade. Assim, embora o avanço tecnológico traga algumas valiosas contribuições para a qualidade de vida, o idoso, normalmente, se vê fora das benesses apregoadas pelo discurso das tecnologias. Familiarizar o idoso com as possibilidades digitais transcende um objetivo puramente didático de ensino de língua estrangeira e pode indicar um compromisso subjetivo com a ação pedagógica para além de seu escopo contedístico.

Considerações

A análise aqui discutida procurou evidenciar os indícios de uma implicação subjetiva dos professores estagiários nas propostas descritas nas unidades discursivo-pedagógicas, bem como os momentos nos quais a subjetividade dos alunos poderia ser convocada no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Em especial, procurei pontuar e problematizar os pontos nos quais as propostas colocam em suspensão o construto discursivo da constituição identitária dos alunos do Eliti, como elas ensejam essa fragmentação e possíveis consequências. Obviamente, diante dos pressupostos teóricos aos quais me filiei para tecer essa análise, não há garantias de que a subjetividade convocada entre no jogo e mobilize os movimentos necessários para que haja efeitos na constituição identitária do aluno. Cada sujeito comparece a seu modo como resposta ao investimento subjetivo que o outro lhe endereça e a partir de sua posição desejante na articulação com o gozo.

Entretanto a construção da identidade é um processo inerentemente relacional e social, além de subjetivo. Como em um jogo de espelhos, a imagem de si é construída numa remissão constante ao outro e ao Outro, resultando na integração sempre parcial e, até certo modo, pontual, de traços dessa instância de alteridade. Assim, na terceira idade, embora a constituição identitária corra o risco de estar cristalizada, algumas propostas do Eliti apostaram na possível desestabilização, por acirrarem o encontro-confronto com a alteridade, mediada pela língua estrangeira, o que, por si só, já promove descontinuidade nas bases psíquicas que constituem o sujeito (Revuz, 2001). Retomo, para finalizar, Geraldí (1996), convidado a integrar a epígrafe deste artigo, para enfatizar os efeitos que propostas pedagógicas não engessadas e comprometidas com o potencial de reestruturação da língua(gem) podem ter no sentido de propiciar ao idoso novas formas de ser, de representar e de mediar sua existência no mundo.

Referências

ANDERSON, Patrick. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

BEAUVOIR, S. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BRASIL. *Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 2 mai. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *Ofício n. 4/2017/SEI/CNDI/SNDPI/MDH*. Assunto: substituição de nomenclatura. SEI/MDH – 0360490; código CRC BE765906. Brasília, 13 dez. 2017. Disponível em: http://sei.mdh.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0360490&codigo_crc=BE765906&hash_download=e5dad36ce49f26a9dcad8648df482c90d730252915240f9e1bd5c5d92a84ee401d13ea309f69efb63f0fffef34a0ec461003383667ac0d336866360690c4cbc&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRUDER, M. C. R.; BRAUER, J. F. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2018.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 47-68.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FIGUEIREDO, L. C. A questão da alteridade nos processos de subjetivação e o tema do estrangeiro. In: KOLTAI, C. (org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 1998. p. 61-76.

FREITAS E SILVA, L. R. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional? *Physis*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 801-815, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2018.

FREUD, S. (1920). Identificação. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v.18, p. 133-139.

GERALDI, W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GUILHERME, M. F. F. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: a falta constitutiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49. n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARMER, Jeremy. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Essex: Longman, 1998.

LACAN, J. *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998. v. 1, p. 96-103.

LACAN, J. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

LEBRUN, J-P. *A perversão comum; viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MESSY, J. *Le personne âgée n'existe pas*. Paris, FR: Payot & Rivages, 2002.

MUCIDA, A. *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASIO, J. D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ORLANDI, E. A leitura e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. (org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes. 1998. p. 7-24.

PÊCHEUX, Michel. (1975). *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. La frontière absente (un bilan). In: CONEIN, B. et al. (org.). *Matérialités discursives*. Lille, FR: Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 197-207.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 89-112.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 213-230.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 299-310, maio/ago. 2007.

SAFATLE, V. *Por um colapso do indivíduo e de seus afetos*. 29 set. 2015. Café Filosófico CPFL. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/65869_por-um-colapso-do-individuo-e-de-seus-afetos-vladimir-safatle.html. Acesso em: 03 ago. 2018.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

STAFUZZA, G. B.; VIEIRA, E.C. Identidade docente: notas sobre estágio curricular no contexto do ensino de gramática de língua portuguesa. *Entreletras*, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 153-165, jan./jul. 2012.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TAVARES, C. N. V. A língua estrangeira como possibilidade de (re)vestir o desejo na terceira idade. *In*: UYENO, E.; CAVALLARI, J. S.; MASCIA, M. A. A. *Mal-estar na inclusão: como (não se faz)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 45-72.

TICKS, L.K. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 539-562, 2009.

VIEGAS, S. M.; GOMES, C. A. *A identidade na velhice*. Lisboa: Ambar, 2007. (Coleção Idade do Saber, 7).

UNIDADE 6: WE DON'T REMEMBER DAYS, WE REMEMBER MEMORIES

Carla Nunes Vieira Tavares

Relembrar o passado, contar casos, rememorar narrativas são práticas muito comuns entre idosos. As lembranças do passado são evidências de vida em uma época em que o encontro com a morte é cada vez mais próximo. Esta unidade foi planejada para ser proposta como uma das primeiras do curso Eliti na edição 2011-2012. A ideia surgiu depois da leitura e discussão da dissertação de mestrado de Pizzolato (1995), em especial quando o autor aborda o apego dos idosos às suas memórias. Como os alunos eram do nível A1, o trabalho com *collocations* foi a base para a promoção da aprendizagem do léxico e da sintaxe, para possibilitar uma interação na língua-alvo. A relevância desta unidade consiste na possibilidade de revisitar o passado por meio da mediação da língua estrangeira, a fim de instaurar a possibilidade de (re)contar-se de uma outra posição discursiva. O objetivo geral é motivar os alunos a contarem de si e de sua vivência a partir de suas lembranças, usando funções para falar do passado, em especial *used to*.

Projeto final da unidade:

Montar um minialbum fotográfico com memórias e textos sobre o passado, apresentá-lo e postá-lo no blog da turma.

Objetivos da unidade:

- Relatar lembranças passadas, utilizando *past form "used to"*

- Aprender vocabulário e verbos relacionados a ações que os alunos costumavam fazer no passado

Número de alunos: 26 **Nível:** A1

Aulas previstas: 4 aulas de 1h20

Conteúdo:

- Past form *used to*
- Verbs
- Adjectives
- Articuladores discursivos *and, but, so*
- Time expressions: *in those days, when I was young, in the past etc.*

Material:

- Caderno
- Projetor (opcional)
- Revistas
- Fotos
- Fita adesiva

ATIVIDADE: Pre-teaching – Verbs

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Dirigir-se aos alunos, com o apoio de imagens e fotos, contando: <i>This is me when I was a kid</i> (mostrar uma foto do professor quando criança). Dar algumas informações e escrevê-las no quadro: <i>I was... years old. I lived in... I studied at...</i> Levar fotos que contextualizem a infância do professor com informações simples, devido ao vocabulário reduzido que os alunos possuem nesse momento. ● Mostrar imagens de coisas que o professor costumava fazer quando criança e jovem: <i>When I was young, I used to....</i> <i>Ex: Play soccer</i> <i>Play with dolls</i> <i>Sew clothes</i> <i>Fly kites</i> <i>Watch Sessão da Tarde</i> <i>Play marbles</i> <i>Spend my holidays with grandparents</i> <i>Listen to my grandparents' stories</i> <i>Share a bedroom with my brother</i> <i>Play hide and seek with my friends</i> <i>Have dinner with all family</i> <i>Walk to school</i> <i>Dance a lot</i> <i>Party every weekend</i> ● Apresentar cada uma das imagens várias vezes. Assegurar aos alunos que eles terão um <i>handout</i> com todas as atividades. ● Apresentar cada uma das imagens e demandar a atividade apenas para reforçar o conteúdo. ● Se preciso, promover repetições dinâmicas (<i>drills</i>). Ensinar a forma negativa – <i>I didn't use to...</i>, referindo-se às imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Familiarizar os alunos com o contexto focado na unidade. ● Identificação dos alunos com a proposta. ● Aprendizagem de verbos referentes a ações. ● Aprendizagem de verbos para descrever algumas informações sobre o que costumavam fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos poderão querer saber algumas atividades não previstas – ensinar ou pedir que pesquisem como dizer no dicionário. ● A memorização do vocabulário é mais difícil para o idoso, então, deve-se investir tempo na prática e na pronúncia. ● Os alunos podem querer saber como escrever as palavras. Assegure-lhes que eles terão tempo para isso. ● Os alunos podem demandar a explicação gramatical, mas, nesse momento, deve-se evitá-la. Explicar que esse é o momento da apresentação e da prática. Evitar, também explicações longas. Atuar apenas por meio das funções mobilizadas.

ATIVIDADE: <i>Memory Game – Practice</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Preparar um <i>Memory Game</i> com as atividades ensinadas – uma sugestão está anexada. Dividir os alunos em pares ou trios; explicar que o aluno deve virar um cartão com a imagem e encontrar a ação escrita que corresponde a ela – a cada par, ele deve dizer se costumava ou não fazer aquilo quando era jovem. Dar um exemplo: <i>I used to party every weekend.</i> <i>I didn't use to sew clothes.</i> Se necessário, escreva no quadro o que está negrito, como referência para os alunos. Antes da correção, convide os alunos a compartilharem suas respostas. Na correção, promover prática da pronúncia e comentar as respostas. Após a correção da atividade, perguntar aos alunos: *Qual estrutura foi utilizada em todas as frases? *A que tempo elas se referem? <p>Explicar o uso e a estrutura do <i>used to</i> a partir das frases dos exercícios e introduzir a forma interrogativa – remeter ao <i>handout</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Praticar o uso da forma <i>used to</i> na afirmativa e na negativa. Expressar atividades que os alunos costumavam fazer no passado. 	<p>Os alunos podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ter dificuldade com a pronúncia; cometer erros no uso da forma negativa – dar atenção e reforçar; estranhar alguns verbos irregulares que aparecem no <i>simple past</i>, como <i>was, became</i>. <p>Explicar apenas o sentido, não sendo necessário dar aula sobre esse tempo verbal. Ele é apenas um auxiliar para as práticas comunicativas.</p>

ATIVIDADE: <i>Life in the past – practice and production</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar na internet imagens da sua cidade antigamente. Projetar ou imprimir as imagens. Se impressas, elas devem ser grandes e podem ser coladas no quadro. Perguntar aos alunos: <i>What life used to be like in the past?</i> Os alunos devem responder com alguns adjetivos que devem ser ensinados, tais como: <i>calm, peaceful, clean, romantic etc.</i> com base no <i>brainstorm</i> dos alunos, ensinar o vocabulário necessário para que eles descrevam as figuras. Ex: <i>The streets used to be clean / The cars used to be slow / People used to be calm.</i> À medida que os alunos forem falando, escrever as frases no quadro. Pedir que os alunos copiem. Ler as frases com eles para praticar a pronúncia. Ensinar alguns articuladores discursivos – <i>but, and –</i>, bem como algumas expressões de tempo: <i>in those days/ in the past / when I was young, etc.</i> Ressaltar que essas palavras dão coesão ao que falamos e escrevemos. Pedir aos alunos para reescreverem as frases acrescentando articuladores e expressões de tempo. Convidar os alunos a lerem seus parágrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar mais vocabulário para que os alunos falem sobre as memórias. Descrição de aspectos da cidade no passado. Elaboração de um pequeno texto sobre a vida na cidade no passado. 	<ul style="list-style-type: none"> O <i>brainstorm</i> costuma trazer surpresas quanto a palavras desconhecidas. Motive os alunos a procurarem as palavras no dicionário ou no celular. Tente limitar um pouco a produção dos alunos a formas mais simples e a palavras que eles já conheçam.

ATIVIDADE: "We don't remember days, we remember memories" – Production		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Procurar na internet uma imagem com esta citação: "We don't remember days, we remember memories" (um exemplo pode ser encontrado neste site: https://thephotoshavememoriesthatliveon.tumblr.com/post/108761188361/we-dont-remember-days-we-remember-moments). ● Explorar a imagem e a legenda: <i>Why are memories more important? Do you have important memories?</i> ● Se necessário, mediar a interação com a língua materna – nesse momento é importante que os alunos falem de suas vidas tentando usar a língua-alvo, ainda que mesclando com a língua materna. ● Se tiver um álbum de infância, levar para a aula e mostrar. Explicar aos alunos como fazer um álbum de fotos. Eles devem procurar fotos deles e de família, bem como imagens do passado e criar um álbum de memórias. Cada página deve conter um pequeno texto sobre eles e sua relação com as imagens, valendo-se do que foi aprendido na unidade. ● Revisar com os alunos o álbum. ● Promover uma roda para que eles mostrem os álbuns e falem dos textos que produziram. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rememoração das lembranças do passado por meio da língua inglesa. ● Valorização do passado de modo que os alunos percebam como somos o resultado de nossas experiências. ● Inscrição dos alunos, ainda que sutil, na língua estrangeira, para que contem de si. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Algumas construções de linguagem poderão ser dificultadas devido à pouca inscrição na língua estrangeira – prover a correção e monitorar a produção. ● Dificuldades de pronúncia – prática com repetições.

Referências

PIZZOLATTO, C. E. Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1995.



Sew
clothes



Walk to
school



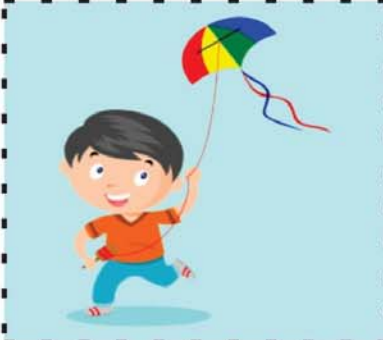
Play
Soccer



Play
hide and
seek



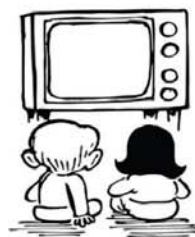
Play with
dolls



Fly kites



Play
marbles



Watch
TV



Spend my
holidays with
grandparents



Listen to my
grandparents'
stories



Have dinner
with all
family



Dance
a lot



Party
every
weekend

Fontes Imagens:

- https://br.freepik.com/vetores-gratis/fundo-das-meninas-brincando-com-seus-brinquedos-ao-ar-livre_1078368.htm
>Projetado pelo Freepik
- https://br.freepik.com/vetores-gratis/avo-e-vovo-com-filhos_1586002.htm>Projetado pelo Freepik
- https://br.freepik.com/vetores-gratis/avo-dos-desenhos-animados-lendo-astrofisica-cosmos-livro-de-ciencia-espacial_2238448.htm
>Projetado pelo Freepik
- https://br.freepik.com/vetores-gratis/pares-da-danca_797667.htm
>Designed by Freepik

Fonte: Produzido pela autora do plano de unidade.

Handout 1: "We don't remember days, we remember memories"

1. Read the actions below and write sentences telling us what you used to do in the past:

- a) Play soccer
- b) Play with dolls
- c) Sew clothes
- d) Fly kites
- e) Watch Sessão da Tarde
- f) Play marbles
- g) Spend my holidays with grandparents
- h) Listen to my grandparents' stories
- i) Share a bedroom with my brother
- j) Play hide and seek with my friends
- k) Have dinner with all family
- l) Walk to school
- m) Dance a lot
- n) Party every weekend

Used to –

'**used to + infinitive**' 'used to' -> to talk about things that happened in the past – actions or states – that no longer happen in the present.

- *She used to be a great dancer when she was young.*
- *I used to eat meat but I became a vegetarian 5 years ago.*

Affirmative: *used to + infinitive*

Negative: *didn't use to + infinitive*

Interrogative: *Did ___ use to + infinitive*

UNIDADE 7: MY FUTURE PLANS

Carla Nunes Vieira Tavares

Dione Uester Costa Silva

Viajar, dançar, exercitar-se e socializar-se são algumas atividades que passam a fazer parte da vida de certos idosos brasileiros como maneira de amenizar o isolamento de muitos, tendo em vista, por exemplo, a fase da aposentadoria. São atividades que passaram a ser caracterizadas, de certa maneira, como alternativas de envolvimento cultural. Levando isso em conta, principalmente as viagens e também outros projetos dos alunos da terceira idade, este plano de unidade é relevante, pois as atividades propostas podem gerar um sentimento de expectativa e (des)conforto ao aluno, por oportunizar que eles façam projetos e falem de seus planos futuros. O objetivo geral é apresentar e discutir, por meio da elaboração de um cartaz, seus projetos, intenções e planos futuros.

Número de alunos: 26 **Nível:** A1

Aulas previstas: 4 aulas de 1h20

Projeto final da unidade:

Criar um cartaz contendo figuras que representam planos futuros, apresentá-lo e postá-lo no blog da turma.

Objetivos da unidade

- Criar frases e expressar planos futuros e intenções, utilizando *future forms: going to*
- Falar de seus planos para o futuro na língua-alvo

Conteúdo

- Present Simple
- Pronomes Pessoais
- Future Going to

Material

- Cartolina
- Revistas
- Projetor e computador (opcional)
- Fita adesiva
- Computadores com internet (opcional)

ATIVIDADE: Pre-teaching – Verbs

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar e praticar alguns verbos que já foram ensinados: EX: <i>Do you like to cook?</i> <i>Do you like to travel?</i> <i>Do you like to take care of your grandchildren?</i> <i>Do you like to visit your friends?</i> <i>Do you like to learn English?</i> <i>Do you like to write?</i> <i>Do you like to enjoy a meal?</i> <i>Do you like to paint?</i> <i>Do you like to drive?</i> ● Escrever as questões em tiras coloridas de papel. ● Distribuir as tiras entre os alunos. ● Perguntar: "<i>What do you really enjoy doing? What do you like to do?</i>" ● Remeter os alunos para as questões nas tiras e verificar alguma dúvida. Relembrar os alunos do uso das <i>shorts answers</i>. ● Se preciso, promover repetições dinâmicas (<i>drills</i>) e solicitar que os alunos façam as perguntas uns aos outros, inclusive para o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A proposta de partir do Presente Simples é para permitir mobilizar um conhecimento anterior e coisas que os alunos já gostam de fazer para relacioná-las com projetos futuros. Caso os alunos não tenham aprendido o Presente Simples, é possível ensinar os verbos a partir das formas de futuro e explorar outros que sejam mais relevantes para os alunos. ● Apesar de a maioria dos livros de inglês apresentarem o verbo <i>like</i> seguido da forma <i>-ing</i>, ele também pode ser seguido pelo infinitivo do verbo subsequente. A diferença entre as duas formas é muito sutil e, para falantes do inglês, ela normalmente não é perceptível formalmente. ● Na primeira forma, o foco recai na atividade, e na segunda, na ideia de fazer algo. Assim, escolhemos usar ambas as formas como intercambiáveis, mas, para a prática com os alunos, preferimos usar o infinitivo.

ATIVIDADE: <i>Whats is going happen?</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Entregar um <i>handout</i> (Anexo). • Explorar as figuras, perguntando aos alunos o que cada uma representa. Mostrar que nas figuras as pessoas não estão executando as ações, mas intencionam executá-las. • Remetê-los ao exemplo do <i>handout</i>. • Se necessário, revisar os pronomes pessoais. • Na correção, promover a prática da pronúncia. • Após a correção da atividade, perguntar aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> *Qual estrutura foi utilizada em todas as frases? *A que tempo elas se referem? • Explicar o uso e a estrutura do <i>going to</i> tendo por base as frases das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da atividade que apresenta o futuro <i>going to</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos podem ter dificuldade com a pronúncia.

ATIVIDADE: Prática Oral: <i>Tell me what's going to happen</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem e ação: apresentar ações com os verbos que foram utilizados por meio de mímica e gestos. <ul style="list-style-type: none"> EX.: O professor finge que está em seu quarto fazendo as malas. T.: <i>What is going to happen?</i> SS.: <i>He is going to travel.</i> ✓ Dica: lembrar que nesse contexto menos é mais; não perca tempo explicando como fazer a atividade. Os alunos podem compreender o que deles é esperado observando o modelo. • Dividir a sala em duplas. Duas duplas fingem a ação e a outra responde o que acontecerá. • Com base nas situações praticadas pelos alunos, promover repetições dinâmicas (<i>drills</i>) e solicitar que eles perguntem uns aos outros, inclusive para o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos a trocar informações básicas sobre os colegas e sobre si por meio da língua-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos podem apresentar dificuldades motoras para simular as ações.

ATIVIDADE: <i>Issues about aging</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar a imagem "<i>When I get old, I don't want people thinking "What sweet old lady!" I want'em saying "Oh crap! What's she up to now"</i> (Can..., 2016). ● Perguntar que palavras descrevem a figura e ensinar aquelas que eles não sabem em inglês – liste-as no quadro como um mapa conceitual, se possível, e, ao final, peça para os alunos copiarem. ● Explorar a legenda da foto, valendo-se do que os alunos já conhecem, e incentivar a produção de sentidos. ● Perguntar: <i>Do you identify with these people? Why/ Why not?</i> ● Discutir, valendo-se, se necessário, da língua materna, sobre as possibilidades de projetos para o futuro na terceira idade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar os alunos para a possibilidade de realizar projetos na terceira idade. ● Relacionar o que cada um gosta de fazer com planos futuros. ● Expandir o vocabulário dos alunos para que eles possam falar dos planos futuros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lidar com o humor despertado pela imagem. ● Os alunos poderão elencar palavras que o professor não saiba – incentive os alunos a procurarem o significado no dicionário ou nos celulares. ● Pronúncia e memorização das palavras – promova a prática das novas palavras, se preciso, com a repetição do jogo Imagem e Ação.

ATIVIDADE: <i>Brainstorming and practice</i>		
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Perguntar aos alunos: <i>What do you want to do in the future? What are your plans?</i> ● Em casa, os alunos procurarão figuras que expressem projetos ou atividades que eles gostariam de realizar ainda e criar frases usando <i>going to</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Possibilitar que os alunos expressem, por meio de frases, seus planos e projetos para o futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos podem ter dificuldade de encontrar imagens que expressem o que eles gostariam de dizer sobre o futuro.

ATIVIDADE: Future plans – produção de cartaz

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciar a aula com um cartaz ou slide produzido pelo professor regente da turma contendo imagens/ilustrações sobre <i>My Future Plans</i>. ● Apresentar o cartaz em inglês falando sobre os planos e mostrando o que cada figura representa. Usar articuladores discursivos como <i>and, but, so, after, before</i> ou outro necessário para encadear as frases. ● Perguntar: <i>"What do you think about my future plans?"</i> Incentivar os alunos a reagirem, valendo-se da língua-alvo com adjetivos e perguntas. ● Ensinar os articuladores discursivos e, se necessário, traduzi-los. ● Corrigir as frases elaboradas pelos alunos – se necessário, devolvê-las na aula seguinte corrigidas. ● Explicar que cada aluno irá produzir o seu cartaz e apresentar oralmente para a turma. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dica: apesar de ser uma atividade oral, explicar que as frases produzidas como tarefa de casa servem como um roteiro de apresentação para que eles se sintam mais confiantes. Lembrá-los de usar os articuladores discursivos. ● Antes da apresentação do cartaz, praticar com os alunos várias vezes. Recomenda-se 1-2 aulas para colocar essa prática em execução. Tirar fotos dos alunos com o cartaz, expor essas fotos nos murais da escola, da sala de aula, do corredor ou em um blog, conforme fizemos (English..., 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expressão de planos e projetos futuros na língua-alvo. ● Promover um (des)conforto ao aluno ao demonstrar seus planos futuros por meio da elaboração de um cartaz contendo suas expectativas e intenções. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos podem fazer perguntas sobre outros verbos, a saber: reformar casa, comprar carro...

ATIVIDADE: (*) Video "English for Beginners"

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ANTECIPAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ● Enquanto o professor corrige as frases, os alunos podem assistir ao vídeo "English for Beginners" (Czego..., 2016). ● Perguntar aos alunos: <i>Why do you want to learn English?</i> Explore as respostas que remetem a planos futuros, em especial. ● Introduza o vídeo: <i>Why does this man want to learn English?</i> ● Após a primeira exibição, conferir as respostas. Perguntar se há algum aluno que compartilhe o mesmo plano. ● <i>What does the man do to learn English?</i> Distribuir o <i>handout 2</i> para os alunos, ler as instruções do exercício 1 e mostrar o vídeo pela segunda vez. Depois de corrigir, remeter os alunos para os exercícios 2 e 3. Deixar que eles os façam em pares. ● Discutir com eles as respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar-se com a motivação para aprender inglês ● Perceber que sempre há espaço para aprender coisas novas na vida ● Rever o presente simples ● Refletir que nossas ações no presente impactam e preparam nossos projetos para o futuro ● Aprender outras estratégias de aprendizagem ● Trocar ideias sobre isso com seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos podem ter dificuldade para entender a pronúncia do personagem do comercial. ● Será necessário encontrar palavras para falar sobre os motivos para aprender inglês e sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos.

Outros vídeos interessantes:

TED Talk: Jane Fonda: Life's Third Act (Jane, 2012)

TED Talk: Isabel Allende: How to live passionately no matter your age (Isabel, 2014).

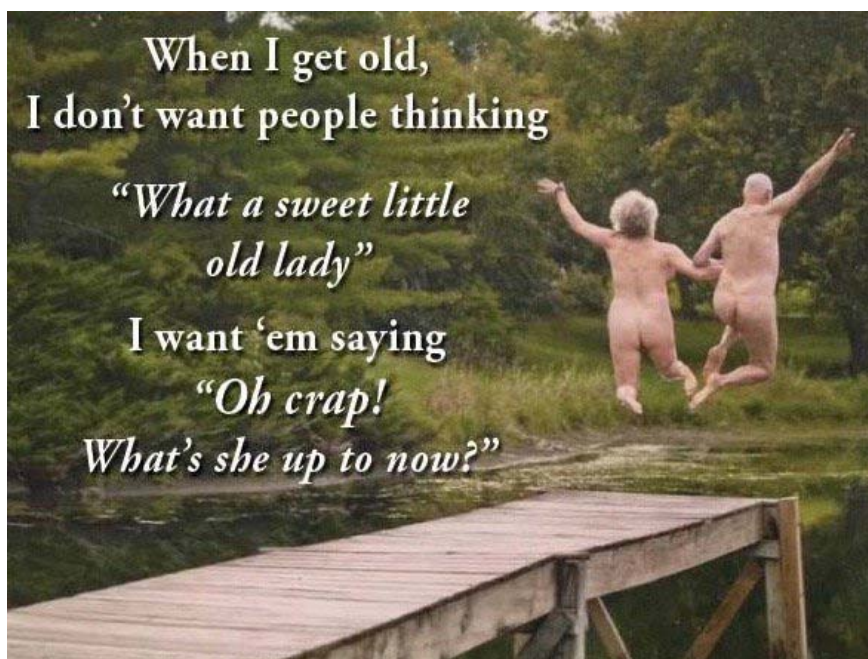


Figura: When I get old... (Can..., 2016)

Hand out 1 – Future Plans

1. What is going to happen? Use these verbs.

travel - buy a new car - write a book - enjoy a meal - get married - paint a picture - play with grandchildren - learn a new language



a) She _____



b) They _____



c) They _____



d) He _____



e) He _____



f) She _____



h) He _____



i) We _____

HAND OUT 2 - FUTURE PLANS – ENGLISH FOR BEGINNERS

1. Watch the video and tick the things the man does to learn English:

- a) () He watches videos
- b) () He texts messages on the cel phone
- c) () He looks up words in the dictionary
- d) () He doesn't translate words and sentences
- e) () He keeps what he learns for himself
- f) () He memorizes words and rules of the grammar
- g) () He copies things in a notebook
- h) () He reads books in English
- i) () He practices pronunciation
- j) () He gets tired of studying
- k) () He doesn't talk to anybody
- l) () He listens to recorded material
- m) () He has a teacher
- n) () He uses his computer
- o) () He doesn't repeat the words
- p) () He studies everyday
- q) () He names objects of the house in English
- r) () He pretends he's speaking to someone
- s) () He travels to an English speaking country

2. What strategies do you use, too?

3. What strategies do you use he doesn't? (in pairs)

Referências

CAN Run. Glancing Back, Looking Forward. 31 dec. 2016. Disponível em: <https://unspartywomencanrun.wordpress.com/2016/12/31/glancing-back-looking-forward/>.

Acesso em: 20 maio, 2017.

CZEGO szukasz w Święta? | English for beginners! [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min 59 s). Publicado pelo canal Allegro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tU5Rnd-HM6A>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ENGLISH TEACHING AS DIGITAL INCLUSION. Blog. 2013. Disponível em: <http://ensinodelinguinglesaufu.blogspot.com/>. Acesso em: 20 maio, 2017.

JANE Fonda: Life's Third Act. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (11 min 20 s). Publicado pelo canal TED. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IHyR7p6_hn0. Acesso em: 20 mar. 2017.

ISABEL Allende: How to live passionately no matter your age [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (8 min 17 s). Publicado pelo website TED. Disponível em: https://www.ted.com/talks/isabel_allende_how_to_live_passionately_no_matter_your_age. Acesso em: 20 mar. 2017.

LEMBRANÇAS (RE)CONTADAS, JANELAS PARA O FUTURO

Carla Nunes Vieira Tavares

Mesmo quando tudo parece desabar,
cabe a mim decidir entre rir e chorar,
ir ou ficar, desistir ou lutar;
porque descobri, no caminho incerto da vida,
que o mais importante é decidir.
Autor desconhecido, 2018

Introdução

Os planos de unidade discursivo-pedagógicas analisados aqui lidam com dois relevantes polos de tempo cronológico para a terceira idade: o passado e o futuro. As atividades propostas concorrem para práticas languageiras mediadas pela língua-alvo que ensejam um olhar retroativo com potencial de desencadear novos contornos para traços significativos da memória e, assim, podem abrir brechas para investir subjetivamente em projetos futuros.

Os planos de unidade apresentados foram finalizados por mim, pois os professores estagiários que primeiramente os propuseram não puderam participar desta obra. Devido à mobilização dos alunos durante as aulas e à significação das produções propostas por eles, trabalhei em cima dos rascunhos dos planos dos professores estagiários a que tive acesso, adaptei e formalizei os planos e propus os *handouts*. Ainda que esta análise se volte para uma elaboração assinada por mim, considero que ela não é só minha, pois está atravessada pela memória dos

atendimentos, das supervisões e das observações de aula que realizei e, portanto, possuí traços dos professores estagiários que propuseram estas aulas⁶⁴.

O gesto de análise sobre estes planos de unidade discursivo-pedagógica foi construído com o apoio de uma reflexão sobre o circuito pulsional, a memória e o tempo, pelo viés de alguns conceitos da psicanálise. Na sequência, abordarei alguns pontos dos planos de unidade para indiciar, por meio de sua problematização, momentos nos quais a subjetividade pode se deixar afetar ou que podem ser afetados por ela.

O tema "We don't remember days, we remember memories" foi sugerido devido à discussão do texto de Pizzolato (1995) durante as aulas da disciplina Pipe 5: Ensino de Inglês para a Terceira Idade, no curso de Letras da UFU (conforme já mencionado na apresentação da coletânea). O autor ressalta que "Um dos maiores trunfos para a auto-preservação do idoso é justamente a memória" (Pizzolato, 1995, p. 61). Citando Bosi (1994, p. 480 *apud* Pizzolato, 1995, p. 61), acrescenta: "Na velhice, quando não há mais lugar para aquele 'fazer', é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer".

Considerando, então, a relevância e o valor do passado para os idosos, nossa equipe propôs, como uma das primeiras unidades do curso, um tema que pudesse remeter os alunos à memória de vida, com o objetivo de tornar significativa⁶⁵ uma instância de aprendizagem na qual eles pudessem falar de algo que lhes era muito familiar. Por sua vez, o tema "Future Plans" surgiu ao fim do ano, ao nos lembrarmos de um costume muito comum nos Estados Unidos, de propor resoluções para o ano seguinte – *New Year's resolutions*. Como essa prática não é tão popular no Brasil e procurávamos prover um mo(vi)mento na língua inglesa de tomada de posição diante dos efeitos daquela aprendizagem sobre a constituição subjetiva dos alunos, adaptamos a proposta para possibilitar que os alunos, já afetados pela revisita às memórias e às histórias de vida, visualizassem novas possibilidades para projetos futuros.

⁶⁴ Agradeço a Dione Uester Costa Silva, Kennya Machado, Bethânia Mariani, Stella Menezes, professores estagiários que levaram a efeito propostas semelhantes às que foram formalizadas nos planos de unidade aqui disponibilizados, bem como aos English Teaching Assistants (ETA) Maria Mancinelli, Nicole Muenchow, Karen Harmeyer, Sarah Reisdorf, Cherokee Grimes, ETA bolsistas Capes/Fulbright, que atuaram no Eliti junto com os professores estagiários citados.

⁶⁵ Nesse momento, uma aprendizagem significativa remete à psicologia cognitiva, tal como mencionado em "A velhice aqui, ali e para além de acolá", neste volume.

No texto “A velhice aqui, ali e para além de acolá”, neste volume, no qual analisei as unidades que abordavam como diferentes culturas enxergam a velhice e o Mal de Alzheimer, remeti-me aos processos de subjetivação na constituição subjetiva e à importância da alteridade e da falta para que o sujeito seja inserido na cadeia desejante e se inscreva na cadeia discursiva. Enfatizei que a mediação que o humano faz de sua experiência com o mundo e no mundo aporta traços para a constituição subjetiva que buscam uma representação pela via da linguagem. A interpretação desse devir no mundo nem sempre se faz, e o que permanece como irrepresentável no registro do real não cessa de (não) se inscrever na constituição do sujeito.

Nesta análise, mobilizo a noção de circuito pulsional como chave de entrada para discutir em que medida a revisitação proposta pelas unidades discursivo-pedagógicas representam possibilidades, ainda que sutis, de rearranjos nos traços que constituem o sujeito e sua história.

1 Pulsão, tempo e memória

De acordo com a psicanálise freudo-laciana, somos seres pulsionais, uma das características que nos diferenciam das outras espécies de animais. O conceito de pulsão, por si só, demandaria uma abordagem teórica complexa, mas, para os fins desta análise, recortarei dele apenas os pontos mais relevantes para meus propósitos. Freud ([1920]1996a, [1915]2004) primeiramente propõe que a pulsão provém de uma excitação interna no organismo humano desde a sua gênese, que remeteria a uma experiência de satisfação plena mítica do bebê. A pulsão se refere ao representante psíquico dos estímulos internos, imprimindo uma demanda de trabalho na articulação corpo-aparelho psíquico com o fim de satisfazê-la. Por isso, ela constitui uma força tensional constante, com uma fonte determinada, pois, na busca de seu objetivo ou finalidade (a satisfação), ela circula em torno de objetos que a satisfaçam, sempre parcialmente, porque não há objeto capaz de cumprir plenamente a finalidade da pulsão. Quando a pulsão não encontra em seu representante a satisfação, ela é recalcada, entretanto jamais deixa de buscar seu alvo completamente. Segundo Freud ([1920]1996a, p. 60):

o prazer da satisfação que é *exigida* e a que é realmente *conseguida*, é que fornece o fator impulsionador que não permite qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas, mas, nas palavras do poeta: "pressiona sempre para a frente, indomada".

Essa diferença remete para a não correspondência entre a exigência pulsional e o objeto que a satisfaz parcialmente, bem como entre a representação da experiência de satisfação e a percepção do objeto na realidade construída. Os traços não representados não se apagam jamais do aparelho psíquico. A defasagem entre o que a pulsão espera alcançar e o que realmente encontra é responsável pela instauração do circuito desejante. Ela presentifica, também, a falta, apontando para a defasagem entre o desejo e sua realização. Para Coutinho (2005, p. 55), comentando a leitura lacaniana da elaboração proposta por Freud, "[...] na satisfação da pulsão entra em jogo a categoria do *impossível* e [...] é precisamente nesse impossível, o *real em jogo na pulsão*, que reside sua característica mais primordial" (grifos do autor). O "*impossível*" é outro nome para o real. Os trabalhos lacanianos enfatizam que o circuito pulsional se movimenta em torno de tangenciar esse objeto faltoso, posteriormente denominado pelo psicanalista de objeto 'a'. É essa defasagem entre pulsão e objeto, desejo e satisfação que coloca o sujeito em movimento na linguagem, na busca por representar esses traços de real pela via do simbólico.

Sintetizando e propondo pensar essa conceituação a partir do curso do Eliti, cada um de nós é causado e marcado pela falta, como sujeito pulsional. A vida psíquica se orienta em torno de encontrar um destino para a pulsão e de prover um (des)encontro⁶⁶ com um dos objetos da pulsão. Os traços recalcados se imprimem com uma força pulsional constante durante a vida, mas, na velhice, as várias perdas, ressignificações da relação com o Outro, modificações no eu e limitações do corpo podem acirrar esse circuito pulsional, imprimindo-lhe maior tensão. O trabalho imposto ao sujeito pelo confronto com o real nas mudanças graduais que se configuram com a velhice corre o risco de redundar em um apego imobilizante

⁶⁶ Lembrando que o encontro com o objeto é sempre a tentativa de repetir um encontro mítico cujo resultado seria uma satisfação plena. Como isso é impossível, todo encontro com o objeto é, em si, um desencontro, porque a negativa e a defasagem se impõem, configurando um encontro sempre faltoso.

ao passado como um monumento. As lembranças e a idealização delas se erigem como síntese reduzida e cristalizada da experiência de vida do idoso, aprisionando-o em um circuito pulsional no qual o sujeito tende a se colocar como objeto desse passado. Entretanto o acirramento do encontro-confronto com o real pode, também, presentificar uma demanda de (re)visão subjetiva, possibilitando ao sujeito outras significações das marcas do tempo sobre si, de sua determinação significativa e dos efeitos da memória sobre o presente.

Assim, concordo com Mucida (2006, p. 45) quando afirma que a velhice é

[...] um momento no qual, prevalecendo um determinado enfraquecimento – variável para cada sujeito – do tempo presente devido a um afrouxamento dos laços afetivos, sociais e inúmeras perdas, imporia ao sujeito a criação de novas formas de atualizar seu passado, enlaçando-o ao futuro.

O idoso lida com o tempo, com seus efeitos sobre o corpo e sobre o discurso que o posiciona na cadeia discursiva. Porém esse tempo que passa e, conseqüentemente, deixa traços da experiência subjetiva inscritos no sujeito, invoca uma temporalidade retroativa, que, desencadeada pelo efeito da pulsão, demanda um ato de resposta significativa, instaurando a possibilidade de reinscrição e de ressignificação. Em relação ao tempo, é possível pensar no cronológico, no tempo da consciência e no da física. Embora o tempo nessas perspectivas afete o sujeito, não o determina. A psicanálise freudo-laciana, porém, propõe três noções de tempo que se articulam na constituição subjetiva: a atemporalidade, que se refere ao inconsciente e à incessante demanda de reinscrição dos traços ali inscritos; o tempo do *a posteriori*, que remete à possibilidade de que, diante do não sentido resultante de um acontecimento⁶⁷, do furo na rede de significantes que nos confere uma certa unidade, haja possibilidades de significação; e o tempo lógico, no qual, sob o efeito da suspensão causada pelo acontecimento, é possível flagrar o alcance da determinação significativa no sujeito, sua articulação com o desejo e interpelá-lo na produção de uma resposta. O tempo lógico instaura um corte que permite interrogar a relação

⁶⁷ Não me refiro a acontecimento como sinônimo de evento puro e simples, mas como algo que tem o potencial de instaurar uma ruptura, de flagrar a descontinuidade na cadeia discursiva.

entre o que se diz e o que se escuta por detrás do dito (Freud, [1914]2010; Lacan, 1998).

Considerando, então, que, apesar dos efeitos do tempo sobre o corpo, o sujeito não envelhece, porque enquanto houver pulsão, haverá desejo e movimento subjetivo, a atemporalidade do inconsciente subverte a cronologia e suposta linearidade do tempo da consciência e da ideia de realidade. Assim, "o sujeito enquanto efeito do significante não envelhece jamais. Mas, ao mesmo tempo, [...] esse material presente em forma de traços sofre, de tempos em tempos, rearranjos, *segundo novas circunstâncias* e novas reinscrições" (Mucida, 2006, p. 46, grifo da autora). Isso que é novo, em uma leitura lacaniana do trabalho de Freud, refere-se ao real que se vale do tempo, que o atravessa, o subverte e se impõe como demanda de significação.

A relação do tempo com a memória, sob o ponto de vista da psicanálise, requer, também, que ela seja considerada não como um repositório de lembranças da vivência de cada um. Pelo contrário, valendo-se da analogia com um brinquedo infantil, o bloco mágico⁶⁸, Freud ([1925]1996c) propõe a memória como um aparelho no qual o registro das percepções da experiência de vida se faz em vários tempos, sob a forma de estratificações, valendo-se dos traços ali escritos, podendo estes serem rearranjados, na dependência de seus efeitos sobre o sujeito e de sua resposta a eles. Tal como um sistema de escrita, cada percepção, derivada da mediação necessária entre sujeito e mundo, é recebida pelo nível perceptivo consciente, que funciona tal como a folha de celuloide e o papel encerado do bloco mágico. O sistema consciente funciona como um filtro protetor da intensidade das percepções, possibilitando que algumas delas ganhem representação⁶⁹ e outras restem como uma escrita, na forma de traços mnêmicos no nível do inconsciente. Na analogia proposta por Freud, esse nível corresponderia à camada de cera do bloco mágico, de onde os traços não são apagados, mas restam como rastros ilegíveis, sinalizando a presença de uma ausência. Com essa analogia, Freud propõe que os traços que compõem a memória não se apagam. Não se perde a memória,

⁶⁸ O bloco mágico é composto por uma superfície ligeiramente maleável, sobreposta por duas camadas que permitem que se possa escrever, desenhar o que se queira usando um objeto pontiagudo e apagar à vontade, desprendendo as camadas da superfície.

⁶⁹ As representações estão sempre enviesadas pela subjetividade e, como processos de atribuição de sentidos mediados pela linguagem, também são constituídas pelo furo e pela incompletude.

mas, por razões afetivas e mesmo biológicas (caso do Mal de Alzheimer, da senilidade, dentre outras), torna-se impossível, em determinado momento, associar aos traços representações, assim atribuindo-lhes significação. Esses são traços do real, rastros que denunciam o efeito da experiência com o mundo, a impossibilidade de absorvê-lo por completo, e constituem o inconsciente. A memória, portanto, é constituída não só das lembranças, ou seja, daqueles traços que encontraram no sistema perceptivo consciente representação, mas também do esquecimento, do recaiado, que, sob o efeito de um acontecimento, pode ser trazido à tona por meio das formações do inconsciente⁷⁰. Rivera (2014, p. 141) sintetiza: “Nessa concepção de memória, trata-se, assim, de palimpsesto, da aparição de inscrições antigas em uma mistura de tempos e espaços e de acordo com um ritmo variável, um batimento imprevisível entre diferentes camadas”.

A escrita da memória pode sofrer rearranjos e ressignificação pela ação do tempo, tanto cronológico como do *a posteriori* e do tempo lógico da constituição subjetiva mediante a incidência de um acontecimento. O acontecimento consiste em um ponto de inflexão do que vinha ocorrendo, algo que pulsava de forma latente e remete ao real, que surge como pontual, mas não o é, de fato, porque carrega em si uma temporalidade intrínseca ao possibilitar uma articulação entre o antes e o *a posteriori* (Figueiredo, 1994). Pode se materializar para o sujeito sob diversas formas, mas sempre o surpreende pela via do equívoco. Como ruptura, o acontecimento constitui uma fenda na construção de realidade por onde emerge o inesperado, o surpreendente, o impossível, o inacreditável, algo que quebra o sentido, ao mesmo tempo em que promove uma transição para o novo, uma (re)emergência do sentido que “(re)constitui o passado e descortina um novo futuro” (Figueiredo, 1994, p. 155). O acontecimento produz efeito de encontro com o *umheimlich* freudiano ao possibilitar uma revisitação ao que comparece como enigmático ao sujeito, mas guarda traços do familiar, ao potencializar um estranhamento diante do que parecia inerentemente familiar. A potência de disrupção do acontecimento e seus possíveis efeitos sobre o sujeito ensejam um ponto no tempo que estabelece um antes e um depois, velhos e novos tempos: “é a

⁷⁰ As formações do inconsciente são elaborações simbólicas resultantes de processos psíquicos inconscientes que visam, de algum modo, encontrar representação para traços recaiados no inconsciente. Elas podem se dar por meio dos sonhos, de atos falhos e lapsos, de chistes, de sintomas e de lembranças encobridoras.

temporalidade do acontecimento que faz, verdadeiramente, história, é dela que provém a luz retrospectiva e prospectiva que realiza passado e futuro (Figueiredo, 1994, p. 155).

À luz dessa concepção de memória e de acontecimento, não é o sujeito que (re)escreve o texto da memória a partir dos traços mnêmicos. Ao contrário, ele é efeito desse aparelho, que mais tarde será denominado de aparelho psíquico nas elaborações freudianas. Rivera (2014, p. 141) acrescenta: “[o *sujeito*] corresponderia mais à pulsação de inscrições, ao arranjo temporal entre elas, do que à mão que as teria originalmente efetuado. Os traços vêm de fora [...] e entre eles o sujeito poderá surgir, ao fazê-los seus, no arranjo pulsante da memória”.

Como abordado na análise discutida no artigo “A velhice aqui, ali e para além de acolá”, neste volume, a aprendizagem de uma língua estrangeira institui um encontro-confronto com outras e novas formas de discursivizar o mundo e a experiência subjetiva. A alteridade que pode aí se instaurar pode presentificar modos de acontecimento que ensejam ao sujeito formas diferentes de enodamento do tempo à sua experiência. Embora contar e recontar seu passado possa indiciar um aprisionamento do idoso ao passado, fazê-lo, valendo-se de uma língua estrangeira valorizada socialmente, como é o caso do inglês, pode engendrar uma atualização do passado. Novas percepções demandarão outras significações dos traços já escritos no aparelho psíquico, possíveis de serem empreendidas na dependência do investimento subjetivo que o idoso fizer nessa relação de alteridade com a língua. Enredado no circuito pulsional, portanto, o idoso poderá tecer outras significações das marcas do tempo sobre si, de sua determinação significativa e dos efeitos da memória sobre o presente.

2 A memoração que se abre para o futuro

Como as duas unidades discursivo-pedagógicas aqui analisadas foram formalizadas por mim a partir de antigos esboços feitos por alunos estagiários, elas refletem minha inscrição teórico-metodológica. Ou seja, há fortes traços de uma filiação à abordagem comunicativa e à perspectiva discursiva de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ambas já discutidas aqui em artigos de análise anteriores.

No que concerne à sequência das atividades propostas, elas seguem a proposta de Harmer (1998), conhecida como *Presentation, Practice and Production* ou *Study, Engage and Activate*. Assim, há um primeiro momento de familiarização do aluno com a temática e com o conteúdo, uma ênfase grande na prática do conhecimento sistêmico funcional articulado com algum propósito dito comunicativo, finalizando com a proposta da produção de um projeto. Entretanto, para além do objetivo pedagógico de cada etapa, a saber, apresentar o conteúdo e praticar a forma, a fim de capacitar o aluno a usar a língua em interações consideradas comunicativas, a contextualização, apresentação e prática das formas e do léxico da língua inglesa a serem aprendidos pretende ter como ponto de partida possibilidades concretas e familiares, tanto para o professor como para os alunos. Pode-se notar, também, a serialização que segue cada atividade, propondo primeiro tarefas que podem ser consideradas mais simples em função da maior ou menor mediação do professor, além de desafios mais complexos e envolvendo objetivos interacionais pela via da prática e do uso da língua.

Quanto à perspectiva discursiva, ela é indiciada pela tônica em situar a prática do uso da língua o mais próximo possível da historicidade que constitui o sujeito, e pelas propostas das produções finais. Na unidade "*We don't remember days, we remember memories*" (doravante **Unidade A**), a exibição de fotos do passado do professor e, posteriormente, da cidade onde os alunos moram, pode desencadear um enlaçamento pela via da identificação. Semelhantemente, na unidade "*Future Plans*" (doravante **Unidade B**), partir de atividades que normalmente os alunos já gostam de fazer e da proposta da pergunta direcionadora da primeira atividade (*What do you really enjoy doing? What do you like to do?*) para ensinar uma das formas do futuro privilegia a experiência de vida do aluno. Ao mesmo tempo, situa o processo de ensino-aprendizagem em uma construção de realidade que produza mais efeitos de sentido para eles. Afinal, mobiliza-se a vivência do aluno, o passado da cidade deles, as memórias do professor, aquele com quem, no momento em que a unidade será proposta, possivelmente já tenham sido instauradas identificações.

Outro ponto a ressaltar sobre a estruturação das unidades em relação à perspectiva discursiva no ensino-aprendizagem de línguas é a decisão quanto aos

temas e ao momento em que são propostos no curso. É comum em programas de ensino de inglês que as escolhas dos conteúdos obedecem a uma pretensa linearidade que classifica funções e noções da língua baseando-se na atribuição de maior ou menor complexidade, atribuindo mais ou menos relevância a determinadas situações comunicacionais. Por exemplo, normalmente livros didáticos têm como tema da primeira unidade apresentação e troca de informações pessoais, a rotina de vida, dentre outros. O conhecimento sistêmico mobilizado gira em torno do presente simples, de *question words*, de respostas curtas, talvez de alguns advérbios de frequência, de vocabulário relativo aos temas etc. Contrariamente a essa orientação, no entanto, a equipe do Eliti fez escolhas quanto ao que apresentar primeiro, antecipando um tema com potencial de enlaçar os alunos pela via da afetividade. O tema da Unidade B, por sua vez, foi proposto como fechamento do semestre, valendo-se do fim do ano. Pretendeu viabilizar uma prospecção de si, oferecendo a tomada da palavra para falar do futuro como um ponto de inflexão sobre os efeitos da relação sujeito-língua, esperando propiciar aos alunos contar uma outra história de si e escrever um outro futuro.

As propostas não se limitaram a pensar em algo que pudesse ser significativo ao aluno da terceira idade apenas no nível da cognição, como preconizado por algumas teorias da aprendizagem (Ausubel, 1968), ou seja, pela via do que é familiar. Pelo contrário, contaram com a subjetividade, valendo-se da duplicidade estranho-familiar da experiência subjetiva, apostando na potência de desposseção do encontro, como afirma Safatle (2015, s/p):

O verdadeiro encontro é uma desposseção no sentido de algo que me obriga a modificar a maneira como eu narrava a mim mesmo, a maneira com que eu falava de mim mesmo, a maneira como eu definia quais eram meus atributos e meus predicados.

As escolhas relativas ao conteúdo e o saber da língua a ser ensinado-aprendido apostaram, portanto, em uma aprendizagem significativa, ou seja, em uma relação com a língua que, pela presentificação do estranho, descortinasse para o aluno outras discursividades sobre o mesmo (o familiar). Por meio delas, talvez fosse possível ao sujeito recontar-se acirrando a incidência da subjetividade no

jogo de linguagem. Nesse (des)encontro mobilizado por uma aprendizagem significativa, é possível reatualizar o passado. A afirmação de Mucida (2006, p. 50) particulariza esse pressuposto no que concerne aos alunos do Eliti:

[...] não existe passado imóvel ou morto, mesmo que alguns idosos insistam em dizer *no meu tempo*. Na velhice, muitos dos traços "adormecidos" podem advir, impondo ao sujeito diferentes respostas, inclusive a formação de novas formas sintomáticas⁷¹ para tratar o real.

Assim, quanto à relação tempo-memória, ambas as unidades tocam na possibilidade de revisitação de um tempo anterior a partir da posição subjetiva ocupada no presente, com chances de revesti-la com outros traços que intensifiquem o engajamento em projetos de futuro. É certo que há o risco de que esse movimento reafirme uma posição saudosista, marcada pela vitimização da posição de idoso e pela colagem ao passado como um monumento idealizado em contraposição às perdas, ao real do envelhecimento e ao desinvestimento subjetivo, como alertado anteriormente. Afinal, a velhice "pode ser o momento no qual o sujeito vive seu desamparo de maneira mais aguçada" (Mucida, 2005, p. 41). Olhar para o passado pode suscitar as lembranças do que se foi e acirrar a alienação do sujeito a uma fantasia mortificante de si mesmo. O efeito sobre o sujeito da revisitação ao passado e à memória vai depender do modo particular e singular com que a atividade incide em cada um e o convida a nela investir subjetivamente. Entretanto, como apontado no artigo "A velhice aqui, ali e para além de acolá", o encontro com uma outra língua propicia um questionamento quanto às discursividades fundantes de nosso aparelho psíquico. Conseqüentemente, pressuponho que a relação tempo-memória mobilizada nas unidades enseja uma reatualização da significação dos traços de memória do sujeito inscritos nos diversos tempos.

Da Unidade A, chamo a atenção para a produção final e para o preparo empreendido para ela. Recontar o passado em uma língua estrangeira, escutar-se enunciar dessa outra posição proporcionada por essa língua, experimentar os

⁷¹ Cito Mucida (2006, p. 50) para esclarecer a noção de sintoma aqui remetida: "O sintoma é uma resposta ao real, um tratamento do real".

efeitos de significação dessa memória sobre como ela é discursivizada e interpretada talvez propicie uma instância, ainda que fugaz e sutil, de resignificação do presente, engendrando planos para “futuros não cumpridos” (Freud, [1919]1980). Segundo Mucida (2005, p. 103):

Eles [os *futuros não cumpridos*] surgem diante do encontro com o irremediável: aposentadoria, menopausa, mudança na performance corporal, etc., e podem ser escutados nas palavras de alguns idosos indicando a passagem do “Eu vou ser assim”, “Eu farei isso e aquilo” ou “Eu fui tal profissional”, “Eu fazia isso bem”. A lembrança do que se foi é, entretanto, uma via utilizada por muitos na busca de enlaçamento com algum traço do ideal do eu⁷².

Um dos momentos da Unidade A em que os futuros não cumpridos podem ser reavivados é o trabalho feito com a citação “*We don’t remember days, we remember memories*”, que introduz a proposta do projeto final da unidade. A discussão pode desinvestir o peso atribuído ao tempo cronológico e às marcas físicas que ele deixa no corpo e voltar-se para o tempo da memória, revestindo antigos ideais com o novo da revisitação. Dessa forma, falar sobre o passado da cidade (as fotos da cidade em que se mora), rememorar as lembranças da infância, engajar-se na elaboração de um álbum de fotos, apresentá-las tendo como desafio empreender uma narrativa na língua estrangeira enseja a inflexão sobre a significação de uma posição, talvez, esquecida. Com base nela, pode-se delinear um enlaçamento social do sujeito com a possibilidade de empreender planos de futuro, desencadeados pela via de uma aprendizagem. Além desse ponto, para alunos com pouco ou nenhum contato com o inglês, conseguir tomar a palavra para falar de algo que pode ser tão significativo e ter no outro uma escuta propicia novas (re)inscrições subjetivas sob a lógica de um outro tempo. Ao contrário de reforçar a posição de alguém que passou do seu tempo, valoriza-se o tempo que passou e devota-se a ele o valor da experiência da vida, merecedora de ser contada, lembrada e resignificada com as palavras da língua estrangeira.

⁷² O ideal do eu é uma das instâncias estruturantes do eu, funcionando como uma referência idealizante à qual o sujeito precisa responder para ocupar um lugar reconhecido e legitimado no mundo.

De forma semelhante, a Unidade B possibilita a desestabilização da imagem de idoso construída a partir do negativo, ou seja, das perdas, da imobilidade, da improdutividade, do que não se pode fazer, daquilo que se impõe como limitação sob o parâmetro do discurso da sociedade moderna. A figura que emoldura a citação "*When I get old, I don't want people thinking 'What sweet old lady!', I want'em saying: 'Oh crap! What's she up to now!'*" instaura uma fratura nessa imagem, ao mostrar os corpos nus do casal, a cumplicidade e o laço que os une, a atitude desafiadora do salto na água, o prazer e a alegria implícitas nesse ato. A imagem em si enseja um acontecimento (Figueiredo, 1994), na medida em que pode surpreender o sujeito com sentidos aparentemente inesperados e impossíveis. Ela se apresenta como um contraponto aos sentidos de velho e de velhice que compõem o imaginário sobre o idoso, instaura aí uma ruptura, invoca a memória do que se foi e da intensidade com que se viveu, potencializa uma indagação sobre o que poderia ter sido, presentificando uma inquietação que pode (ou não) ganhar significação, oportunizando uma reinscrição e uma ressignificação subjetiva. Ainda que o idoso não se reconheça na imagem e, por isso, resista aos sentidos que ela produz, o acontecimento pode se dar na provocação do que o sujeito poderia ter sido, feito, realizado, e na assunção de que ainda há tempo para investir subjetivamente em alguns dos futuros não cumpridos. A imagem pode constituir-se, ainda, como uma transição entre o passado e o futuro, pois é a desencadeadora do projeto final da unidade: o cartaz a partir do qual os alunos poderão falar do que querem para o futuro, de seus planos, intenções e projetos. Os futuros não realizados, portanto, ganham espaço por meio da discursivização na língua estrangeira e podem, de algum modo, encontrar realização.

Há, ainda, mais uma atividade na Unidade B que remete à relação pulsão, tempo e memória. Trata-se do vídeo "English for beginners". O filme da campanha publicitária de Natal da maior companhia de e-comércio do leste europeu, Allegro, viralizou em 2016. Nele, um idoso polonês começa a aprender inglês por meio de um curso comprado pelo correio que consiste em um material de áudio com apoio do computador. O fim surpreendente do filme revela a razão dos esforços determinados e perseverantes na aprendizagem. A história do curto filme é a história de muitos idosos no Brasil, inclusive de alguns dos nossos alunos do Eliti.

Ela endossa que a velhice é um momento da vida no qual o idoso, como sujeito pulsional, pode subverter algumas das marcas do tempo sobre si pela ação da pulsão, investir subjetivamente em realizações longamente sonhadas, reatualizar ideais e construir para si outros modos de ocupação de sua posição discursiva de idoso.

Considerações

Meu gesto de análise sobre as unidades discursivo-pedagógicas procurou evidenciar os pontos por meio dos quais pode haver um acirramento da incidência da subjetividade nas atividades propostas pela mobilização da pulsão na reatualização da relação tempo-memória.

Apesar de muitos idosos se encontrarem colados à imagem de desamparo e de perdas e, por isso, terem dificuldade em se deixar enredar no circuito pulsional de modo desejante, uma das saídas pode ser encontrar outros modos de significar e simbolizar as perdas. Messy (2002 *apud* Mucida, p. 30) ressalta: "Podemos ser velhos, nos vemos velhos, sem nos sentirmos jamais como velhos". As propostas das unidades aqui analisadas apostam nessa desestabilização subjetiva que uma língua estrangeira pode causar por meio de um convite à reatualização de traços da memória que possam representar uma ressignificação do presente e uma abertura para um investimento subjetivo no futuro. A resposta do sujeito sempre será particular e desconhecida. Não é possível generalizar conclusões sobre os efeitos do trabalho propostos pelas unidades sobre o sujeito devido às razões já elencadas aqui. Porém as atividades se pautam na possibilidade de despertar uma vontade de (re)criação, constitutiva e estruturante do psiquismo e inerentemente humana. Na dependência da vigência da pulsão e do desejo e do investimento subjetivo do professor e do aluno, as atividades potencializam o adiamento da conformação com a imagem socialmente compartilhada de velho e propiciam aberturas para outras e novas formas de ocupação da posição discursiva de idoso.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BOZI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- COUTINHO, J. M. A. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FIGUEIREDO, L. C. *Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FREUD, S. (1919). O estranho. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v. 17, p. 233-270.
- FREUD, S. (1920). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 7, p. 119-231.
- FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio Janeiro: Imago, 1996b. v. 18, p. 17-89.
- FREUD, S. (1925). Uma nota sobre o "bloco mágico". In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 19, p. 253-262.
- FREUD, S. (1915). Pulsões e destinos da pulsão. In: FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Trad: HANNS, L. A. Rio de Janeiro: Imago, 2004. v. 1, p. 133-173.
- FREUD, S. (1914). O inconsciente. In: FREUD, S. *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Trad. e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 99-150.
- HARMER, Jeremy. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Essex: Longman, 1998.
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 197-228.
- MESMO quando tudo parece... In: <https://www.pensador.com/frase/MTAwMDE0Nw/>. Acesso em 17 jun. 2017
- MESSY, J. *la personne âgée n'existe pas*. Paris: Payot & Rivages, 2002.
- MUCIDA, A. *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 1995.

RIVERA, T. A memória como gesto – Benjamin, Freud e a trama de polaroides de Marcos Bonisson. *Poiésis*. Niteroi, n.24,p.129-145, dez.2014

SAFATLE, V. *Por um colapso do indivíduo e de seus afetos*. 29 set. 2015. Café Filosófico CPFL. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/65869_por-um-colapso-do-individuo-e-de-seus-afetos-vladimir-safatle.html. Acesso em: 03 ago. 2018.

SOBRE OS AUTORES

CARLA NUNES VIEIRA TAVARES. Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, concluiu o mestrado em Estudos Linguísticos na mesma instituição, em 2000. Seu doutoramento foi realizado em cotutela entre as universidades Unicamp e Université de Franche-Comté (FR) (2010), possuindo o título de doutora em Linguística Aplicada pela primeira universidade e de doutora em Ciências da Linguagem pela segunda. Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem e Subjetividade (Gels) cadastrado no CNPq. Desenvolve pesquisas sobre a relação com o saber, em especial no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e à formação de professores, com interesse nos seguintes temas: linguagem e subjetividade, identidade, relação sujeito-língua. E-mail: carlatav@ufu.br

STELLA FERREIRA MENEZES. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2014), com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, tendo atuado, durante a graduação, como professora-voluntária no projeto Eliti, o que lhe possibilitou desenvolver uma pesquisa de iniciação científica dentro da temática "Ensino de línguas para alunos da terceira idade". É mestre em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (2017) com a pesquisa intitulada "(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da terceira idade". Atualmente, atua como professora temporária no Instituto Federal Goiano – *Campus* Iporá, lecionando aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para o ensino médio-técnico, para o ensino de jovens e adultos (EJA) e para cursos de nível superior. E-mail: stella.menezes76@gmail.com

ANGÉLICA HERNANDES-LIMA. Doutoranda, bolsista Capes, do PPLGEL da Unesp/Ibilce e membro do Grupo de Pesquisa Alter-FIP. E-mail: angelica_hernandes@hotmail.com

AMANDA CALCINI. Graduada em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou no projeto Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (Eliti) como professora voluntária em 2017. E-mail: amandac.babel@gmail.com

BIANCA CLARA LOPES. Graduada em Letras pela PUC-Campinas, foi bolsista do Programa de Iniciação Científica (Fapic) da mesma universidade. E-mail: bianca_lopes27@hotmail.com

BRUNO DRIGUETTI. Graduando em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou no Projeto Eliti como professor voluntário em 2017. E-mail: brunodrighetti@gmail.com

ALLEY CÂNDIDO JÚNIOR. Graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Católica de Goiás (2002), é mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2004) e doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2016). Realizou estágio de doutoramento na Georgetown University (2015-2016) com o apoio da Fulbright/Capes. E-mail: alleycandido@gmail.com

CRISTIANE C. DE PAULA BRITO. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e docente do curso de Letras (Português-Inglês) da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: depaulabrito@gmail.com

DIONE UESTER COSTA SILVA. Graduado em Letras (Licenciatura: habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e especialista em Metodologia de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (Faveni). E-mail: uester.silva@gmail.com

ELIANE RIGHI DE ANDRADE. Docente e pesquisadora da PUC-Campinas, onde atua no curso de Letras (Português-Inglês) e no mestrado *stricto sensu* Linguagens, Mídia e Arte. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp, onde também realizou pós-doutorado em Linguística. E-mail: eliane.righi@puc-campinas.edu.br

HELENA BRANDÃO VIANA. Graduada, mestre e doutora em Educação Física pela Unicamp. Professora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp-EC. Coordena o grupo de pesquisa em Educação e Tecnologia. Tem parceria com a Simon Fraser University no Canadá, na pesquisa sobre Narrativas Digitais com Idosos; e com a Andrews University nos Estados Unidos, na pesquisa sobre Desenvolvimento Espiritual. E-mail: hbviana2@gmail.com

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA. Professor efetivo e diretor da UEG *Campus* Itapuranga, e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*: Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (*Campus* CSEH – Anápolis), e em Língua, Literatura e Interculturalidade (*Campus* Cora Coralina – Goiás) da instituição. Doutor em Linguística pela UFG (2013), com conclusão de estágio pós-doutoral no PPGLA-UnB (2014). Líder do grupo de pesquisa "Diverso – Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais" (UEG/CNPq). E-mail: helviofrank@hotmail.com

JUAN ROVERY TANO. Graduando em Letras (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou como professor voluntário no projeto Eliti, entre 2016-2017. E-mail: juan.rovery@gmail.com

MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marineydf@gmail.com

Thalyta de Sousa Mendes – graduanda em Letras (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atuou como professora e foi bolsista Fapemig do projeto Eliti entre 2016-2017. E-mail: thalyta.sousa@hotmail.com

e**l**asse
Terceira Idade

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN: 978-85-7078-511-4